

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARLENE DE OLIVEIRA**

**TRAJETÓRIAS DE MULHERES GESTORAS UNIVERSITÁRIAS  
DE IBERO-AMÉRICA (2010-2020)**

**CURITIBA  
2024**

**MARLENE DE OLIVEIRA**

**TRAJETÓRIAS DE MULHERES GESTORAS UNIVERSITÁRIAS  
DE IBERO-AMÉRICA (2010-2020)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosa Lydia  
Teixeira Corrêa

**CURITIBA**

**2024**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

O48t  
2024      Oliveira, Marlene de  
            Trajetórias de mulheres gestoras universitárias de Ibero-América (2010-2020) /  
            Marlene de Oliveira ; orientadora: Rosa Lydia Teixeira Corrêa. – 2024.  
            173 f. ; il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2024  
Bibliografia: f. 146-163

1. Ensino superior. 2. Educação – História. 3. Mulheres no ensino superior.  
4. Universidades e faculdades – Administração. 5. Administradores de  
universidades. I. Corrêa, Rosa Lydia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica  
do Paraná. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD. 20. ed. – 378



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 236  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

**Marlene de Oliveira**

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro, às quatorze horas e trinta minutos, reuniu-se na Sala de Defesa (Térreo), Bloco 1, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Cristina Furtado, Prof. Dr. Daniel Valério Martins, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi para examinar a Tese da doutoranda **Marlene de Oliveira**, ano de ingresso 2020, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "TRAJETÓRIAS DE MULHERES GESTORAS UNIVERSITÁRIAS DE IBERO-AMÉRICA 2010-2020" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 17:50 sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: A banca recomenda publicações sob a forma de artigos ou livros.

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Lydia Teixeira Corrêa

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Cristina Furtado

Participação por videoconferência

Convidado Externo:

Prof. Dr. Daniel Valério Martins

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



**MARLENE DE OLIVEIRA**

**TRAJETÓRIAS DE MULHERES GESTORAS UNIVERSITÁRIAS  
DE IBERO-AMÉRICA (2010-2020)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professor Dr. Daniel Valério Martins  
USAL

---

Professora Dra. Alessandra Cristina Furtado  
UFGD

---

Professora Dra. Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira  
PUCPR

---

Professora Dra. Maria Lourdes Gisi  
PUCPR

Curitiba, 27 de fevereiro de 2024

Às Mulheres, minhas ancestrais, que,  
assim como minha mãe, não tiveram a  
oportunidade de estudar.  
Honro e reverencio a todas, pois através  
delas e por elas  
me permiti fazer diferente!  
(A autora, 2023)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas as coisas do universo e a Grande Vida que tudo nutre e controla e que me permitiu estar aqui neste planeta Terra!

Agradeço a todos que colaboraram para que este estudo se realizasse. Primeiramente, à (minha) orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa, que me disse *Sim*, na entrevista do doutorado e me lançou o desafio deste tema, contribuindo para a minha ida à Salamanca, Espanha, para aprofundamento de estudos.

Agradeço ao meu amigo Roberto Ari Guindani, que me estimulou e incentivou a fazer o doutorado sanduíche em Salamanca, me indicando ao prof. Dr. Ángel Baldomero Espina Barrio, diretor do Instituto Ibero-América da USAL – Universidade de Salamanca, que me recebeu e orientou nas entrevistas das gestoras de língua espanhola.

Agradeço ao Prof. Dr. Daniel Valério Martins, que sem me conhecer pessoalmente, me ofereceu todo apoio e indicação de moradia em Salamanca, bem como contatos para as entrevistas de outros países e aceitando com bom grado o convite para compor a banca de defesa da tese.

Agradeço a todos os componentes da banca e a todos os professores do curso de doutorado em Educação por sua contribuição e dedicação.

Agradeço a todos os colegas que em convivência virtual, devido à pandemia da covid-19, pudemos manter ótimas discussões e debates que contribuíram para a formação do meu repertório.

Agradeço aos profissionais de revisão e formatação deste trabalho por seu cuidado e capricho com os mínimos detalhes importantes para o resultado desejado.

Agradeço, especialmente, aos meus pais *“in memorian”* e a minha única filha, Semyramis, que sempre foi o meu estímulo e a razão de seguir sempre em frente!

Para que as mulheres na Ibero-América consigam superar as desigualdades e a exclusão, não é suficiente aumentar seu nível de escolaridade e melhorar sua inserção no mercado de trabalho.  
(OEI-SEGIP, 2023, p.1)

## RESUMO

Historicamente, as mulheres vêm conquistando espaço na sociedade como um todo, cujas trajetórias podem ser demarcadas por lutas contra investidas conservadoras de distintas ordens. Neste universo, temos visto mulheres ocupando cargos que, até pouco tempo, eram limitados aos homens. Contudo, ainda existe *uma brecha* nas questões de gênero em alguns aspectos no que se refere à educação superior na Ibero-América. Este estudo tem como problema de pesquisa conhecer: Como tem sido a trajetória de mulheres gestoras universitárias de instituições de ensino superior de cinco países em Ibero-América no período de 2010 a 2020? A **tese** que norteia este estudo é a seguinte: As mulheres gestoras de Instituições de Ensino Superior, embora tenham titulação e experiência adequada à gestão e obtido conquistas importantes, não conseguiram acessar altos cargos de gestão nessas instituições devido à predominância da cultura institucional favorável ao sexo masculino. Como **objetivo geral**, o propósito é investigar aspectos de trajetória de mulheres gestoras em instituições universitárias de ensino superior em Ibero-América em cinco países: Brasil, Argentina, Espanha, México e Peru. Como **objetivos específicos**: Analisar o perfil profissiográfico das mulheres gestoras, sujeitos da pesquisa na comunidade ibero-americana, como se constituem as relações de poder no campo científico de atuação juntamente com a apropriação da cultura institucional do *habitus* pela mulher gestora por meio da atuação nas instituições universitárias de Ibero-América; Analisar, por meio de dados contidos nas narrativas orais das mulheres gestoras, aspectos de suas trajetórias, êxitos e fracassos nas instituições universitárias de Ibero-América e como se dão as estratégias recebidas e as táticas aplicadas no cumprimento das funções do cargo de gestora nestas instituições universitárias. Este estudo mobiliza uma metodologia interdisciplinar mista na perspectiva da interface com a nova História Cultural que encontra âncora na antropologia devido aos sentidos, significados e particularidades contidos no conteúdo das narrativas. Neste sentido, a Antropologia Cultural contribui na perspectiva engajada. Este estudo também se situa na história do tempo presente no universo da História da Educação. A base teórica está alinhada com o objetivo e a metodologia pelas categorias definidas, considerando conceitos mobilizados no estudo de: campo científico, *habitus*, trajetória de vida (Bourdieu, 1963, 1972, 1983, 1989, 1994, 1996, 1998, 2000, 2002, 2004, 2007, 2008, 2011, 2012) e estratégias e táticas (Certeau, 1994, 1995, 1998, 1999). A abordagem adotada é a da pesquisa qualitativa, que tem o pressuposto de explorar o entendimento do significado que o indivíduo ou grupo atribui a um problema social ou humano. Na narrativa oral, optou-se pela seleção de categorias segundo Bardin (2016). Para o tratamento dos dados orais, utilizou-se o programa informático IRAMUTEQ que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais. Foram entrevistadas 13 mulheres gestoras de língua espanhola e 29 gestoras brasileiras. As mulheres gestoras definiram a sua trajetória de vida pessoal e profissional como: *êxito, satisfação, amor, paixão, trabalho, gratidão*; em contrapartida das palavras: *resiliência, sacrifício, esforço e resistência*.

**Palavras-chave:** história da educação; gestoras universitárias; Ibero-América.

## ABSTRACT

Historically, women have been conquering space in society as a whole, whose trajectories can be marked by struggles against conservative attacks of different kinds. In this universe, we have seen women occupying positions that, until recently, were limited to men. However, there is still a "gap" in gender issues in some aspects of higher education in Ibero-America. The research problem of this study is to find out: What has been the trajectory of women university managers in higher education institutions in five Ibero-American countries between 2010 and 2020? The thesis guiding this study is as follows: Although women managers of Higher Education Institutions have degrees and experience appropriate to management and have made important achievements, they have not been able to access senior management positions in these institutions due to the predominance of the institutional culture favoring the male sex. As a general objective, the aim is to investigate aspects of the trajectory of women managers in university institutions of higher education in Ibero-America in five countries: Brazil, Argentina, Spain, Mexico and Peru. Specific objectives: To analyze the professional profile of women managers, the subjects of the research in the Ibero-American community, how power relations are constituted in the scientific field of activity, together with the appropriation of the institutional culture of habitus by women managers, through their work in Ibero-American university institutions. To analyze, through the data contained in the oral narratives of women managers, aspects of their careers, successes and failures in Ibero-American university institutions and how the strategies received and the tactics applied in fulfilling the functions of the position of manager in Ibero-American university institutions. This study mobilizes a mixed interdisciplinary methodology from the perspective of the interface with the new Cultural History that finds its anchor in anthropology due to the senses, meanings and particularities contained in the contents of the narratives. In this sense, cultural anthropology contributes from an engaged perspective. This study is also situated in the history of the present in the universe of the History of Education. The theoretical basis is aligned with the objective and methodology by the categories defined, considering concepts mobilized in the study: scientific field, habitus, life trajectory (Bourdieu, Bourdieu, 1963, 1972, 1983, 1989, 1994, 1996, 1998, 2000, 2002, 2004, 2007, 2008, 2011, 2012) and strategies and tactics (Certeau, 1994, 1995, 1998, 1999). The approach adopted is that of qualitative research, which aims to explore the meaning that an individual or group attributes to a social or human problem. In the oral narrative, we chose to select categories according to Bardin (2016). To process the oral data, the IRAMUTEQ software program was used, which enables different types of textual data analysis. Thirteen Spanish-speaking female managers and 29 Brazilian female managers were interviewed. The women managers defined their personal and professional life trajectory as: success, satisfaction, love, passion, work, gratitude; in contrast to the words: resilience, sacrifice, effort and resistance.

**Keywords:** history of education; female university managers; Ibero-America.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Organograma SEGIP .....                                                     | 59  |
| Figura 2 - Dendrograma de Classes – CHD Classificação Hierárquica Descendente<br>..... | 99  |
| Figura 3 - Nuvem de Palavras Trajetória de Vida.....                                   | 131 |
| Figura 4 - As práticas Sociais (Estratégias e Táticas) .....                           | 134 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 - Porcentagem Estudantes Mulheres por nível CINE em Ibero-América 2011-2020 .....      | 71  |
| Gráfico 2 - Pessoal Acadêmico por sexo em cargo de Gestão 2011-2020 .....                        | 72  |
| Gráfico 3 - Área de formação das Entrevistadas Língua Espanhola .....                            | 107 |
| Gráfico 4 - Área de formação das entrevistadas brasileiras .....                                 | 108 |
| Gráfico 5 - Cargo ocupado entrevistadas do Brasil .....                                          | 119 |
| Gráfico 6 - Tempo de Atuação na Gestão das Entrevistadas Brasileiras .....                       | 120 |
| Gráfico 7 - Cargo Ocupado Entrevistadas de Língua Espanhola .....                                | 123 |
| Gráfico 8 - Tempo de atuação das gestoras Língua Espanhola.....                                  | 124 |
| Gráfico 9 - Porcentaje de estudiantes en la educación superior por sexo – México 2011-2020. .... | 127 |
| Gráfico 10 - Graduados por sexo no Perú 2011-2020.....                                           | 129 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Classificação de periódicos encontrados na BDTD e CAPES .....                                        | 26 |
| Quadro 2 - Pesquisas científicas encontradas com o descritor ‘mulheres gestoras’<br>base de dados BDTD .....    | 27 |
| Quadro 3 - Pesquisas científicas encontradas com o descritor “mulheres gestoras” na<br>base de dados CAPES..... | 28 |
| Quadro 4 - Gestores do IFPR.....                                                                                | 36 |
| Quadro 5 - Distribuição dos participantes da coleta de dados .....                                              | 47 |
| Quadro 6 - Cumbres de Ibero-américa.....                                                                        | 62 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 - Gestoras de Língua Espanhola .....                                                                | 75  |
| Tabela 2 - Gestoras brasileiras .....                                                                        | 76  |
| Tabela 3 - - Porcentaje de graduados de sexo femenino por campos de educación y capacitación 2011-2020 ..... | 109 |
| Tabela 4 - Distribuição quantitativa da reitoria e vice-reitoria entre homens e mulheres .....               | 118 |
| Tabela 5 - Tipologia Respostas estratégicas.....                                                             | 136 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |                                                                                                          |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ABNT     | Associação Brasileira de Normas Técnicas                                                                 |
| ALADI    | Associação Latino-americana de Integração                                                                |
| ANC      | Assembleia Nacional Constituinte                                                                         |
| BDTD     | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações                                                               |
| CAAE     | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.                                                       |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                              |
| CARICOM  | Criação da Comunidade do Caribe                                                                          |
| CBE      | Conferências Brasileiras de Educação                                                                     |
| CDH      | Classificação Hierárquica Descendente                                                                    |
| CEP      | Comissão de Ética em Pesquisa                                                                            |
| CEPAL    | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe                                                      |
| CEMU     | Centro dos Estudos da Mulher                                                                             |
| CINE     | Clasificación Internacional Normalizada de la Educación                                                  |
| CIN      | Comunidade Ibero-americana de Nações                                                                     |
| CNE      | Consejo Nacional de Educación                                                                            |
| COMJIB   | Conferência de Ministros da Justiça dos Países Ibero-Americanos                                          |
| CUMBRES  | Conferências Ibero-americanas                                                                            |
| CYTED    | Programa de Cooperación Científica y Tecnológica                                                         |
| EIC      | Espacio Iberoamericano del Conocimiento                                                                  |
| IBERFOP  | Programa de Cooperación en el Área de Formación Profesional                                              |
| IBERMADE | Programa de Modernización de las Administraciones de Educación                                           |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                                          |
| IFPR     | Instituto Federal do Paraná                                                                              |
| IRAMUTEQ | Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires                     |
| MAI      | Mestrado em Antropologia de Ibero-América                                                                |
| MCCA     | Mercado Comum Centro Americano                                                                           |
| MERCOSUL | Mercado Comum do Sul                                                                                     |
| MUTIS    | Programa de Cooperación en El Desarrollo de Programas de Doctorado y en la Dirección de Tesis Doctorales |
| OCTS     | Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad                                   |
| ODM      | Objetivos de Desenvolvimento do Milênio                                                                  |

|         |                                                                      |
|---------|----------------------------------------------------------------------|
| ODS     | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável                             |
| OEA     | Organização dos Estados Americanos                                   |
| OEI     | Organização dos Estados Ibero-Americanos                             |
| OIJ     | Organismo Internacional de Juventude para a Ibero-América            |
| OISS    | Organização Ibero-Americana de Segurança                             |
| OMC     | Organização Mundial do Comércio                                      |
| OMS     | Organização Mundial da Saúde                                         |
| ONU     | Organização das Nações Unidas                                        |
| OTAN    | Organização do Tratado do Atlântico Norte                            |
| PACCI   | Plan Cuatrienal de la Cooperación Iberoamericana                     |
| PEF     | Política Exterior do Feminino                                        |
| PIB     | Produto Interno Bruto                                                |
| PNUD    | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                    |
| PPGE    | Programa de Pós-Graduação em Educação                                |
| PPP     | Projeto Político Pedagógico                                          |
| PUCPR   | Pontifícia Universidade Católica do Paraná                           |
| SCOPUS  | Banco de dados de resumos e citações organizado por especialistas    |
| SECIB   | Secretaria de Cooperação Ibero-Americana                             |
| SELA    | Sistema Econômico Latino-americano                                   |
| TC      | Techo de Cristal                                                     |
| TICs    | Tecnologia de Informação e Comunicação                               |
| UE      | União Europeia                                                       |
| UFPE    | Universidade Federal de Pernambuco                                   |
| UFRJ    | Universidade Federal do Rio de Janeiro                               |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF  | Fundo das Nações Unidas para a Infância                              |
| UNINOVE | Universidade Nove de Julho                                           |
| USAL    | Universidade de Salamanca                                            |
| USP     | Universidade de São Paulo                                            |
| WB      | World Bank                                                           |

## SUMÁRIO

|                                                                                                          |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                  | <b>17</b>  |
| <b>ORIENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA .....</b>                                                             | <b>41</b>  |
| <b>1 A COMUNIDADE ÍBERO-AMERICANA DE NAÇÕES – (CIN) .....</b>                                            | <b>57</b>  |
| 1.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM IBERO-AMÉRICA.....                                                              | 62         |
| 1.2 A FEMINIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....                                                                       | 68         |
| <b>2 O PERFIL PROFISSIONAL, O CAMPO CIENTÍFICO E O <i>HABITUS</i> NA ATUAÇÃO DA MULHER GESTORA .....</b> | <b>75</b>  |
| <b>3 ELEMENTOS DE TRAJETÓRIAS DE MULHERES GESTORAS UNIVERSITÁRIAS .....</b>                              | <b>98</b>  |
| 3.1 CATEGORIAS SEGUNDO PERCENTUAIS DE INCIDÊNCIA .....                                                   | 99         |
| 3.1.1 Carreira.....                                                                                      | 99         |
| 3.1.2 Êxitos.....                                                                                        | 104        |
| 3.1.3 Formação Acadêmica.....                                                                            | 106        |
| 3.1.4 Enfrentamentos e dificuldades.....                                                                 | 111        |
| 3.1.5 Acesso à Gestão.....                                                                               | 113        |
| 3.2 ESTRATÉGIAS E TÁTICAS NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA.....                                                   | 131        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                        | <b>143</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                  | <b>148</b> |
| <b>APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL DAS GESTORAS – 2010-2020.....</b> | <b>166</b> |
| <b>ANEXO A – FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO .....</b>                                     | <b>167</b> |
| <b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>                                        | <b>171</b> |
| <b>ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD).....</b>                                 | <b>175</b> |

## INTRODUÇÃO

Historicamente, as mulheres vêm conquistando espaço na sociedade como um todo, cujas trajetórias podem ser demarcadas por lutas contra investidas conservadoras de distintas ordens. No avanço sobre diferentes obstáculos, têm construído identidades que buscam romper com o paradigma de subalternidade, repressão e dominação do sexo oposto. Inúmeras foram as lutas travadas pelo chamado *sexo frágil* para assegurar maior visibilidade no espaço público.

Neste universo, tenho visto mulheres ocupando cargos que, até pouco tempo, eram limitados aos homens. Diversos foram os fatores que impediram que elas exercessem funções distantes daquelas afeitas às obrigações domésticas e familiares, inclusive no domínio do espaço privado, como afirma Michelle Perrot (1998). Essa autora, em sua obra “Mulheres Públicas”, descreve que apesar das mulheres terem conquistado a igualdade civil, o desenvolvimento de lutas e conquistas tem sido árduo, mas com garantias de direitos que vêm progredindo com o passar do tempo. A possibilidade de maior participação no espaço público, através da saída de casa para a escola, apresenta-se como um processo de resistência que se justifica, por exemplo, pela profissionalização do magistério. Como professoras, puderam gerir o próprio sustento, um passo na emancipação feminina, tornando-se, deste modo, uma forma de resistência à ordem vigente de dependência e subordinação masculina.

A educação feminina é um acontecimento recente na História da Educação. No século XIX, em meio às transformações legadas deste tempo histórico decorrentes, sobretudo, da industrialização e urbanização presentes na Europa e Estados Unidos, onde ideias civilizadoras foram fomentadas por grupos sociais que idealizavam a educação e a religião como estratégias na relação de poder, constata-se no seio de congregações religiosas que as mulheres têm, ao longo de séculos, exercido funções gestoras na condução de estabelecimentos educativos femininos, sendo a gestão de escolas primárias por muito tempo no Brasil uma tarefa exclusiva delas, o que se aprofundou com o avanço das ofertas de escolarização e de níveis de ensino atualmente (Louro, 1997).

A mulher, que antes não tinha nenhum acesso à educação, e por conseguinte aos espaços públicos, encontra nas portas da educação e da religião um meio para transitar por estes espaços, ainda que com restrições. O sistema patriarcal legitimado ao longo da história pela religião cristã é responsável em grande medida pelas práticas

sociais que naturalizaram o papel da mulher restrito ao espaço da casa/quintal, favorecendo o exercício do poder pelo masculino em detrimento do feminino. Com isso, a abertura de colégios para educação de moças veio possibilitar um lugar de profissionalização da mulher, que encontra na escola uma maneira de atuar fora do espaço privado, promovendo a elasticidade do processo de articulação do poder (Louro, 1997).

Tal feminização passa a ser vista como um dado importante para fomentar as discussões em torno do papel social da mulher na história. A profissão do magistério foi se tornando quase que estritamente feminina, e isto é percebido nos dias de hoje quando nos cursos de Pedagogia<sup>1</sup>, a grande maioria é frequentado por mulheres, tornando a profissão quase que estritamente feminina. Segundo Chamon (2006):

enquanto os homens buscavam novas oportunidades de trabalho mais bem remunerados, as mulheres iam sendo chamadas, em nome de suas qualidades morais superiores, para ocupar esse campo de trabalho abandonado, em que o contingente masculino de professores ia gradativamente se esvaziando, eram as mulheres as substitutas ideais: virtuosas, econômicas, abnegadas e ainda mais, 'vocacionadas' para o trabalho de ensinar (Chamon, 2006, p. 9).

Ao longo da história da emancipação feminina, é possível pensar que a educação tem sido fator importante que contribuiu para mudanças e compreensão da mulher brasileira na busca por seu espaço social. A história da educação das mulheres se entrelaça com a história do Brasil, quando estas encontram no espaço educacional a ressonância para os seus desejos de liberdade e emancipação mesmo que as concepções e formas de educação mesmo sendo múltiplas, surgiram entre elas, a de que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas.

Nesse aspecto, algumas ordens religiosas femininas dedicaram-se especialmente à educação das meninas órfãs com a preocupação de preservá-las da "contaminação dos vícios"; outras, voltaram-se "ao cuidado das moças sem emprego e daquelas que se desviaram do bom caminho" (Del Priore, 2004, p. 445).

---

<sup>1</sup>O número de novas vagas ofertadas para o curso de Pedagogia nas instituições pública no país, segundo o último censo de 2021, foi de 39.212, sendo 60% das vagas totais, ao passo que nas instituições privadas, das 677.012, somente 31,4% das vagas totais foram para os cursos de Pedagogia. Não foi mencionado no estudo, quanto dessas vagas são ocupadas por mulheres e homens (Brasil, 2021).

Novas ordens foram se instalando no país, a exemplo da entrada de congregações católicas femininas<sup>2</sup> no Brasil entre 1849 e 1912 com a finalidade principal da educação. O trabalho das irmãs austríacas da congregação do Imaculado Coração de Maria, no campo da educação não formal, apresenta-se como exceção. Essas irmãs chegaram ao Brasil em 1849 e assumiram diferentes trabalhos até que pudessem fundar seu primeiro colégio no final do século XIX.

As irmãs de São José de Chambéry vieram para o Brasil em 1858 a convite do bispo de São Paulo, Don Antônio Joaquim de Melo<sup>3</sup>, o qual já havia providenciado o prédio e a assistência necessária à instalação do colégio naquela cidade para o atendimento de meninas da elite (Bencostta; Cunha, 2008).

Em 1859, já estava fundada a primeira instituição totalmente feminina de São Paulo, denominada Colégio Nossa Senhora do Patrocínio. Assim, acreditavam as irmãs da Congregação de São José de Chambéry sobre a necessidade e a importância da “boa educação da mulher à imitação de Maria, a santa padroeira da Igreja e protótipo da mulher cristã, formalmente administrada pela superiora, madre Maria Teodora” (Bencostta; Cunha, 2008, p. 34).

Manoel (2012), em sua tese *Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*, menciona que as escolas das Irmãs de São José de Chambéry ofereciam três formas distintas de matrículas: o internato pago, o externato gratuito e o orfanato, no entanto todas as forças foram concentradas nas alunas do internato oriundas de famílias ricas, visto que para as famílias da elite:

educar as filhas não era mais um luxo ou uma desnecessidade. O advento de uma sociedade em contato com o mundo moderno, que caminhava para a urbanização, a consolidação de uma classe social que se enriquecia na produção agrícola, mas que via no comércio e mesmo na indústria o futuro bem próximo, demonstrava ser a educação feminina uma imposição social e uma temeridade ao mesmo tempo (Manoel, 2012, p. 13).

---

<sup>2</sup>Dentre aquelas que apresentavam a educação como uma de suas principais atividades, estão: Religiosas de Notre Dame de Sion; Irmãzinhas da Imaculada Conceição; Missionárias Servas do Espírito Santo; União das Cônegas Regulares de Santo Agostinho da Congregação de Nossa Senhora; Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora, Irmãs servas da Imaculada Virgem Maria; Irmãs Beneditinas Missionárias de Tutzing.

<sup>3</sup>Dom Antônio Joaquim de Melo é considerado o precursor da reforma católica do século XIX que marcou a passagem do catolicismo iluminista desenvolvido no período pombalino para o catolicismo ultramontano, orientado pelos pronunciamentos do Vaticano liderado por Pio IX (Wernet, 1987).

O ramo de São José dedicava-se a crianças órfãs; o ramo das solitárias era composto por irmãs contemplativas enclausuradas; o ramo da Esperança, dedicado aos cuidados de doentes, a expressão em francês é “*gardes-malade*”; o ramo das Irmãs Agrícolas era dedicado ao apostolado em zona rural; o ramo de Santa Marta era composto por irmãs que se voltavam aos afazeres domésticos (Leonardi, 2011, p. 3, grifo nosso). Nunes (2000, p. 408-413) menciona que:

(...) as casas religiosas foram ainda, por muito tempo, um dos poucos lugares em que as mulheres aprendiam a ler e a escrever. Através dessas entidades as mulheres alcançavam maior presença e um certo reconhecimento no espaço religioso. Numa época em que havia poucos lugares permitidos a uma “mulher de família” frequentar, essas entidades religiosas propiciavam ainda um ponto de encontro para mulheres entre si. Além disso, a possibilidade de acederem às instâncias formais da educação, sobretudo para as mulheres do interior do país, deveu-se em grande parte às escolas católicas (Nunes, 2000, p. 408 – 413).

Leonardi (2008), em sua tese *Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas francesas em São Paulo*, diz que a Sagrada Família tomou a decisão de enviar irmãs para o Brasil onde se instalou em 1908, visto que a instituição já possuía 85 casas ou comunidades na França. A congregação teve a sua origem em 1820 e era dividida em sete ramos diferentes, organizados como departamentos e destinados a diferentes finalidades e trabalhos.

As filhas de grupos sociais privilegiados recebiam o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática, que eram, geralmente, complementados pelo aprendizado do piano e do francês e, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares ou em escolas religiosas. A educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo. Arce (2001, p. 8) aborda que:

(...) a maternidade surge como a bandeira principal, e a nova imagem da infância como detentora da inocência e bondades humanas reforça a defesa de que a mulher, este ser angelical escolhido por Deus para gerar a vida, deva viver em um ambiente harmonioso e virtuoso, tomando para si a educação desta semente abençoada que perpetuará a vida humana: a criança (Arce, 2001, p. 8).

Ao passo que para as mulheres pobres, segundo Perrot (1988, p. 214), as suas funções como dona de casa eram:

(...) a primeira: dar à luz e criar filhos que leva consigo e, a partir do momento em que sabem andar, acompanham-na por toda parte. A segunda: a manutenção da família, os "trabalhos domésticos", expressão que tem um sentido muito amplo, incluindo a alimentação, o aquecimento, a conservação da casa e da roupa, o transporte de água e por fim a terceira: era se esforçar em trazer à família, unidade econômica fundamental na vida popular, recursos monetários. Esse "salário de trocados" provém essencialmente de atividades no setor de serviços: faxina, lavagem de roupas, entregas (a entregadora de pão é um exemplo dessas mulheres de recados) (Perrot, 1988, p. 214).

Este tripé de responsabilidades dificultava o acesso aos estudos das mulheres pobres em virtude da carga pesada de trabalho imputada a elas. Entre as congregações que tinham como prioridade a educação escolar, é possível citar algumas, como:

As Irmãs do Imaculado Coração de Maria; Sociedade das Filhas de Caridade São Vicente de Paulo; Religiosas de Nossa Senhora do Bom conselho; Irmãs de São José de Chambéry; Irmãs de Santa Dorotéia; Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã; Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils; Congregação de Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor de Angers; Instituto Filhas de Maria Auxiliadora; Irmãs Auxiliares de Nossa Senhora da Piedade; Congregação dos Santos Anjos; Irmãs da Divina Providência; Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeu; Religiosas da Instrução Cristã; Irmãs de São Vicente de Paulo Gysegem; Irmãs de Santa Catarina Virgem e Mártir; Irmãs Carmelitas da Divina Providência; Pequenas Irmãs da Divina Providência; Irmãs Franciscanas do Coração de Maria; Congregação da Sagrada Família; Missionárias do Sagrado Coração de Jesus; Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena; Religiosas do Santíssimo Sacramento; Congregação Romana de São Domingos; Irmãs Missionárias Capuchinhas de São Francisco de Assis; Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição; Irmãs da Providência de Gap; Religiosas do Sacré-Coeur de Jesus entre outras (Leonardi, 2011, p. 105).

Essas congregações tinham como gestoras mulheres que foram designadas como responsáveis pelo trabalho de administrar, controlar e executar diversas atividades, além do ensino. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, no entanto as mulheres eram também necessárias e, como se vê, as classes de meninas deveriam ser regidas por **senhoras honestas**. Ao serem criadas as Escolas Normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar.

A década de 1870 foi importante para o desenvolvimento econômico do país por meio da modernização que se pretendia, tendo a educação como um dos fatores de diferenciação, principalmente, a educação feminina. Politicamente, achavam que a educação da mulher era somente para formação da mãe de família, ligando a sua educação ao destino do país. A atividade docente no Brasil, assim como em muitas

outras sociedades, havia sido iniciada por homens - aqui, por religiosos, especialmente os jesuítas no período compreendido entre 1549 e 1759 (Louro, 1997).

No Rio de Janeiro, em 1872, as mulheres já representavam um terço do professorado e essa cifra duplicou até o começo do século XX; em 1906, as mulheres compreenderiam 70% dos professores da capital:

no Rio de Janeiro, a taxa de alfabetização feminina comparada à masculina subiu de 29% feminina *versus* 41% masculina em 1872 e para 44% feminina *versus* 58% masculina em 1890. O crescimento do número absoluto de mulheres alfabetizadas nos centros urbanos mais desenvolvidos forneceu um grande potencial para a eleição de professoras que podiam ser contratadas por salários inferiores (Hahner, 2011, p. 468).

Tal fato ocorreu devido ao surgimento de novas oportunidades financeiras e econômicas de carreiras para os homens, não ocorrendo o mesmo para as mulheres. Em razão disso, os homens foram abandonando as salas de aula paulatinamente, culminando com a abertura de concurso para professores em 1876, no qual o número de candidatas foi superior ao número de candidatos, sendo 23 mulheres e 12 homens. Este movimento deu origem a uma "feminização do magistério"<sup>4</sup>, também observado em outros países (Hahner, 2011).

No livro *A formação das Almas: o imaginário na República do Brasil*, o autor Jose Murilo de Carvalho (1997) menciona a mulher presente no imaginário da república francesa inspirada por Roma, onde era tida como símbolo da liberdade. Na segunda república da França em 1848, em concurso realizado para pintores e escultores, a figura feminina foi a escolhida para a representação da república. Algumas obras apresentavam uma mulher amamentando duas crianças. A figura feminina foi também representada nas moedas, selos e armas. Foi somente na terceira república que a figura de uma mulher denominada Marianne se popularizou como representante da república francesa.

No caso do Brasil, essa imagem foi inspiradora para os republicanos, mas foram "os pintores positivistas os únicos a levarem a sério a figura feminina como alegoria cívica" (Carvalho, 1997, p. 81)<sup>5</sup>. A mulher que os pintores da época

---

<sup>4</sup>O magistério integra as mulheres recorrendo a uma "vocação" feminina para o ofício e apresenta a profissão da educação primária como função adequada às atividades femininas, pois esta se relaciona com a função materna de cuidado das crianças e com a tarefa de educá-las e socializá-las na infância.

<sup>5</sup>José Murilo de Carvalho era graduado em Sociologia e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais, com mestrado em Ciência Política pela Stanford University e doutorado em Ciência Política

representaram não era uma mulher com perfil para a política, nem para atividades fora de casa, a não ser nos salões de chá, boutiques e teatros:

[...] pode-se dizer que o imaginário da República difundido pelos positivistas não tem penetração popular, não apenas por ausência de uma comunidade de sentido, como defende o autor d'A *formação das almas*, mas, também, porque para esses setores populares a República em si pouco representou, uma vez que não foram agentes ativos do processo (Lopez, 1997, p. 223).

O processo de "feminização do magistério"<sup>6</sup> também pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência. Percebida e constituída como frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada, visto que toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico poderia representar um risco:

(...) como consequência da abertura do magistério às mulheres, desqualifica-se e desvaloriza-se a mulher através do discurso da falsa igualdade dos gêneros, limitando suas qualidades profissionais, invocando um papel feminino, um suposto "dom" de um comportamento emocional e moral. Esse dom era considerado inadequado para outras funções do âmbito público. A mulher, assim, fica restrita à esfera privada, pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida (Rabelo, 2006, p. 6168).

O processo de ascensão da mulher ao magistério, além de ter suas raízes na luta para o seu reconhecimento e da identidade de gênero e pela igualdade de seus direitos, vem, também, atender às necessidades políticas e econômicas para diminuir o analfabetismo e obter o maior número de trabalhadores, conseguindo, assim, uma mão de obra com menor custo (Souza, 1998).

---

pela mesma universidade. Foi pesquisador da Casa de Rui Barbosa, do Centro de pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Foi professor da UFRJ e autor de vários livros já publicados, *Cidadania no Brasil - longo caminho*, *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*, e *A Formação das Almas: o imaginário da república no Brasil*. Sendo esta última obra, o objeto de nossa análise, embora o autor iniciasse este capítulo abordando a figura feminina na república francesa, este frisa que seu foco é analisar a representação feminina na república brasileira. Para tanto, José Murilo de Carvalho faz referência em seus escritos à August Comte, pensador positivista que idealizava a mulher como representação ideal para a humanidade. E, este vai além ao descrever as características da mulher, como, por exemplo, com filho nos braços. Infelizmente, o historiador faleceu na madrugada do domingo (13 ago. 2023) aos 83 anos. Ele estava internado no Hospital Samaritano no Rio de Janeiro por conta da Covid-19.

<sup>6</sup>Almeida (1998, p. 64) utiliza a expressão "feminização do magistério primário" referindo-se à expansão da mão-de-obra feminina nos postos de trabalho em escolas e nos sistemas educacionais, à frequência da Escola Normal e aos traços culturais que favoreceram a ocupação do magistério pelas mulheres. Silva (2002, p. 96) "considera que a feminização do magistério ocorreu como luta das mulheres para se estabelecerem profissionalmente, configurando um nicho no mercado de trabalho ocupado por mulheres".

Desta forma, o meu interesse pelo tema da mulher gestora universitária se deu pelo fato de que, em minha trajetória, atuei na universidade e, desde a primeira oportunidade como gestora do curso bacharel e tecnólogo em secretariado na modalidade a distância e presencial. Na minha vida profissional, já atuava como cogestora de presidentes de grandes organizações, participando nas decisões com autonomia para as resoluções dos problemas ao ocupar o cargo de secretária executiva da presidência.

Após receber convites para realizar uma série de palestras nos cursos superiores de secretariado, fui convidada para coordenar um novo curso em uma instituição de ensino superior particular, que a princípio atuaria em conjunto com as minhas atividades profissionais. Quando chegou o momento de fazer a opção, decidi pela atuação na academia, exclusivamente.

Desde 2006, tenho atuado na gestão de cursos superiores de graduação e pós graduação, além de ter coordenado a tutoria de ensino a distância com 330 tutores de diversos cursos. Como gestora, tive de implementar políticas, portarias e resoluções, e em muitas delas, não tive participação efetiva na criação, mas participei de muitos grupos de trabalhos nos quais as resoluções foram implementadas com a minha colaboração e discussão.

Após essa experiência na rede privada, fui aprovada em concurso público para a rede federal - no IFPR – Instituto Federal do Paraná, em 2010, onde atuo até a presente data. Nesta instituição, assumi coordenação de cursos técnicos na modalidade a distância e de curso superior presencial concomitantemente com a coordenação de curso de pós graduação em gestão de negócios.

Para a continuidade de meus estudos, optei pelo doutorado em Educação na PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, onde o tema de mulheres gestoras chamou a minha atenção, visto que nos cursos superiores há um grande número de mulheres discentes, no entanto, ao seguir a carreira universitária, poucas têm acesso ao cargo de gestão e para as que o acessaram, seria interessante conhecer como se constituíram gestoras e a sua trajetória.

Esta inquietação veio ao encontro da história das mulheres nos países ibero-americanos e no Brasil: os enfrentamentos, os êxitos alcançados em suas vidas e que exemplos teremos para nos espelharmos, principalmente para uma geração mais jovem e que pretende atuar como gestora em instituições de ensino superior.

Assim, foram identificadas as seguintes relevâncias que justificam a pesquisa do tema mulher gestora, tais como:

1. **Relevância social:** a pesquisa tem o potencial de contribuir para o aprimoramento de políticas públicas, propor soluções para problemas sociais ou favorecer a redução de desigualdades no acesso à saúde, educação e informação; por tratar das questões relacionados à educação da mulher e a sua trajetória como gestora em instituições públicas, contribui para:

a) promover políticas de acesso à gestão por mulheres nos países pesquisados, incluindo o Brasil;

b) propor questões de gênero do ponto de vista da participação e contribuição social;

c) incentivar aspectos culturais relevantes no sentido de mudança de ótica sobre a mulher no mundo do trabalho;

d) disseminar o conhecimento sobre como elas se constituíram gestoras e como a sua história poderá impactar a vida de outras mulheres que almejam postos de gestão em diferentes instituições.

2. **Relevância científica:** a pesquisa atende às necessidades da ciência, pois desenvolve um novo olhar para o estudo, visto que preenche lacunas na linha de pesquisa de história da educação, sobre os estudos de gênero e sobre a presença da mulher na gestão universitária para a Ibero-América, conforme a declaração de direitos humanos para o Século XXI, que propõe no artigo 4º: “o fomento dos estudos da Mulher para o desenvolvimento da sociedade como campo específico do conhecimento” (UNESCO, 1998).

Em vista disso, foi realizado um estudo do tipo estado da arte como levantamento bibliográfico preliminar com os seguintes descritores pré-estabelecidos - *Mulheres gestoras; Mulheres gestoras na educação; Mulheres gestoras na história da educação; Mulheres gestoras na instituição de ensino*. Utilizei como referência para o levantamento dos dados as bases científicas: BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As pesquisas tipo estado da arte, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 4):

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem

alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 4).

Este estudo se justifica por possibilitar uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas (Romanowski; Ens, 2006). Desta forma, as autoras abordam que:

essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Para realizar este estudo, adotei os seguintes procedimentos recomendados por Romanowski (2002, p. 15-16):

a) definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; b) localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; c) estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; d) levantamento de teses e dissertações catalogadas. e) leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área (Romanowski, 2002, p. 15 - 16).

Foram utilizados dois filtros: o período (2014 a 2019) e o tipo de documento (teses e dissertações), conforme se averigua no quadro a seguir:

Quadro 1 - Classificação de periódicos encontrados na BDTD e CAPES

| Descritores:                                     | Banco de dados BDTD | Banco de dados CAPES | Duplicados | Total |
|--------------------------------------------------|---------------------|----------------------|------------|-------|
| <b>Mulheres gestoras</b>                         | 5                   | 9                    | 3          | 11    |
| <b>Mulheres gestoras na educação</b>             | 0                   | 0                    | 0          | 0     |
| <b>Mulheres gestoras na história da educação</b> | 0                   | 0                    | 0          | 0     |
| <b>Mulheres gestoras em instituições</b>         | 0                   | 0                    | 0          | 0     |

Fonte: De Paula Bordinhão; Oliveira; Teixeira Corrêa (2022)

Comparando as duas bases de dados, a pesquisa tipo estado da arte resultou em 14 produções acadêmicas; desse montante, 3 são comuns nas bases utilizadas.

As 11 restantes se caracterizaram no descritor '*mulheres gestoras*' anulando os demais, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 2 - Pesquisas científicas encontradas com o descritor '*mulheres gestoras*' base de dados BDTD

| Nº | TIPO        | AUTORIA                              | ANO  | TÍTULO                                                                                                                                                         | PALAVRAS-CHAVE                                                                                                | IES   |
|----|-------------|--------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 01 | Tese        | MORAES, Ana Flávia de Moraes         | 2014 | Estresse Ocupacional: um olhar sobre o trabalho da mulher gestora do Polo Industrial de Manaus.                                                                | Estresse ocupacional; Tensão no trabalho; Mulheres gestoras; Polo Industrial de Manaus.                       | UFMG  |
| 02 | Dissertação | SILVA, Kátia Elaine de Vasconcelos e | 2018 | A representatividade das mulheres na gestão acadêmica da Universidade Federal de Pernambuco.                                                                   | Mulheres gestoras; Relações de gênero; Universidade Federal de Pernambuco; Metáfora teto de vidro e firewall. | UFPE  |
| 03 | Dissertação | SILVA, Eliane Vanildo da             | 2019 | Gênero e Ensino Superior: a inserção das mulheres nos cursos de Engenharias da UNESC.                                                                          | Mulheres; Ensino Superior de Engenharia; Relações de Gênero; Desigualdades de Gênero.                         | UNESC |
| 04 | Tese        | PIMENTA, Pauline Freire              | 2019 | "Lugar de mulher é na reitoria": análise discursivo-crítica das formações identitárias e das relações de poder de mulheres do alto escalão nas IFES mineiras.  | Análise de Discurso Crítica; Mulher Gestora; Identidade; Gênero; Poder.                                       | UFMG  |
| 05 | Tese        | HERRERA, Vânia Érica                 | 2019 | A vitrine da inclusão e o espetáculo de Nicolau: a ascensão profissional da mulher acadêmica em cargos de gestão em instituições de ensino superior no Brasil. | Mulheres; Barreiras de gênero; Vitrine da Inclusão; Espetáculo de Nicolau; Gestão do Ensino Superior.         | PUCSP |

Fonte: site BDTD com adaptação de De Paula Bordinhão; Oliveira; Teixeira Corrêa (2022)

Observei na tese de Moraes (2014), o estresse em ambientes industriais em decorrência da realização de múltiplas atividades, em diferentes graus de complexidade e de alto grau de cobrança. Já Silva (2019) busca compreender como

se dá o acesso e a permanência de mulheres no Ensino Superior em um curso tradicionalmente masculino.

Identifiquei que há uma brecha na equidade entre homens e mulheres, pois mesmo havendo legislação para o fortalecimento da igualdade de gênero, ainda permanece a discriminação, a desigualdade e o preconceito.

Quadro 3 - Pesquisas científicas encontradas com o descritor “mulheres gestoras” na base de dados CAPES

| Nº | TIPO        | AUTORIA                          | ANO  | TÍTULO                                                                                                                 | PALAVRAS-CHAVE                                                                                         | IES                                 |
|----|-------------|----------------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 01 | Tese        | MORAES, Ana Flávia de Moraes     | 2014 | Estresse ocupacional: um olhar sobre o trabalho da mulher gestora do Polo Industrial de Manaus.                        | Estresse ocupacional; Tensão no trabalho; Mulheres gestoras; Polo Industrial de Manaus.                | UFMG                                |
| 02 | Dissertação | MAFRA, Adriana Pereira Santos    | 2015 | Estresse no trabalho: estudo com gestoras do comércio varejista na região metropolitana de Belo Horizonte.             | Estresse ocupacional; Tensão no trabalho; Mulheres gestoras; Comércio varejista.                       | Centro Universitário Uni Horizontes |
| 03 | Dissertação | VIANA, Elisete Pereira Gonçalves | 2015 | Estresse ocupacional: estudo com mulheres gerentes que atuam em instituições bancárias na cidade de Belo Horizonte/MG. | Ocupacional; Instituição bancária; Mulheres gerentes.                                                  | Centro Universitário Uni Horizontes |
| 04 | Dissertação | AZEVEDO, Erika                   | 2015 | Estresse no trabalho: estudo com gestoras de organizações privadas do sul do estado de Minas Gerais.                   | Estresse no trabalho; Estresse ocupacional; Estresse em gestoras; Função gerencial; Mulheres gestoras. | Centro Universitário Uni Horizontes |
| 05 | Dissertação | CARNEIRO, Luziberto Barrozo      | 2018 | Teto de vidro: um estudo sobre os fatores deste fenômeno no Brasil sob a percepção das mulheres gestoras.              | Glass Ceiling; Gestão; Gênero; Cultura organizacional.                                                 | FURG                                |

|    |             |                                    |      |                                                                                                                                                                |                                                                                                       |         |
|----|-------------|------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 06 | Dissertação | TEIXEIRA, Marcella Barbosa Miranda | 2018 | Professoras-gestoras na universidade: reflexões a partir das trajetórias de vida de Maria Carmem e Gaia.                                                       | Mulheres e Trabalho; Feminismo; Gênero; Gestão Universitária.                                         | CEFETMG |
| 07 | Tese        | BIASOLI, Patrícia Klaser           | 2018 | Mulheres em cargos de gestão: conciliações, dificuldades e conquistas.                                                                                         |                                                                                                       | UFRGS   |
| 08 | Tese        | PIMENTA, Pauline Freire            | 2019 | “Lugar de mulher é na reitoria”: análise discursivo-crítica das formações identitárias e das relações de poder de mulheres do alto escalão nas IFES mineiras.  | Análise de Discurso Crítica; Mulher Gestora; Identidade; Gênero; Poder.                               | UFMG    |
| 09 | Tese        | HERRERA, Vânia Érica               | 2019 | A vitrine da inclusão e o espetáculo de Nicolau: a ascensão profissional da mulher acadêmica em cargos de gestão em instituições de ensino superior no Brasil. | Mulheres; Barreiras de gênero; Vitrine da Inclusão; Espetáculo de Nicolau; Gestão do Ensino Superior. | PUCSP   |

Fonte: site CAPES com adaptação da autora (2021).

Identifiquei três estudos relacionados ao acesso da mulher a cargos de gestão em instituições federais do ensino superior. O estudo de Silva (2018) analisa como se deu o acesso das servidoras na UFPE<sup>7</sup> e observa que, embora o quantitativo das mulheres docentes em comparação ao sexo oposto seja maior, ainda assim, os homens assumem mais cargos de gestão, sendo nítida a desigualdade de gênero. Em sua tese de doutorado, Herrera (2019) examina essas barreiras que surgem com o acesso das mulheres à gestão e que dificultam o progresso profissional.

Concluí que, mesmo com a adequada qualificação profissional, existe um demérito sobre a sua capacidade de gerir e que pode ser evidenciado nos estudos de Teixeira (2018), Pimenta<sup>8</sup> (2019) e Herrera<sup>9</sup> (2019). As autoras refletem sobre a

<sup>7</sup>Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>8</sup>Pesquisa encontrada também na base de dados da BDTD.

<sup>9</sup>Pesquisa encontrada também na base de dados da BDTD.

difficuldade do acesso profissional feminino em instituições de Ensino Superior por meio da discriminação, preconceito e as relações de poder a serem enfrentadas.

O estado da arte contribuiu para constatar a necessidade de se pesquisar sobre mulheres em cargos de gestão universitária em virtude da escassa produção sobre o tema, o que me levou à reflexão do porquê isso tem ocorrido. Em vista disso, este estudo torna-se original por efeito da inexistência de outras pesquisas diretamente ligadas ao objeto deste estudo. É de suma relevância o aprofundamento sobre o tema!

Após este estudo com levantamento bibliográfico, foi elaborado um artigo em parceria com Bordinhão e Teixeira Corrêa, intitulado *O Estado da Arte - um estudo sobre mulheres gestoras na Educação: o que dizem as produções*, publicado na Revista Dialogia da UNINOVE, edição 40, período jan.- abr. 2022.

Utilizei outras bases de dados para compor esta pesquisa, tais como: trabalhos contidos em livros e artigos. Consultei Perrot (1991,1998), em sua obra *Mulheres Públicas*, no qual descreve que apesar das mulheres terem conquistado a igualdade civil, o desenvolvimento de lutas e conquistas, a presença em espaços públicos, a participação em atividades sociais e profissionais, a possibilidade de maior participação no espaço público com a saída de casa para a escola apresenta-se, ainda, como um processo de resistência. Essa autora possui também a obra *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros* (1988), na qual aborda sobre o papel da mulher como dona de casa e suas tríplices funções e responsabilidades para com a família.

Del Priore (2004), organizadora do livro *Histórias das Mulheres no Brasil*, aborda diversos aspectos sobre situações envolvendo as mulheres, especialmente o capítulo de Louro (2004) - *Mulheres em sala de aula* - no qual traz a feminização do magistério, a educação da mulher e a construção de sua imagem frágil e dependente da tutela masculina.

Encontrei em Carvalho (1997), no livro *A Formação das Almas: o imaginário da República do Brasil*, a discussão sobre a construção da imagem frágil e materna da mulher, com atividades somente voltadas ao lar. O autor comenta sobre o símbolo feminino para a república francesa e a tentativa de uso desta imagem para a república brasileira. Souza (1998) menciona em seu artigo *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo*, a utilização da mulher como mão de obra com menor custo para atender às necessidades políticas e econômicas.

Arce (2001), em seu artigo *A Imagem da Mulher nas Ideias Educacionais de Pestalozzi*, aborda sobre o aprisionamento no âmbito privado (doméstico) e a maternidade angelical; Bencostta e Cunha (1998) reforçam esta imagem na qual a maternidade, o cuidado à família e a geração de vidas eram dádivas escolhidas por Deus. Leonardi (2011) discorre sobre a educação feminina católica e a educação masculina protestante no Brasil do século XIX e a chegada das diversas congregações que vieram se dedicar à educação em nosso país. Hahner (2011), no seu artigo *Escolas Mistas, Escolas Normais: a coeducação e a feminização do magistério no Século XIX*, explora aspectos históricos sobre o lugar da coeducação e a ocupação feminina no século XX.

Encontrei também nas bases de dados dos países pesquisados Alegre (2015), que aborda sobre *Raíces do Programa de Educação Patriótica na Argentina: Ramos Mejía e o ordenamento institucional da prática nacionalista*. Morgade (1997) apud Suárez (2019), no artigo *Reflexiones en torno al rol de la mujer en la educación argentina*, aborda sobre o movimento feminista e o papel do Conselho Nacional de Mulheres para a melhoria de condições de trabalho e o acesso à educação.

Baro (2021), no artigo: *Mujeres y Universidad en Argentina: contextos y desafíos*, menciona que a gratuidade do ensino não deu garantias ao acesso das mulheres à educação e à diversificação das universidades a partir da década de 60. Barrancos (2010), no livro sobre *Las Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*, aborda, em seu capítulo III, as transformações ocorridas na segunda metade do século 19 e o reflexo na vida das mulheres.

Assaneo e Nicoletti (2022 p.1), no artigo *La fuerza de la Ley: de las escuelas comunales y parroquiales (1852-1904). A Ley 1420 de 1884 para organizar um sistema de educación común en la Capital Federal y en los Territorios Nacionales*, mencionam que esta lei se tornou fundamental para a obrigatoriedade das escolas públicas e gratuitas. Ramos Mejía (1994), em seu artigo *Las multitudes argentinas: estudio de psicología colectiva*, aborda sobre o problema da **nacionalidade argentina**, tendo como exemplo a experiência dos países europeus e a necessidade de investir em uma tradição nacional através da educação dos seus filhos.

Ballarín Domingo (2010), no artigo *La educación de la mujeres españolas en el siglo XIX*, menciona que somente ao final do século XIX, a Espanha tomou a consciência do problema da mulher, que emergiu diferentemente das questões das

novas condições econômicas, mas que através delas novas condições despontaram, como a educação escolar.

Ballaguer *et al.* (2016), no livro *a Evolución de las Ciencias Naturales y su didáctica desde el Informe Quintana hasta la LOMCE*, abordam a importância da Lei Quintana para a educação pública, na qual houve a exclusão da mulher relegando a sua educação no âmbito doméstico e privado.

Del AMO Del AMO (2009), no artigo *La educación de las Mujeres em España: de la “amiga” a la Universidad*, aborda sobre a evolução da educação feminina na Espanha nos últimos séculos através da legislação e da política educativa, que em cada momento histórico foi envolvendo as mulheres, como na consolidação da escola mista e na importante presença delas no sistema educacional.

Bussy (1991), no artigo: *Mulheres de Espanha, da República ao Franquismo*, comenta sobre a interdição dos escritórios para a profissão liberal da mulher e o incentivo à maternidade para que retornassem ao lar, além da revogação do divórcio.

Beltrán (2011), no artigo intitulado *Puella e Docta e en las Cortes Peninsulares*, discorre sobre o impulso dado pela rainha Isabel, A Católica, à algumas professoras da Universidade de Salamanca e Alcalá, que foram incorporadas à corte e ao ensino superior para mulheres.

López (2017), na tese de doutorado intitulada *Desarrollo de la carrera académica y género: Las explicaciones que El profesorado universitario da a la desigual posición de la mujer en la Universidad de Salamanca*, aborda sobre as questões das grandes mudanças sociais, políticas, demográficas, econômicas e culturais ocorridas na Espanha a partir da segunda metade do século XX que permitiram o acesso massivo da mulher à educação universitária, alcançando, em 1986, a paridade nas salas de aulas e, hoje em dia, as mulheres constituem maioria entre o alunado universitário.

Marsiske (2006), no artigo *La universidad de México: Historia y Desarrollo*, conta sobre a fundação da Universidade Real e Pontifícia do México que seguia o modelo tradicional das universidades europeias medievais e sobre a fundação da Universidade Nacional do México em 1910, no qual alunos e professores enfrentaram o movimento revolucionário da época e as dificuldades para sua sobrevivência.

Ramírez e Ledesma (2016), no livro *La legislación del Segundo Imperio*, no capítulo sobre *La educación Pública en el México del Siglo XIX – La Ley de Instrucción Pública durante el Segundo Imperio*, mencionam sobre a Lei de Instrução Pública de

1866 e a presença de Maximiliano e Carlota<sup>10</sup> no México, sendo dois momentos marcantes da história do país que refletem a busca por modernização, progresso e desenvolvimento em um período de transformações profundas. O legado desses acontecimentos pode ser visto até hoje tanto na organização do sistema educacional mexicano, quanto na memória coletiva do seu povo.

Bertely-Busquets e Ríos (2008) mencionam em seu artigo *Para una Historiografía de la Feminización de la Enseñanza en México*, cuja origem remonta à educação recebida pelas monjas, beatas e filhas de famílias abastadas nos conventos e colégios coloniais, a exigência para que pudessem chegar a ser docentes, somente para as que tivessem o **sangue limpo**, que era a não miscigenação de raças.

O artigo *La Feminización en las Escuelas Normales Del estado de México*, Báez Chávez (2014) destaca o alto nível da participação feminina nos cursos de licenciatura no México e a feminização da matrícula no Ensino Superior, em particular nas Escolas Normais Públicas do Estado.

López Pérez (2008), no artigo *Curriculum Sexuado y Poder: Miradas a la Educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad Del Siglo XIX en México*, apresenta o contexto de desenvolvimento da educação republicana liberal e sua lenta e complexa realização como projeto de Estado, onde as ambiguidades e contradições nos discursos liberais sobre a educação feminina oferece reflexões das práticas educativas que se converteram em diferenças de gêneros e desigualdades sociais.

Mata (2017), no artigo *Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México*, trata sobre as condições sociais, econômicas e políticas que influenciaram o acesso das mulheres às universidades e as ações de coragem que demonstraram algumas das primeiras estudantes de educação superior no México.

---

<sup>10</sup>Tras los acuerdos de Miramar Maximiliano aceptó formalmente el trono mexicano, en su palacio de Miramar (Trieste), mediante un juramento pronunciado el 10 de abril de 1864. Dicho juramento decía: “Acepto el poder constituyente con que ha querido investirme la nación, cuyo órgano sois vosotros, (el grupo conservador mexicano allí presente) pero sólo lo conservaré el tiempo preciso para crearen México un orden regular y para establecer instituciones sabiamente liberales. Así que, como os lo anuncié [...] me apresuraré a colocar la monarquía bajo la autoridad de las leyes constitucionales tan luego como la pacificación del país se haya conseguido completamente”. Maximiliano y Carlota llegaron al puerto de Veracruz a bordo de la famosa fragata Novara, el 28 de mayo de 1864, casi un año después de la entrada de las tropas francesas en la capital mexicana, entre el júbilo y algarabía de los conservadores, pero no del pueblo jarocho, lo que originó que la Emperatriz Carlota Amalia derramara lágrimas de frustración y de pena (Alvarez, 2014, p. 6).

Zanatti (1998), cuja pesquisa é intitulada *Del estudio del rosario a la Real y Pontificia Universidad Mayor de San Marcos*, apresenta o surgimento da Universidade de San Marcos em 1551 no Peru, com objetivos da formação teológica dos dominicos e seu papel no vice-reinado, e como se deu o processo da instrução pública que não se inicia com a escola primária, nem secundária, mas com o ensino superior, no ensino dos Estudos Gerais naquele país.

Mac-lean y Estenós (1943), no artigo intitulado *Escuelas, colegios, seminarios y universidades en el virreynato del Perú*, reforçam o pioneirismo, visto que primeiro se fundou a universidade, colégios e seminários e, depois as escolas primárias. Sánchez (2017), no artigo *Las Mujeres en el I Virreinato Del Perú*, aborda sobre a educação das meninas indígenas nos diversos povoados e nas escolas e que eram atendidas por diversas ordens religiosas. A educação recebida era a mesma dos conventos, preparando-as para cuidar da casa e se portar na sociedade com objetivo do matrimônio cristão e indissolúvel. O autor menciona também que os beatários eram instituições criadas por mulheres simples, semelhantes aos conventos, mas sem o voto religioso. Boa parte foram dedicados às mulheres indígenas.

Bustamante (2015), em sua dissertação de mestrado sobre *La educación de las Mujeres en dos novelas peruanas del siglo XIX: Herencia y Blanca Sol*, aborda sobre as *Escuelas de Señoritas*<sup>11</sup>, que funcionavam de acordo com os currículos das escolas religiosas, com programas acadêmicos e conteúdos próprios. Nos colégios prestigiados, acrescia-se o francês, inglês, história antiga, filosofia, além da disciplina conhecida como *Mujeris*.

Logo, o **objeto deste estudo**, ou seja, a trajetória de mulheres gestoras universitárias de Ibero-América, possibilita contribuir para a internacionalização da ciência brasileira, justamente pela amplitude que a leitura do referido objeto requer na medida em que diz respeito não apenas às instituições brasileiras, mas por envolver mulheres gestoras de diferentes instituições de ensino superior ibero-americanas. Desta forma, vindo ao encontro do fortalecimento da participação e promoção de

---

<sup>11</sup>Los objetivos y los medios de la Residencia de Señoritas eran, por tanto, muy similares a los del grupo masculino, pero mientras el grupo masculino tenía como modelo los *colleges* ingleses y, especialmente los de Cambridge, en el grupo femenino la influencia de los *colleges* femeninos norteamericanos de la costa. Para mais informações acesse: [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/32510/vida\\_ribagorda\\_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/32510/vida_ribagorda_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 18 mai. de 2023.

acesso à educação superior das mulheres contidas na Declaração Mundial sobre Educação do Século XXI em seu artigo 4º, inciso c, onde exorta que:

c) **Devem ser fomentados os estudos de gênero (ou estudos sobre a mulher)** como campo específico de conhecimento que tem um papel estratégico na **transformação da educação superior e da sociedade** (UNESCO, 1998, p. 5, grifo nosso).

Em virtude da relevância do tema e de escassas pesquisas realizadas conforme os dados dos periódicos da CAPES, BDTD<sup>12</sup> e Rede de Bibliotecas Virtuais da América latina e Caribe, pretende-se como **problema da pesquisa saber**: Como tem sido a trajetória de mulheres gestoras universitárias de instituições de Ensino Superior de cinco países em Ibero-América (Brasil, Argentina, Espanha, México e Peru) no período de 2010 a 2020?<sup>13</sup>

Diante disso, **a tese** que norteia este estudo e que se pretende confirmar é a de que: As mulheres gestoras de Instituições de Ensino Superior, embora tenham titulação e experiência adequada à gestão e obtido conquistas importantes, não conseguiram acessar altos cargos de gestão nessas instituições devido à predominância da cultura institucional favorável ao sexo masculino.

Como **objetivo geral**, o propósito é investigar aspectos de trajetória de mulheres gestoras em instituições universitárias de Ensino Superior em Ibero-América em cinco países: Brasil, Argentina, Espanha, México e Peru, no período de 2010 a 2020.

Como **objetivos específicos**: analisar o perfil profissiográfico das mulheres gestoras, sujeitos da pesquisa na comunidade ibero-americana, como se constituem as relações de poder no campo científico de atuação juntamente com a apropriação da cultura institucional do *habitus* pela mulher gestora por meio da atuação nas instituições universitárias de Ibero-América; analisar, por meio de dados contidos nas narrativas orais das mulheres gestoras, aspectos de suas trajetórias, êxitos e fracassos nas instituições universitárias de Ibero-América e como se dão as

---

<sup>12</sup>Foi elaborado o Estado da Arte referente aos descritores pré-estabelecidos: Mulheres gestoras; Mulheres gestoras na educação; Mulheres gestoras na história da educação; Mulheres gestoras na instituição de ensino no período de 2010-2019. Maiores informações acessar: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20488>.

<sup>13</sup>O período definido nesta pesquisa deve-se a história do tempo presente, a recente criação dos Institutos Federais (2009), instituição escolhida para a entrevista das gestoras brasileiras, e por ser também a instituição onde eu, a autora da pesquisa, exerce atividade docente e de gestão.

estratégias recebidas e as táticas usadas no cumprimento das funções do cargo de gestora nas instituições.

Na primeira proposta do projeto de tese, pretendia-se pesquisar a formação do gestor do IFPR<sup>14</sup> – Instituto Federal do Paraná, instituição onde atuo como docente e gestora de cursos. Quando ocorreu a primeira reunião com minha orientadora, surgiu a proposta de alterar o tema para mulher gestora devido ao grupo de estudos em que a professora atua, causando-me uma agradável surpresa.

No primeiro levantamento realizado no setor de pessoal da instituição *Progepe*<sup>15</sup>, foi-me passado um número de 243 gestoras e 302 gestores atuando nos diversos *campi* da instituição distribuídos da seguinte forma:

Quadro 4 - Gestores do IFPR

| CARGO-FUNÇÃO         | MAS        | FEM        |
|----------------------|------------|------------|
| Cargo de Direção     | 72         | 44         |
| Coordenação          | 49         | 55         |
| Chefe de Seção       | 82         | 91         |
| Coordenação de Curso | 99         | 53         |
| <b>TOTAL</b>         | <b>302</b> | <b>243</b> |

Fonte: Siape DW - Folha nov./2019.

Observei que no cargo de direção, o número de homens é superior ao de mulheres, e na coordenação de setor, as mulheres estão em número superior aos homens, juntamente com o cargo de chefe de seção. Após este levantamento, em reunião com a orientadora, foi-me sugerido a realização de um estágio doutoral como oportunidade para um aprofundamento de estudos. Um colega docente tinha realizado também seu pós-doutorado em Salamanca – Espanha, no Instituto Ibero-América<sup>16</sup>,

<sup>14</sup>O IFPR tem como missão promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional. Sua visão é tornar-se instituição de referência em educação profissional, científica e tecnológica no Brasil, comprometida com o desenvolvimento social, tendo como valores, a democracia, diversidade humana e cultural, educação de qualidade, empreendedorismo, ética, excelência, efetividade, inclusão social, inovação, qualidade de vida, respeito às características regionais, sustentabilidade, transparência, valorização das pessoas e visão sistêmica (IFPR, 2019).

<sup>15</sup>Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas do IFPR.

<sup>16</sup>El Instituto de Iberoamérica es un centro de la Universidad de Salamanca cuya misión es potenciar el conocimiento de Iberoamérica desde una posición multidisciplinar, tanto en el desarrollo de la investigación, como en la docencia y la transferencia del conocimiento. Se constituye como el lugar de encuentro de los investigadores que trabajan sobre Iberoamérica en la Universidad de Salamanca con el objetivo de generar sinergias y favorecer la formación de equipos de investigación sobre problemáticas iberoamericanas.(<http://americo.usal.es>).

colocando-me em contato com o professor Doutor Ángel Baldomero Espina Barrio<sup>17</sup>, diretor do programa MAI – Mestrado em Antropologia de Ibero-América, para aceite da proposta de estágio doutoral naquela universidade. A partir de então, foi necessária uma nova alteração no projeto de pesquisa, incluindo países de Ibero-América.

Em consulta com o prof. Dr. Daniel Valério Martins<sup>18</sup>, que foi coordenador do mestrado em Salamanca por oito anos e atualmente encontra-se no Brasil, foram sugeridos os países, além do Brasil e Espanha, a Argentina, o México e Peru devido à facilidade de contatos para entrevistas e a importância da participação desses países na comunidade ibero-americana de nações. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR<sup>19</sup>.

Assim dizem, que quando o sonho é grande, nunca sonhamos sozinhos e o universo conspira a nosso favor. E, então, consegui recursos, financiando a minha ida a Salamanca no período de novembro de 2021 a fevereiro de 2022 para a realização de disciplinas para aprofundamento teórico e realização das entrevistas com as docentes da Espanha e dos países de língua espanhola. Parecia uma maratona que a cada etapa um obstáculo se apresentava e tudo sendo dificultado pela Pandemia da Covid-19 que vivíamos em nível mundial.

O motivo da escolha de Salamanca para a realização do estágio doutoral, além de indicação da minha orientadora e de um amigo que lá realizaram o pós-doutoramento, foi também devido à importância da Espanha na constituição da CIN – Comunidade Ibero-americana de Nações e da cidade de Salamanca, tanto na influência nas primeiras universidades que foram criadas nos países hispanos no século XVIII, quanto do seu sistema de educação.

Atualmente, o seu apoio nas realizações das Cumbres (Cúpulas) e à criação de uma política exterior do feminino (PEF) para tratar de questões da mulher<sup>20</sup> e da feminização da legislação no que se refere a questões do ensino superior, de gênero

---

<sup>17</sup>Ver currículo em: [https://campus.usal.es/~iiacyl/Otros/Curriculum\\_Vitae\\_Espina.pdf](https://campus.usal.es/~iiacyl/Otros/Curriculum_Vitae_Espina.pdf).

<sup>18</sup>Acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/5153427373291259>.

<sup>19</sup>O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR, sob n.º **CAAE**: 45089121.7.0000.0020, em março de 2021.

<sup>20</sup>A Espanha declarou o feminismo como eixo transversal de sua Estratégia de Ação Exterior 2021-2024. Em março de 2021, coincidindo com o mês da igualdade de gênero, o Ministério de Relações Exteriores da União Europeia e Cooperação e o próprio presidente do Governo, Pedro Sánchez apresentaram a “Guia”, que inclui os princípios reitores (que implica a adoção desta política), e as linhas de ação, os atores, mecanismos de seguimento—e algo muito importante—os recursos que serão destinados à sua aplicação (Somos Iberoamérica, 2023, p. 1).

e da legislação sobre a mulher é fundamental. Além disso, Salamanca sedia a USAL – Universidade de Salamanca<sup>21</sup>, que já completou 804 anos de sua fundação e recebe alunos dos países ibero-americanos, tendo criado o Instituto Ibero-América com oferta de formação *stricto sensu*.

Uma decisão importante foi tomada em 2005 em Salamanca, Espanha, por ocasião da realização da Cumbre de Chefes de Estado e Governo de *“avanzar en la creación de um Espacio Iberoamericano del Conocimiento, orientado a la necesaria transformación de la educación superior, y articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación”* (Educação Superior em Iberoamérica, 2011, p. 25).

Sobre a importância da política do feminino, Alicia Bárcena, ex-secretária executiva da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), defende que “uma política exterior feminista também representa a promoção do multilateralismo para abordar de forma coordenada os nós estruturais da desigualdade de gênero”. Também, assinala todas as desigualdades estruturais da região, um tema que se requer, segundo sua opinião, “mudar o paradigma de desenvolvimento dominante, a cultura do privilégio e do patriarcado” (Thompson, 2020, p. 1).

Em Ibero-América, o acesso às instituições de ensino superior dá-se também pelo concurso público e muitas mulheres em diversos países procuram pela oportunidade de estudos, e ser docente é uma das profissões em que muitas mulheres estão atuando. Para Huerta (2020, p. 15):

la profesión docente es una de las más feminizadas, porque la enseñanza a tenido para las mujeres un tradicional enclave laboral. Las tareas educativas de la escuela han supuesto un espacio de trabajo para las mujeres durante generaciones. La evolución del papel de las docentes está en relación con los comportamientos sociales, familiares y personales, pero han de ser ellas quienes promuevan los cambios decisivos, investigando sus propias narrativas (Huerta, 2020, p. 15).

---

<sup>21</sup>En el año 1218 el rey Alfonso IX de León funda la Universidad de Salamanca, que es considerada como la más antigua de las universidades hispanas existentes. En 1254, el rey Alfonso X establece las normativas de organización y dotaciones financieras y en 1255 Alejandro IV publica las bulas pontificias que reconocen la validez universal de los grados por ella otorgados y se le concede el privilegio de tener el lo propio. La Universidad de Salamanca pasará por un momento de expansión sin precedentes con la creación de las primeras universidades americanas, que a partir de 1551 comienzan a fundarse siguiendo la estela de la salmantina al utilizar sus cartas fundacionales como modelo. Más del 70% de las universidades creadas en los siglos XVI y XVII consideran hoy en día a la Universidad de Salamanca su ‘alma mater’. En esta época, el prestigio de Salamanca atrae hace así una confluencia de estudiantes de todo el ámbito peninsular, e incluso europeos y americanos. (<https://www.usal.es/historia>).

A formação e a qualificação acadêmica ainda detêm a exclusão das mulheres dos centros de pesquisas, conforme está constatado no livro *Mujeres en las Universidades Ibero-Americanas: La Búsqueda de La necesaria conciliación trabajo-familia*, editado pela Universidade de Guadalajara (2019):

históricamente las mujeres estuvieron excluidas de los centros de producción del conocimiento, lo que, además de dejar fuera la experiencia femenina de la producción de conocimiento y del conocimiento mismo, produce y reproduce lógicas y prácticas que enmarcan la participación de los sujetos en la institución. El espacio de generación de conocimiento es un espacio donde cotidianamente se vive una lucha simbólica por el reconocimiento y la valía, reconocimiento y valía definida en términos masculinos, y cuyo acceso está configurado a través de prácticas incompatibles con las rutinas de muchas mujeres, pues requieren tiempo y dedicación para el establecimiento de disponibles vínculos (Castañeda-Rentería, 2019, p. 62).

Há muitas mulheres nos cursos superiores, ainda assim as instituições de ensino superior reproduzem as condições patriarcais de estruturas e oportunidades. Desta forma, o estudo sobre a mulher em instituições em Ibero-América vem ao encontro do fortalecimento da participação e promoção de acesso das mulheres à educação superior, conforme menciona a Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI, em seu artigo 4º, inciso a, b e d:

a) Embora progressos significativos tenham sido alcançados para ampliar o acesso das mulheres à educação superior, **vários obstáculos socioeconômicos**, culturais e políticos persistem em muitos lugares do mundo, impedindo o acesso pleno e a integração efetiva das mulheres. Superá-los permanece uma prioridade urgente no processo de renovação com o fim de assegurar um sistema equitativo e não-discriminatório de educação superior baseado no princípio de mérito.

b) **São necessários mais esforços para eliminar da educação superior todos os estereótipos com base no gênero**, para tratar a questão do gênero nas distintas disciplinas, para consolidar a participação de mulheres em todas as disciplinas nas quais elas são sub representadas e, particularmente, para implementar o envolvimento ativo delas no processo decisório.

d) Deve haver um esforço para eliminar os obstáculos políticos e sociais que fazem com que as mulheres sejam insuficientemente representadas e **favorecer em particular a participação ativa das mulheres nos níveis de elaboração de políticas e adoção de decisões, tanto na educação superior** como na sociedade (UNESCO, 1998, p. 5, grifo nosso).

O artigo publicado na Revista do Pensamento Ibero-Americano, intitulado *A visão das mulheres no contexto dos objetivos de desenvolvimento*, publicado por

Luiza Carvalho (ONU MULHERES)<sup>22</sup> (2020), menciona que entre os Objetivos Sustentáveis (ODS) da Agenda 2030, para além dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), se refletem as preocupações crescentes sobre o futuro do planeta com uma perspectiva mais completa sobre os temas da sustentabilidade, diversidade e inclusão social para garantir que “ninguém fique para trás”. Menciona que:

para alcançar esta visão integral de transformação é necessário completar a transversalização da questão de gênero em todas as metas e reconhecer o papel das mulheres como agentes e atoras do desenvolvimento sustentável em todos os aspectos (Carvalho, 2018, p. 4).

Para este estudo, constatei que há ausência de dados e indicadores sobre a proporção das mulheres que são investigadas e uma monitoração da sua contribuição para a produção do conhecimento e da ciência, diminuindo, desta forma, a capacidade de comparabilidade na região ibero-americana. *A Conferência Ibero-Americana sobre Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, realizada em junho de 2018 em Salamanca, abordou que é necessário eliminar a desigualdade de gênero no mundo para cumprir os objetivos da agenda:

[...] para além do argumento ético a favor da igualdade de gênero ou das abundantes evidências empíricas sobre o custo da desigualdade, permitam-me salientar o argumento aritmético a favor do empoderamento das mulheres (Carvalho, 2018, p. 10).

É fundamental que se invista na capacidade estatística nacional de cada país com o objetivo de melhorar a cobertura, qualidade e periodicidade dos dados sobre a questão da mulher. Para melhor entendimento, é de suma importância conhecer a estrutura da comunidade ibero-americana<sup>23</sup> com um breve histórico da sua constituição.

---

<sup>22</sup>É diretora regional para as Américas e o Caribe da ONU Mulheres desde 2014. Anteriormente, desempenhou as funções de Coordenadora Residente das Nações Unidas nas Filipinas (2012-2014) e Costa Rica (2008-2012) e diversas funções no PNUD. Antes da sua incorporação nas Nações Unidas, trabalhou no Governo do Distrito Federal do Brasil por mais de 15 anos. Possui um doutoramento em Sociologia pela Universidade de Essex (Reino Unido) e um mestrado em Planificação e Desenvolvimento pela London School of Economic and Political Science (Reino Unido). É licenciada em Administração de Políticas Públicas para a Criação de Emprego pela Universidade de Campinas (Brasil) e em Planificação e Administração pela Universidade de Brasília (Brasil).

<sup>23</sup>A Comunidade Ibero-Americana é constituída pelos vinte e dois países membros, pela Secretaria-Geral Ibero-Americana e pelos Organismos Ibero-Americanos Setoriais: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), Organismo Internacional de juventude para a Ibero-América (Pinzón, 2001) (OIJ), Organização Ibero-Americana de Segurança Social (OISS) e Conferência de Ministros da Justiça dos Países Ibero-Americanos (COMJIB).

## ORIENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

Este estudo mobiliza uma metodologia interdisciplinar na perspectiva da interface com a nova História Cultural<sup>24</sup> e da História da Educação. Para Chartier (2002, p. 16), a História Cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Ele chama atenção para as particularidades de estudos que podem advir sob essa abordagem - campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX, quando o saber daí advindo é atravessado pelas noções de cultura e de poder.

Barros (2005, p. 130) a denomina de modalidade historiográfica que se abre a variados estudos e sobre como os sujeitos e agências produzem, tais como: a “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas, os sistemas educativos, as práticas culturais, entre outros, “atravessados pela polissêmica noção de cultura”.

A história cultural se preocupa com distintos objetos não considerados pela chamada história tradicional, entre eles, por exemplo, as mulheres, a infância, os livros, a chamada cultura ordinária. Daí a importância de tomá-la neste estudo como base para a História da Educação. Para esse autor ainda, a História Cultural está preocupada com os meios e os processos pelos quais a cultura é transmitida:

[...] a ‘matéria-prima’ cultural propriamente dita (os padrões que estão por trás dos objetos culturais produzidos): as ‘visões de mundo’, os sistemas de valores, os sistemas normativos que constroem os indivíduos, os ‘modos de vida’ relacionados aos vários grupos sociais, as concepções relativas a estes vários grupos sociais, as ideias disseminadas através de correntes e movimentos de diversos tipos (Barros, 2005, p. 130, destaques do autor).

Assim, a História da Educação em diálogo com a antropologia é a investigação por meio dos dados coletados, cuja relevância será dada às visões de mundo, valores,

---

<sup>24</sup>A expressão nova história cultural passa a ser utilizada no final da década de 1980 por ocasião da publicação do livro da historiadora norte-americana Lynn Hunt sobre o tema, em 1987. Este novo estilo de escrita histórica respondeu aos desafios à expansão do domínio da cultura e à teoria cultural. Encontrei uma abordagem antropológica na história cultural na década de 1960-1990, no qual os historiadores usaram o termo cultura em seu sentido amplo, especialmente os da França, Estados Unidos e Grã-Bretanha, emprestando conceitos e construindo a abordagem da antropologia-histórica. Uma das intenções de Lynn Hunt com a apresentação da Nova História Cultural era a de mostrar como o avanço dos estudos na história da cultura acabou induzindo os historiadores a penetrarem em outros campos do conhecimento humano, como a linguística e a antropologia.

ideias, concepções referentes a grupos sociais/institucionais nos quais os sujeitos de estudos se acham inseridos, destacadamente as mulheres gestoras.

A história cultural nessa investigação é dada a pensar no tempo contemporâneo caracterizada por aspectos de trajetórias de mulheres gestoras, protagonistas de histórias vividas marcadas por um tempo, por um tipo de atuação feminina e suas peculiaridades. Sendo assim, os historiadores culturais se preocupam também com o simbólico e suas interpretações da vida cotidiana. Neste caso, em especial, aspectos da trajetória de mulheres gestoras universitárias de Ibero-América que permite compreender a atuação profissional e as abordagens culturais envolvidas neste percurso (Falcon, 2006).

A abordagem da história cultural também encontra âncora na antropologia devido aos seus sentidos, significados e particularidades. Neste sentido, a antropologia cultural contribui na perspectiva engajada<sup>25</sup>, na qual encontrei três abordagens de análise para explicar a ação coletiva e o engajamento.

A primeira trata-se do alinhamento identitário, quando líderes e organizações conseguem uma conexão com algum elemento da cultura da população. A segunda é o engajamento individual, no qual o indivíduo deve ter certas características sociais e culturais para este engajamento. A terceira e a usada para este estudo é a abordagem disposicional, baseada em estudos de Pierre Bourdieu sobre o *habitus* e em estudos de Lahire (2004, p. 27), onde:

a disposição é um produto incorporado de uma socialização que pode ser explícita ou implícita e que só se constitui mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes. A noção de disposição supõe que seja possível observar comportamentos, atitudes ou práticas que contendam a ideia de recorrência, de repetição, de práticas, de série ou classe de acontecimentos (Lahire, 2004, p. 27).

Desse modo, o engajamento é encarado como um processo relacional constantemente negociado, avaliado e ressignificado.

---

<sup>25</sup>O processo de engajamento envolve o contato com a organização e a interação entre indivíduo e organização para a produção do engajamento, pois, para que haja engajamento, são necessárias disposições anteriormente construídas durante o processo de socialização e a identificação da pessoa com a organização. A interação, por conseguinte, torna-se fundamental para que o sujeito decida se engajar numa causa a partir da sua rede social, mas também para que ele se torne ativo e permaneça engajado, conectando suas necessidades às do movimento do qual participa (Silva; Ruskowski, 2016, p. 2).

Assim, muito próxima da História Cultural, a abordagem qualitativa permite uma gama de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de objetos, tais como: mulheres, mulheres solteiras, mulheres de baixa renda, escravidão, vendedoras de rua, entre outras, oferecendo maior liberdade sobre temas de interesse (Yin, 2016). Além disso, esse autor refere, entre outras, algumas características, a saber:

estudar a vida das pessoas nas condições de vida real, representar as opiniões e perspectivas das pessoas (participantes) de um estudo, contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano (....) (Yin, 2016, p. 7).

Este estudo também se situa na história do tempo presente<sup>26</sup>, na qual “o passado está em permanente processo de atualização” (Delgado; Ferreira, 2013, p. 25). As autoras referem que o tempo presente tem sua historicidade marcada por peculiaridades e com dimensões diferentes, caracterizadas pelas experiências ainda vivas e ativas, com efeitos de curto prazo e provisoriedade em termos de memória, história e sujeitos.

A História do Tempo Presente constitui um campo científico específico, e pode-se tratar da época em que vivemos ou da época em que as testemunhas eram vivas (Delgado; Ferreira, 2013):

esse tipo de história tinha como característica básica a presença de testemunhos vivos, que podem vigiar e contestar o pesquisador, afirmando sua vantagem de ter estado presente no momento do desenrolar dos fatos, não usufruía de legitimidade (...). Nas últimas décadas do século XX, registraram-se transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica. Revalorizou-se a análise qualitativa resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares (Delgado; Ferreira, 2018, p. 4 - 5).

O tempo presente não é só uma passagem, é uma possibilidade inacabada entre o passado e o futuro. É onde esbarram uma na outra a palavra das testemunhas ainda vivas e escritas em que já se recolhem os rastros (Ricoeur, 2007; Pereira, 2009):

---

<sup>26</sup>“O historiador François Bédarida menciona que a história do tempo presente, possui a característica básica de testemunhos vivos, que podem vigiar e contestar o pesquisador, afirmando sua vantagem de ter estado presente no momento do desenrolar dos fatos. O desdobramento desse argumento é que a história do tempo presente possui balizas móveis, que se deslocam conforme o desaparecimento progressivo de testemunhas”(Ferreira, 2012, p. 109).

a História do tempo presente demarca temporalidade em construção, as quais correspondem ao vivido e aos vivos. Trata-se de uma prática do envolvimento com a luta pela sobrevivência e seu conflito em sociedades marcadas pelo capitalismo e a desigualdade social (Lohn, 2019, p. 12).

Este estudo adota também a abordagem da pesquisa qualitativa, que tem o pressuposto de explorar o entendimento do significado que o indivíduo ou grupo atribui a um problema social ou humano, envolvendo procedimentos e coletas de dados onde as análises dos dados levam à interpretação do pesquisado. Oportunas para este estudo são as contribuições que Martins (1989) traz sobre essa abordagem ao se referir às Ciências Humanas em suas fronteiras e em toda a extensão das ciências, quando consideramos como os indivíduos ou os grupos ao usarem palavras para si, o fazem em suas formas e significados, que muitas vezes revelam e ocultam o que estão pensando ou dizendo, muitas vezes desconhecidos para eles.

Os traços verbais desses pensamentos devem ser decifrados em suas possibilidades e na vivacidade do que representam. Considera-se que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzida em números. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a “pesquisa tem um ambiente como fonte direta dos dados, pois o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”.

Com efeito, as fontes que mobilizam o estudo são bibliográficas, orais e documentais. As fontes documentais são entendidas, aqui, como leis, decretos, atas, relatórios da secretaria geral dos países ibero-americanos, regulamentos e normas das instituições onde se inserem as gestoras pesquisadas. As bibliográficas se constituem de manancial de estudos produzidos sobre o assunto e suas correlações, como artigos, livros, teses e dissertações. Nesse sentido, são fontes que abrangem:

toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses e artigos. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito sobre o determinado tema (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Também envolve:

1) escolha do tema; 2) levantamento bibliográfico preliminar; 3) formulação do problema; 4) elaboração do plano provisório do assunto; 5) busca das

fontes; 6) leitura do material; 7) fichamento; 8) organização do assunto; 9) redação do texto (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

As fontes orais, constituídas de dados de narrativas orais (Creswell, 2010), apoiam-se em pontos de vistas individuais expressos em entrevistas gravadas ou registradas *in loco*. As fontes orais são fontes narrativas, elas se vinculam às subjetividades, às emoções, ao cotidiano (Amado; Ferreira, 2006). Aquele que utiliza esse tipo de fonte não pode perder de vista que a subjetividade pode permitir a seletividade naquilo que é dito de modo intencional ou não. Daí a importância que os conteúdos das narrativas sejam cruzados com outras fontes. Segundo Santos (2005, p. 2):

a história oral deve ser entendida como um método capaz de produzir interpretações sobre processos históricos referidos a um passado recente, o qual, muitas vezes, só é dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de acontecimento (Santos, 2005, p. 2).

Na narrativa oral, optei pela utilização de categorias que, segundo Bardin (2016, p. 44), são elementos de um “conjunto de técnicas de análises de comunicação”, que por diferenciação ou agrupamento, podem ser temáticas sob um título em razão das características do que se pretende pesquisar.

As categorias definidas considerando conceitos mobilizados no estudo e que estão delineadas no item a seguir são as seguintes: **campo científico, *habitus*, trajetória de vida, estratégias e táticas**.

Para a obtenção dos dados das narrativas orais, utilizei o questionário semiestruturado, contendo 7 perguntas fechadas e 3 abertas que, para Minayo (2009, p. 64-66), “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

A entrevista é uma oportunidade de “conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador”, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e da “abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes”, tendo em vista este objetivo utilizado para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes” (Minayo, 2014, p. 261).

O objetivo da entrevista semiestruturada foi conhecer o *perfil profissiográfico*<sup>27</sup> dessas mulheres gestoras, e ocorreu em duas etapas, sendo: a primeira com o questionário sobre esse perfil.

A segunda entrevista, narrativas orais, ocorreu de forma *online* sobre as categorias: campo científico, *habitus*, trajetória de vida, estratégias e táticas. Importante referir que o uso de narrativas orais como fonte de estudo requer pensar, também, nas limitações decorrentes do caráter subjetivo e intrínseco aos dados obtidos por meio delas:

As narrativas orais permitem adentrar um fascinante campo de reflexões para a História, em especial para quem compreende o importante papel que ela desempenha na democratização do conhecimento. Ao mesmo tempo em que nos dá acesso a experiências que de outra forma não alcançaríamos, elas desvelam o processo próprio da narrativa, dando a possibilidade de formular problemáticas importantes para a compreensão do homem e sua relação com o tempo (Souza, 2017, p. 120).

Foi utilizado um questionário prévio e, após o seu preenchimento e o consentimento em responder a pesquisa individual, foi enviado outro questionário para a narrativa oral através da entrevista pré-agendada baseada nas categorias supramencionadas. Além disso, para o levantamento do perfil das entrevistadas, foram elaboradas 10 questões, sendo 7 semiestruturadas e 3 perguntas abertas, conforme apresentadas no anexo A.

As entrevistas foram realizadas através do *Google Meet*, visto não ter sido possível a realização presencial em virtude da pandemia da covid-19, sendo gravadas e transcritas com autorização das entrevistadas. A duração foi entre 30-40 minutos.

No roteiro para entrevista *online* feita por meio do *Google Meet* como apoio, foram seguidos os seguintes passos:

- a) Se apresentar ao professor indicado pelo orientador da Espanha e para os professores do IFPR que responderam Sim para entrevista pessoal; falar da formação do pesquisador, atuação profissional e objetivo da pesquisa;

---

<sup>27</sup>O estudo profissiográfico deve incluir as tarefas executadas pelos ocupantes de cada cargo, os requisitos necessários para executá-las, assim como as condições de trabalho que podem facilitar ou dificultar a sua realização. Nesse sentido, pesquisas voltadas para análises profissiográficas auxiliam no planejamento estratégico institucional, servindo como base para o processo de recrutamento e seleção, capacitação, avaliação de desempenho, análise da estrutura de cursos de formação e aperfeiçoamento, dentre outros processos. Para maiores informações acesse: <http://dspace.mj.gov.br/handle/1/2309>.

- b) Informar e orientar sobre a legislação referente ao entrevistado, seus direitos e riscos e confirmar se deseja continuar com a entrevista;
- c) Explicar sobre as categorias da pesquisa referentes aos conceitos de campo, trajetória, estratégias e táticas utilizadas na gestão, e fazer as perguntas propostas na pesquisa (Autora, 2022)<sup>28</sup>.

Com efeito, os sujeitos de pesquisa são mulheres gestoras que atuam ou atuaram em instituições de ensino superior no período de 2010 a 2020 nos seguintes países: *Brasil, Argentina, Espanha, México e Peru*, distribuídas segundo o quadro a seguir:

Quadro 5 - Distribuição dos participantes da coleta de dados

| Países pesquisados | Nº Entrevistadas |
|--------------------|------------------|
| <b>BRASIL</b>      | 29               |
| <b>ESPAÑA</b>      | 07               |
| <b>MÉXICO</b>      | 02               |
| <b>PERU</b>        | 02               |
| <b>ARGENTINA</b>   | 02               |

Fonte: Autora (2021).

No Brasil, as gestoras pesquisadas estão ligadas ao IFPR – Instituto Federal do Paraná, conforme já mencionado no quadro nº 4, onde até dezembro de 2019, possuía mulheres atuando na gestão como descrito acima. Nos países, Argentina, Espanha, México e Peru, o contato com as interessadas em participar da pesquisa deu-se, primeiramente, através da indicação das gestoras da USAL – Universidade de Salamanca, pelo orientador do estágio doutoral prof. Dr. Ángel Baldomero Espina Barrio.

---

<sup>28</sup>Esse procedimento foi submetido ao Comitê de Ética da PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, tendo como compromisso desta pesquisadora a ética, que não deve ser apenas conceitual, e sim, um compromisso que influencia constantemente seus pensamentos e que esteja sempre presente em suas ações. Segundo a Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012 para a pesquisa realizada em ciências sociais aplicadas e na educação, o inciso I. 2 aborda que o: [...] assentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa, [...] Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades (Brasil, 2012, s. p.). A resolução de n. 510, de 7 de abril de 2016, menciona em seu Cap. III, art. 5º: O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas (Brasil, 2016, s. p.).

Dentre esses contatos, uma das gestoras entrevistadas da Espanha participou de um evento na área de educação em Salamanca e conheceu outra colega da gestão, do México, que se encontrava neste mesmo evento e comentou sobre a pesquisa que eu estava realizando sobre mulheres gestoras. Esta, então, interessou-se pela pesquisa e a autorizou a me passar seu contato para que pudesse entrevistá-la. A segunda entrevistada do México, o contato foi por meio da sua participação no seminário internacional, realizado na modalidade *online* na PUCPR.

No caso da Argentina, fiz contato com uma amiga brasileira, docente da área de cerimonial e protocolo que reside há muitos anos em Buenos Aires e que me passou o contato de uma docente da Universidade de Buenos Aires, e, por meio desta, obtive o de outra docente de uma instituição particular. No caso do Peru, tive acesso a uma docente do Programa da PUCPR que me colocou em contato com um docente da USP que participa de programas internacionais, por meio do qual pude acessar docentes do Peru.

Desta forma, mesmo a pandemia tendo dificultado o contato pessoal, pude realizar entrevistas com gestoras de todos os países definidos na pesquisa. Além disso, realizei uma extensa pesquisa nos portais das diversas universidades dos países a serem pesquisados e enviei *e-mail* direcionado às gestoras com o convite para participação da pesquisa. Algumas declinaram e outras não retornaram.

A pesquisa inicial para o perfil das entrevistadas foi enviada via *Google* com a duração de cinco minutos, juntamente com o *e-mail* explicando o tema e objetivos propostos, bem como a aprovação pelo Comitê de Ética.

Para o tratamento dos dados das narrativas orais no que se refere à pergunta sobre a categoria trajetória de vida em virtude de ser uma pergunta complexa que compreendeu tanto o acesso à carreira universitária e à gestão, bem como os seus reflexos na vida pessoal e profissional, optei pelo apoio da informática, através das TICS (tecnologia de Informação e comunicação), que segundo Bardin (2016), neste caso, esta utilização da informática apresenta o computador como a ferramenta tecnológica para análise profunda dos dados:

a unidade da análise é a palavra, o indicador é o frequencial (o número de vezes em que a palavra ocorre). A análise complexa é composta com muitas variáveis, a tratar em simultâneo (por exemplo: o número elevado de categorias em unidades a registrar (Bardin, 2016, p. 173).

Para a autora, o computador é capaz de realizar tarefas que o ser humano, algumas vezes, não consegue esgotar. Neste caso específico, o software utilizado para o tratamento desses dados orais é o IRAMUTEQ<sup>29</sup>, que de acordo com Camargo e Justo (2013), foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009) e configura-se como um programa gratuito que oferece inúmeras análises estatísticas sobre *corpus* textuais, podendo trazer muitas contribuições aos estudos em Ciências Humanas e Sociais e que tem o conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa.

Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde àquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras).

Os dados produzidos foram sistematizados e submetidos sob a forma de *corpus* em programa específico do *software* para as seguintes análises textuais: nuvem de palavras e análise de similitude e no método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o qual classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas (palavras já lematizadas).

Um conjunto de textos, portanto, constitui um *corpus* de análise. Para submissão desse *corpus* à análise do tipo Classificação Hierárquica Descendente, ele deve constituir-se num conjunto textual centrado em um tema. O material textual deve ser monotemático, pois a análise de textos sobre vários itens previamente estruturados ou diversos temas resulta na reprodução da estruturação prévia dos mesmos (Camargo, 2005).

Apliquei nas narrativas orais das entrevistas a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) para o reconhecimento do dendrograma com classes

---

<sup>29</sup>“Desenvolvido em língua francesa, mas em 2013 começou a ser utilizado no Brasil e, desde então, um dicionário experimental em língua portuguesa encontra-se em fase de aprimoramento constante. O IRAMUTEQ possibilita os seguintes tipos de análises: estatísticas textuais clássicas, pesquisa de especificidades de grupos, classificação hierárquica descendente, análises de similitude e nuvem de palavras” (Camargo; Justo, 2013, p. 513).

emergentes, no qual quanto maior o  $\chi^2$ , mais associada está a palavra com a classe, e desconsiderando as palavras com  $\chi^2 < 3,80$  ( $p < 0,05$ ).

O corpus foi constituído por 15 textos separados em 298 segmentos de texto (ST) com aproveitamento de 190 ST (81%). Emergiram 10.695 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2.299 palavras distintas e 1.359 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em cinco classes ou subcategorias dentro da categoria principal da *trajetória de vida*, conforme apresenta o dendrograma.

O uso de softwares específicos para análise de dados tem sido cada vez mais utilizado nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, principalmente quando se tem um material extenso para ser analisado, como no caso das entrevistas com narrativas orais.

A análise dos dados é feita segundo a compreensão da análise de conteúdo, sob a ótica de Bardin (2016), que tem como objetivo compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. Recomenda-se para isto a realização de uma “pré-análise, seguida da exploração do material e finalmente do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2016, p. 63).

A análise dos dados orais acha-se amparada em compreensões conceituais, tais como: campo, *habitus*, campo científico, estratégia e tática, cultura e cultura institucional. Os conceitos de campo, *habitus*, campo científico e trajetória de vida (Bourdieu, 1963, 1972, 1983, 1989, 1994, 1996, 1989, 2000, 2002, 2004, 2007, 2008, 2011, 2012) são contemplados para análise, pois adquirem centralidade na interpretação do objeto de estudo, ou seja, sobre atuação de mulheres como gestoras universitárias. Além desses, estratégias e táticas (Certeau, 1994, 1998) de atuação na gestão universitária.

O campo é o espaço comum de concorrência entre os agentes sociais que possuem interesses diferentes. Eles estão situados em lugares pré-fixados em função da hierarquia e desigual distribuição dos recursos que geram diferentes posições na estrutura social. Rezende (2021) refere-se a todos os espaços onde se desenvolvem relações de poder. É aplicável a todos os domínios da vida social. O campo estrutura-se, reproduz-se ou modifica-se conforme se modela ao confronto entre dominantes e

dominados<sup>30</sup>. O polo dominante pretende manter a configuração do campo como está. Já o polo dominado, pretende mudar de posição na correlação de forças. Bourdieu (2004) menciona que o poder tem muitas fontes e, quando articuladas, exercem dominação de um determinado grupo sobre os demais.

Assim, para o autor, o campo pressupõe confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, pois todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (Bourdieu, 2004, p. 22-23). Os campos são formados por agentes que podem ser indivíduos ou instituições, os quais criam os espaços e os fazem existir pelas relações que ali estabelecem. Deste modo, existem disputas pelo controle e pela legitimação dos bens produzidos, aceitação das normas pela boa vontade em relação à cultura e às regras legitimadas.

Além disso, Lahire (2017), em interpretação que faz sobre conceitos de Bourdieu, entre eles o de campo, entende que, nesse autor, as sociedades humanas, devido à alta diferenciação nelas existentes, se constituem como um cosmo social. Este:

[...]é constituído pelo conjunto de microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis àquelas que regem os outros campos (Lahire, 2017, p. 64).

A ideia de microcosmos embasa necessariamente a de campo, entendido, assim como microcosmo, incluído no macrocosmo, constituído pelo social global (nacional ou raramente, internacional) (Lahire, 2017). Os campos têm desafios diferenciados, o que faz com que se mobilizem de modo diferentes uns em relação aos outros. Assim:

[...] compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não como geralmente se julga, reduzir ou destruir (Bourdieu, 1989, p. 69, grifos da versão original).

---

<sup>30</sup>“O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação”. Existe a classe dominante (burguesia, nobreza, entre outros, específicos de cada sociedade), que controla direta ou indiretamente o Estado, e as classes dominadas por aquela, reproduzida inexoravelmente por uma estrutura social implantada pela classe dominante (Bourdieu, 2002, p. 49-50).

Além disso, campo e *habitus* se inter-relacionam, pois a cada campo corresponde um *habitus*, formas de fazer e de ser (filosófico, jurídico, futebolístico, histórico), que requerem ser incorporados por outrem que nele adentre. Da incorporação do *habitus*, ou seja, as linguagens do campo, depende a condição de disputa das regras do jogo postas no campo. Bourdieu (2011) definiu o *habitus* como um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes:

*habitus* é sistema de 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 (Bourdieu, 2011, p.190).

O *habitus*<sup>31</sup> é um sistema de repertórios de modos de pensar, gostos, comportamentos, estilos de vida, herdado da família e reforçado na escola. O conceito de *habitus* indica o espaço social como ponto de partida para compreender as relações nos diversos campos existentes. Pires (2021, p. 6) menciona que:

a partir do conceito de *habitus* de Bourdieu, infere-se que o campo acadêmico é compreendido por um conjunto de valores, costumes, formas de percepção e esquemas de pensamentos que são incorporados pelos agentes que lhes possibilita interpretar e perceber o mundo social, orientando e regulando, assim, as suas práticas (Pires, 2021, p. 6).

Para Ragouet (2017), baseado em estudos de Bourdieu, o *habitus* se manifesta também em relação ao campo científico e o considera “como universal, e ao mesmo tempo, de integração social”, “estruturado em torno de desafios e de interesses pacíficos no âmago do qual os “agentes” se distribuem em função do volume da estrutura de capitais detidos por eles e que constituem os recursos de ação” (Ragouet, 2017, p. 68-69).

No que diz respeito à trajetória, Bourdieu (1996) aponta que é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo. Menciona que toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o

---

<sup>31</sup>O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas (Héron, 1987). Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar, então, características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Para Bourdieu (1963,1972), o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais.

espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus* e reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos.

Para o autor, a trajetória social é o movimento dentro de um campo de possíveis definido estruturalmente. Perseguir uma trajetória<sup>32</sup> significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem, pois, as experiências de vida dos sujeitos através da sua trajetória não ocorrem no vácuo, mas são incrustadas em estruturas sociais.

Por isso, a experiência social deve ser entendida, em parte, como um processo de incorporação da realidade social objetiva, no qual este sujeito está inserido, pois a dimensão biográfica nas trajetórias não é compreendida apenas como matéria-prima para a composição da narrativa, mas como possibilidade de análise da ação dos indivíduos frente às estruturas sociais e, portanto, não são lineares (Bourdieu, 1996).

No âmbito da pesquisa, outro aspecto a se considerar sobre a mulher gestora são as compreensões de estratégias e táticas. Segundo Certeau (1994), a estratégia representa:

o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (Certeau, 1994, p. 99).

A tática, por não possuir um lugar próprio, ela é a arte do mais fraco que age no campo do inimigo, permitindo ações rápidas que visam responder necessidades dinâmicas, postas por aqueles que detêm o poder. Opera na ordem do contingente, do fragmentário, sendo capaz de responder a uma necessidade de maneira ágil e flexível. Baseada no improviso, uma tática se infiltra, existe nas brechas, nas rachaduras do sistema, se reagrupa para responder às oportunidades que identifica. São modos de agir que podem ser entendidas como contestação, modos de reação frente às situações de dominação:

---

<sup>32</sup>“Análise crítica destes processos sociais [...]conduz à construção da “noção de trajetória como série de posições ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço que é ele próprio um devir e estando sujeito a incessantes transformações” (Bourdieu, 1996, p. 189).

a tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza uma lei de uma força estranha. Não tem meio para si manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo (Certeau, 1994, p. 100).

Tática e a estratégia se referem a lugares diferentes que os sujeitos praticantes ocupam na relação cotidiana, ocupando ora lugares de poder e ora de ausência de poder, porém em nenhum momento há submissão dos sujeitos na relação de não exercício de poder. Assim, estes sujeitos praticantes estão criando formas de “burlar” o poder estabelecido e fazer valer suas vontades, desejos e sentimentos.

Neste estudo, pretendi analisar a oposição à estratégia recebida através das instituições e órgãos superiores identificadas por meio de táticas desenvolvidas nas atividades da gestão institucional pelas mulheres. A cultura e a cultura institucional também me são conceitos caros, considerando que a história cultural, como mencionou Barros (2005), é uma corrente historiográfica atravessada pela compreensão de cultura, razão pela qual se torna importante defini-la.

As manifestações, o conjunto de normas organizacionais, ou até mesmo, tudo aquilo que é cultuado e praticado por determinado grupo social e/ou político progressivamente pode ser denominado de **cultura**. Concebida historicamente, a cultura se refere ao conjunto de hábitos, valores, normas e ideais, cultivados por uma comunidade social em particular. Envolve uma série de características dinâmicas que se alteram de acordo com as necessidades vigentes. Para Forquin (1993):

[...] a cultura considerada como um conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou mais “inconfessáveis” (Forquin, 1993, p. 11).

Certeau (1995) pluraliza o termo cultura e a vincula a produção de novas práticas, justamente por ser flexível, e ao mesmo tempo, ampliando-a para o universo educativo:

nesse sentido, entendemos que as culturas atravessam as práticas educativas de alunos e professores que estão, do mesmo modo, produzindo novas práticas culturais, existindo várias culturas, práticas culturais autônomas (Certeau, 1995, p. 233).

A cultura institucional, por sua vez, neste estudo, se relaciona com a cultura universitária e é denominada por Novo e Franco (2014) como hierárquica e se vincula às organizações. Apoiadas em Max Weber, essas duas autoras a concebem como o ambiente interno formal das organizações, entre elas as universidades, composto por vários níveis hierárquicos num contexto de estabilidade.

O foco estaria nos procedimentos, regras, políticas formais, impessoalidade, especialização e meritocracia. É importante chamar atenção para a ideia de estabilidade que pode remeter a de harmonia, ausência de conflitos, não próprios de qualquer organização social. De outro modo, entendem que uma cultura organizacional também pode ser caracterizada com outros elementos contidos nas três tipologias que referem além desse<sup>33</sup>.

Assim, a estrutura da tese está composta no seguinte formato: na introdução, situo o objeto de estudo, os objetivos, justificativas e relevâncias do estudo, além de abordar o percurso teórico-metodológico, incluindo a abordagem escolhida, o instrumento de pesquisa - entrevistas orais, juntamente com o aporte teórico, o aprofundamento dos estudos sobre o tema e a análise dos dados através das TICs - tecnologia de informação e comunicação - e o *software* utilizado para a análise das narrativas orais da seção 3 deste estudo.

Na seção 1, intitulada Comunidade Ibero-América de Nações – (CIN), abordo o histórico da constituição e componentes da comunidade ibero-americana, a

---

<sup>33</sup>As autoras indicam ainda outros três tipos de cultura organizacional ou institucional: “cultura grupal: refere-se à cultura de uma organização, onde predominam laços afetivos e o sentimento de pertencimento; principalmente porque as interações tendem a se dar preferencialmente em grupos. Tem por foco o ambiente interno, apresentando como importantes prerrogativas o trabalho em equipe, a coesão, e o desenvolvimento dos funcionários (considerados verdadeiros parceiros) como constituindo o melhor caminho a ser trilhado para a conquista de melhores resultados organizacionais. Fica claro que o foco da cultura organizacional nessa categoria é o ambiente de trabalho humanizado e participativo que gera um contexto facilitador da lealdade e comprometimento de seus colaboradores”. A “Cultura Inovativa: refere-se à cultura decorrente da transição da Era industrial para a Era da informação, tendo por base trazer respostas condizentes com o ambiente turbulento e de mudanças extremamente aceleradas, que caracterizam o mundo organizacional desde fins do século XX”. As autoras destacam que tal cultura é permeada por um ambiente de trabalho que se caracteriza pela dinamicidade, empreendedorismo e da criatividade. A busca por novos desafios se faz constante, e a coesão organizacional é mantida em torno do comprometimento com inovações. O foco da cultura e a ênfase é atribuída a novos conhecimentos, produtos e serviços (...). A “Cultura Racional: refere-se à cultura de uma organização caracterizada como fortemente orientada para o alcance de objetivos, metas e resultados, com ênfase dirigida à competitividade do mercado, permeado por consumidores cada vez mais exigentes. Como aspecto chave que mantém a coesão organizacional tem-se a ênfase em vencer os concorrentes (e buscar/manter a liderança de mercado);” O foco é a questão reforçada pelos líderes como imprescindível para garantir a continuidade do empreendimento empresarial (Cameron; Quinn, 1999, p. 5 - 6).

evolução e emancipação das mulheres na história recente dos países, o feminismo na educação e o acesso ao ensino superior desde o século XIX aos dias atuais.

A seção 2 é denominada Campo Científico e o *Habitus* na Atuação da Mulher Gestora, na qual abordo o perfil profissiográfico por meio de dados utilizados para a caracterização histórica do campo científico de atuação e *habitus*.

A seção 3, intitulada Elementos da Trajetória de Vida das Mulheres Gestoras, apresento a análise e discussão dos dados das narrativas orais dos países: Brasil, Argentina, Espanha, México e Peru. Para Bourdieu (1996), vale lembrar, a trajetória social é o movimento dentro de um campo de possíveis definido estruturalmente.

Além da trajetória, pretendo analisar e discutir as estratégias e táticas que as mulheres gestoras aplicam no seu cotidiano por meio dos dados apresentados, que segundo Certeau (1994, p. 99), “a estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças”.

## 1 A COMUNIDADE ÍBERO-AMERICANA DE NAÇÕES – (CIN)

Para compreender as trajetórias das mulheres gestoras de Ibero-América, é necessário contextualizar e conhecer como é composta esta comunidade, suas ações em relação à educação superior e o acesso das mulheres a este campo, legislações e ações conjuntas dos países componentes desta comunidade.

A comunidade ibero-americana foi criada na cidade mexicana de Guadalajara no dia 19 de julho de 1991 com a participação, primeiramente, de dezenove estados latino-americanos juntamente com Espanha e Portugal. Seus antecedentes históricos foram os processos da democratização e mudanças dos sistemas de governos e transições políticas que se deram nas regiões do sul da Europa Central e Oriental e América Latina como consequência da criação das novas democracias nos mais importantes países da América do Sul, dentre eles o Brasil, Chile e México<sup>34</sup>.

A Espanha democrática teve um papel importante nesta formação, pois havia rompido com o franquismo<sup>35</sup> (Szilágyi, 2006). Acerca do assunto, elenco alguns acontecimentos importantes, tais como:

**1948** - A OEA<sup>36</sup> foi fundada em 1948 com a assinatura em Bogotá, Colômbia; entrou em vigor em dezembro de 1951.

**1960** - O MCCA<sup>37</sup> surgiu em 1960 no contexto histórico das tentativas de buscar a paz na região que sofria muito com conflitos bélicos. Ele foi criado em 15 de dezembro de 1960 com a assinatura do Tratado de Manágua. Este tratado e os protocolos de alteração que foram surgindo no decorrer dos anos regem este bloco econômico até a atualidade.

**1973** - A Criação da Comunidade do Caribe (CARICOM) através do Tratado de Chaguaramas, firmado em Trinidad, formado por ex-colônias de

---

<sup>34</sup>Veja detalhes dos antecedentes em La Comunidad Iberoamericana de Naciones: Su evolución y Contribuciones a las relaciones iberoamericana in: Revista de la Inquisición (Intolerancia y Derechos Humanos), volumen 17, p. 205. Disponível em: [https://www.boe.es/biblioteca\\_juridica/anuarios\\_derecho/abrir\\_pdf.php?id=ANU-I-2013-10020500243](https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-I-2013-10020500243) Acesso em: 31 jan. 2023.

<sup>35</sup>O franquismo era a denominação que recebia a ideologia política que se expandiu junto com o avanço dos soldados de Franco a partir de 1936 e que passou a sustentar o regime ditatorial do general, prevalecendo na Espanha até a morte do ditador em 1975 (Cerigioli, 2020, p. 32)

<sup>36</sup>A Organização foi criada para alcançar nos Estados membros, como estipula o Artigo 1º da Carta, “uma ordem de paz e de justiça, para promover sua solidariedade, intensificar sua colaboração e defender sua soberania, sua integridade territorial e sua independência”. Hoje, a OEA congrega os 35 Estados independentes das Américas e constitui o principal fórum governamental político, jurídico e social do Hemisfério. Além disso, a Organização concedeu o estatuto de observador permanente a 70 Estados e à União Europeia (EU). Ver em: [https://www.oas.org/pt/sobre/quem\\_somos.asp](https://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp)

<sup>37</sup>O Mercado Comum Centro-Americano (MCCA) surgiu em 1960 na tentativa de promover a paz na região afetada por graves conflitos bélicos. Foi assinado em Manágua, a 13 de dezembro, com o nome de Tratado Geral de Integração Econômica Centro-Americana, com o objetivo de criar um mercado comum nessa região.

potências europeias que, após a sua independência, viram-se na contingência de aliar-se para suprir limitações decorrentes da sua nova condição e acelerar o seu processo de desenvolvimento económico.

**1975** - A Criação da SELA – Sistema Económico Latino-americano no Panamá, com a participação de 25 países da região, com o objetivo de promover a cooperação intrarregional e criar um sistema permanente de consulta e coordenação entre os países da América Latina e do Caribe para a adoção de posições e estratégias conjuntas no âmbito internacional, nos temas económicos e sociais.

**1976** - A base filosófica das novas relações e da cooperação entre o governo de Madrid Espanha e países do subcontinente para a criação da institucionalização voluntária da CIN – Comunidade Ibero-americana de Nações

**1978** - A constituição espanhola concede ao Rei poderes para a política exterior em seu parágrafo 56.1, onde atribui ao Rei e ao Chefe de Estado, a responsabilidade da representação do Estado nas relações internacionais, principalmente com os países das comunidades ibero-americanas.

**1980** - Foi constituída em 12 de agosto a ALADI – Associação Latino-americana de Integração, tendo o Tratado de Montevideu 1980 (TM80) como âmbito jurídico global, constitutivo e regulado (Adaptado de Szilágyi, 2006, p. 155-158).

Após a criação da OEA, do MCCA, do CARICOM, da SELA e da ALADI e o recebimento pelo Rei da Espanha, através da constituição espanhola, a atribuição de representação do Estado nas relações internacionais nos países da comunidade ibero-americana, importantes ações passam a ser coordenadas:

**1988** - en España concluyó El periodo de transición de la política exterior. El país se convirtió en miembro de la Comunidad Europea, de la OTAN y de la Unión Europea Occidental

**1991** - en Guadalajara, México, tuvo lugar el primer encuentro de los jefes de Estado y de Gobierno de los veintinueve países. Tras el ingreso de España en la Comunidad Europea (Unión Europea), en la región aumentó no sólo la influencia cultural de Madrid, sino también la económica.

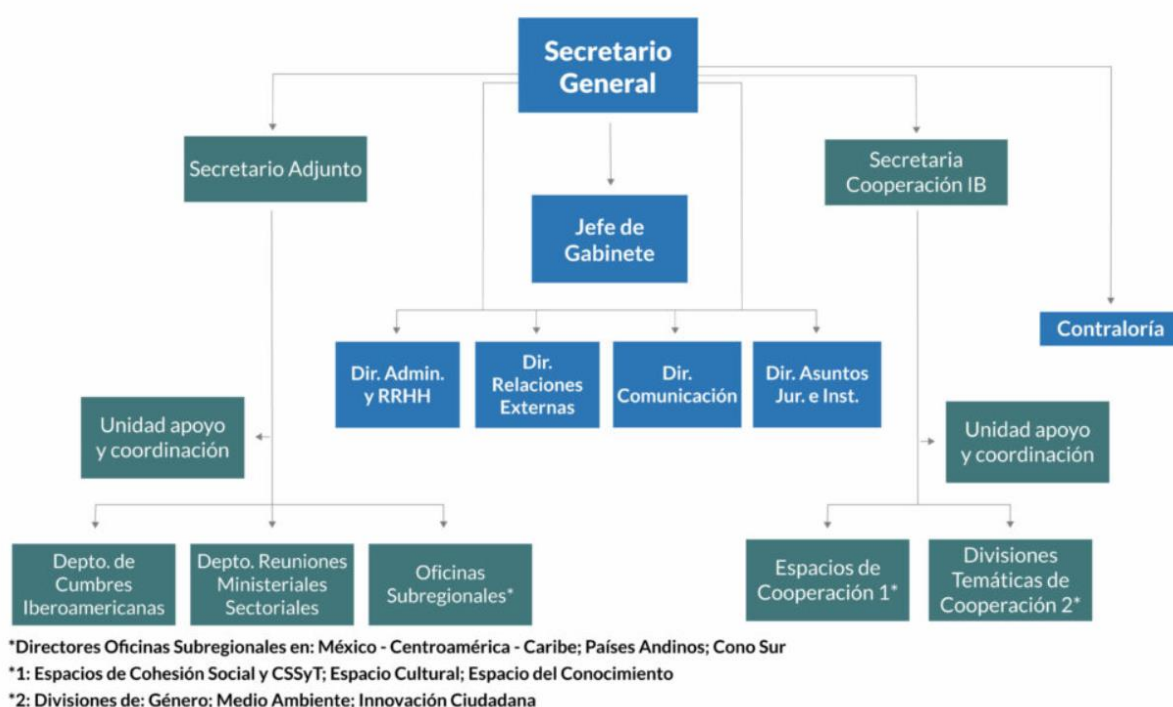
**1994** - Mercosul, segundo el tratado de Assunción para constituir un Mercado Común, que deberá estar establecido a 31 de diciembre de 1994, e que se denominara Mercado Común del Sur.

**1999** - o encuentro en La Habana, en interés de una coordinación más eficiente de cooperación concertada se tomó una decisión sobre la creación de la *Secretaría de Cooperación Iberoamericana-SECIB* con sede en Madrid. El 80% del presupuesto de la SECIB lo asegura España, militante de la creación de la secretaría (Adaptado de Szilágyi, 2006, p.155-158).

Em vista disso, incorporou-se nas cúpulas ibero-americanas, a partir de 1991, um espaço para a discussão da **educação superior**, convertendo-se em tema prioritário, a partir de então, nas reuniões dos responsáveis pela educação superior e nos encontros de reitores de Ibero-América.

Muitas cúpulas mundiais<sup>38</sup> foram realizadas desde então, tornando-se relevante o impulsionamento da educação e da cultura para o desenvolvimento mundial. Para a administração das resoluções provenientes das cúpulas e atividades administrativas, foi criado o organismo administrativo SEGIB - Secretaria de Cooperação Ibero-Americana - com o objetivo de centralizar e administrar todo o necessário proveniente das resoluções, conforme figura abaixo, que apresenta as diversas responsabilidades para com a comunidade:

Figura 1 - Organograma SEGIP



Fonte: Secretaria General Iberoamericana, 2020.

<sup>38</sup>1991 - Declaração de Guadalajara, 1992 - Declaração de Madri, 1993 - Declaração Salvador da Bahia, 1994 - Declaração de Cartagena, 1995 - Declaração de San Carlos de Bariloche, 1996 - Declaração de Chile-Viña Del Mar, 1997 - Declaração de Ilha de Margarita, 1998 - Declaração de Oporto, 1999 - Declaração de Havana, 2000 - Declaração de Panamá, 2001 - Declaração de Lima, 2002 - Declaração de Bávaro, 2003 - Declaração de Santa Cruz de La Sierra, 2004 - Declaração de San José, 2005 - Declaração de Salamanca, 2006 - Declaração de Montevideo, 2007 - Declaração de Santiago de Chile, 2008 - Declaração de San Salvador, 2009 - Declaração de Estoril, 2010 - Declaração de Mar Del Plata, 2011 - Declaração de Assunção, 2012 - Declaração de Cádiz, 2013 - Declaração de Panamá, 2014 - Declaração de Vera Cruz, 2016, Declaração de Cartagena das Índias, 2018 - Declaração de Antígua, 2021 - Declaração de Andorra (Pinzón, 2021, p. 26).

Na América Latina, foram propostas visões próprias de desenvolvimento como um processo e uma agenda internacional, capaz de garantir a capacidade dos países de serem agentes de sua transformação:

em 1949, foi celebrado o **I Congresso Inter Ibero-Americano de Educação** em Madri, com a presença de 15 países ibero-americanos, dos Estados Unidos, das Filipinas, da França e da Itália. Neste congresso foi criado, com caráter de agência internacional, o Escritório Central de Educação Ibero-Americana, com a sigla OEI, dentro do então chamado Instituto de Cultura Hispano-Americana. Em 1951, foram aprovados os estatutos formais da OEI, que se constituiu como organismo internacional não governamental (Pinzón, 2021, p.11).

No contexto dos vinte e dois<sup>39</sup> países constituintes da Ibero-América, a transformação da **educação superior** contemporânea e os níveis de acesso em virtude da globalização mundial, como se observa no comunicado final da Conferência Mundial sobre a Educación Superior - 2009: *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*:

debería asumir el liderazgo social em materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, El diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública (Brunner; Hurtado, 2011, p. 19).

É de suma importância que esta liderança e cooperação conjunta deva garantir os investimentos adequados para a educação superior e à pesquisa em consonância com as necessidades e expectativas da sociedade. Entre as preocupações com a internacionalização da economia, destacam-se a importância da cooperação internacional e das instituições de **educação superior** neste processo:

los establecimientos de enseñanza superior del mundo entero tienen la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras, en particular hacia los países en desarrollo [...]. Las iniciativas conjuntas de investigación y los intercambios de alumnos y personal docente promueven la cooperación internacional (Brunner; Ferrada Hurtado, 2011, p. 19).

---

<sup>39</sup>Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Honduras, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela, Espanha, Portugal (Brunner; Ferrada Hurtado, 2011, p. 34).

Estudos sobre a mulher em instituições de ensino superior em Ibero-América contribuem para a promoção do acesso das mulheres tornando-se:

uma prioridade para a maioria dos Estados Membros e as crescentes taxas de participação na educação superior são uma tendência global ainda maior. Porém, grandes disparidades ainda persistem e constituem uma fonte maior de desigualdade. Governos e instituições devem estimular o acesso, a participação e o sucesso das mulheres em níveis de educação (UNESCO, 1998, p. 3).

De grande importância foi a adoção do documento “*Áreas prioritárias para a cooperação ibero-americana*”, de 2014, através do qual se decidiu priorizar as áreas de ação dos membros da Conferência Ibero-Americana que têm experiências e conquistas concretas, e estas áreas são: o *Espaço Ibero-Americano de Coesão Social*, o *Espaço Ibero-Americano do Conhecimento* e do *Espaço Cultural Ibero-Americano*.

A educação, a ciência e a cultura sempre estiveram presentes no eixo do projeto ibero-americano, tanto pelas potencialidades da língua comum e da identidade, quanto pelo reconhecimento dos desafios compartilhados.

A conexão entre educação, ciência e inovação foi mantida em todas as cúpulas. Em comemoração aos 30 anos das cúpulas ibero-americanas, foi elaborado um relatório técnico e político pela OEI<sup>40</sup> - Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e as Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo, com o objetivo de destacar as ações conjuntas dos projetos mais relevantes, entre eles **o da educação superior e o acesso das mulheres**, juntamente com os efeitos da pandemia covid-19<sup>41</sup>, que geraram um forte impacto negativo na região levando a retrocessos agudos em todas as áreas.

No relatório, observa-se que a **educação** surge como um dos pontos fundamentais desta nova visão de desenvolvimento, o que levou os países a se comprometerem com fórmulas para potencializá-la em um esforço de compartilhar metas, estratégias e aprendizagens. Nos últimos 30 anos, foram celebradas 27

---

<sup>40</sup>A OEI, em seus 73 anos de vida, é o organismo de cooperação mais antigo do sistema ibero-americano. Além disso, com seus 18 escritórios em vários países, a secretaria-geral sediada em Madrid é a organização que tem a maior presença e atividade de cooperação na região (Pinzón, 2021, p. 6).

<sup>41</sup>A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a infecção pelo novo coronavírus como emergência global e, posteriormente nomeou a doença de covid-19. O Grupo de Estudos de Coronavírus do Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus propôs que o vírus seja designado de SARS-Cov-19 (Strabelli; Uip, 2020, p. 598).

conferências ibero-americanas de ministras e ministros de educação, 20 conferências de ministras, ministros e altos cargos de cultura dos países ibero-americanos, 9 fóruns ibero-americanos de responsáveis pela educação superior, uma conferência de ministros, ministras e responsáveis pela educação superior e 4 reuniões de ministras, ministros e altas autoridades de ciência, tecnologia e inovação (OEI, 2021, p. 16).

As conferências ibero-americanas (Cumbres) se tornaram um importante instrumento de diálogo, concentração, cooperação e solidariedade, não só em nível ibero-americano, mas também da representação comum no panorama mundial e sempre tiveram um eixo temático. A ideia foi intensificar os vínculos entre as instituições de **educação superior**, criando espaço comum, incorporando, primeiramente, as conferências de 1991 e, posteriormente, convertendo-se num tema prioritário para a agenda das reuniões com os responsáveis pela educação superior nos encontros com reitores universitários. É possível verificar no quadro abaixo, temas adotados referentes à educação nas diversas Cumbres:

Quadro 6 - Cumbres de Ibero-américa

| ANO  | LOCAL                              | TEMA                                                                                                          |
|------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1995 | San Carlos de Bariloche, Argentina | A educação como fator de coesão da comunidade ibero-americana.                                                |
| 2004 | São José de Costa Rica             | Educar para progredir                                                                                         |
| 2009 | Estoril, Portugal                  | Inovação e conhecimento                                                                                       |
| 2010 | Mar del Plata, Argentina           | Educação para a Inclusão Social                                                                               |
| 2014 | Veracruz, México                   | Ibero-América no século XXI: Educação, Inovação e Cultura                                                     |
| 2016 | Cartagena das Índias, Colômbia     | Juventude, Empreendedorismo e Educação                                                                        |
| 2021 | Andorra la Vieja, Andorra          | Inovação para o desenvolvimento sustentável – objetivo 2030. Ibero-américa perante o desafio do Corona vírus. |

Fonte: Relatório OEI (2021).

As conferências de ministros sempre foram um espaço insubstituível de debate, intercâmbio de experiências, coordenação de políticas e soma de esforços compartilhados e, acima de tudo, de conquistas tangíveis através dos programas, projetos e iniciativas que foram desenvolvidas (OEI, 2021).

### 1.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM IBERO-AMÉRICA

As Cumbres, até o ano 2010, aprofundaram diversos aspectos políticos e traçaram os contornos do espaço ibero-americano da **educação superior** em suas declarações:

**La Declaración de Madrid (1992)** a su poyo al programa MUTIS, de intercambios interiberoamericanos de postgraduados, anunciando que y se complementará con otras actuaciones, como el intercambio de profesorado.

**La Declaración de Bahía (1993)** otorga especial énfasis a las labores de investigación y desarrollo. Los Jefes de Estado y de Gobierno manifiestan su apoyo a la investigación científica y el desarrollo y la difusión de tecnología como factores básicos del desarrollo sostenible.

**La Declaración de Cartagena (1994)** reitera que la cooperación entre los países del área debe hacer especial énfasis en la articulación de una comunidad científica iberoamericana y en la formación y movilidad de los recursos humanos.

**La Declaración de Bariloche (1995)**. respecto al ámbito de la educación superior, la Declaración señala que las Universidades y los Institutos han sido siempre en Ibero América instituciones centrales en el proceso educativo superior. Eres alta la necesidad de contribuir al fomento de una universidad iberoamericana de excelencia, en La cual se formen los hombres y mujeres que requieran los países en el próximo milenio (Educación Superior de Iberoamérica – Informe, 2011, p. 25-31).

É interessante perceber que em 1992, já havia a preocupação com o intercâmbio de professores, a ênfase com a pesquisa científica e a tecnologia para o desenvolvimento sustentável, prevendo a mobilidade de recursos humanos entre os países através da cooperação, conforme se observa nas declarações das Cumbres a seguir, nas quais a preocupação com a investigação científica e a educação se definem:

**La Declaración de Viña del Mar (1996)**. reitera que el conocimiento adquirido a través de la investigación científica y el desarrollo tecnológico, cumple un papel fundamental en la gobernabilidad de los países, por medio de su aplicación en la satisfacción de las demandas sociales y en la optimización de las capacidades productivas, propiciando una mayor calidad de vida y la equidad social

**La Declaración de Margarita (1997)**, sostiene que el ámbito de aplicación de la justicia social no debe reducirse a los aspectos materiales, también exige proporcionar acceso a la educación en condiciones de igualdad, a los bienes culturales, de las ciencias, de las técnicas y las artes.

**La Declaración de Oporto (1998)**. acuerda la creación de una Secretaría de Cooperación, cuya estructura y modalidades de funcionamiento toma nota de varios avances en el terreno de la cooperación en el ámbito de la educación y la ciencia, tales como: el Programa de Cooperación en el Desarrollo de Programas de Doctorado y en la Dirección de Tesis Doctorales – MUTIS; el Programa de Cooperación Científica y Tecnológica – CYTED; el Programa de Cooperación para el Desarrollo de Sistemas Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa; el Programa de Cooperación en el Área de Formación Profesional – IBERFOP, y el Programa de Modernización de las Administraciones de Educación – IBERMADE (Educación Superior de Iberoamérica – Informe, 2011, p. 25-31).

No período de 1996-1998, a importância com a pesquisa científica para propiciar uma maior qualidade de vida e equidade, com justiça social, incluindo os

bens culturais, artes e técnicas, bem como programas de cooperação para programas de doutorado MUTIS, CYTED, IBERFOP e IBERMADE<sup>42</sup>, são observadas em:

**La Declaración de Panamá (2000)** iniciar un trabajo conjunto para promover el libre flujo de información y comunicación entre los organismos educativos, académicos y científicos iberoamericanos, eliminando las restricciones regulatorias existentes, permitiendo que puedan usar libremente todos los medios tecnológicos, las facilidades satelitales o las de los prestadores de comunicaciones disponibles en Ibero América.

**La Declaración de Lima (2001)** señala, una vez más, la importancia que tiene la educación para la cohesión de las sociedades y la competitividad de las economías y fija metas precisas de escolarización para el año 2015. En efecto, manifiesta que la educación constituye un derecho fundamental

**La Declaración de Bávaro (2002)** reitera los compromisos contraídos en la Cumbre de Bariloche, reconociendo la educación como un factor fundamental de desarrollo, equidad social y fortalecimiento de una sociedad democrática.

**La Declaración de Santa Cruz de la Sierra (2003)** destaca la posibilidad de llevar adelante estudios técnicos, diálogos y negociaciones conjuntas ante organismos internacionales con el objeto de explorar la viabilidad y puesta en marcha de estrategias, iniciativas e instrumentos de conversión de la deuda externa por inversión en educación, ciencia y tecnología.

**La Declaración de San José (2004)** en materia de educación superior reconoce la fundamental importancia de que la inversión se oriente a la articulación de los procesos formativos de las universidades, con la formación docente y técnica, apuntando a la profesionalización y dignificación de la función docente (Educación Superior de Iberoamérica – Informe, 2011, p. 25-31).

Aspectos relacionados à comunicação conjunta entre os organismos acadêmicos e científicos, as metas da escolarização para 2015, o reconhecimento da educação como fator de desenvolvimento para uma sociedade democrática envolvendo investimentos para o cumprimento dessas metas, incluindo a formação do professor e sua profissionalização, foram destaques em:

**La Declaración de Salamanca (2005)** expresa el acuerdo de avanzar en la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento **La Declaración de Montevideo (2006)** valora la creación de un espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) orientado a la necesaria transformación de la educación superior y articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación respalda la propuesta de elaborar un plan estratégico Del EIC, para cuya formulación se convocará a los responsables nacionales de las políticas de educación superior

**La Declaración de Santiago de Chile (2007)** se asume la importancia de una educación inclusiva en tanto permite enfrentar los problemas de exclusión educacional y social que afectan a la región. Se acuerda, en

---

<sup>42</sup>MUTIS - Programa de Cooperación en El Desarrollo de Programas de Doctorado y en la Dirección de tesis Doctorales, CYTED - Programa de Cooperación Científica y Tecnológica, IBERFOP - Programa de Cooperación en el Área de Formación Profesional IBERMADE - Programa de Modernización de las Administraciones de Educación (Educación Superior de Iberoamérica – Informe, 2011, p. 25-31).

consecuencia, desarrollar una educación pública de calidad, aumentando la inversión y, sobre todo, mejorando la pertinencia y calidad de los programas de formación inicial docente, capacitación continua, desarrollo profesional y administrativo-docente.

**La Declaración de San Salvador (2008).** reitera el compromiso adquirido en la Cumbre de Santiago de Chile, de asegurar el derecho a la educación de calidad y avanzaren la consolidación del EIC, en el marco de las metas educativas 2021 (Educación Superior de Iberoamérica – Informe, 2011, p. 25-31)

A participação de Salamanca no acordo para a criação do espaço ibero-americano do conhecimento e a elaboração de um plano estratégico para a educação superior articulada com a pesquisa e inovação não deixou de adotar uma educação inclusiva com uma educação pública de qualidade:

**La Declaración de Estoril (2009).** Se consideran distintas propuestas, tales como incentivar el desarrollo científico y tecnológico y el esfuerzo público y privado para El incremento de la investigación y desarrollo; fomentar la formación y permanencia de talentos y recursos humanos calificados en las labores de I+D+i; promover, a través del Foro Responsable de Educación Superior, Ciencia e Innovación, la cooperación y creación de diversos programas, iniciativas y actuaciones que integran el espacio Iberoamericano del Conocimiento.

**La Declaración de Mar del Plata (2010).** Reitera los compromisos referidos a la ampliación del acceso y calidad en todos los niveles educativos; el fortalecimiento de la formación docente inicial y continua y el resguardo de las condiciones laborales de los docentes; la promoción de la investigación científica e innovación tecnológica y la consolidación de los espacios del conocimiento a nivel subregional, regional e internacional que favorezcan la cooperación interuniversitaria y la movilidad académica. La Cumbre aprueba también el Programa **Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**, como instrumento concertado para abordar los principales desafíos educativos de la región (Educación Superior de Iberoamérica – Informe, 2011, p. 25-31).

As Metas 2021<sup>43</sup>, mencionadas na declaração de Mar Del Plata (2010): *la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, contemplam um programa de dinamização do espaço ibero-americano do conhecimento, no qual destaco alguns pontos importantes, tais como:

a) **Promover** la cooperación orientada a la mejora continua de la calidad de La educación superior. b) **Potenciar** los esfuerzos que se vienen realizando para la conformación de redes de cooperación e intercambio académico e investigador, como un medio eficaz para la construcción del espacio Iberoamericano del Conocimiento. C) **Apoyar** a los organismos nacionales

---

<sup>43</sup>Na XVIII Conferência Ibero-Americana de Educação celebrada em El Salvador em maio de 2008, os Ministros da Educação reunidos aprovaram a proposta "Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários. Ver em: <https://www.segib.org/pt-br/apresentacao-do-projeto-metas-2021/> .

de ciencia y tecnología en la elaboración de políticas nacionales de ciencia, tecnología e innovación. d) **Desarrollar** y reforzar las capacidades científicas y tecnológicas de los países iberoamericanos y los recursos humanos de alta cualificación (Educación Superior de Iberoamérica – Informe, 2011, p. 32).

Outro aspecto relevante do programa Metas Educativas 2021, é a sua adequação à Agenda 2030<sup>44</sup> às portas da finalização do prazo para a consecução dessas metas. Desde 2018, a OEI tem feito esforços para que sua ação programática esteja alinhada com a Agenda 2030 e seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Portanto, o fim do período de execução do projeto Metas Educativas 2021 implica uma adaptação dos objetivos atuais no âmbito da Agenda e em seu conjunto de indicadores:

**Meta1** - Participação da Sociedade. **Meta 2** - Igualdade na Educação. **Meta 3** - Oferta de educação inicial. **Meta 4** - Educação primária e secundária. **Meta 5** - Melhorar a qualidade da educação. **Meta 6** - Conexão entre a educação e o emprego. **Meta 7** - Educação ao longo da vida. **Meta 8** - Fortalecer a profissão docente. **Meta 9** - Espaço Ibero-Americano do Conhecimento. **Meta 10** - Investir mais e investir melhor. **Meta 11** - Avaliar o funcionamento dos sistemas (Relatório OEI, 2021, p. 39).

Seu objetivo é ambicioso: “melhorar a qualidade e a equidade na educação para enfrentar a pobreza e a desigualdade e, desta forma, favorecer a inclusão social” (OEI, 2021, p. 36). Partindo do consenso sobre a necessidade de avançar regionalmente em direção a uma educação mais justa, iniciou-se o processo de articulação de metas a serem alcançadas. Dentre as estratégias definidas para que se atinja os objetivos, estão:

a) **Consolidar** el Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) de la OEI como instrumento de dinamización del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, b) **Poner** en marcha y consolidar un sistema de movilidad de estudiantes universitarios, con reconocimiento de estudios, así como de investigadores y de docentes universitarios entre los países iberoamericanos. c) **Crear** espacios de interacción y colaboración entre universidades, centros de investigación, empresas y organizaciones sociales para la generación, transmisión y transferencia del conocimiento, así como para generar demandas sociales. d) **Conformar** redes tanto disciplinares como interdisciplinares de cooperación académica e investigadora en educación, ciencia y cultura (Educación Superior de Iberoamérica – Informe, 2011, p. 32).

---

<sup>44</sup>A Agenda 2030 é um guia para a comunidade internacional e um plano de ação para colocar o mundo em um caminho mais sustentável e resiliente até 2030. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS e 169 metas para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta. Disponível em: [www.agenda2030.com.br](http://www.agenda2030.com.br) (p. 7).

O Ensino Superior em Ibero-América se dá em instituições universitárias públicas, privadas e instituições não universitárias destinadas ao ensino da graduação, pós-graduação e pesquisa científica. Houve aumento significativo nas matrículas através da expansão do setor privado e instituições não universitárias, com crescimento de 51% no ano de 2018. Por ocasião da pandemia, ocorreu uma aceleração com o incremento de 89% das matrículas entre 2010 - 2018 através da promoção e da aquisição de novas capacidades e competências tecnológicas com a propagação do ensino virtual.

A América Latina, como região, fez esforço para avançar em matéria de educação e a OEI foi uma parte ativa neste processo, especialmente porque desde muito cedo propôs-se a “*no dejar a nadie atrás*” (OEI, 2021, p.26) e promoveu a educação das novas gerações conforme em seu *Documento de Trabajo 2019*, elaborado pelo *Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad* (OCTS-OEI, 2021):

la matrícula de educación superior en Iberoamérica en 2017 alcanza los 30 millones de estudiantes. Entre el 2010 y el 2017, su expansión fue sostenida, creciendo a un ritmo anual promedio de 3,7%. La proporción de **mujeres** en la matrícula de **educación superior** crece a la par que también se profundiza el avance del sector privado (OCTS-OEI, 2021, p. 3, grifo nosso).

Entre os elementos que impulsionaram o crescimento do ensino superior, tem-se, primeiramente, os investimentos por país e as políticas de acesso e de apoio a grupos vulneráveis ou minoritários. Posteriormente, a procura por empregos que exigiam uma formação profissional, técnica e especializada. Pode-se observar o ensino superior em Ibero-América através de um mapa heterogêneo em termos de acesso, investimentos e organização da oferta.

Em alguns países, a taxa líquida de assistência no ensino superior é de 24% de jovens entre 18-24 anos, enquanto outros países com 47% de jovens de 18-24 anos no ensino superior, sendo em torno de 52% dos estudantes inseridos em instituições privadas, ao passo que em outros países, 20% na oferta é em instituições públicas exclusivamente. Entre 2010-2019, os egressos em Ibero-América superaram as matrículas em 4,5 milhões de graduados, ofertando ao mundo do trabalho profissionais docentes e pesquisadores que se integraram nos diferentes setores da economia e do campo científico. Vale observar a grande heterogeneidade entre os países membros da comunidade ibero-americana de Nações, a saber:

Países como Peru, Espanha, Chile e Argentina, na área urbana, possuíam em (2018-2019), entre 40% a 47% dos jovens na idade de 18-24 anos no ensino superior, mas países como Bolívia, México e Paraguai possuíam entre 30% a 37% dos jovens nesta condição. Países como Brasil, Costa Rica, Colômbia, Equador, Panamá e Uruguai possuíam entre 20% a 28% destes jovens e países como El Salvador, Honduras entre 16% a 19% deste grupo etário (OCTS-OEI, 2022, p. 8).

As universidades têm ocupado um lugar importante no desenvolvimento das atividades científicas e tecnológicas desenvolvidas nos países de Ibero-América. “A educação superior é uma das principais executoras dos gastos na América Latina, sendo 42% em Ibero-América e com 37% do total em 2019” (OEI, 2022, p. 6). Outro ponto importante, é o número de estudantes com a primeira titulação para cada dez mil habitantes, compondo outro mapa heterogêneo em países como:

Uruguai com 721 estudantes, Chile com 625 e Argentina com 684 estudantes numa situação mais favorável, em contrapartida, Colômbia com 453 estudantes, Brasil com 411 estudantes, e México com 355 estudantes para cada dez mil habitantes, numa situação mediana e finalmente Espanha com 372 estudantes e Portugal com 270 estudantes, sendo a média para Ibero-América de 438 estudantes e da América latina com 446 estudantes por dez mil habitantes (OCTS-OEI, 2022, p. 9).

Observam-se os países da América Latina, como o Uruguai, Chile e Argentina que “fizeram investimentos acima do que os países de Ibero-América como Espanha e Portugal. A Ibero-América investiu 1,39% do seu PIB, enquanto a América latina realizou um grande esforço para investir 1,45%” (OCTS-OEI, 2022, p.10). O ingresso por área de conhecimento apresenta-se com 29-30% de egressos em Administração de Empresas e Direito, enquanto as áreas de Saúde e Bem estar, Engenharia, Indústria da Construção Civil e Educação com 15% dos egressos, sendo as demais áreas do conhecimento com menos de 10%, como, por exemplo, tecnologia da Informação e Artes, e Humanidades, com 3% dos egressos de acordo com *Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica através de los indicadores de La RedIndices – Relevamiento - 2021* (OCTS-OEI, 2021).

## 1.2 A FEMINIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ainda existe “uma brecha”<sup>45</sup> nas questões de gênero em alguns aspectos no que se refere à educação superior em Ibero-América e devido à implementação de políticas públicas e programas pelas instituições que atuam para a igualdade de gênero. É possível verificar que os estudantes e egressos, em sua maioria, são mulheres na região ibero-americana, porém os desafios ainda persistem, principalmente, quando se analisam disciplinas e os níveis de ensino da educação superior.

O crescimento das matrículas na **educação superior** nos países de Ibero-América se deu por um processo crescente da **feminização da educação**, com exceção dos países da Costa Rica, Cuba, Equador, Espanha e El Salvador. O aumento das taxas de matrículas femininas refletiu-se no aumento desta participação no ano de 2017 com 55% do total das matrículas, tanto na América Latina e Caribe, quanto em Ibero-América (OCTS-OEI, 2018). O número de graduados na educação superior aumentou neste período em 57,5% e a maioria corresponde ao nível de grau (CINE 6)<sup>46</sup> –*Classificación Internacional Normalizada de la Educación*, com crescimento superior entre os que frequentam instituições privadas de ensino superior.

Em 2017, pouco mais de 1,7 milhões de pessoas estavam envolvidas na profissão docente em instituições de ensino superior na Ibero-América:

A lo largo de todo el periodo considerado, la distribución de la matrícula según niveles (CINE) se ha mantenido estable, observando se en el año 2017 el claro predominio en la matrícula de educación superior del nivel de grado (CINE 6) y un débil aún desarrollo del nivel doctoral (CINE 8). Las mujeres

---

<sup>45</sup>El análisis de las brechas de género en la ciencia, la tecnología y la educación superior en Iberoamérica muestra que en varios países existe un panorama de relativa paridad, mientras que en otros persiste una disparidad de acceso de las mujeres a posiciones equivalentes a las que alcanzan los hombres en las instituciones científicas y de educación superior (Refer Albornoz *et al.*, 2018 p. 15). Disponible em: [http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2018/10/files\\_Estado-de-la-Ciencia-2018\\_E\\_2018\\_BRECHAS\\_GENERO.pdf](http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2018/10/files_Estado-de-la-Ciencia-2018_E_2018_BRECHAS_GENERO.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

<sup>46</sup>La CINE 2011 fue aprobada por la 36ª Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2011. Esta clasificación, desarrollada para servir como instrumento de recopilación y presentación de estadísticas nacionales e internacionales, fue originalmente elaborada por la UNESCO en la década de los setenta y fue objeto de una primera revisión en 1997. Los siguientes rangos de duración de niveles CINE se utilizan como criterios para clasificarlos programas de educación formal: • Nivel CINE 5: la duración puede variar entre 2 y 3 años; y • Nivel CINE 6: la duración de los programas del nivel de “Grado em educación terciaria o nivel equivalente” puede variar entre 3 y 4 o más años a partir del nivel CINE 3 o entre 1 a 2 años a partir del nivel CINE 3.9 (CINE, 2011, p. 5-19); • Nivel CINE 7: la duración de los programas nivel de “Maestría, especialización o equivalente” puede variar entre 1 y 4 años a partir del nivel CINE 6 o puede extenderse entre 5 y 7 años a partir del nivel CINE 3; • Nivel CINE 8: la duración mínima es de 3 años (UNESCO, 2013).

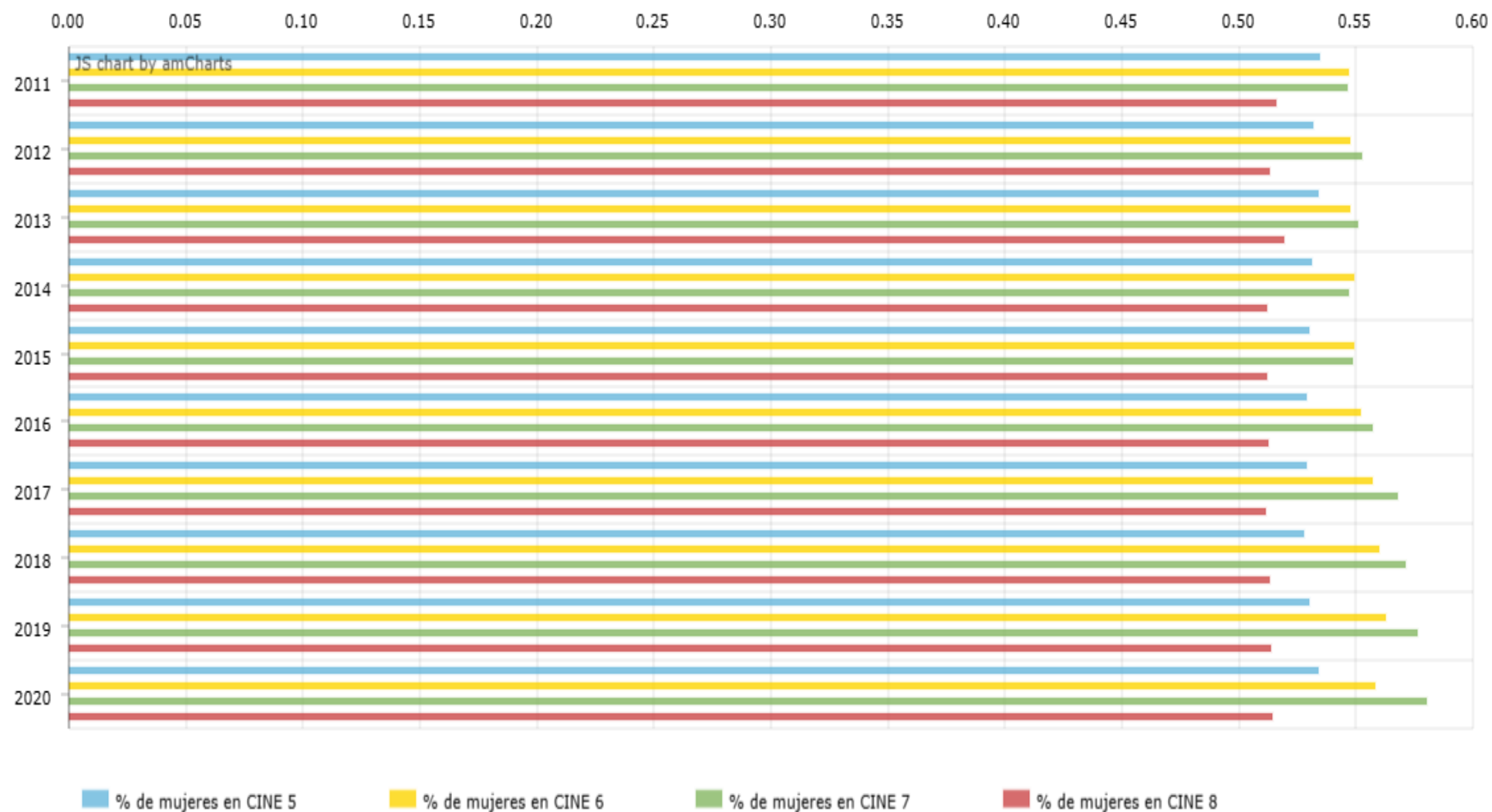
tienen una participación levemente superior en los programas de ciclo corto (CINE 5) y más reducida en el nivel doctoral (OCTS-OEI, 2021, p. 16-17).

O setor privado tem contribuído mais do que o público para este crescimento na Ibero-América:

Las mujeres superan su representación en el total de la matrícula (55% en Iberoamérica en 2017) en “Educación”, “Ciencias Sociales, Periodismo e Información” y Salud y Bienestar”. En algunos países también son mayoría en “Artes y Humanidades”, “Administración de Empresa y Derecho” y “Servicios”. Por el contrario, están claramente subrepresentadas en “Tecnología de la Información y la Comunicación” y en “Ingeniería, Industria y Construcción (OCTS-OEI, 2021, p. 17).

A distribuição do pessoal acadêmico nas instituições públicas e privadas está relacionada com o grau de privatização das matrículas no ensino superior em cada país. A proporção de pessoal acadêmico em alguns países da América Latina com grau de doutoramento é, ainda, comumente baixa, inferior a 12%, com exceção do Brasil. Pode-se observar no gráfico a seguir, o percentual de mulheres estudantes nos níveis de graduação, mestrado e doutorado em Ibero-América, período 2011-2020.

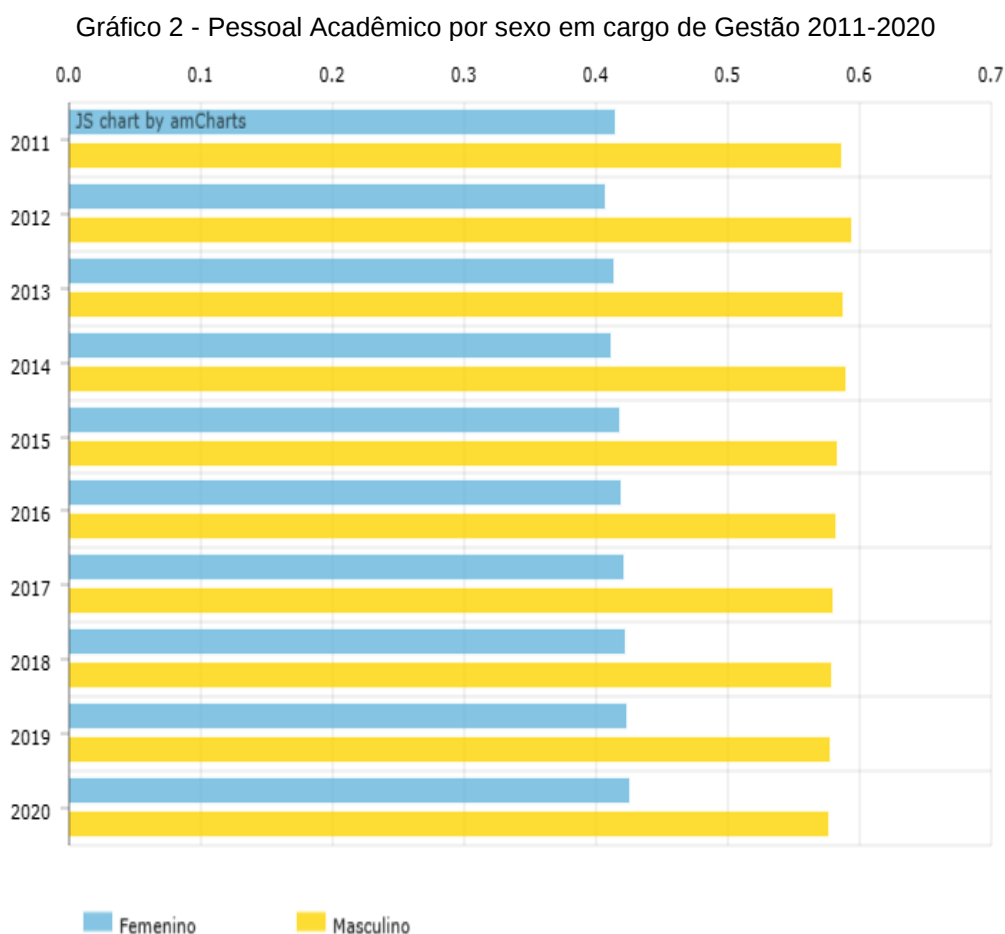
Gráfico 1 - Porcentagem Estudantes Mulheres por nível CINE em Ibero-América 2011-2020



Fonte: Red indices – Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (2020).

Las mujeres representaban el 45,6% del total, es decir, un valor por debajo de su representación total en la matrícula. La distribución del personal académico según gestión estatal y privada guarda relación con el grado de privatización de la matrícula de educación superior en cada país. La proporción de personal académico en algunos países de América Latina con nivel doctoral es todavía en general baja, inferior al 12%, con la excepción del caso de Brasil. Es de destacar también el caso de Portugal, con 6 de cada 10 docentes con doctorado en su planta académica (OCTS-OEI, 2021, p. 5).

Nos países como Argentina, Cuba, Espanha, Honduras, Panamá e Uruguai, as mulheres, durante 2020, superaram o 60% do total de estudantes de graduação e mestrado, e não teve nenhum país com dados disponíveis que teve um aumento menor que 50%. A nível de doutorado, a maioria de países também alcançaram a paridade de gênero, salvo Colômbia, Chile, Cuba e Espanha, em que as mulheres representam menos de 50% do total para este nível (Informe de Coyuntura n.º 14, 2023). O gráfico a seguir, apresenta a evolução da participação da mulher em cargos de gestão em Ibero-América:



Fonte: Red Índices (2020).

Nos últimos dados estimados em Ibero-América, conforme o gráfico acima, tem-se no ano de 2019, 42,24% e, no ano de 2020, 42,48%, ambos os índices para as mulheres. O percentual de homens em 2019 foi de 57,76% com uma pequena queda em 2020 para 52,56%. Na pesquisa científica, as mulheres tiveram progresso desigual em relação aos homens, apesar de elas representarem um grande número que acessaram ao ensino superior. Somente 44% dos que se dedicam à pesquisa científica são mulheres e, apenas, em três dos 22 países, elas representam o número de 50%, sendo o Paraguai, Venezuela e Argentina.

Com base nos dados *SCOPUS*<sup>47</sup>, 45% das publicações foram realizadas por mulheres. Mas, à medida que se aprofundam as análises por setores e os tipos de atividades, começam a aparecer brechas<sup>48</sup> de gênero como a segregação vertical<sup>49</sup>, os chamados “tetos de cristal”<sup>50</sup>, sendo uma delas, a participação das mulheres no conjunto de pesquisadores de cada setor. As brechas mais acentuadas estão entre as investigadoras que atuam em atividades empresariais, incluindo os países que possuem paridade a nível geral (OCTS-OEI, 2018, p. 6).

Apesar de as mulheres terem ampliado o acesso à educação superior, no entanto, alcançar posições de trabalho não logrou a mesma representação, considerando a formação. A inserção na pesquisa científica apresenta redução ainda maior em relação aos homens. O fato de a cooperação ibero-americana ser um modelo flexível que possibilitou aos países se somarem em função de suas prioridades

---

<sup>47</sup>O Scopus foi criado para atender às necessidades de informações de pesquisadores, educadores, estudantes, administradores e bibliotecários de toda a comunidade acadêmica.

<sup>48</sup>La inequidad de género en materia educativa implica el desigual acceso entre hombres y mujeres al derecho humano fundamental de la educación y limita las oportunidades de desarrollo futuro de las mujeres como individuos y en sus interacciones sociales en los ámbitos familiar, laboral y de participación ciudadana (Marchionni; Gasparini, 2019, p. 40).

<sup>49</sup>A segregação hierárquica, também conhecida como segregação vertical, se refere ao fenômeno de diminuição do número de mulheres em cargos na medida que estes representam maior poder e mais valorização dentro de uma profissão. Este fenômeno foi descrito por Margaret Rossiter na década de 1980. A segregação vertical ocorre nos mais variados campos de trabalho, mas é especialmente acentuada em profissões ligadas às pesquisas científicas e à universidade (Santos; Rodrigues, 2020, p. 5).

<sup>50</sup>El 'techo de cristal' (TC) se manifiesta como una barrera impuesta por el prejuicio y la discriminación, que se manifiesta en una desproporción entre hombres y mujeres en puestos de liderazgo, se observa la discriminación cuando las mujeres tienen menor oportunidad de ejercer liderazgo aun cuando poseen las mismas o incluso superiores credenciales académicas o trayectorias profesionales que los hombres. El denominado «Techo de Cristal» (TC) describe las barreras y obstáculos, mayoritariamente invisibles, que las mujeres y afroamericanos deben enfrentar en su carrera laboral, impidiéndoles el acceso a los principales cargos directivos en sus organizaciones laborales (Gaete-Quezada, 2018, p. 5). Para maiores informações, disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n24/2011-0324-recs-24-00067.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

nacionais, permitiu que sejam os próprios países os que propõem novas iniciativas que vão somando ao apoio de outros:

Espanha, México, Argentina, Chile, Colômbia e Uruguai lideram a participação nos programas e iniciativas da cooperação ibero-americana. Seguem-se Equador, Paraguai e Peru que participam em 18 de 25 programas e iniciativas de cooperação vinculadas à Secretaria-Geral Ibero-americana (Índices Red, 2019, p. 13).

Os principais instrumentos de cooperação ibero-americana são os programas<sup>51</sup> e iniciativas de colaboração intergovernamental que permitem aos países trabalharem horizontalmente para promover objetivos de desenvolvimento consentidos entre todos eles.

Em la *Reunión de Ministras, Ministros y Altas Autoridades de Educación Superior* en La Habana, Cuba, 10 e 11 de fevereiro de 2020, ficou acordado o fomento em vários aspectos da Educação Superior, dentre os quais:

- a) La **formación doctoral**, como una fase de la **carrera investigadora**, y la **postdoctoral** tienen un papel fundamental en la mejora de las instituciones de educación superior e investigación y en el fortalecimiento de nuestros sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación, por su gran relevancia para el refuerzo y consolidación de la calidad y capacidad investigadora e innovadora.
- b) Reconocer la **educación universitaria como un derecho fundamental** y como vehículo de formación y desarrollo permanente **para las ciudadanas** y ciudadanos de las naciones del espacio iberoamericano. En ese sentido, abogar por El aseguramiento y uso libre de los recursos financieros para la educación universitaria previstos por cada uno de los Estados.
- c) Elaborar **un plan de trabajo para fomentar el acceso de las mujeres** a los estudios de Ciencias, Ingeniería, Matemáticas y Tecnología, STEM por sus siglas en inglés, así como a la carrera investigadora en estos campos del conocimiento científico (SEGIP, 2020, s.p.).

Nas últimas décadas, os países ibero-americanos registraram importantes avanços normativos e institucionais em relação aos direitos humanos das mulheres e da igualdade de gênero. Os organismos ibero-americanos têm desenvolvido suas próprias “ferramentas e estratégias para responder aos mandatos de incorporação da perspectiva de gênero, adaptando-as a seu âmbito de trabalho para: a justiça, a seguridade social, a juventude, a educação, o empoderamento econômico”. (SEGIP, 2018, p. 69).

---

<sup>51</sup>Para maior conhecimento dos programas e iniciativas consulte a secretaria ibero-americana. Acesse: <https://www.segib.org/cooperacion-iberoamericana/>.

## 2 O PERFIL PROFISSIONAL, O CAMPO CIENTÍFICO E O *HABITUS* NA ATUAÇÃO DA MULHER GESTORA

Optei pela análise do perfil profissional das gestoras incluídas nesta pesquisa tendo como critério somente mulheres, maiores de 18 anos e que exercem ou exerceram o cargo de gestora universitária no período de 2010 a 2020. O Perfil profissional consiste num procedimento utilizado para caracterizar:

um determinado cargo, ou seja, uma análise detalhada de suas características e necessidades, a partir de uma amostra representativa de grande parte da população ocupante do cargo analisado. (...) contribui com um estudo sistemático de todo o processo de trabalho referente a cada cargo de uma instituição (Brasil, 2012 p. 13).

Poderiam responder à pesquisa somente quem estivesse com bom estado de saúde física, mental e psicológica e com disponibilidade de tempo para a realização da entrevista. Para isso, elaborei um correio eletrônico para as gestoras das instituições dos cinco países, explicando sobre os objetivos da pesquisa e a importância do tema, juntamente com um *link* virtual para o questionário do levantamento profissional para a primeira etapa da entrevista. Ademais, solicitei para quem tivesse interesse de participar da entrevista pessoal gravada que se manifestasse positivamente que, posteriormente, seria contatada para agendamento da entrevista da narrativa oral.

Nos países de língua espanhola, tive 2 respondentes da Argentina, 2 do Peru, 2 do México e 7 da Espanha, totalizando 13 gestoras. No Brasil, o *link* foi enviado para gestoras do IFPR<sup>52</sup> – Instituto Federal do Paraná e tive 29 respondentes. O levantamento trouxe importantes dados sobre o perfil:

Tabela 1 - Gestoras de Língua Espanhola

| Titulação     | %     | Idade      | %     | Estado Civil | %     | Filhos | %     |
|---------------|-------|------------|-------|--------------|-------|--------|-------|
| Pós-doutorado | 33,3% | 35-45 anos | 16,7% | Solteira     | 33,0% | 01     | 33,3% |
| Doutorado     | 33,3% | 45-55 anos | 41,7% | Casada       | 33,0% | 02     | 25,0% |

<sup>52</sup>Optei por realizar a entrevista no IFPR – Instituto Federal do Paraná, onde eu, a autora desta tese, sou gestora de curso e teria facilidade em conseguir contato para as entrevistas em virtude da autorização dos diretores dos diversos *campi* no estado do Paraná.

|                       |       |                   |       |                      |       |           |       |
|-----------------------|-------|-------------------|-------|----------------------|-------|-----------|-------|
| <b>Mestrado</b>       | 16,7% | <b>55-65 anos</b> | 16,7% | <b>Divorciada</b>    | 16,7% | <b>03</b> | 8,3%  |
| <b>Especialização</b> | 16,7% | <b>Acima 65</b>   | 16,7% | <b>União estável</b> | 16,7% | <b>04</b> | 33,3% |
|                       |       |                   |       | <b>Viúva</b>         | 0,0%  | <b>05</b> | 0,0%  |

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário do perfil (2023).

Observei que as gestoras que atuam em instituições de ensino superior de língua espanhola são altamente qualificadas, em sua maioria com formação em pós-doutorado, havendo equilíbrio entre pós-doutoras e doutoras e entre solteiras e casadas. Interessante observar que há um equilíbrio entre gestoras que possuem um filho e quatro filhos. Todas têm acima de 35 anos e um número considerável atuando com idade entre 45-55 anos. O perfil das gestoras brasileiras apresenta alguns aspectos diferentes em relação às docentes de língua espanhola, conforme pode-se observar:

Tabela 2 - Gestoras brasileiras

| <b>Titulação</b>      | <b>%</b> | <b>Idade</b>            | <b>%</b> | <b>Estado Civil</b>  | <b>%</b> | <b>Filhos</b> | <b>%</b> |
|-----------------------|----------|-------------------------|----------|----------------------|----------|---------------|----------|
| <b>Pós-doutorado</b>  | 3,6%     | <b>20-25 anos</b>       | 3,4%     | <b>União estável</b> | 3,4%     | <b>00</b>     | 24,1%    |
| <b>Doutorado</b>      | 46,4%    | <b>25-35 anos</b>       | 3,4%     | <b>Solteira</b>      | 17,2%    | <b>01</b>     | 41,4%    |
| <b>Mestrado</b>       | 35,7%    | <b>35-45 anos</b>       | 55,2%    | <b>Casadas</b>       | 58,65%   | <b>02</b>     | 20,7%    |
| <b>Especialização</b> | 14,3%    | <b>45-55 anos</b>       | 17,2%    | <b>União estável</b> | 20,7%    | <b>03</b>     | 10,3%    |
|                       |          | <b>55-65 anos</b>       | 20,7%    | <b>Divorciada</b>    | 0,0%     | <b>04</b>     | 3,4%     |
|                       |          | <b>Acima de 65 anos</b> | 0,0%     | <b>Viúva</b>         | 0,0%     | <b>05</b>     | 0,0%     |

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário (2023).

As gestoras brasileiras estão quase em equilíbrio em relação à formação acadêmica com doutorado e mestrado, mas um pequeno número com pós-doutorado. Há uma concentração de gestoras com idade entre 35-45 anos e 55-65 anos. Interessante observar que há praticamente um equilíbrio em não ter filhos, com um filho somente. Surpreendeu-me que há muitas casadas e em união estável, sendo as solteiras em menor número. Após este levantamento, solicitei para quem tivesse interesse em participar da narrativa oral, através de entrevista *online*, com 30 minutos de duração, que deixasse o contato para agendamento.

Após a manifestação do interesse em participar da pesquisa com narrativa oral, agendei a entrevista *online*, e escolhi duas representantes de cada país para responder a questão a seguir, doravante denominadas *Entrevistadas (E)*.

Foi realizada a pergunta sobre o **Campo de ação e *habitus* científico e político (Bourdieu) - o entende como um espaço social de disputas, conflitos, uma linguagem própria em torno a interesses específicos**. Narrar como é o jogo de poder e conflito neste campo de atividade profissional. Que alterações necessárias tiveram de fazer para adquirir o *habitus* deste campo de ação. As mulheres participantes do estudo estão inseridas em diferentes instituições, o que insta a pensar sobre cultura institucional que deve ser considerada histórica e diferenciadamente.

Na Argentina, a partir de 1850, grande parte da população teve acesso à educação básica através das escolas públicas e privadas, havendo a necessidade de maior número de docentes para atender a esta demanda. Devido a isso, a primeira escola normal do país, criada em 1869 na província denominada Paraná, deu lugar, em 1874, em Buenos Aires, a duas outras escolas, sendo uma exclusivamente feminina e outra exclusivamente masculina.

Com a criação, em 1880, da política de imigração para o desenvolvimento do país, 90% dos imigrantes se estabeleceram nas regiões pampeiras nas localidades de Buenos Aires, contribuindo, desta forma, com o desenvolvimento dos setores de serviços e indústria. “Precisamente no ano de 1910, chegaram ao porto da capital argentina 350.000 estrangeiros. A cidade de Buenos Aires tinha então 1.270.000 habitantes, sendo que 51% deles eram imigrantes” (Alegre, 2015, p. 2).

Com o objetivo de nacionalizar os imigrantes, a educação pública obrigatória, laica e gratuita se deu através da Lei n. 1.420 de 1884<sup>53</sup>. No âmbito da educação, a medida institucional mais contundente e significativa tomada na primeira década do século XX foi o programa implementado desde o *Consejo Nacional de Educación*<sup>54</sup> a partir de 1908.

---

<sup>53</sup>La ley de educación que regía desde 1884 era laica y prohibía el dictado de religión en las escuelas públicas durante las horas de clase. La asunción en 1908 de José María Ramos Mejía como presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE), institución que fue junto al Ministerio de Instrucción Pública la instancia superior en el sistema educativo nacional, marcó un hito en la elaboración de una sólida y homogénea educación moral y una amplia instrucción acentuadamente nacional.

<sup>54</sup>El Consejo Nacional de Educación (CNE) se creó el 28 de enero de 1881 durante el primer gobierno de Julio A. Roca. Su primera autoridad fue Domingo F. Sarmiento con el cargo de Superintendente General. La creación del CNE obedeció a la necesidad del Poder Ejecutivo de la Nación de ayudar a enfrentar el problema de la integridad territorial. A la vez, de adquirir una estructura que centralizara la

O completo programa de educação patriótica era minucioso nas suas determinações. Constavam em suas diretrizes, as orientações para realização dos atos escolares e as excursões, as leituras em sala de aula, os currículos de ciências naturais e aritmética, assim como, evidentemente, os de geografia, história e moral e cívica. O programa incluía formação de professores, construção de prédios escolares, medidas dirigidas ao cumprimento da obrigatoriedade escolar e colônias de férias. A execução do programa implicou também em uma reorganização do tempo escolar.

Cabe ressaltar que os programas e dinâmicas de ensino que favoreciam a aprendizagem desses imigrantes tinham a devida importância para a exaltação do idioma nacional e a estratégia de inculcar os costumes e cultura própria nacional, em vez da assimilação de outras culturas estrangeiras ou indígenas.

As festas nacionais se tornaram uma boa desculpa para exaltar o nacionalismo argentino e para consolidar o sentimento pátrio nacional pelos imigrantes, além de propiciar a criação de laços sociais através de relações e dinâmicas regionais próprias. A capital Buenos Aires empenhava-se em coincidir datas e atos comemorativos em diferentes regiões do país.

O acesso das mulheres ao ensino superior na Argentina ocorreu com muito debate, como aconteceu na Europa e Estados Unidos, onde foram discutidos se elas tinham capacidade de adquirir este conhecimento, mesmo tendo a constituição de 1853 garantido para ambos os sexos os mesmos direitos de acesso à educação.

As primeiras graduações de mulheres ocorreram no século XIX no curso de Medicina. Nos anos 60, na Argentina, as jovens de classe média urbana tiveram, através de suas famílias, o incentivo para os estudos como uma estratégia de sobrevivência. Isso proporcionou a possibilidade de adiar o momento de constituir família e limitar o número de filhos em comparação às mulheres de classes mais baixas e menor nível de escolaridade (Baro, 2021 *apud* Palermo, 1998):

la feminización se inscribe en un proceso más amplio de diversificación de la oferta académica a partir de los años '60 en concordancia al movimiento de descentralización y creación de nuevas universidades estatales y privadas (Baro, 2021, p. 125).

Outras mudanças ocorreram com a libertação sexual da mulher, com o aumento da idade para casar-se, com o divórcio e o estabelecimento da união estável e a participação no mercado de trabalho.

As narrativas das gestoras desse país trazem uma realidade neste campo de atuação científica, em que o tempo de experiência e qualificação ainda não as levaram ao cargo desejado:

E3 - ahora, a mis 40 años y lo veo distinto a todo, pero porque también **hay muchos años de experiencia anterior**, estoy en una edad en la que tengo un panorama distinto, **me estoy parando dentro del escalón**, quizás ahora **estas competencias pueda empezar a verlas, porque creo ahora podría tener un cargo superior o porque podría estar en otro nivel, en aquel momento** o anteriormente no lo tenía y además también porque estaba transitando distintas vivencias en mi vida, estaba iniciándome también en la profesión y tenía otras inquietudes. Hoy creo que sí sería distinto, y **después de la pandemia también que nos ha hecho como una brecha grande** y volvemos de nuevo como a empezar (Entrevistada Argentina, 2022, grifo nosso).

Observei que somente após anos de experiência e de atuação é que a entrevistada consegue estabilidade no alto escalão, em virtude de somente agora a direção perceber a sua qualificação profissional, mas ainda não sendo reconhecida para um cargo superior. A pandemia de 2019 aumentou a disparidade na atuação na gestão.

A universidade deu às mulheres, além do conhecimento e da possibilidade de participar, o acesso a outros níveis econômicos e de poder, posicionando-as como sujeitos independentes e empoderadas para tomar suas próprias decisões, mas ainda precisam se sujeitar para obter o reconhecimento de competências e qualificações profissionais.

Para Scott (1995, p. 75), “gênero” é sinônimo de “mulheres”, os livros e artigos de todos os tipos que tinham como tema a história das mulheres substituíram, nos últimos anos, em seus títulos, o termo “mulheres” por “gênero”. Em alguns casos, mesmo que essa utilização se refira vagamente a certos conceitos analíticos, ela visa, de fato, obter o reconhecimento político deste campo de pesquisas.

Embora a análise aqui realizada não incida diretamente sobre a categoria de gênero, a natureza do objeto de estudo estabelece interfaces com ela, já que, em todos os processos aqui trazidos por meio dos dados analisados, o pano de fundo se dá em embates sócio-históricos, culturais e acadêmicos em inter-relações entre gêneros, em que o feminino busca firmar-se em espaços e

funções historicamente ocupados pelo sexo masculino (Corrêa; Oliveira, 2024, p. 97).

Por outro lado, a influência da ideologia patriarcal<sup>55</sup> disseminada como verdade através de um sistema complexo de transmissão e reprodução de valores sobre o papel da mulher construído historicamente mostra que a mulher, pela diferença de sexo, vem sendo oprimida e dita como frágil, não tendo, portanto, condições de assumir outros papéis que não seja o do lar ou de profissões relacionadas ao cuidado, como a docência, conforme a narrativa a seguir:

E 4 - En el área de la universidad hay campo científico donde existe un *habitus* que dice lo que debemos hacer para ser aceptados en ese campo. **Tenemos que hablar de la misma forma y conocer las reglas. En mi familia las mujeres son docentes. Mi mamá fue profesora de Historia en la secundaria. En mi familia las mujeres son docentes.** En los primeros años de mi vida profesional yo no me podía imaginar por fuera de un desarrollo profesional favorable al patriarcado, donde la mujer debía tener actividades en términos económicos. Entonces, **la docencia era el espacio perfecto para estar ubicada en ese rol donde la mujer no fuera responsable por el cien por ciento de la economía de la familia** (Entrevistada Argentina, 2022, grifo nosso).

Desta forma, contando com a contribuição das instituições para a disseminação de que a mulher não teria condições de assumir profissões ditas masculinas devido a sua pretensa deficiência intelectual e biológica, visto que deveria somente ocupar um papel secundário e não de destaque, o masculino, desde o princípio, exerceu poder de dominação sobre o feminino como sendo superior e através da sociedade patriarcal moldando as mulheres para serem mães, esposas, cuidadoras do lar e do marido.

Perrot (1998, p. 99-105) menciona que as mulheres passaram por “dificuldades para conseguirem obter o direito a um trabalho assalariado”, pois se tratava de uma questão de princípio. As primeiras profissões que as mulheres puderam assumir foram as ligadas à “educação e formação”, conforme se observa na narrativa da Entrevistada E5 da Argentina, que seguiu a carreira de sua mãe e de mulheres da família.

Neste aspecto, Bourdieu (1998, p. 10) questiona sobre as invariáveis acerca das histórias das mulheres:

---

<sup>55</sup>O patriarcado impõe uma estrutura de poder na qual situa as mulheres abaixo dos homens, sendo direcionada para todas as áreas da convivência humana. A influência da sociedade patriarcal na identidade feminina atualmente está incluída no impacto na imagem da mulher em nível social, profissional e familiar (Rodrigues *et al.*, 2018, p. 2).

Será que as invariáveis que se mantêm, acima de todas as **mudanças visíveis da condição feminina**, e são ainda observadas nas relações de dominação entre os sexos, não obrigam a tomar como objeto privilegiado **os mecanismos e as instituições históricas** que, no decurso da história, não cessaram de arrancar dessa mesma história tais invariáveis (Bourdieu, 1998, p. 10).

O autor menciona que o efeito da dominação simbólica não se exerce na lógica pura das consciências cognoscentes, mas na obscuridade dos esquemas práticos do *habitus* onde está inscrita. Foi inculcado de mãe para filha o papel que a mulher deveria desempenhar, as atividades e profissões que deveriam exercer, suas limitações e que competências da mulher seriam aceitáveis para o dito sexo frágil.

Houve, também, o interesse dos governos na utilização dessa mão de obra de baixo custo para suprir a necessidade de professores em virtude de as capacidades masculinas serem destinadas às profissões de alto valor agregado.

O Brasil é um exemplo de país que vem passando por diversas transformações econômicas, sociais e culturais, o que tem possibilitado reconfiguração das relações de gênero. Antes mesmo da última alteração na constituição de 1988, ele participou das CEDAW – Convenções Internacionais sobre a Eliminação de Formas de Discriminação contra as mulheres, com a ratificação das convenções de 1981-1984 e 2001-2002.

São participantes das convenções da OIT – Organização Internacional do Trabalho, relacionadas a igualdade de gênero; Convenção sobre a igualdade de remuneração (1951), ratificada em 1957; Convenção sobre a discriminação (emprego e profissão) (1958), ratificada em 1965; Convenção sobre os trabalhadores com responsabilidades familiares (1981), ratificada em 1998; Convenção sobre a proteção da maternidade(2000), não ratificada; Convenção sobre os trabalhadores e trabalhadoras do serviço doméstico (2011), ratificada em 2018; Convenção sobre violência e assédio no mundo do trabalho (2019), não ratificada.

Nas legislações nacionais vinculadas à igualdade de gênero, encontrei: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; o Decreto-Lei n.º 5.452 (de 1 de maio de 1943) que estabeleceu a Aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho; a Lei n.º 13.257 (de 8 de Março de 2016); Lei n.º 8.213 (de 24 de julho de 1991), que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, Lei n.º 8.212 (de 24 de Julho de 1991) que dispõe sobre a organização

da Seguridade Social e institui o Plano de Custeio e dá outras providências e Lei Complementar n.º 150 (de 1 de junho de 2015).

Durante a maior parte do século XX, o Brasil conviveu com os princípios discriminatórios e patriarcais do Código Civil de 1916. Somente com a Constituição Federal de 1988, consagrou-se a igualdade entre homens e mulheres como um direito fundamental.

O princípio da igualdade entre os gêneros<sup>56</sup> foi endossado no âmbito da sociedade e da família, neste caso quando o texto estabelece que os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelos homens e pelas mulheres. A proteção contra a demissão é assegurada na retomada da função anteriormente exercida logo após o retorno ao trabalho. Também tem a legislação de segurança social, cuidados, trabalho doméstico remunerado (ONU Mulheres; SEGIP, 2020).

Apesar do Brasil ter passado por processos de redução das desigualdades de gênero e de desconstrução do patriarcado<sup>57</sup>, ainda se tem muito que avançar. O patriarcado é um sistema social no qual o homem (no papel de marido ou de pai) é o ator fundamental da organização social e exerce a autoridade sobre as mulheres, os filhos e os bens materiais e culturais.

Encontram-se mulheres nas mais diversas áreas de atuação, especificamente nas universidades em cargos de gestão e representação sindical, conforme a narrativa a seguir.

E1. Eu percebi, **eu não sei se eu me envolvi em alguma disputa, mas percebia que existia isso sim, até no espaço de fala ou até para assumir representações eu percebi.**(...) eu tenho **o perfil de fazer o enfrentamento a partir da defesa do que eu estou apresentando**, eu tenho uma característica que se eu acredito em uma determinada posição que eu estou defendendo **eu não me impacto se meu interlocutor é homem ou mulher** eu faço o enfrentamento no sentido de defender essa posição (Entrevistada Brasil, 2022, grifo nosso).

<sup>56</sup>A Igualdade salarial prevista na Constituição (Art. 5) e na *Consolidação das Leis do Trabalho* (Art. 5): “A todo trabalho de igual valor corresponderá salário igual, sem distinção de sexo.” A Proteção da maternidade prevista na Constituição (Art. 7 e 10), na *Consolidação das Leis do Trabalho* (Art. 392-B) e na *Lei n.º 13.257* (Art. 1, 3, 4). A Licença de maternidade: 16 semanas (pode ser aumentada mais 2 semanas com atestado médico). Mínimo estabelecido pela OIT na sua Convenção 183:14 semanas.

<sup>57</sup>O patriarcado no Brasil surgiu com a colonização do país no século XVI, tendo o homem como a figura que detinha a autoridade, o poder político e econômico. As mulheres e seus descendentes deviam obediência à figura masculina, sendo submissos ao pai; no caso das mulheres a submissão se estendia ao marido (Pinheiro, 2008). Disponível em: <https://docplayer.com.br/68407021-O-patriarcado-presente-na-contemporaneidade-contextos-de-violencia-1.html>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Perrot (1998, p. 129) refere que a “entrada da mulher na política, não é normal em nenhum lugar, visto que a política é concebida e organizada no masculino”. Nesta narrativa, a entrevistada relata que para se colocar como gestora sindical representando docentes fica evidenciada a disputa velada pelos pares masculinos, sendo necessário o enfrentamento para abordar suas posições.

Bourdieu (1998) defende a ideia de que o homem aprende a lógica da dominação masculina e a mulher absorve essa relação inconscientemente, muitas vezes, não percebendo ou identificando essa dominação, como é possível observar na narrativa acima na qual a entrevistada fica em dúvida se houve ou não e depois compreende que sim.

A repetição, então, é entendida como inerente ao ser humano. O dominado reconhece a dominação pelo dominante e as instituições estabelecidas. Estado, família e escola se perpetuam como agentes dessa relação, conforme a narrativa da entrevistada E6 do Brasil:

E2 Na escola **a relação é daquela cultura que eu tenho que saber**, isso é responsabilidade sua, **você tem que saber e ajuda não existe**, ela existe só se você realmente pedir, mas é quase como se naturalizado que aquela ação de coordenação estivesse intrinsecamente dentro de mim.(...) **Tinha uma coisa hierárquica subliminar, eu sei mais que você, quase que é maldoso falar disso**, mas acho que isso faz parte da cultura interna da própria escola, da relação de poder, eu sei mais e você se diminua, se restrinja sua insignificância e faça, eu quero ver você fazer (Entrevistada Brasil, 2022, grifo nosso).

Perrot (1998, p. 132) menciona que a “diferença entre os sexos e a força do exercício do poder, varia de acordo com os contextos religiosos e culturais” de cada nação. Na perspectiva de Bourdieu (2008, p. 40), a escola contribuiu transmitindo ideias arcaicas de modelos pré-concebidos tipicamente masculinos e femininos, de profissões e comportamentos. O campo científico é o espaço da relação entre grupos de disputa e jogo do poder. Pois, “essa luta tende continuamente a produzir e a reproduzir o jogo e tudo o mais que está em jogo, reproduzindo naqueles que se encontram diretamente envolvidos nele”.

Na Espanha, a educação para mulheres não estava definida como universal e obrigatória e, no caso das mulheres de classes mais baixas, não havia a oportunidade de alçar o ensino superior, o qual era destinado somente para a classe média:

Este sistema educativo tendrá un carácter «bipolar»: «la enseñanza primaria para los desposeídos, las enseñanzas secundaria y superior para los

propietarios y las *capacidades*, es decir, para las nuevas clases medias (Narciso, 2018, p. 2).

Somente ao final do Século XIX, a Espanha tomou consciência do problema da mulher, que emergiu diferentemente das questões das novas condições econômicas, mas que através delas novas oportunidades surgiram e a educação escolar se apresentou como uma condição importante para a emancipação feminina, visto que a ignorância a manteria submetida (Ballarin Domingo, 2010).

As primeiras legislações apresentam a organização do ensino público e privado, dividindo em três níveis, sendo o primeiro o sistema liberal de educação na Espanha com a criação de institutos de nível secundários, descurando da educação universal e gratuita para todos os graus, implementado a laicidade, universalidade e a gratuidade relativa e condicionada aos interesses da sociedade e do Estado.

Com o advento da Primeira República, emergiram novas legislações e alterações, nas quais se destacam acontecimentos importantes como a reforma do ensino secundário e a regulamentação do ensino público e privado. Entre as reformas, a mais importante foi a do ministro García Álix no ano 1900, que foi a que deu estabilidade ao ensino secundário e a reforma do plano de estudos da Faculdade de Ciências Naturais.

No início do século XX, houve a importante reforma do Bacharelado e a criação da escola superior do Magistério com a separação do estudo superior de Pedagogia. Na Segunda República, começa a se consolidar o ensino como se vê atualmente. O processo da Industrialização da Europa no Século XVIII, teve algum efeito na Espanha nas primeiras décadas do século XX, visto que seguia sendo um país agrícola, em que a capacidade de trabalho feminina não se incorporou como uma liberação econômica. Nessa perspectiva, as mulheres das classes baixas nos centros urbanos que atuavam em serviços de atividades consideradas domésticas tinham hábitos próprios da sua origem agrícola com uma vida curta e difícil.

Já nas classes mais altas, a mulher era o veículo para incorporação da burguesia nos níveis superiores da sociedade devido à educação recebida. Tinham instrução em casa para a preparação ao casamento:

Aprenden a leer, escribir, cocinar bien o mal y trabajos propios de su sexo: costura y bordado. Si la educación quiere ser esmerada se completa con un poco de geografía, historia, música y, en algunos casos, dibujo y francés. No realizan ningún ejercicio físico. Sus salidas, a misa o al paseo, son siempre

acompañadas, su educación como veremos, se adecúa al rol social que desempeñan (Ballarin Domingo, 2010, p.249).

As casadas cumpriam função social importante, criando rede de conexões para a vida social do marido e devido a isso não havia questionamento da sua situação social. Com a saída do ambiente social e doméstico, através da religiosidade, transformaram-se em guardiãs dos bons costumes e da moral, sendo conservadoras e usando a religião como pedra fundamental para a vida. Através delas, o clero exerceu grande influência no meio social. Ballarin Domingo (2010) menciona que:

hay que señalar que esta mujer hogareña, privada de iniciativa, contrasta con la actividad laboral de la clase baja y la actividad social de la alta, y no podemos olvidar esto para comprender el papel fundamental que la religión ocupará en la vida de estas mujeres, cuyos rituales y moral van a coincidir con la moral social. No hemos de olvidar, además, que la religiosidad era una connotación que el hombre valoraba en la mujer y este era su horizonte (Ballarin Domingo, 2010, p. 252).

As instituições representativas da sociedade que definiram esse papel para a mulher e seu papel na sociedade, não importando a sua competência profissional e preparação adequada para atuar neste campo científico, perpetuaram o *habitus* (Bourdieu, 2012) da dominação masculina, como se pode observar nas narrativas das gestoras espanholas:

E5 - No importa **lo que hagas, ni cómo lo ejerces, sino que depende de ese “juego de poderes”, en el que otros deciden.** Y generalmente **lo hacen más por tu nivel de sumisión que por tu eficacia. Y si eres mujer...**, más difícil todavía. **Las disputas son frecuentes** porque, aunque en teoría todos buscamos el bien general de la Institución, en la práctica son los intereses personales los que priman. Una buena dialéctica y **conocer y prestar atención al lenguaje no verbal es imprescindible** (Entrevistada Espanha, 2022, grifo nosso).

Perrot (1998, p. 132) explica que “as espanholas votaram primeiro do que as francesas, mas ainda têm mais dificuldade para chegar ao poder executivo”. Desta forma, verifica-se essa dificuldade pela narrativa da entrevistada da Espanha que observa esse jogo de poder principalmente por ser mulher e estar em um nível inferior, e não se valoriza a competência profissional.

Para Bourdieu (2012), a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de encontro entre um *habitus* e um campo de atuação, neste caso, o campo científico. Este campo também reproduz a disputa entre os sexos. Para o autor, o *habitus* não é

destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas:

E6 - Se trata de un **campo competitivo** porque, en concreto, mi campo específico de investigación está en la órbita de la Biomedicina. Aunque **el juego de poder siempre existe**, al haber grupos colaboradores y competidores con mayor afán de influencia, mi experiencia personal se ha beneficiado más de la colaboración que de la competición **no teniendo** que entrar **en el llamado “juego de poder”** (Entrevistada Espanha, 2022, grifo nosso).

Observei na narrativa da entrevistada da Espanha que jogo de poder são práticas caracterizadas como inconscientes, uma vez que são vistas como evidentes e naturais pelos indivíduos. Bourdieu (2003) fala do encadeamento dessas ações:

Na interação de dois agentes ou grupo de agentes dotados de um mesmo *habitus*, tudo se passa como se organizassem em relação as reações que esse *habitus* exige (...) está no encadeamento das ações que são objetivamente organizadas (Bourdieu, 2003, p. 54-55).

O autor menciona que não é porque os agentes ajustam conscientemente suas aspirações subjetivas numa avaliação de suas chances de sucesso, como o acesso ao ensino superior ou ao cargo de gestão, que não tenham de se submeter às regras e influências do jogo de poder.

No México, a legislação educacional foi de grande importância para o país. Em 1551, foi fundada a Universidade *Real y Pontificia de México*<sup>58</sup>, sendo uma das mais antigas do continente americano. Desde a época da independência em 1821, muitas leis foram criadas para melhorar o acesso à educação e a qualidade do ensino. Em 1833, foi criado o primeiro sistema educacional nacional, sob o governo do presidente Antonio López de Sant’Anna. Este sistema estabeleceu escolas públicas para meninos e meninas e tornou obrigatória a educação primária para todas as crianças do país (Ramírez; Ledesma, 2016). Promulgou o decreto que extinguiu a Real e Pontificia Universidade do México, criando em seu lugar, a Direção de Instrução

---

<sup>58</sup>La Universidad Real y Pontificia de México, fundada en 1551, es una de las más antiguas en el continente americano. La organización de los saberes en la Universidad colonial siguió el modelo tradicional de las universidades medievales europeas: cuatro facultades mayores Teología, Cánones, Leyes y Medicina y una menor Artes. Allí se formaron, sobre todo clérigos y además los miembros de la incipiente burocracia novo hispana. Con dificultades, la Universidad sobrevivió la independencia de México en 1810 y fue en 1865 cuando se cerró la institución, impartiendo de ahí en adelante la educación superior en México en las Escuelas Nacionales (Marsiske, 2006, p. 2).

Pública, sendo fundamental para o desenvolvimento e organização do sistema educacional no país conhecida como a reforma liberal. Desta forma, se estabelecia o controle:

del Estado sobre la educación, la libertad de enseñanza, la separación del clero de la enseñanza, instrucción elemental de niños, mujeres, hombres, adultos y la fundación de las escuelas normales. La instrucción del niño es la base de la ciudadanía y de la moral social (Ramírez; Ledesma, 2016, p. 3).

Em 1857, uma nova constituição é promulgada e, em seu artigo 3º é estabelecido o livre ensino. “*La Ley determinara qué profesiones necesitan títulos para su ejercicio y con que requisitos se deben expedir*”. Foram criados a Escola Nacional de Artes e Ofícios e os Colégios para os pobres. Somente em 1861, se decretou a Lei de Instrução Pública, mas sem estabelecer a gratuidade e obrigatoriedade, deixando o ensino primário sob a responsabilidade do governo federal.

A Lei de Instrução Pública de 1866<sup>59</sup> foi um marco importante na história da educação no México, pois estabeleceu as bases para um sistema de ensino público, gratuito e laico, que deveria atender a toda a população do país. A lei previa a criação de escolas primárias, secundárias e profissionais, além da formação de professores e a obrigatoriedade do ensino para crianças entre 6 e 14 anos. Esta lei entrou em vigor para a cidade do México, primeiramente, para depois vigorar no resto do país.

Em 1910, foi fundada a Universidade Nacional do México no festejo da Independência nacional e foi constituída pelas escolas nacionais preparatórias, a escola de Jurisprudência, a de Medicina, a dos Engenheiros e a de Bellas Artes e Altos Estudos:

la docencia en sus niveles superiores y la extensión de la cultura; el ministro de Instrucción Pública era la máxima autoridad de la Universidad, aprobaba el nombramiento de profesores, los planes de estudio etc.; el presidente de la República nombraría al Rector. La nueva institución universitaria era una institución eminentemente elitista en un país en donde más del ochenta por ciento de la población era analfabeta (Marsiske, 2006, p. 9).

---

<sup>59</sup>A Lei de Instrução Pública de 1866 e a presença de Maximiliano e Carlota no México são dois momentos marcantes da história do país, que refletem a busca por modernização, progresso e desenvolvimento em um período de transformações profundas. O legado desses acontecimentos pode ser visto até hoje, tanto na organização do sistema educacional mexicano quanto na memória coletiva do povo mexicano. No entanto, essas iniciativas foram prejudicadas pela instabilidade política e militar do país, que acabou por levar à queda do Império Mexicano e à execução de Maximiliano em 1867. Essa Lei de Instrução Pública nunca entrou em vigor (Ramírez; Ledesma, 2016).

Em 1946, foi criada a *Ley General de Educación*<sup>60</sup>, que regulamentou todo o sistema educacional no México e estabeleceu os níveis de ensino (primário, secundário e superior), bem como a organização e o funcionamento do sistema educacional. Além disso, também estabeleceu os padrões de qualidade para a educação, assim como para a formação dos professores.

A feminização da educação no México tem sido um processo gradual que vem ocorrendo ao longo do século XIX até os dias de hoje. No início do século XIX, a educação era predominantemente masculina com apenas alguns colégios e escolas para meninas de famílias ricas.

No entanto, as mudanças políticas e sociais que ocorreram no país durante o século XIX permitiram que as mulheres começassem a ter acesso à educação. Em seu histórico, desde o século XVI, havia mulheres na educação:

desde el siglo XVI, debido a que las primeras mujeres dedicadas a la educación eran monjas y beatas, la “caridad” y la “devoción” se convirtieron en los comportamientos típicos no sólo de las *amigas*, sino de las futuras preceptoras y maestras. Por estos motivos, las mujeres decimonónicas sólo podían llegar a ser “educadoras”, debiendo llevar en sus venas la “sangre limpia” que garantizaba sus buenas costumbres (Bertely-Busquets; Ríos, 2008, p. 2).

A legislação colonial outorgava aos homens amplos poderes sobre as esposas e filhos, visto que administravam os bens de família e dotes recebidos, tendo todos os direitos sobre eles. Para as mulheres, era atribuída responsabilidade para com os filhos e o marido, a eles o direito, a elas as obrigações. O grupo dominante ao colocar a mulher confinada em seu lar ou em um convento, estava defendendo seus interesses utilizando um discurso sobre a manutenção da honra e o prestígio da família:

las mujeres debían inculcar en sus hijos los principios religiosos, morales y cívicos, así como instruirlos en las primeras letras y en los primeros números. Con esta nueva función la maternidad adquirió un prestigio del que antes carecía, ya que eran los padres quien se decidían quién y cómo los educaba (Saloma, 2000, p. 6).

---

<sup>60</sup>Ley General de Educación (1946). En el artículo 3º constitucional postula la educación integral, científica, democrática y nacional basada en la justicia, libertad y paz para la convivencia humana. Para maiores estudos, acessar: <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro1/2-5ZavalaCenteno.pdf>. Acesso em: 18 Abr. 2023.

A família continuou a ser o núcleo fundamental da sociedade e o Estado deveria protegê-la. Saloma (2000, p. 7) menciona que:

se pretende la domesticidad universal de las mujeres, su exclusión del mundo laboral y la concepción del trabajo doméstico como un no trabajo. Mujer y familia tendieron a presentarse como una unidad indisoluble, es decir, era imposible concebir a una mujer sin familia y a una familia sin mujer. Aunque los modelos burgueses de familia y de mujer llegaron a obtener cierto grado de aceptación entre los grupos subordinados no lograron implantar se cabalmente (Saloma, 2000, p. 7).

O tempo passou, as mulheres conquistaram independência financeira e econômica, tendo acesso à educação superior e atuando na gestão de setores e departamentos na universidade, porém o campo científico de atuação ainda reproduz a domesticação da mulher, onde a dominação masculina tem prevalecido, conforme diz a narrativa da gestora desse país:

E7 En mi país **esta idea de que hay libertad de expresión no es cierta**, o sea, las verdades **que nos siguen callando, nos siguen torturando, nos siguen haciendo invisibles**, y eso es lo que a veces ocasiona que la misma mujer sea más agresiva contra todo lo que está a su alrededor. (...) ha tenido muchos problemas de violencia familiar, de feminicidios, las muertas de Ciudad Juárez, de Chihuahua, las desapariciones, en fin. **Incluso en los trabajos, esta idea de vulnerar a la mujer para conseguir un mejor puesto o para tener otro tipo de situación económica**, sí se sigue dando, no lo podemos negar (Entrevistada México, 2022, grifo nosso).

A dominação masculina é munida de instrumentos para que possa exercer seu poder, mostrando que é ofensiva e perigosa tanto quanto a violência física, e encontra-se inserida como sendo natural nos indivíduos (Bourdieu, 2012).

E8 he sentido un **conflicto con compañeros especialmente varones**, creo **que no. creo que donde siempre hay un poquito como de dificultad, para mí, ha sido trabajar con mujeres, no sé por qué**, pero siempre ha sido **un poco más complejo para mí relacionarme laboralmente con mujeres que con varones. (...) tuve el apoyo de mi jefa, la rectora, para irme a estudiar el doctorado** pero tenía mi carga de seis asignaturas, en los tres días que regresaba tenía que dar mis seis asignaturas (...) y porque yo tenía el compromiso con la universidad porque estaba contratada como profesora de tiempo completo (Entrevistada México, 2022, grifo nosso).

Perrot (1998, p.140-141) refere que essa “ideia de gênero e da diferença entre os sexos foi construída histórica e culturalmente”, sendo o masculino sempre superior ao feminino e opondo-se a ele, conforme se observa inclusive no ambiente de trabalho pela narrativa da entrevistada do México. Esta pensa ser menos complexa a relação

entre os pares masculino-feminino, do que com pares feminino-feminino. Para ela, esta relação feminino-feminino produz competição e não cooperação, ocasionando uma desvalorizando do trabalho e das relações sociais do feminino, em contrapartida do masculino.

Bourdieu (2012) expõe que a ordem social funciona como uma máquina simbólica que ratifica a dominação masculina sobre a divisão do trabalho e das atividades atribuídas a cada sexo, construindo o corpo como divisão sexuada e depositário desta visão, isto leva os dominados a aplicar produtos desta dominação, influenciando os pensamentos e percepções que estão estruturados nesta relação que lhes são impostas. Desta forma, reproduzindo a dominação do sexo masculino ao feminino, conforme observado na narrativa do México.

No Peru, o ensino superior foi uma das preocupações de algumas ordens religiosas, bem como a educação primária, secundária e técnica. Foram os dominicos<sup>61</sup>, devido à formação teológica de futuros freis para a entidade que pertenciam, que solicitaram a realização do *Estúdio Generalato*, Vice-Rei da Espanha, sendo fundada através da Cédula Real em 12 de maio de 1551, a Universidade de São Marcos, como Real e Pontifícia<sup>62</sup>, dezesseis anos depois da criação da cidade de Lima, como uma universidade teológica nos séculos XVI e XVIII, em razão das

---

<sup>61</sup>En 1537, llega fray Tomás de San Martín y en 1540 fray Domingo de Santo Tomás. Los otros dos: fray Pedro de Ulloa en 1536. Por 1536, a instancia de la obispo Vicente de Valverde, se embarcarán en España hacia el Perú un grupo de ocho Misioneros dominicos; y, por gestiones de fray Francisco Martínez Toscano, por ese entonces en España, organiza otro contingente de siete frailes con destino a la isla Española; que, por “*disposición superior, los siete frailes pasaron al Perú*.” (Rodríguez Chavez, 2009, p. 17).

<sup>62</sup>La Real y Pontificia Universidad de San Marcos surgió como heredera de la *Universitas* medieval, específicamente hispánica y su creación respondió a situaciones bastante similares a las del occidente europeo: necesidad de formar profesional en diferentes ámbitos, favorecer el desarrollo de ciertos centros urbanos, dándoles mayor reputación. No obstante, en el caso de la Ciudad de los Reyes, se añadieron otros factores como la importancia de nuestro virreinato, centro del poder hispánico en América meridional, como se puede comprobar en imágenes de la época y donde se formaría personal idóneo para las tareas de catequización o de la administración pública. El objetivo deseado hizo necesario enviar personajes representativos a la corte real, siendo elegidos, Fray Tomás de San Martín, prior de los dominicos y el conquistador, don Jerónimo de Aliaga, Procurador Real y viajaron a España en 1550, portando una Instrucción para obtener la autorización de establecer en la ciudad de Lima un Estudio General con los mismos privilegios, franquicias, y exenciones que gozaba la celebrada Universidad de Salamanca. El documento llegó a la capital del virreinato y la Universidad comenzó a funcionar el 2 de enero de 1553 en la Sala Capitular del convento Dominico nuestra Señora del Rosario. Durante el reinado de Felipe II siendo Toledo, virrey del Perú, el Papa Pío V emitió el 15 de julio de 1571 la bula *ExponiNobis* convirtió a la Universidad de San Marcos en Pontificia, lo que daba validez internacional a sus títulos, tal como había sucedido en las universidades medievales. El 6 de setiembre de 1574 es colocada bajo el patronato del Evangelista San Marcos, adquiriendo así la denominación oficial de Real y Pontificia Universidad de San Marcos e igualmente el escudo, símbolo fundamental institucional aprobado por Carlos V en 1551, reemplazándose la imagen de la Virgen del Rosario por el nuevo patrono, como lo señalaba la Constitución de 1578 (Dávila, 2019, p. 5).

práticas pastorais para a conquista espiritual da população indígena e a dominação do Peru. Assim de um salto, o Peru saiu do ensino fundamental para o superior.

Além dos dominicos, que foram os primeiros missionários a chegarem ao Peru, também vieram os franciscanos em 1535 e os Augustinos, fundando um convento em 1551 em Lima, e os Jesuítas. A partir de 1560, em Lima, começaram a fundar diversos colégios<sup>63</sup> e seminários, destacando-se o Colégio San Pablo, fundado pelos jesuítas em 1568 que se tornou um centro intelectual de primeira linha:

el Virreinato de Perú el proceso de la Instrucción Pública es originalísimo. No se cumple lógicamente empezando con el establecimiento de escuelas primarias y culminando con los centros de cultura superior. Primero se funda en Peru colonial las universidades, luego los colegios y seminarios, posteriormente las escuelas (Mac Lean y Estenós, 1943, p. 18).

A educação no país se dava através da evangelização e, para que fosse bem-sucedida, era recomendado que o Estado e a Igreja atuassem em consonância e com ações recíprocas, tais como: a *castelhanização do indígena* e o ensino das línguas indígenas aos evangelizadores e aos professores. Devido a isso, várias cédulas reais foram emitidas para que esse objetivo fosse atingido.

Em 1690, ficou estabelecido que as escolas criadas deveriam ser para meninas e meninos, sendo obrigatória a idade de dez anos, incluindo enfoques específicos para as meninas indígenas:

para enseñar a las niñas indígenas y el cumplimiento de las disposiciones reales y obispales se establecieron escuelas, en general, atendidas por los miembros de las distintas órdenes religiosas o maestras laicas contratadas por los curas. Estas se localizaron por innumerables poblados, villas y ciudades. Los textos usuales en todas las escuelas fueron la cartilla y el catón que empezaron a llegar de España desde los inicios del siglo XVI, más tarde se imprimirían en América (Sánchez, 2017, p. 15).

A educação recebida pelas meninas era a mesma dos conventos, preparando-as para cuidar da casa e se portar na sociedade, com objetivo do matrimônio cristão e indissolúvel, conforme Sánchez (2017):

la instrucción que recibían las niñas era la misma que en los conventos: lectura, escritura, cuentas, música y labores femeninas. Estas dos últimas

---

<sup>63</sup>A partir de San Pablo se sumaron nuevas fundaciones: San Martin (1582), Santo Toribio (1585), Colegio Universitario San Felipe y San Marcos (1589), San Idelfonso (1608), San Buenaventura (1611), Santo Tomás de Aquino (1645), San Pedro Nolasco (1664) (Guibovich, 1993, p. 2).

como preparación para alcanzar una retribución económica en caso necesario. La cultura de las mujeres se acrecentaba en los colegios mediante la lectura comunitaria y privada (Sánchez, 2017, p. 16).

Havia, também, instituições criadas por mulheres simples, semelhantes aos conventos, chamados *beatários*<sup>64</sup>, mas sem o voto religioso. Boa parte foram dedicados às mulheres indígenas. Sánchez (2017, p. 18) menciona a importância da sua atuação:

su acción era la protección y formación cristiana de las jóvenes, educación de niñas y amparo de las viudas, todo dentro de una vida comunitaria de intensa piedad. Las beatas, por lo general, eran terciarias de alguna orden religiosa con votos simples. Los beaterios prestaron un gran servicio a aquellas sociedades en donde las mujeres viudas y solteras en edad madura no tenían medios para su subsistencia y sí muchos peligros, fueron además en su gran mayoría centros educativos para las niñas y protectoras de estas (Sánchez, 2017, p. 18).

Os professores contratados eram na sua maioria religiosos ou pessoas laicas de moralidade exemplar, que atendiam às famílias para a educação das crianças. Para as mulheres, a educação era o catecismo, a urbanidade e afazeres domésticos; para os homens, a matemática, catecismo, moral, história sagrada, geografia e urbanidade.

Essa educação feminina privava as mulheres de toda atividade fora do lar. Não se permitia que uma mulher honesta pudesse estudar e instruir-se, muito menos enriquecer seu espírito com a cultura universitária. O ditado na época era: *“Mujer que sabe latin, nunca há de tener buen fin* (Bustamante, 2015, p. 112).

Com a criação de escolas e colégios, vieram, exclusivamente para as mulheres, *las escuelas de señoritas*<sup>65</sup>, e estavam de acordo com os currículos das escolas religiosas, com os programas acadêmicos e conteúdos próprios. Nos colégios prestigiados, acrescia-se o francês, inglês, história antiga, filosofia, idade média,

---

<sup>64</sup>Entre los muchos beaterios que funcionaron en Perú mencionaremos el de nuestra Señora de los Remedios en Cuzco, institución del siglo XVI dedicada a jóvenes de la nobleza incaica. Otro más fue establecido por el jesuita Juan Arias Bacas, hacia 1672 al que hay que añadir el del Carmen, también obra de jesuitas, y el de Santa Rosa de los dominicos, ambos del siglo XVIII (Sánchez, 2017, p. 17).

<sup>65</sup>Los objetivos y los medios de la Residencia de Señoritas eran, por tanto, muy similares a los del grupo masculino, pero mientras el grupo masculino tenía como modelo los *colleges* ingleses y, especialmente los de Cambridge, en el grupo femenino la influencia de los *colleges* femeninos norteamericanos de la costa. Para mais informações acesse: [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/32510/vida\\_ribagorda\\_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/32510/vida_ribagorda_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 18 mai. de 2023.

fisiologia, leitura, escrita, gramática castelhana, aritmética, geografia e as disciplinas *mujeris*: costura e bordado:

estas instituciones funcionaban bajo la modalidad de internado: las niñas vivían allí alejadas de la familia y solo recibían la visita de sus padres un día al mes. a las mujeres rara vez se les manda a educar a Europa: a esas se las encierra en los colegios de monjas (Bustamante, 2015, p. 112).

Em 1927, funda-se o Instituto Nacional Pedagógico da Escola Normal para homens com o objetivo de resolver o problema da formação de professores. A proposta era a oferta do Normal Superior em 4 anos para a formação de professores do ensino secundário, o Normal de segundo grau, para a formação de professores do ensino elementar e, o Normal elementar com três anos, para a formação de professores do ensino fundamental.

Em 1941, com a Lei Orgânica de Educação Pública n.º 9359<sup>66</sup>, é criada a direção da Escola Normal para promover a formação de professores para a educação infantil, o ensino primário e secundário, com a exigência do idioma quéchua, oriundo do país e falado na serra, centro e sul do país.

A década de 1950 é marcada por uma educação elitista e privilegiada, em contrapartida àquela que atingiria a grande maioria, tendo como exemplo a criação das grandes unidades escolares. O sistema pedagógico continuou com a memorização, enciclopedismo, sendo a imitação das escolas francesas, inglesas e norte-americanas (Chiappo, 1976).

Em 1960, no regime militar do general Juan Velasco, inicia-se uma reforma que pretendeu uma nova educação peruana, com mudanças estruturais pela busca de *um nuevo hombre para una nueva sociedad*, tornando-se o lema para a década de 1970<sup>67</sup>.

Esta reforma foi patrocinada pela UNESCO que incentivava o “saber a ser”, sendo o lineamento da Reforma da educação peruana dentro dos critérios para ajuda

---

<sup>66</sup>“En el proceso de la instrucción pública, como en otros aspectos de nuestra vida, se constata la superposición de elementos extranjeros combinados, insuficientemente aclimatados, y este problema está en las raíces mismas de este Perú, hijo de la conquista. No somos un pueblo que asimila las ideas y los hombres de otras naciones impregnándolas de su sentimiento y su ambiente, y que de esta suerte enriquece, sin deformarlo, su espíritu nacional. Somos un pueblo en el que conviven, sin fusionarse aún, sin entenderse todavía, indígenas y conquistadores (Chiappo, 1976, p. 13).

<sup>67</sup>“Entre 1958 y 1968, el número de escuelas primarias pasó de 13.473 a 20.049 mientras que el número de establecimientos secundarios pasó de 662 a 1.805. Es más, hacia el fin de dicho período, la matrícula escolar aumentó en casi un 100%, y una proporción de estudiantes significativamente más elevada estaba finalizando los estudios secundarios” (Chiappo, 1976, p. 13).

aos países do terceiro mundo, no qual foram seguidos vários pensadores, incluindo o brasileiro Paulo Freire, centrado no próprio educando como gestor da cultura e de seu próprio desenvolvimento. Esta proposta de cunho socialista juntamente com a inconsistência dos planejamentos econômicos a tornaram inviável, desta forma diluindo suas bases filosóficas e pedagógicas diante do *Decreto Lei n.º 19.326, da Reforma da Educação Peruana*<sup>68</sup>.

A crise da década de 1980 impediu a implantação de programas educativos como a *educación para la vida*. Em 1990, com a aprovação da Declaração Mundial de educação para todos, na conferência mundial da Tailândia por iniciativa da UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, foi proposta a proteção da educação básica que havia retrocedido na década de 1980. Devido a isso e levando em consideração esses pressupostos, Jacques Delors elabora o informativo: *A educação guarda um tesouro* por solicitação da UNESCO, publicado em 1996. Além de reformar o ensino e a aprendizagem, coloca como importante o professor como pedra angular do processo educativo (Chávez, 2006). Interessante constatar a influência da família e da mãe em relação à educação da filha nesta narrativa:

E9 nosotros venimos, en realidad, **con un bagaje de nuestra familia, con un capital, un capital humano, un capital cultural**, y que, yo considero que, en el espacio talento, en mi ingreso en la Universidad, a mí me ha servido mucho ese capital cultural, ese **capital con el que he venido, si bien la influencia de mi mamá que ha sido académica, ella ha sido profesora** de educación secundaria, creo que me ha servido bastante a la hora (...). Si, al **principio, no te ven o nota, dar la debida importancia, o no toman mucho en cuenta tus opiniones**, (...), me sirvió mucho el capital con lo que venía, la influencia, como te digo, de mi mamá, bueno, siempre tenía en casa libros; me sirvió mucho como para así alzarme y lograr, digamos, posicionarme en la Universidad (Entrevistada Peru, 2021, grifo nosso).

Minayo (2005, p. 24) indica que a “concepção do masculino como sujeito da sexualidade e o feminino como seu objeto é um valor de longa duração da cultura ocidental”, conforme se observa na narrativa do Peru, quando a entrevistada menciona que não era vista e tampouco notada ou recebeu a devida importância para levar em conta a sua opinião.

---

<sup>68</sup>En 1970, la Comisión publicó su Informe General, un documento de notable envergadura, que contenía un análisis detallado de los defectos inherentes al viejo sistema, una afirmación de los principios filosóficos que deberían guiar cualquier sistema alternativo, y una descripción de la forma que dicha alternativa debería tomar (Chiappa, 1976, p. 18).

Bourdieu (1983), em sua teoria do *habitus*, diz que as experiências passadas funcionam como uma matriz de percepções e é também a adaptação que realiza sem cessar um ajustamento ao mundo em que se vive. Faz pensar que o *habitus* pode conciliar a oposição entre realidade exterior e a individual.

A cultura institucional, neste aspecto, também deve ser considerada historicamente. A cultura se refere ao conjunto de hábitos, valores, normas e ideais cultivados por uma comunidade social em particular, como se observa nesta narrativa sobre as decisões tomadas pela chefia antecipadamente, sem a participação da gestora:

E10 - Al principio me di cuenta de **que existía este juego de poder** y cuando era más joven estaba de acuerdo con las decisiones y orientaciones de los decanos y rectores mayores, pero **poco a poco sentí la necesidad de ser escuchada y de poder contribuir a las decisiones. Me di cuenta de que a menudo recibí a información sobre decisiones que ya se habían tomado pero no había contribuido con su participación en su discusión y sentí la necesidad de una mayor participación de las mujeres** en los asuntos universitarios, decidí presentarme como candidata(...) Me di cuenta de que **había un hábito, de cómo se hacía todo, incluso entre El personal administrativo** que ya estaba acostumbrado a hacer las actividades de una manera determinada, siendo resistente a la innovación y al cambio (Entrevistada Peru, 2021, grifo nosso).

Para Bourdieu (1996), o campo é o espaço comum de concorrência entre os agentes sociais que possuem interesses diferentes. Eles estão situados em lugares pré-fixados em função da hierarquia e desigual distribuição dos recursos que gera diferentes posições na estrutura social. O *habitus* não se pode suprimir por simples vontade, como uma consciência libertadora e que, de modo geral, as mulheres tendem menos do que os homens a incorporar as competências que lhes são legítimas.

A precedência masculina como legítima na divisão sexual do trabalho se impõe através do sistema de esquemas constitutivos do *habitus* como fundamento indiscutível:

tendo apenas uma existência *relacional*, cada um dos dois gêneros é produto do trabalho de construção diacrítica, ao mesmo tempo teórica e prática, que é necessário à sua produção como *corpo socialmente diferenciado* do gênero oposto (sob todos os pontos de vista culturalmente pertinentes), isto é, como *habitus* viril, e portanto não feminino, ou feminino, e portanto não masculino (Bourdieu, 2012, p. 34).

Conforme a narrativa da entrevistada E10 do Peru, observei que mesmo em diferentes países, com diferentes culturas, o *habitus* constituído encontra-se impregnado e se manifesta através da dificuldade de promoção no trabalho e da falta de reconhecimento pela chefia imediata e dos seus pares, pela não aceitação de suas orientações como gestora, por falta de credibilidade na sua fala. Para Silvia Bertolassi (2023, p. 7):

as tradições históricas próprias, a cada formação social, as funções de reprodução e de legitimação podem estar concentradas em uma única instituição ou, então, divididas entre instituições diferentes, como o sistema de ensino, as academias, as instâncias oficiais de difusão ou semioficiais (Bertolassi, 2023, p. 7).

Para as autoras, o *habitus* e a violência contra mulheres no ambiente doméstico e no trabalho se concretizam em “diferentes instituições” familiares e acadêmicas e, no caso deste estudo, também em diferentes países, por meio das determinações recebidas, já discutidas e decididas, devendo apenas serem executadas, sem a devida contribuição, participação das decisões, impondo uma luta ideológica e política diária.

Em contraposição, McCall (1992, p. 848) critica a posição do *habitus* de Bourdieu (2012) na medida em que é globalmente vinculado à posição da mulher no “mundo doméstico e na família”. Aborda que a sua participação e pertencimento às “atividades públicas do mundo trabalho e da formação profissional” parecem não constituir fonte para a transformação do *habitus*, conforme constata a narrativa da entrevistada do Peru.

A gestora E10 menciona que no seu desempenho profissional, sob a orientação dos seus pares masculinos em cargos superiores, utiliza a formação como docente para desenvolver um trabalho árduo em que percebe a presença do *habitus* de como tudo sempre foi realizado e se coloca numa postura de resistência e de ruptura frente à concepção patriarcal determinada às mulheres, independente da sua formação e do seu cargo.

Diante destas narrativas, recorri a Bourdieu (1994, p. 1360) sobre a acumulação do capital científico ao mencionar que quanto mais autônomo for este campo não pode esperar pelo reconhecimento do valor de seus produtos, sua competência e reputação, senão de outros produtores. Estes, também são seus competidores, serão os menos prováveis a dar-lhes reconhecimento, que no caso

desta pesquisa, são os pares e superiores masculinos, pois nessa luta, cada um dos agentes deve se comprometer para impor o valor de seus produtos e de sua autoridade como produtor legítimo”, sendo este o desafio posto às mulheres gestoras universitárias.

Assim, o *habitus* é tido como um sistema de disposições inconscientes no campo de atuação das gestoras entrevistadas, sendo um espaço de jogo e de estratégias onde se estabelecem relações entre os agentes. Estas relações são necessárias para que os agentes continuem a participar, neste caso, as mulheres gestoras universitárias. Logo, pude analisar o quanto essas mulheres precisam lutar, criar, recriar, realizar alianças e rupturas para lhes outorgar legitimidade, conforme a seção a seguir, que aborda sobre: como se constituíram gestoras por meio das narrativas da trajetória pessoal e profissional e quais as estratégias e táticas adotadas para a manutenção deste capital simbólico.

### 3 ELEMENTOS DE TRAJETÓRIAS DE MULHERES GESTORAS UNIVERSITÁRIAS

Na perspectiva da *Trajetória de vida*, Bourdieu<sup>69</sup> (2000) aponta que o percurso da vida não é linear, e sim produto de interações produzidas, concebidas como resultado das relações estabelecidas a partir das condições simbólicas que estruturam o modo de estar no mundo e que não se deve compreendê-lo como indissociável do *habitus*, no qual se presume que os comportamentos individuais sejam coerentes com as condições simbólicas em que são produzidos. Para o autor, a vida é organizada como uma história com tempo cronológico desde sua origem, mas também da razão de ser até o seu término, como do investigado que se entrega ao investigador, tendem ou pretendem organizar-se numa sequência ordenada.

Neste aspecto, a segunda categoria a ser analisada é a da trajetória de vida, na qual as entrevistadas serão denominadas como (E), considerando a **trajetória de vida (Bourdieu), de como chegaram a ser gestoras, trajetória pessoal e profissional, estudos e atividades realizadas**. Narrativa de como iniciou a carreira na universidade, êxitos e enfrentamentos. Etapas vencidas. A trajetória, por ser a preocupação central deste estudo inicialmente, está sendo explanada por meio de cinco categorias, quais sejam<sup>70</sup>: **Carreira, Êxitos, Formação Acadêmica, Enfrentamentos e Acesso à Gestão** que originam os cinco subitens considerando os percentuais de incidência indicados nas narrativas orais.

Posteriormente, são analisadas as estratégias e táticas com base em Certeau (1994, 1999). Para ele, não existe espaço sem lugar, ou seja, táticas sem estratégias,

---

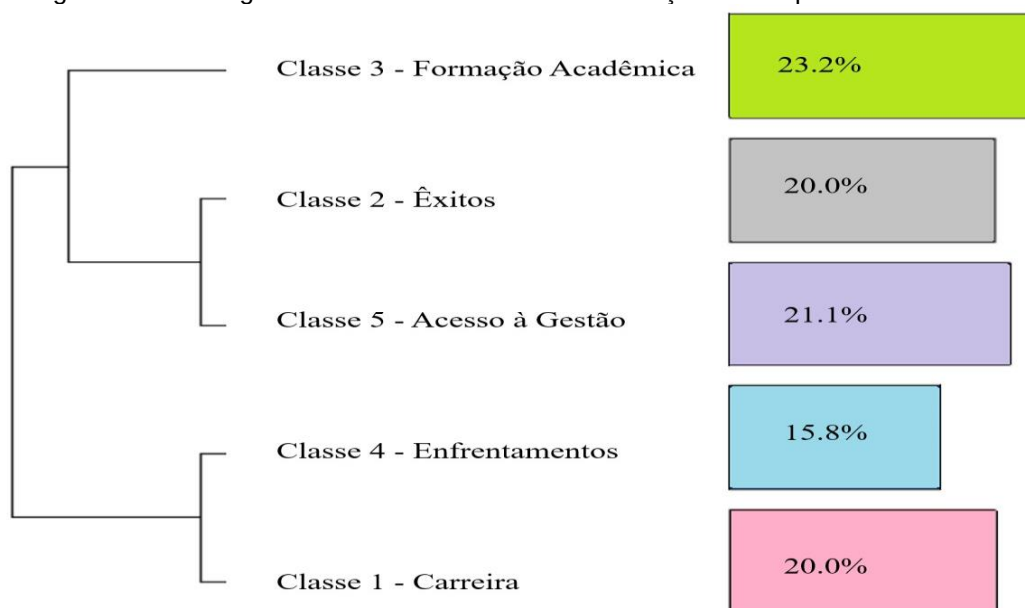
<sup>69</sup>Bourdieu (1996) aponta que a trajetória é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo. Menciona que toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus* e reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos.

<sup>70</sup>Um **Dendrograma** é um tipo específico de diagrama ou representação icônica que organiza determinados fatores e variáveis. Resulta de uma análise estatística de determinados dados, em que se emprega um método quantitativo que leva a agrupamentos e à sua ordenação hierárquica ascendente - o que em termos gráficos se assemelha aos ramos de uma árvore que se vão dividindo noutros sucessivamente. Isto é, ilustra o arranjo de agrupamentos derivado da aplicação de um "algoritmo de clustering". Um exemplo muito usado, em biologia computacional, é o do tipo específico de cladograma que mostra relações evolutivas entre diferentes clados biológicos, após a análise estatística dos dados genéticos. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/dendrograma>. Acesso em: 4 set. 2023.

nem mesmo o movimento inverso. A vida cotidiana para o autor é permeada por estes elementos de modo que táticas e estratégias podem se reconfigurar.

### 3.1 CATEGORIAS SEGUNDO PERCENTUAIS DE INCIDÊNCIA

Figura 2 - Dendrograma de Classes – CHD Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Elaborado pela autora com a utilização do software IRAMUTEQ (2023).

#### 3.1.1 Carreira

Essa categoria representa 20,0% (f=38) do *corpus* total analisado com 190 ST (segmento de texto)<sup>71</sup>. Conforme observado na narrativa abaixo, a escolha da área da carreira em educação e artes, as dificuldades percebidas em virtude de não se sentirem capazes perante outros, a influência da pouca formação dos pais e a preocupação com o acesso ao ensino superior para o desenvolvimento de uma carreira estão entre os relatos:

**E1 *Eu precisava sempre provar o tempo inteiro para as pessoas que eu era capaz de fazer aquilo que elas achavam que eu não era capaz, porque***

<sup>71</sup>Esta classe apresenta as palavras “universidade”, quarenta e sete vezes, “docente”, dezessete vezes, “professor”, dezenove vezes, “decana”, cinco vezes, “tempo”, nove vezes, “direito”, oito vezes, “instituição”, sete vezes, “ocupar”, sete vezes, “político”, seis vezes, “elegir”, cinco vezes, “cargo”, quatro vezes, “promoção”, quatro vezes, “catedrático”, quatro vezes, “seleção”, quatro vezes, “mandato”, três vezes, “categoria”, três vezes.

imaginavam que todo mundo que tinha esse perfil tinha que ter magistério, eu não consegui, exatamente pela dislexia, então eu pensei **“eu vou fazer porque eu consigo, vou provar que eu consigo”**. Minha **graduação é artes, Licenciatura em Educação Artística**, e aí fui para as outras áreas que me agradavam, eu fui diretora de escola, **fiz curso de especialização de educação para adultos, curso de gestão**. Eu trabalho com isso, eu acho que muito por conta das minhas dificuldades que eu não entendia e **também minha mãe só tinha educação básica, meu pai era semianalfabeto**, mas eram pessoas muito competentes (Entrevistada do Brasil, 2022, grifo nosso).

Na história recente de nosso país, tem-se na década de 1970 a expansão das universidades federais e estaduais e o aumento do ensino superior privado nas décadas de 1980 e 1990. O crescimento dos cursos de pós-graduação, a criação de grupos de pesquisas e o fomento de bolsas de estudos com os planos de carreira para pesquisador aumentaram o interesse e a procura feminina para o ensino superior (Brasil, 2020). Desta forma, o ensino superior se destaca na escolarização feminina como a presença nas atividades públicas devido ao interesse de inserção no mercado de trabalho e a profissionalização, com vistas à agregação de novas práticas e valores.

Foi observado o crescimento do nível educacional feminino como a variável que explica 59% do aumento da participação das mulheres entre o período de 1977 e 2001. Em nosso país, ainda persistem muitas mulheres nas graduações em licenciaturas, em que 63,1% das matrículas de cursos estão nas universidades e, destes, 72,8% dos alunos matriculados são mulheres. Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2020, 33,6% estão em instituições públicas e 66,4% estão em IES privadas; 72,8% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 27,2% são do sexo masculino. Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 40,7%, ao passo que à distância são 59,3% no total de matrículas (Brasil, 2020).

Nos países da Ibero-América, ainda se vê a busca pelo acesso ao ensino superior em cursos que refletem o papel da mulher disseminado pela família, instituições religiosas e governamentais como se fazem presentes nos relatos trazidos anteriormente. No *Panorama de la Educación Superior*, publicado pela *RedIndices* (2021), persiste a tendência da procura pelas mulheres nas graduações no campo de conhecimento da educação com 75%, na saúde com 73% e, nas ciências sociais, jornalismo e comunicação com 65%. O campo da ciência e tecnologia, engenharia e matemática com baixa participação feminina no total das graduadas.

Na Argentina, a Lei *Avellaneda*<sup>72</sup> foi a primeira que regeu a educação superior, sendo promulgada em 1885 e elaborada a partir do crescimento das universidades entre o período de 1870-1880. A partir disso, houve as primeiras mulheres egressas dos cursos superiores no período de 1889-1922, sendo:

las 41 médicas graduadas entre 1889 y 1922 en la UBA más de la mitad presentaron tesis dedicadas al alud femenino o de los niños, tendencia que respondía a un proyecto médico hegemónico que puso en su centro El cuerpo de la mujer y su vinculación con la maternidad (Arias, 2017, p. 10, *apud* Lorenzo, 2016).

A educação da mulher na Argentina ocorreu em quatro momentos, sendo o primeiro com a criação da primeira universidade no século XVII até o princípio do século XX; o segundo momento se deu no início do século XX até os anos 60 com o incremento da participação feminina nos cursos superiores, especialmente, nas profissões “ditas femininas” (Palermo, 1998 *apud* Arias, 2017, p. 11).

O terceiro momento, entre meados da década de 1960 até meados da década de 1980, é quando se observa o aumento do acesso das mulheres entre 30% a 50%, e a diversificação das carreiras escolhidas. O quarto momento situa-se a partir da década de 80 até os dias atuais, se caracterizando pela estabilização nas carreiras que se definem nas áreas das ciências da saúde, ciências sociais e humanidades, ciências exatas e naturais (Arias, 2017).

Constatei que ainda se mantém na trajetória das gestoras entrevistadas, a busca por cursos em que o papel da mulher ainda permanece como detentora do cuidado e da proteção para com o outro. A preparação das mulheres para o casamento como destino primordial tem se mantido até o tempo presente no século XXI, onde, ainda, a docência se encontra como a carreira com os menores salários, conforme é observado na narrativa a seguir:

E2 El motivo es, **que me di cuenta de que económicamente no era solvente** y ahí es cuando decido aprender **la diferencia ante un caso como el de mi mamá, que, como todas las mujeres, estaban enseñadas para**

---

<sup>72</sup>Em resposta al sostenido crecimiento que experimentaron las universidades entre 1870 y 1880, se promulgó la Ley Avellaneda a mediados de 1885. Esta primera Ley Universitaria fijó las bases a las que debían ajustarse los estatutos de las universidades nacionales; se refería fundamentalmente a la organización de su régimen administrativo, y dejaba los otros aspectos liberados a su propio accionar. En 1886 se modificaron los estatutos de la Universidad para adaptarlo a las prescripciones de la Ley Avellaneda. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/nacionalizaci%C3%B3n-y-ley-avellaneda> . Acesso em: 2 de abr. 2023.

**el matrimonio** y no había posibilidad de que había una relación matrimonial, obviamente madura. Entonces **esa fue una de las razones para escoger la docencia, porque solo tenía una respuesta frente a la vida, que me permitiera ganar poco, en la concepción patriarcal en la que estaba sumergida** (Entrevistada da Argentina, 2022, grifo nosso).

A narrativa acima demonstra o quanto está impregnada a concepção hegemônica de que a mulher foi criada para a educação, para o amor e o matrimônio, como um ser para outro recebida pela educação familiar (Lagarde, 1998), ou seja, a identidade feminina negligenciada, desconsiderando diferentes aspectos, tais como: classe social, idade, relações de poder, sexualidade. A escolha da profissão como docente surge como uma resistência e fazer diferente.

Nas reflexões sobre o papel da mulher na educação da Argentina, Suárez (2019), neste aspecto, diz que:

la naturaleza aparece siempre como la fuente originaria, las capacidades educadoras de las mujeres son en realidad una extensión de sus capacidades maternas. La constitución biológica determina una capacidad dada, primitiva llamado instinto, no cambia es eterno e inmutable (Suárez, 2019, p. 96).

O fazer diferente aparece como uma resistência frente ao sistema patriarcal que define e impõe o destino para a mulher através do matrimônio.

Já no México, no início do Século XX, as classes favorecidas da elite não viam necessidade de suas filhas estudarem na universidade. As que tiveram acesso, contaram com o apoio de suas famílias, as quais tinham pensamento liberal e não objetivavam a formação profissional delas, senão a da formação cultural para sua descendência.

Entre os anos 1940-1970, a educação teve mudanças devido à conjuntura pós Segunda Guerra Mundial, quando o país começou a desenvolver-se no setor industrial, dando apoio ao ensino superior com intenção de ofertar educação especializada para a população com objetivo de estimular o seu crescimento. Também tiveram como prática nas famílias da elite e classes médias: favorecer a educação profissional das mulheres.

O sistema universitário mexicano reconhece esse período como o de maior incentivo para o ensino superior, mas as mulheres não alcançaram paridade no acesso a esse ensino, visto que o ingresso ainda estava ligado à preparação para o matrimônio e à maternidade. A partir de 1985, era necessário aos docentes fazer a

licenciatura, tendo como pré-requisito o bacharelado. Neste caso, os homens saíram da docência devido às más condições de trabalho, havendo aumento de mulheres nesta área:

en esta situación de crisis, son las mujeres las que permanecen: en las escuelas normales el descenso de la matrícula ha incrementado el número de mujeres que estudian para maestras y entre los docentes en servicio en educación básica, existe un porcentaje femenino de al rededor del 70% (Sandoval; Tarrés, 1996, p.11).

A crescente integração das mexicanas no ensino superior foi significativa na década de noventa:

entre 1990 y 1998, han aumentado los índices relativos de la participación femenina en las seis áreas en las que se pueden clasificar los programas nacionales de licenciatura, tanto públicos como privados. A saber: ciencias agropecuarias, ciencias de la salud, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades, ingeniería y tecnología (Zubieta-García; Marrero-Narváez, 2005, p. 4).

No período de 1991-1997, houve aumento do acesso das mulheres ao ensino superior em diversas áreas, mas ainda permanecendo a maioria na área da educação, ainda respondendo ao “*chamado para educar o país.*” Neste aspecto, a trajetória ou a história de vida, como se apresenta para Bourdieu (1963), é narrada como um caminho, uma estrada, uma carreira a percorrer, onde as encruzilhadas ou encaminhamentos, o trajeto e direcionamentos indicam começos e etapas que devemos passar, e onde “a vida dos indivíduos é concebida como resultado das relações que estes estabelecem” (Bourdieu, 2000, p. 163), conforme observado na narrativa a seguir:

E5 Cuando entré a la universidad, **fue con El rector, no a una facultad**, entonces pude conocer muchas cosas, **mi primer trabajo** fue hacer un organigrama de la universidad en los años 70. **Yo estaba super interesada, estudiando mi carrera en la facultad**, que me quedaba a unos cien metros de la rectoría a mi facultad, y **como me empezaron a conocer, El director de la facultad de Filosofía en Letras, me conoció me dijo ¿Le gustaría trabajar en la facultad? Yo me quede sorprendida, porque hay un director que te invita**, a veces **es difícil decirle no** (Entrevistada México, 2022, grifo nosso).

Neste aspecto, o acesso à carreira se deu pelas relações estabelecidas. Para Bourdieu (1963), a experiência social ou capital social deve ser entendida, em parte, como um processo de incorporação da realidade social objetiva sob a forma de

esquemas. Esses esquemas estão na origem das percepções, práticas e escolhas realizadas pelos agentes sociais como uma matriz de pensamento por meio da qual o indivíduo tem uma base para orientação da sua ação. Nesta narrativa, observei o que Bourdieu (2008), em seu livro *Homo Academicus*, aborda sobre o campo universitário de atuação:

como en el campo del poder o en el campo universitario tomado en su conjunto, no haya aquí dominación absoluta sino coexistencia competitiva de muchos principios de jerarquización relativamente independientes. Los diferentes poderes son a la vez competidores y complementarios, es decir, en algunos aspectos al menos, solidarios: participan los unos de los otros y deben una parte de su eficacia simbólica al hecho de que jamás son completamente exclusivos (Bourdieu, 2008, p. 152).

Neste caso específico, constatei que a hierarquia, aparentemente solidária, demonstra como as estratégias de dominação se combinam às estruturas e ao poder exercido pelos professores mais antigos ou de cargos da alta gestão sobre os mais jovens para aceitarem entrar no jogo da concorrência. Desta forma, inculcando nestes docentes uma disposição intensa e durável para reconhecer as hierarquias e os valores deste campo.

### 3.1.2 Êxitos

Categoria que representa 20,0% (f=38) do *corpus* total analisado com 190 ST (segmento de texto)<sup>73</sup>. Bourdieu (1963) menciona que é impossível dar sentido a um todo que escapa ao próprio sujeito histórico, determinado socialmente, imerso em um universo social fora de nossos controles. Observei na narrativa, a seguir, a procura por este sentido:

E9 -pues la verdad aquí en México hay algo que se llama **Sistema Nacional de Investigadores, donde participé el año pasado** y a raíz del **trabajo que he venido me dieron mi nivel de candidato** de Sistema Nacional de Investigadores y **eso para mí es una motivación muy grande porque me alienta a seguir trabajando** en los temas que me interesan. Uno como **docente investigador puede hacer ciertos esfuerzos por la investigación**, así fue en mi caso, **desarrollé diversos proyectos en la universidad**, principalmente ligados a las lenguas y a las culturas indígenas,

---

<sup>73</sup>Esta classe apresenta as palavras: “fazer”, quarenta e duas vezes, “trabalhar”, vinte e duas vezes, “ver”, onze vezes, “docente”, dezessete vezes, “escola”, doze vezes, “querer”, onze vezes, “estudantes”, onze vezes, “aulas”, dez vezes.

proyectos financiados por instituciones (Entrevistada México, 2022, grifo nosso).

A narrativa demonstra o êxito alcançado pela participação no sistema nacional de investigadores do México<sup>74</sup> e pela busca do sentido, neste relato, que se dá pela procura dos investimentos externos para financiamento da investigação e pesquisa interna. Desta forma, motivando e esforçando-se para ter seu lugar reconhecido e o cargo da gestão.

Para Bourdieu (1963, p. 184), o relato biográfico se baseia na preocupação de dar um “sentido e tornar razoável a existência narrada extraindo uma lógica retrospectiva”. Percebi, nesta narrativa, a procura do sentido e desta lógica:

**E5 empecé a estudiar mi maestría en pedagogía, la terminé, seguí trabajando, me interesó mi doctorado, lo hice también en la facultad, seguí estudiando, ahora en la pandemia estudié dos maestrías más en la Universidad Internacional de Arrioja, logro en lo Sistema Abierto, las dos están terminadas, con título. Entonces ha sido una carrera de estudio constante, de muchos diplomados, muchos cursos que esos me han gustado, estuve después en la Coordinación de Educación Continua de la facultad, ahí implemente coordinar todos los seminarios de titulación y con mucho éxito podría decir que lo trabajé, todo lo he disfrutado** (Entrevistada México, 2022, grifo nosso).

Para a gestora E5, o êxito foi conseguir realizar dois mestrados durante a pandemia e assumir a Coordenação de Educação Continuada da faculdade, desta forma adquirindo capital científico. Bourdieu (2004, p. 27) menciona o capital científico como a busca pelo reconhecimento e da competência, conforme percebi na narrativa acima:

este capital de um tipo inteiramente particular, repousa, por sua vez, sobre o reconhecimento de uma competência que, para além dos efeitos, proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também as suas regularidades, as leis segundo as quais vão se distribuir os lucros nesse jogo (Bourdieu, 2004, p. 27).

---

<sup>74</sup> El Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores fue creado por Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado. Disponible em: <https://conahcyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

Para ela, o sentido e a lógica se deram pela constante capacitação através dos estudos e diplomações para qualificar-se ao cargo de gestão e atingir o reconhecimento neste campo científico.

### 3.1.3 Formação Acadêmica

Esta categoria representa 23,2% (f=40) do *corpus* total analisado com 190 ST (segmento de texto)<sup>75</sup>. Observei nas narrativas abaixo, primeiramente, as escolhas das áreas de formação diversificadas, tais como: Ciências Jurídicas, Ciências da Comunicação, Arquitetura, Licenciatura, Área da Saúde em psicologia, apresentadas nas narrativas das entrevistadas E2, E4 e E9, as quais comentarei a seguir:

E2 - Yo **soy profesora permanente desde el año 2010 de la Universidad de Salamanca**, primero con un contrato laboral intensivo de un año de duración, y posteriormente, desde el año 2012 como funcionaria de la misma Universidad y **yo soy graduada en Derecho y doctora en Derecho** (Entrevistada Espanha, 2022, grifo nosso).

E4 Yo **estudié arquitectura en la Facultad de Buenos Aires**, me vine desde el sur de mi país, soy de Bariloche, **me vine con mucha ilusión de ser arquitecta hice toda la carrera de arquitectura y me despertó esas ganas de poder enseñar** (Entrevista Argentina, 2022, grifo nosso).

E9 Tengo **una Licenciatura en Turismo** por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, cuando estaba estudiando la licenciatura, como en turismo se estudia idiomas, me dieron la oportunidad en la universidad de tener una beca de Francés y de Inglés (...) Culmino la **maestría en ciencias de la educación**, en realidad hago un año en México, siete meses en España y ocho meses en Alemania. Yo acabé **el Doctorado en Antropología Social** en enero de 2021, en la Universidad Iberoamericana (Entrevistada México, 2022, grifo nosso).

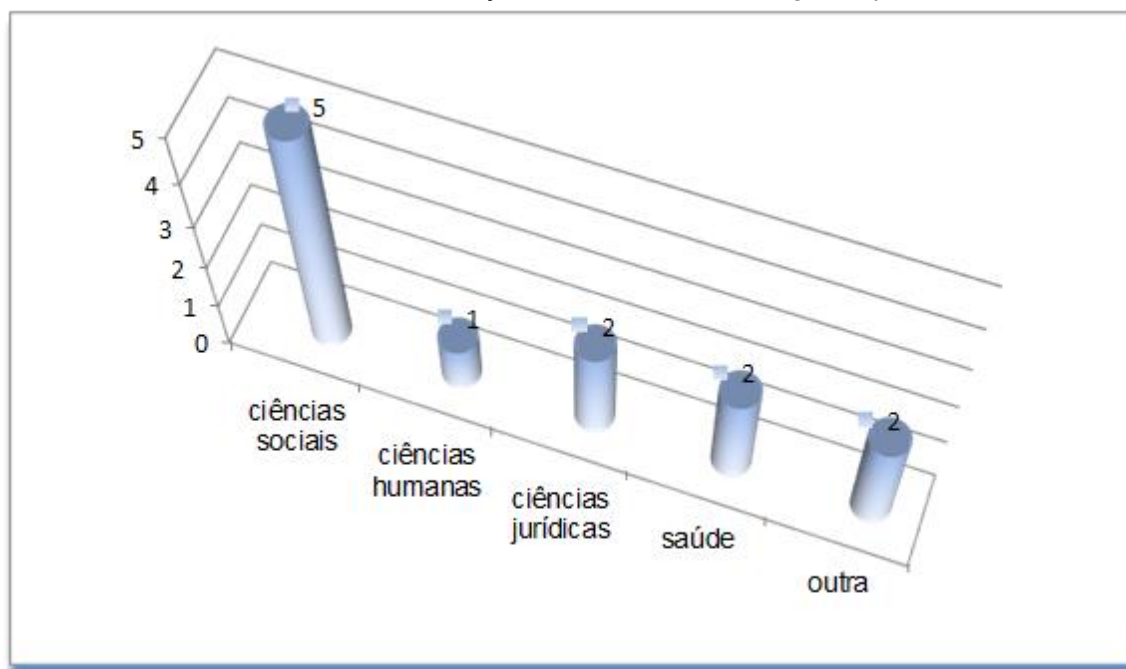
A entrevista não teve como objetivo saber o motivo da escolha da área de formação, mas apenas conhecer qual era a área de formação das entrevistadas em virtude da atuação como gestora universitária. No capítulo anterior, abordei o campo científico de atuação dessas gestoras, bem como se deu a feminização da educação nos países pesquisados. A tendência se confirmou para a escolha na formação em educação e humanidades, seguida da área de saúde que, neste caso, não se

---

<sup>75</sup>Esta classe apresenta as palavras: “investigação”, dezenove vezes, “doutorado”, dezesseis vezes, “educação”, dezesseis vezes, “tese”, dez vezes, “mestrado”, dez vezes, “ciência”, nove vezes.

confirmou para as gestoras de língua espanhola. O gráfico a seguir apresenta as áreas de formação confirmadas pelas 13 entrevistadas:

Gráfico 3 - Área de formação das Entrevistadas Língua Espanhola



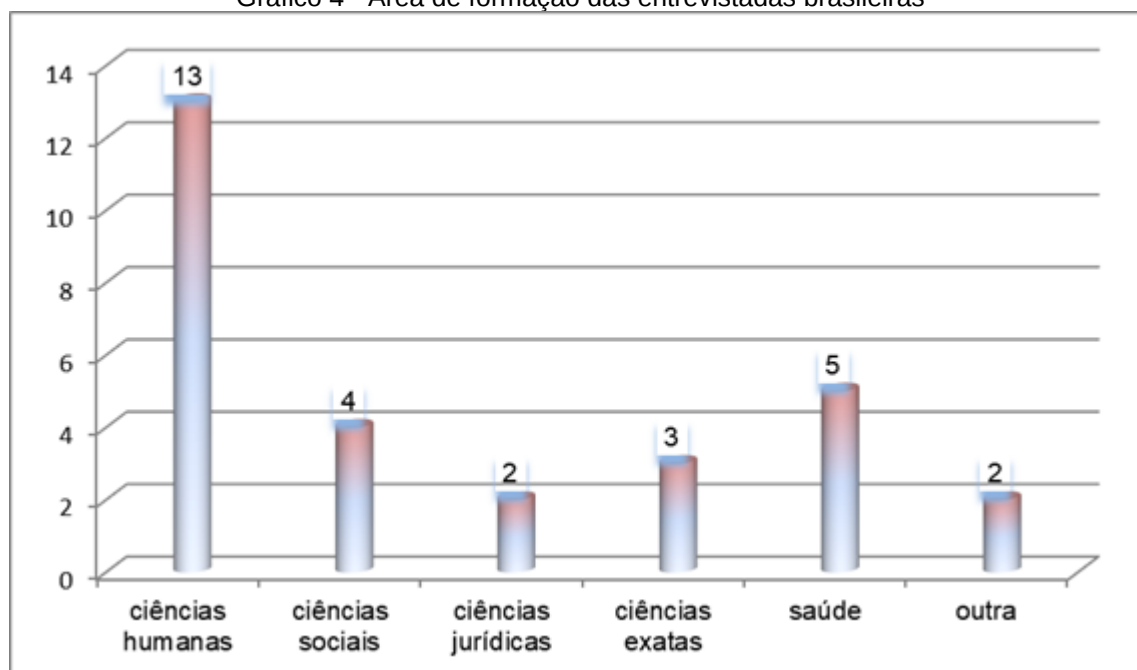
Fonte: Autora (2022).

Notei que a formação diversificada extrapola a tradição das humanidades, pois a área de ciências sociais representa a maior formação, seguida da área das ciências jurídicas, área da saúde, e surpreendentemente, a área das ciências humanas detêm o menor número de gestoras com essa formação:

E13 Eu me **formei em psicologia em 1984**, tinha 22 anos, cheguei a atuar no primeiro ano com psicologia clínica, **não tinha ideia de escola**, eu fui para psicologia clínica, achei um trabalho solitário, muito individualizado e um trabalho difícil. Depois eu fiz **mestrado na área de produção de material didático digital**, pensando na TV digital, eu fiz mestrado nessa área, Mestrado de **Tecnologia e Sociedade da UTFPR**, e estudei a produção de conteúdos digitais para a educação (Entrevistada Brasil, 2022, grifo nosso).

Em contraponto, pude observar as áreas de formação das entrevistadas brasileiras no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Área de formação das entrevistadas brasileiras



Fonte: Autora (2023).

Diante disso, constatei que a área de procura para a formação das gestoras brasileiras e docentes do IFPR entrevistadas é a das ciências humanas, seguida da área da saúde, depois de ciências sociais aplicadas e das ciências jurídicas com menor procura. Cabe aqui um maior aprofundamento pela diversidade de carreiras. O censo da Educação Superior no Brasil apresenta o aluno típico dos cursos de licenciatura como sendo do sexo feminino e que estuda em universidade privada. Mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais, conforme o trecho a seguir:

das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2019, 36,0% estão em instituições públicas e 64,0% estão em IES privadas sendo 72,2% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 27,8% são do sexo masculino (Brasil, 2019, p. 22).

Na distribuição percentual da matrícula de graduação por área geral – Brasil e Média dos Países da OCDE (2020), encontra-se a área de saúde com 10,7%, seguida da de educação com 7,2% das matrículas de graduação. Neste caso, especificamente

das gestoras brasileiras entrevistadas do IFPR, o concurso público realizado para o acesso como docente ao ensino superior foi por eixos<sup>76</sup>.

Comparando com os dados de Ibero-América de 2020, que são os mais recentes, ainda configura essa procura por área de formação, conforme pode-se observar no gráfico a seguir:

Tabela 3 - - Porcentaje de graduados de sexo femenino por campos de educación y capacitación 2011-2020

|                                                 | 2012       | 2013       | 2014       | 2015       | 2016       | 2017       | 2018       | 2019       | 2020              |
|-------------------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------------|
| Educación                                       | 73,75<br>% | 73,94<br>% | 73,66<br>% | 73,83<br>% | 73,58<br>% | 73,15<br>% | 73,15<br>% | 73,21<br>% | <b>73,70</b><br>% |
| Artes y humanidades                             | 58,05<br>% | 58,14<br>% | 57,89<br>% | 57,91<br>% | 57,84<br>% | 57,41<br>% | 57,23<br>% | 56,95<br>% | <b>57,37</b><br>% |
| Ciencias sociales, periodismo e información     | 67,27<br>% | 67,47<br>% | 67,53<br>% | 67,76<br>% | 67,90<br>% | 67,92<br>% | 68,27<br>% | 68,30<br>% | <b>68,37</b><br>% |
| Administración de empresas y derecho            | 55,75<br>% | 55,92<br>% | 56,13<br>% | 56,12<br>% | 55,85<br>% | 55,60<br>% | 55,44<br>% | 55,25<br>% | 55,77<br>%        |
| Ciencias naturales, matemáticas y estadísticas  | 54,33<br>% | 54,08<br>% | 53,79<br>% | 53,49<br>% | 53,51<br>% | 53,12<br>% | 52,87<br>% | 53,05<br>% | <b>52,98</b><br>% |
| Tecnologías de la información y la comunicación | 20,83<br>% | 20,55<br>% | 19,71<br>% | 18,73<br>% | 18,34<br>% | 17,84<br>% | 18,43<br>% | 18,32<br>% | 18,99<br>%        |
| Ingeniería, industria y construcción            | 29,70<br>% | 29,85<br>% | 30,08<br>% | 30,43<br>% | 30,53<br>% | 30,54<br>% | 30,85<br>% | 30,66<br>% | 30,85<br>%        |
| Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria  | 44,93<br>% | 44,97<br>% | 45,83<br>% | 46,75<br>% | 47,52<br>% | 47,81<br>% | 48,54<br>% | 49,10<br>% | 50,08<br>%        |
| Salud y bienestar                               | 76,42<br>% | 76,57<br>% | 76,30<br>% | 76,72<br>% | 76,34<br>% | 75,56<br>% | 74,85<br>% | 74,34<br>% | <b>74,42</b><br>% |

<sup>76</sup>A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Os Eixos Tecnológicos são: Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Apoio Educacional e Gestão de Negócios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 10 mar. 2024.

|                                                     |            |            |            |            |            |            |            |            |                   |
|-----------------------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------------|
| Servicios                                           | 54,33<br>% | 54,15<br>% | 54,26<br>% | 55,12<br>% | 53,69<br>% | 53,74<br>% | 55,06<br>% | 55,41<br>% | <b>55,44</b><br>% |
| Campos de educación desconocidos o no especificados | 20,75<br>% | 20,77<br>% | 21,45<br>% | 21,98<br>% | 22,70<br>% | 20,97<br>% | 24,02<br>% | 22,08<br>% | 22,39<br>%        |

Fonte: RedIndices – Rediberomericana de Indicadores de Educación Superior (2018).

Percebi que para os 22 países da Ibero-América, a tradição na formação em Ciências da Educação para as mulheres ainda prevalece com 73,70% de graduadas, nas áreas das Ciências Sociais com 68,37%, Artes e Humanidades com 57,37%, Saúde e Bem-estar com 74,42% e serviços com 55,44%. As áreas de tecnologia e engenharias continuam sendo as de menor procura pelas mulheres.

Para Bourdieu (1996), uma trajetória para ser compreendida deve ser considerada no campo cultural simbólico, onde os sujeitos se movimentam, visto que esta trajetória também inclui o aprofundamento da análise das condições de existência, bem como o processo de socialização e aculturação dos agentes sociais.

Diante dessa análise da formação das mulheres, pude retomar o estudo de Scott (1995) que para a autora o termo gênero também serve para indicar papéis e lugares sociais:

Em vez disso, o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (Scott, 1995, p. 73).

A autora menciona que este termo enfatiza o aspecto das definições normativas da feminilidade. Neste caso, limitando a sua atuação nas profissões ditas femininas de acordo com a sua capacidade biológica, definindo os papéis para homens e mulheres. Desta forma, o acesso das mulheres ao ensino superior ocasionou oposições, mesmo havendo dispositivos legais para isso.

As que foram pioneiras, sofreram barreiras, tais como: hostilidade de colegas e de professores, oposição da família, dificuldade para aplicação dos conhecimentos adquiridos de forma profissional, visto que o diploma lhes foi negado e, também, a devida autorização para o exercício profissional em vários países; mas conquistaram ainda que a predominância da formação seja em educação e saúde.

### 3.1.4 Enfrentamentos e dificuldades

Na entrevista sobre a trajetória de vida, foi utilizado a palavra enfrentamentos, que o dicionário Aurélio *online* (2023) define como: *Ação de enfrentar, de encarar de frente um problema: o enfrentamento da crise*. O meu entendimento sobre enfrentamento se baseia em Nunes (2010), que, a partir de concordância entre diferentes posições, destaca que o enfrentamento se refere a um conjunto de reações ou respostas que as pessoas dão às diferentes situações difíceis.

Esta categoria representa 15,8% (f=30) do *corpus* total analisado com 190 ST (segmento de texto)<sup>77</sup>. Comportamentos traduzidos em reações emocionais de modo a controlar ou reduzir os efeitos físicos, emocionais e sociais face às diversidades. As narrativas, a seguir, apresentam esses enfrentamentos:

E4, (...) hubo muy buenos años y otros que **fueron mucho más complejos porque me casé, fui madre en el medio**, porque uno va creciendo también, **las ganas y las inquietudes que tenías al principio no es lo mismo** que cuando uno va atravesando el recorrido en todos los años. Pero **lo más difícil ha sido ser docente, ser a la vez profesional y ejercer la profesión juntando se con el hecho de ser madre fue un combo bastante complejo** (Entrevistada Argentina, 2022, grifo nosso).

Bourdieu (2002, p. 9) menciona que a “ordem social, através da divisão social do trabalho, ratifica a máquina da dominação masculina, com a distribuição das atividades que são atribuídas a cada sexo”. Devido a isso, a mulher que trabalha, sempre coloca em questão ser mãe ou profissional docente. Essa imposição de princípios de dominação torna-se um campo de ação, aberto às lutas feministas contra as formas de dominação, conforme constatei nesta narrativa:

E3- para mí **lo más difícil fue hacer ver sus necesidades específicas al interior de la Universidad sin que fuera percibido** como un instituto débil sino como un instituto estratégico. **Otros obstáculos estaban relacionados con cuestiones burocráticas internas de la propia universidad así como del organismo gubernamental** (Comunidad Autónoma) del que depende. Em relación a los obstáculos internos, **debía hacer entender la importancia estratégica del Instituto para la propia universidad**. En un ambiente competitivo esto es difícil. También tuve que trabajar para generar un sentimiento de pertenencia entre los investigadores que permitiera

---

<sup>77</sup>Esta classe apresenta as palavras: “dizer”, vinte vezes, “seguir”, treze vezes, “oposição”, oito vezes, “condição”, cinco vezes, “mulher”, sete vezes, “momento”, oito vezes.

**hacer ver a la institución como suya** (Entrevistada Espanha, 2022, grifo nosso).

Bourdieu (2004) entende que o campo científico possui duas formas de atuação, uma relacionada ao capital político e o outro relacionado ao capital científico puro, ou seja, o prestígio pessoal e o reconhecimento pelos seus pares. O político é temporal, pois se exerce enquanto está na posição hierárquica maior e o outro na autonomia intelectual, conforme constatei na narrativa acima.

Os dados do trecho da entrevista a seguir apontam para enfrentamentos de cunho machista em virtude de a escolha prevalecer para o candidato masculino e os pares; mesmo estimulando a candidatura, votam no candidato masculino:

E8 - me animó a presentarse como decana, animada por mis colegas y estimulado por mi padre **pensó que por el hecho de recibir el estímulo, podría salir favorecida, pero tuvo el primer fracaso**. Cuando me **sentí derrotada**, mi **padre me dijo que debía sentirme ganadora**, porque **la diferencia era muy pequeña**, lo que indicaba que había ganado votos demostrando a todos que un proceso de elección siempre puede tener más de una candidata y que **debía prepararme para el éxito de intentarlo una vez más y así fue, siendo elegida por la mayoría de los votos** (Entrevistada Peru, 2022, grifo nosso).

O trabalho excessivo para que se tenha o devido reconhecimento também é uma forma de discriminação dos sexos:

E7 Bueno si se cuentan desde que ingresé desde el año 97, (...**yo pienso que uno debe dar lo mejor de sí, obviamente fracasos** como no tanto como fracaso, sino que evidentemente las personas, pues todo lo que te cuento implica **bastante trabajo** y a veces las personas, **o la alta dirección no reconocen el trabajo**, porque yo pienso que todo **trabajo debe ser reconocido** (Entrevistada Peru, 2022, grifo nosso).

Observei diversas dificuldades e enfrentamentos nas narrativas das gestoras dos países selecionados, tais como: conciliação com a maternidade e a docência em virtude de ainda prevalecer a responsabilidade com o cuidado e a educação dos filhos, e, ainda, contar com pouca ou nenhuma ajuda do masculino; chefia e instituições que forneçam condições adequadas para a mãe que precisa cuidar e amamentar o filho, mesmo tendo legislações vigentes no tempo presente que estabeleçam estas condições, até então não cumpridas plenamente; falta de estímulo, sentimento de derrota por tentar concorrer a cargo de gestão como decana e não receber a votação devida de acordo com a sua competência e formação adequada; questões

burocráticas deste campo científico de atuação; falta de percepção para atendimento das necessidades específicas do cargo ocupado; falta de reconhecimento pelo trabalho árduo e dedicado; desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

Constatei diversos enfrentamentos de diferentes naturezas, o que remete a não linearidade da trajetória. Bourdieu (2000) alerta que, embora a trajetória não seja definida ou determinada pelos comportamentos sociais, os comportamentos dos indivíduos o são, pois recebem a influência de ritos e costumes, crenças e normas que os estruturam através das instituições sociais, religiosas, políticas e acadêmicas já estabelecidas.

### 3.1.5 Acesso à Gestão

Na história da educação brasileira, a figura do gestor escolar<sup>78</sup> se vincula inicialmente com a de diretor(a), e até mesmo, com a de administrador(a). As variações ocorrem de acordo com o período histórico no qual esteve situada a instituição. Mulheres diretoras de escolas primárias já se faziam presentes desde a Primeira República, ainda que o cargo não tivesse prescrito legalmente. Elas eram responsáveis por gerir a escola representada, de modo geral, por uma sala de aula. Contudo, a formação específica em administração escolar está vinculada à criação do curso de Pedagogia no ano de 1939, cujo propósito esteve voltado para a formação de quadros técnicos em nível federal<sup>79</sup>.

A expressão *gestor(a) escolar* é recente em nosso país. O uso do termo gestão se associa às abordagens empresariais sobre essa temática. Se consolida nos anos pós-Segunda Guerra Mundial, no cenário empresarial alemão, na relação das instâncias sindical e empresarial e na perspectiva de cogestão, muito mais como relação patronal entre as duas instâncias do que como participação efetiva (Motta, 1984).

Contudo, processos participativos decorrentes da abertura política que culminaram na Constituição de 1988 fizeram valer os preceitos de gestão democrática

---

<sup>78</sup>Na instituição escolar, o/a gestor(a) teoricamente é o responsável por articular os processos organizacionais e da aprendizagem, dentre outras funções como: captar recursos, articular e implantar políticas, acompanhar e mediar a aprendizagem dos alunos conjuntamente com o segmento pedagógico.

<sup>79</sup>Em 1939, o Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, no interior do curso de Bacharelado em Pedagogia. Ver, nesse sentido, Sokolowski (2013).

no campo educativo<sup>80</sup>, e posteriormente com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, no artigo 3º, inciso oitavo<sup>81</sup>.

Nos fins do século XIX e início do XX, o Brasil adentra em um período de modernização e desenvolvimento que influenciou diretamente a educação, pois havia a necessidade de qualificação de mão de obra para suprir a demanda proveniente da produtividade econômica. Sob o governo provisório de Getúlio Vargas, nos anos de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, sendo o primeiro-ministro o mineiro Francisco Campos.

Visando mudança no sistema educacional, Campos propõe ações que viriam a desencadear na primeira reforma do sistema educacional, a Reforma Francisco Campos, marcada por inúmeros decretos, dentre eles os que beneficiariam a expansão das universidades. Os currículos foram sendo reconfigurados de acordo com as necessidades advindas de então. Além disso, outros marcos para o curso e a formação do administrador escolar foram tomando rumos mais concisos, trazendo outras significações para educação escolar.

Neste percurso, algumas características entre homens e mulheres foram se constituindo, por exemplo, a procura por cursos ligados às artes e emoção e docência e licenciaturas inclinado às mulheres, enquanto os homens tinham preferência por cursos profissionalizantes e de exatas, demonstrando a segmentação sexual dos ramos de ensino como uma tendência que ocorreu precocemente quando o sistema escolar permitiu. As “habilidades intrínsecas de homens e mulheres são atributos que vão sendo construídos e reforçados desde o início do processo de escolarização” (Guedes, 2008, p. 4).

O surgimento da figura do Diretor de ensino foi elemento importante para a consolidação dos grupos escolares, cargo este exclusivo para profissionais do sexo

---

<sup>80</sup> Constituição Federal de 1988, artigo 205, inciso VI.

<sup>81</sup> Importante referir que nos anos de 1980 e 1990, no bojo da transição democrática, muito foi escrito sobre gestão democrática e outras ações foram realizadas sobre esse assunto, entretanto estiveram vinculados à educação básica. Alguns escritos: Sander (1995); Hora (1994); Fonseca (1994); Bastos (1999); Paro (1997). Dentre essas ações, estão, certamente as mais importantes, as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), que Vieira e Vidal (2015) entendem como marco de ruptura com formas de pensar anteriores. A primeira delas, realizada em 1980, em São Paulo, é seguida por cinco outras conferências. Dentre elas, consideram que a mais significativa em defesa da gestão democrática foi a IV CBE, realizada em 1986 em Goiânia. Delas, saíram bandeiras dos educadores incorporadas na Assembleia Nacional Constituinte (ANC) no início em 1987 e que resultou na Constituição aprovada em 1988. Almeida e Tello (2015) indicam que, como disciplina, a gestão escolar data dos anos 1970 nos Estados Unidos, 1970 no Reino Unido e dos 1980 na América Latina.

masculino, reforçando, desta forma, as desigualdades de gênero. Assim, as mulheres através do magistério conseguiram espaço na docência, mas sob a tutela masculina:

o privilégio dos cargos superiores da instrução pública era ao gênero masculino, e pode ter sido visto como uma reserva de mercado aos professores formados pela escola normal, já que nestes cargos encontrariam melhores salários e prestígio social (Souza, 1998, p. 80).

O reconhecimento da figura do gestor escolar é perceptível desde meados do século XIX. Freitas (2000) refere que:

[...] a posição de estar/ser gestor pode ser socialmente compreendida como uma atividade de chefia, configurada como de prestígio, seguindo até os dias atuais os ideários educacionais do início do século XX. Os demais membros desse conjunto, distribuídos por especializações, eram mais executores de ordens e planejamentos que decisores. Quanto mais próximos da base da pirâmide, menos poder de decisão, menos educação formal e menos respeito social (Freitas, 2000, p. 47).

O fortalecimento da visão de gestão, que equivale ao administrador como se vê atualmente, se deu especialmente na América Latina, a partir de 1950, que se tornou alvo da experiência empírica dos Estados Unidos, sob a visão neoclássica e neoliberal, que pretendiam a diminuição da interferência nas instituições públicas e governamentais.

O conhecimento gerencial pela universidade no que se refere as competências do gestor seriam a de administrar, executar e controlar os processos produtivos. O administrador dos processos organizacionais e da aprendizagem, dentre outras funções teria que administrar e captar recursos, articular e implantar políticas, acompanhar e mediar a aprendizagem dos alunos.

Carlotto (2014, p. 151), em sua tese *Universitas semper Reformanda*, menciona que a concepção da gestão administrativa teve como meta atingir na América Latina a “hegemonia norte-americana”, inclusive para cumprimento das exigências dos organismos internacionais, tais como: Banco Mundial<sup>82</sup> e OMC – Organização Mundial do Comércio. Segundo o boletim do (WB), Banco Mundial (1995, p. 72):

---

<sup>82</sup> O reordenamento do papel do Estado, eixo norteador da política do BM para a periferia do capitalismo, consolidou, ao longo da década de 1990 e no início do novo século, um intenso processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a educação e, especialmente, a educação superior. O elemento de novidade é o crescente empresariamento da educação operado pelo BM em articulação com a Organização Mundial do Comércio (OMC). O elemento de continuidade é garantido pelo reforço

[...] O governo, em vez de exercer uma função de controle direto, tem agora a tarefa de proporcionar um ambiente de políticas favoráveis para as instituições de nível superior, tanto para as públicas, como para privadas e de empregar um efeito multiplicador dos recursos públicos. [...] Foi demonstrado que o êxito desta execução das reformas para a educação superior depende da modalidade da gestão com o tripé nos seguintes objetivos. a) um arcabouço coerente de políticas, b) apoio com incentivos orientados ao mercado c) maior autonomia das instituições públicas (WB, 1995, p. 72, tradução nossa).

Assim, passou-se a desenvolver a ideia de que as instituições de ensino superior necessitavam assumir características próprias para a gestão universitária, envolvendo o planejamento e a avaliação. Com isso, desenvolveu-se a partir de então o perfil do gestor universitário, que deve atender às necessidades educacionais das instituições de ensino superior no período contemporâneo.

Estas instituições passaram a requerer atualmente deste profissional: organização gerenciada com dinâmica e criatividade, iniciativa, cooperação, motivação e capacidade interpretativa das problemáticas que surgem a cada momento, principalmente a oferta ao acesso igualitário a homens e mulheres aos cargos de gestão.

Para Chauí (2003, p. 12-14), a universidade deve romper com este modelo proposto pelo Banco Mundial implantado em nosso país que “provocou o desprestígio da universidade pública e a queda do nível do ensino superior” para desfazer a confusão entre “democratização e a massificação”, oferecendo “melhores estruturas de trabalho, com dignas condições salariais e permanente formação e atualização dos conhecimentos” necessários ao desempenho da função.

Esta categoria representa 21,1% (f=40) do *corpus* total analisado com 190 ST (segmento de texto)<sup>83</sup>. Sem desvincular-se das relações internas travadas no exercício da gestão na educação superior, os dados das narrativas a seguir retratam contextos importantes.

Nas narrativas das gestoras brasileiras entrevistadas, especificamente do IFPR – Instituto Federal do Paraná, pude observar que a primeira gestora teve a oportunidade, na rede estadual de ensino antes de realizar o seu concurso na rede

---

à concepção de educação como instrumento de preparação da força de trabalho para o mercado e também de dominação ideológica através da visão burguesa de mundo.

<sup>83</sup>Esta classe apresenta as palavras: “faculdade”, dezesseis vezes, “estudar”, onze vezes, “carreira”, quatorze vezes, “sistema”, nove vezes, “espaço”, seis vezes, “orientação”, três vezes, “criar e crer”, oito vezes, “trajetória”, sete vezes, “bolsa”, cinco vezes, “contrato”, cinco vezes, “reconhecer”, três vezes, “fracasso”, seis vezes, “reitoria”, três vezes.

federal, de adquirir a experiência na gestão de uma escola, inclusive, assumindo cargo da direção geral, em que pode exercê-lo dentro de um processo democrático:

E1 - Eu trabalho na área da educação, trabalhei porque acabei de me aposentar, **há 30 anos**, eu tive uma divisão bem clara do meu trabalho, eu comecei trabalhando na rede estadual de ensino e um ano depois que eu entrei eu já **assumi a gestão de uma escola**, primeiro estava numa direção auxiliar e depois eu fui para uma **direção geral**, eu recebi um convite **para implantar essa escola** e depois passei pelos processos de eleição, **para a direção dessa escola** e fiquei durante 9 anos. Os primeiros 10 anos da minha carreira **a gestão** estava muito vinculada a um **processo democrático** de escolha, a ação política era bastante presente (Entrevistada Brasil, 2022, grifo nosso).

A entrevistada E1 menciona a convivência em suas atividades de gestora como um processo democrático, no qual esse tipo de gestão democrática<sup>84</sup> se faz à medida que reconhece as desigualdades sociais, se remete a ideia de superação individual, conservando o sujeito na condição de exclusão.

Santos Filho (1996, p. 22) explica que a participação na gestão é de suma importância e que pode se dar em diversos graus, tais como: “a) simples informação, b) facultativa ou obrigatória, c) delegação de poder, d) cogestão.” Conforme pude observar com a entrevistada brasileira E-2, que recebeu a gestão de cursos como obrigatória:

E2 - Eu peguei uma **coordenação de quatro cursos, nunca havia feito** uma coordenação **naquele nível**, eu tinha trabalhado numa **coordenação de outras atividades na escola do estado** mas não no nível do Instituto Federal, no caso do trabalho, e **sem nenhuma formação**, essa atividade é dada a mim como se eu já estivesse pronta para exercê-la **sem nenhuma ajuda**, então como as coisas realmente estavam de forma volumosa (Entrevistada do Brasil, 2022, grifo nosso).

Conforme pude observar, foi a sua primeira experiência sem a devida formação para a gestão. Neste aspecto, Bourdieu (1998) indica que:

---

<sup>84</sup> A Gestão Democrática surgiu na década de 1980 junto da redemocratização do Brasil, defendida pelos profissionais do ensino, os quais almejavam um constructo democrático estabelecido entre os agentes escolares. A Gestão Democrática ampara-se na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001); (Brasil, 2014). Na Carta Magna, é citada a Gestão Democrática no ensino público, com a garantia de qualidade. Na LDB, reafirma-se a autonomia administrativa e pedagógica das escolas, da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a articulação com a comunidade (Bertolossi, 2023, p. 2-3).

Somos levados, a reconhecer a rigidez extrema de uma ordem social, que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora do monopólio da manipulação dos bens culturais e seus signos (Bourdieu, 1998, p. 64).

Chauí (2003, p. 3) denomina como a “universidade operacional”, que se estruturou por estratégias e programas de eficácia, regidos por contratos de gestão com visão ao atendimento do mercado. Neste aspecto, a gestora deve cumprir o que lhe foi imposto, mesmo não tendo recebido a devida formação para esta tarefa.

Constatei que atualmente em nosso país, os estudos indicam o quão insipiente é a participação da mulher nos cargos da gestão universitária. Santos, Julião, Teixeira e Souza (2020, p. 4), a partir de uma amostra de 67 universidades, indicam que:

Tabela 4 - Distribuição quantitativa da reitoria e vice-reitoria entre homens e mulheres

|          | Reitoria | %      | Vice-reitoria | %      | Reitoria e Vice-reitoria | %      |
|----------|----------|--------|---------------|--------|--------------------------|--------|
| Mulheres | 15       | 22,39% | 22            | 32,84% | 1                        | 1,49%  |
| Homens   | 52       | 77,61% | 43            | 67,16% | 29                       | 43,28% |
| Total    | 67       | 100%   | 65            | 100%   | 30                       | 44,77% |

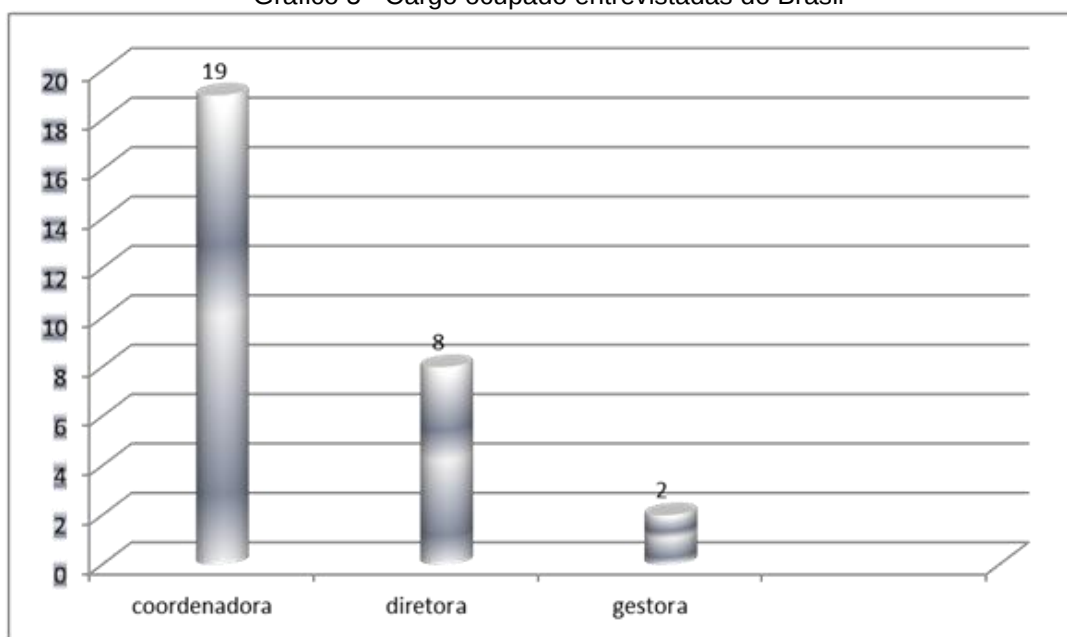
Fonte: Santos; Julião; Teixeira e Souza (2020, p. 4).

É observada a discrepância entre a proporção de homens e mulheres no cargo máximo de gestão das universidades, tendo em vista que somente 15 mulheres (22,39%) ocupam esse cargo. Enquanto, 52 homens (77,61%) são reitores, considerando todo o território nacional.

No segundo cargo mais alto de gestão administrativa das universidades, observa-se 22 mulheres (32,84%), em contrapartida 43 homens (67,16%). Vale salientar que somente uma universidade (1,49%) apresenta mulheres tanto na reitoria, quanto na vice-reitoria, ao mesmo tempo em que 29 universidades (67,16%) apresentam homens nos cargos de reitor e vice-reitor.

Na distribuição geral de ocupação de cargos nas reitorias e vice-reitorias, os homens aparecem em maior número. Neste estudo, pude observar os cargos assumidos na gestão das entrevistadas do Brasil, confirmando esses dados:

Gráfico 5 - Cargo ocupado entrevistadas do Brasil



Fonte: Autora (2023).

Dentre as 29 entrevistadas, nenhuma se encontra em cargos de reitoria. O maior número, 65,5%, estão em cargos de coordenação de cursos, 27,6% em cargos de direção de setores e campus, sendo somente 6,9% como gestoras.

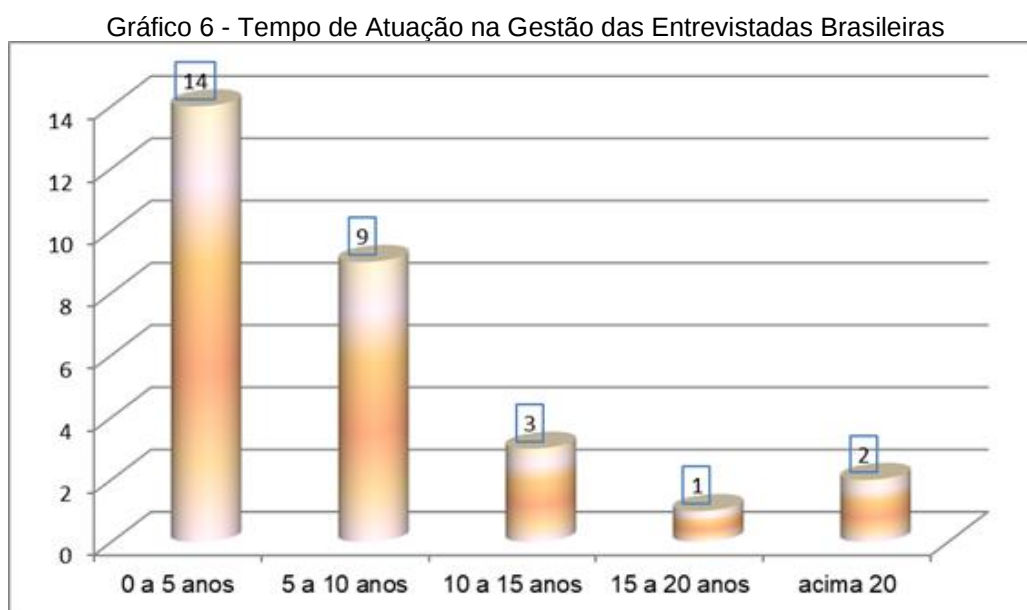
Encontrei em Medeiros, González e Montes-López (2023, p. 71), no artigo sobre *La participación de las Mujeres en las universidades y los institutos federales de Brasil*, o estudo que apresenta os cargos alcançados pelas mulheres tanto nas universidades federais, no período de 2017-2019, bem como na Rede Federal de Educação Tecnológica, ou seja, os Institutos Federais no Brasil:

vemos que, tanto en las universidades federales como en los institutos federales, la categoría más alta de la carrera profesional está ocupada **mayoritariamente por hombres**. Solo el 34,4% en las posiciones de profesorado titular de las universidades federales y el 33,75% de estas figuras en el caso de los institutos federal están ocupadas por Mujeres (Medeiros; González; Montes-López, 2023, p. 75).

Este estudo menciona o índice do Teto de Cristal para o Brasil, que é o índice que mede a brecha entre homens e mulheres com formação similar e a paridade para concorrer aos mesmos cargos, com o percentual de 1,32 pontos para as universidades federais e de 1,18 pontos para os institutos federais, demonstrando que:

aunque la proporción de mujeres sea mayor en las universidades federales que en los institutos federales, en el primer caso tienen aún menores oportunidades para avanzar en la carrera profesional (Medeiros; González; Montes-López, 2023, p. 76).

Neste estudo, constatei que mesmo as mulheres tendo menos acesso ao cargo de gestão da alta direção, podem progredir mais rapidamente nos IF's – Institutos Federais, do que nas Universidades Federais. O estudo aborda, entre as entrevistadas brasileiras, o tempo de atuação nos cargos, conforme a seguir:



Fonte: Autora (2023).

Neste caso, o maior número de gestoras, 48,3%, exercem o cargo há somente 5 anos, sendo que 31% já atuam com 5 a 10 anos de experiência, ao passo que 10,3% estão na gestão com 10 a 15 anos de atuação, e 3,4% já trabalham entre 15 a 20 anos, sendo somente 6,9% com atuação acima de 20 anos.

Observei nas narrativas das gestoras argentinas alguns aspectos importantes em relação às práticas culturais, à falta do trabalho em equipe (colaborativo) e, ainda, à decisão de ingresso pela indicação e recomendação sem o devido critério para as necessidades do cargo ou a utilização de alunos egressos para ministrar disciplinas:

E3 Somos nosotros los que usamos **ciertas normas, ciertas prácticas y lineamientos** y guías para ver hacia donde podemos direccionar esas materias. Lo que hay es un **trabajo de equipo de consenso** con los demás profesores. En función de esto buscamos mejorarla. (...) Los profesores ingresan por recomendación. Hay una **falta de percepción de criterio** de quien toma la decisión de enseñar. Otra cosa es **llamar alumnos que hayan**

**cursado la materia** para esta disciplina (Entrevistada Argentina, 2022, grifo nosso).

A competição, mesmo não sendo percebida nos cargos iniciais, aparece nos cargos mais altos de gestão, conforme é observado nesta narrativa:

E4 - En lo particular siempre **fui haciendo mi camino** y no he sentido tanto **la competencia** porque me gusta mucho lo que hago de hecho **me quise retirar de la facultad hace unos años**, yo inicié hace unos **dieciséis (16) años** aproximadamente que estoy en la UBA., entonces no **sentía la competencia** porque todavía **era muy chica** y estaba aprendiendo, me parece que esa **competencia ya se da a un nivel un poco más superior** que es el que estoy transitando, quizás ahora, a mis 40 años y **lo veo distinto a todo**, pero porque también hay **muchos años de experiencia anterior**, estoy en una edad en la que tengo un panorama distinto (Entrevistada Argentina, 2022, grifo nosso).

De acordo com o estudo sobre a *Distribución de cargos según categoría y género. Autoridades Superiores. Universidades Nacional* - Año 2021, contidas no Relatório *Mujeres en El Sistema Universitario Argentino* – 2018-2019 e publicado pelo Ministério de Educação Argentino em parceria com a Secretaria de Políticas Universitárias, 87% dos homens encontram-se em cargos de reitor e somente 13% das mulheres atingiram esse posto. Dos 69% dos homens que estão no cargo de vice-reitores, somente 31% das mulheres tiveram acesso a essa posição; 66% dos homens estão no cargo de decano, somente 34% das mulheres conseguiram acessar ao cargo. Enquanto, 53% dos homens estão no cargo de vice decanos, somente 47% das mulheres atingiram esta colocação.

Os cargos de DE (Dedicação Exclusiva) para titular apresentam 55,15% de homens e 44,9% de mulheres; para professor associado, 51,5% de mulheres e 48,5% de homens; para professor-adjunto, as mulheres compõem 55,2% dos cargos e os homens 44,8%.

Notei que o acesso ao cargo de titular ainda não apresenta paridade entre homens e mulheres, pois eles ainda possuem o cargo dito de família em virtude de ainda continuarem a ser considerados o seu provedor. Bourdieu (2007) menciona:

[...] que há um jogo entre as mudanças do aparelho de produção e as mudanças do sistema de ensino que está na origem da defasagem do *habitus* e as estruturas(...) que devem ser compreendidas em referência ao estado e à história da relação entre o sistema de ensino e o sistema de produção (Bourdieu, 2007, p. 130).

Não acessar ao cargo de professor titular, é estar à mercê deste jogo do aparelho de produção e do mercado onde o capital cultural é o diploma e o cargo que ocupa. O autor afirma que o sistema de ensino introduz um princípio de autonomia ao indivíduo através dos diplomas dotados de valor universal, no entanto:

[...] transformando-o em um trabalhador livre, ao passo que está acorrentando a um mercado, visto que todas as suas propriedades, são bem do cargo que ocupa, visto que as propriedades pessoais, como o diploma, acompanham por toda a vida (Bourdieu, 2007, p. 132).

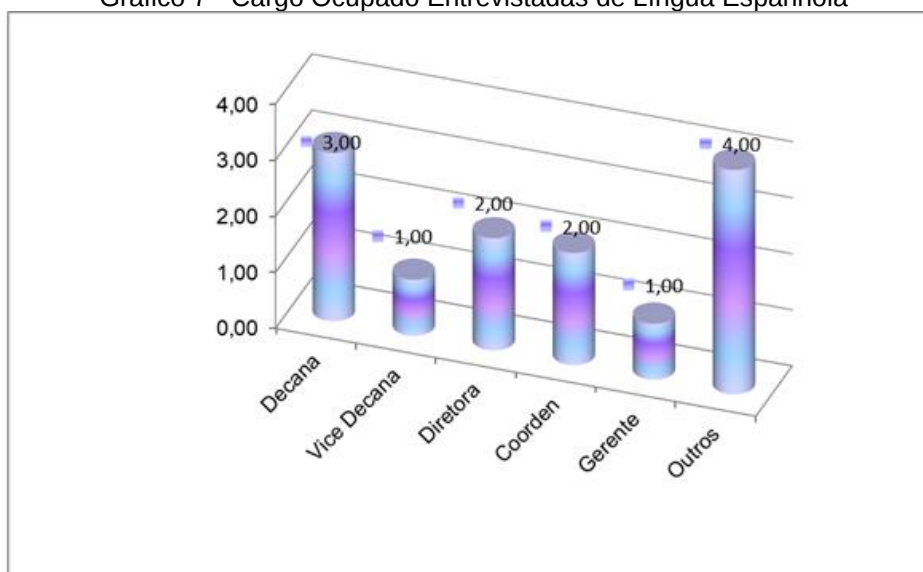
Encontrei nas narrativas da Espanha o acesso ao cargo de decana e catedrática que correspondem ao cargo titular no Brasil, com um grande período de experiência profissional, conforme segue:

E5 - realmente **la accesión como decana** ha venido de un proceso **electoral a selecciones a las que yo concurro y acepto la condición de decana previamente** por lo que se refiera **a la gestión** que había ocupado en la misma facultad de Ciencias Sociales, el cargo de **vicedecana de docencia** y calidad donde me encargaba de toda la cuestión de asuntos para ser docente y actividades vinculadas a la calidad de nuestros títulos (Entrevistada Espanha, 2022, grifo nosso).

E6 Comienzo en la USAL, **como Profesora Encargada de Curso**, de la asignatura de Bioestadística, en la Facultad de Biología. Unos años más tarde **obtengo la plaza de titular de Universidad** en la Facultad de Medicina y posteriormente **consigo la Cátedra de Universidad** en la misma facultad. Durante unos 20 Años **he sido directora del Departamento de Estadística de la USAL** y **Coordinadora del Doctorado** del Departamento. Durante los 4 años pasados he sido **Vicerrectora, primero de Postgrado** y Planes Especiales en Ciencias de la Salud y posteriormente de Ciencias de la Salud, Gestión de la Calidad y Política Académica (Entrevistada Espanha, 2022, grifo nosso).

Observei que as gestoras de língua espanhola entrevistadas, além de terem formação acadêmica em nível de doutorado e pós-doutorado, ocupam cargos de gestão em maior número, como ficou constatado no gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Cargo Ocupado Entrevistadas de Língua Espanhola



Fonte: Autora (2022).

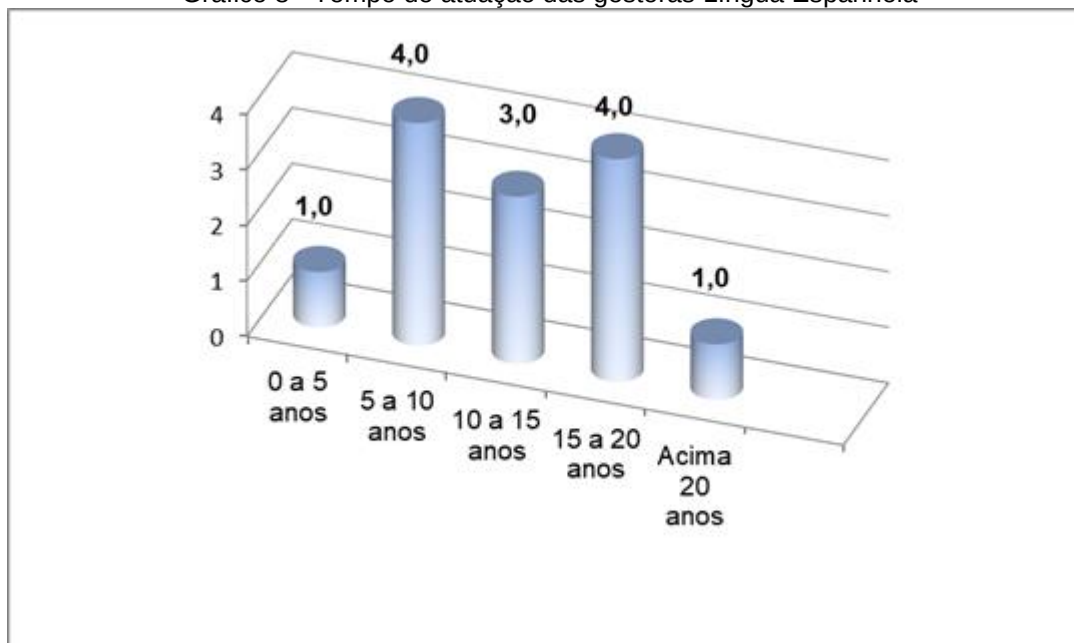
Constatei que 33% das entrevistadas ocupam outros cargos não mencionados, ao passo que 25% são decanas, 0% vice decanas, 16,7% no cargo de direção, 16,75% na coordenadora de setor e 8,3% gerente de setor.

Entretanto, nos estudos de López (2017), entre os anos de 2016 e 2017, as mulheres aparecem com percentual reduzido em postos de secretaria acadêmica, em média de 38%; na de subdireção ou gestão, 58%, e, somente 26,92% nos cargos de gestão na alta direção. Essa autora, no trabalho intitulado *Desarrollo de la Carrera académica y género: Las explicaciones que el profesorado universitario da a la desigual posición de la mujer en la Universidad de Salamanca*, menciona que:

La representación **de la mujer en la gestión de facultades** y escuelas también yai **sufrido una evolución positiva**. Considerando todos los cargos de gestión de centros en conjunto, las mujeres **ocupan la mitad** de ellos y, atendiendo a los puestos específicos, las mujeres ostentan **más de la mitad de los cargos de subdirección (vicedecanatos y subdirección de escuelas)** y casi alcanzan **el 40% de los cargos** de secretaría aún hay **dos posiciones** en las que la mujer **no está suficientemente representada**; y estas coinciden con **dos puestos de especial relevancia: las cátedras, y los cargos de decano/a**. Además, hasta el momento esta universidad **no ha tenido nunca a una mujer en el cargo de rectora** (López, 2017, p. 108).

Observei que as gestoras de língua espanhola possuem maior tempo na gestão de cargos de direção, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 8 - Tempo de atuação das gestoras Língua Espanhola



Fonte: Autora (2022).

Assim, os percentuais são de 33,3% das gestoras entre 5 a 10 anos de atuação na gestão; 25% entre 15 a 20 anos. Tempo de experiência relativamente longo para progredir na carreira; 25% das gestoras entre 10 a 15 anos, tempo também considerável; 8,3% das gestoras acima de 20 anos e 8,3% de gestoras somente com 5 anos, significando que todas já exercem o cargo há um bom tempo na carreira.

Outro estudo intitulado *Profesoras Universitarias y Cargos de Gestión* da Universidade Autónoma de Barcelona e Universidade de Sevilla, Espanha, por Tómas Folch *et al.* (2018), realizado em quatro universidades catalanas na Espanha, analisa o papel das mulheres na estrutura vertical e horizontal das instituições universitárias, identificando dificuldades externas e internas sobre a escassa presença feminina na participação da gestão universitária.

O estudo aponta entre as dificuldades externas, a cultura institucional como elemento de resistência a um entorno predominantemente de valores masculinos, tais como: as dificuldades de conciliar a vida pessoal e familiar com a profissional, por exemplo. Entre as dificuldades internas, está a interiorização dos modelos de condutas diferenciadas em função do sexo como produto da socialização. O estudo concluiu que “*en la distribución de cargos en las cuatro universidades, las mujeres son una minoría en los puestos de poder y solamente una de las cuatros, está dirigida por una rectora*” (Tómas Folch *et al.*, 2018, p. 126). Observei nas narrativas do México:

E7 esta **parte de la gestión es muy amplia**, también puedo decirte que ahorita tuvimos un **cambio de dirección, de un autoritarismo muy fuerte, muy impositivo** a uno que **nos da libertad y nos deja ser**, estamos trabajando como el triple o el quádruple, pero más contento, por lo menos mi coordinadora es una **persona educada, amable**, cuestión que es **muy difícil** a veces en un campo de la educación hablar de que **tu superior sea amable**, decente, que te permita. Entonces, ahorita estamos viviendo una etapa de que todas las **coordinadoras son muy flexible**. Todas **son mujeres**, súper **educadas, amables**, cuestión que yo nunca había vivido. Entré a la **secretaría de asuntos escolares**, creé el **departamento de planeación**, después un **departamento de orientación educativa** y todo en **mi gestión**. Fui **secretaria adjunta** ante **rectoría**, y nos encargaron hacer el reglamento de la universidad del sistema abierto, al cual me involucré, después el de asociación de egresados, terminé mi carrera, me titulé rapidísimamente (Entrevistada México, 2022, grifo nosso).

Constatei o tratamento diferenciado pelo sexo no ambiente universitário que, para Scott (1990, p. 14), esta diferença de gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Dessa forma, apreende-se que a violência de gênero é marcada pelo patriarcalismo, que desvela a presença histórica do machismo em nossa sociedade. Para Bourdieu (1989, p. 14-15), essa relação de poder simbólico:

não reside nos «sistemas simbólicos» em forma de uma «illocutionary force», mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem (Bourdieu, 1989, p. 14 – 15).

As relações de gênero estão situadas em um sistema hierárquico onde acontecem as relações de poder. Em uma sociedade patriarcal, o homem ocupa posição privilegiada em comparação à posição ocupada pela mulher. Para Max Weber, em *Economia e Sociedade* (2009), o poder é a imposição da vontade de uma pessoa ou instituição sobre os indivíduos:

o poder significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade. (...) todas as qualidades imagináveis de uma pessoa e todas as espécies de constelações possíveis podem pôr alguém em condições de impor a sua vontade, numa situação dada (Weber, 2009, p. 33).

O descumprimento das promessas efetuadas na contratação de trabalho é uma dessas relações, pois há a exigência da qualificação profissional para o exercício do

cargo, bem como da titulação adequada e experiência, mas, em contrapartida, desconsidera-se a compensação salarial, assim como a falta de recursos para instrumentalizá-lo, conforme menciona esta narrativa a seguir:

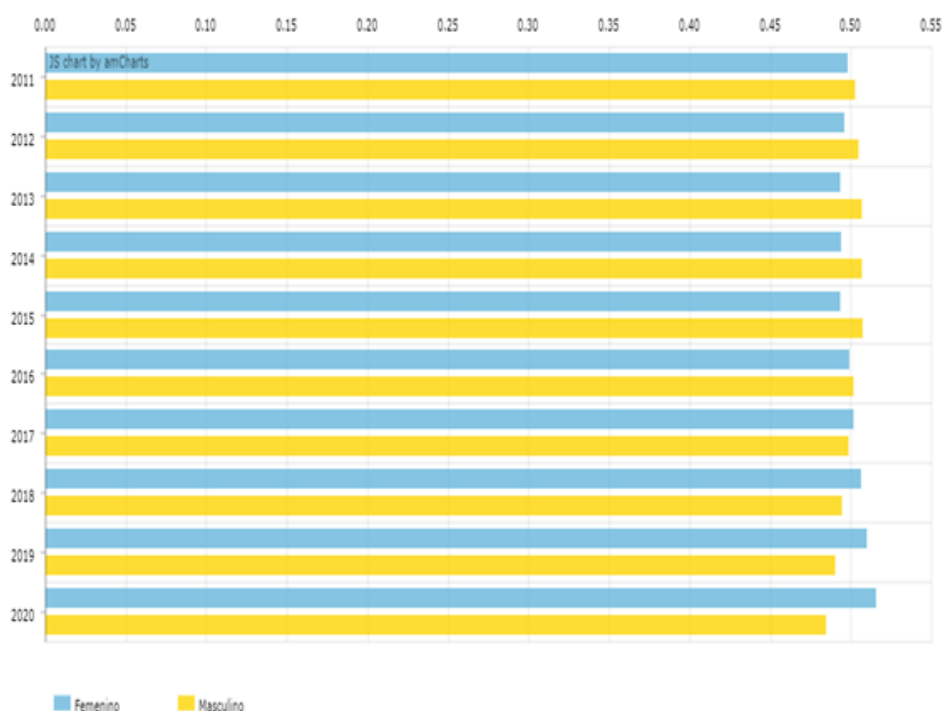
E8 -Tengo **muy buena comunicación** con mis compañeros docentes, investigadores cuando nosotros fuimos seleccionados (10 docentes), como los 10 docentes que íbamos a ingresar como profesores de tiempo completo, se nos **había hecho ciertas promesas**, desde la construcción de estas instituciones, **una de ellas fue justo plazas de tiempo completo** que **no se dieron y gestioné seis proyectos** ante la secretaría de cultura, ante un programa que hay aquí en México que se llama PATMI (Programa de Atención a Culturas Municipales y Comunitarias), **hice gestión para obtener recursos** para poder publicar esos proyectos con los estudiantes, yo **como coordinadora de los proyectos** ellos como autores, pero en realidad me parece que **si hubiera mejores condiciones laborales** en este tipo de instituciones, la **actividad científica se pudiera desarrollar de mejor manera** (Entrevistada México, 2022, grifo nosso).

A partir dos anos 2000, o acesso das mulheres ao ensino superior do México chegou a 48,71% nos anos 2003, superando as matrículas dos homens nas áreas de: humanidades e educação com 66,7%; ciências da saúde com 61,7%; ciências sociais e administrativas com 58%; a de ciências naturais e exatas, equiparando as matrículas masculinas, com 47,8% (Osnaya, 2005):

Análogamente a algunas de las tendencias observadas en el caso de la licenciatura, las áreas con mayor participación femenina son la de ciencias de la salud y la de educación y humanidades. El área de ciencias naturales y exactas y la de ingeniería y tecnología presentan un crecimiento constante en el periodo de análisis (Zubieta-García; Marrero-Narváez, 2005, p. 21).

Os dados apresentam que a tendência para a escolha da atuação em humanidades e na educação ainda persistem. O acesso das mulheres no ensino superior nos anos 2000 seguiu evoluindo. Segundo dados da Red Índices – Rede Ibero-americana de Indicadores do Ensino Superior (2020):

Gráfico 9 - Porcentaje de estudiantes em la educación superior por sexo – México 2011-2020.



Fonte: Red Indices – Red Ibero-americana de Indicadores de Ensino Superior (2020).

Percebi que o acesso das mulheres em 2011 com o percentual de 49,77% teve crescimento, mesmo no período da pandemia em 2020, para 51,54%, ao passo que o acesso dos homens em 2011, com o percentual de 50,23%, teve decréscimo em 2020 para 48,46%.

O México tem tradição histórica referente ao ensino superior, visto que a universidade foi criada em 1551, sendo uma das primeiras instituições do país. Conforme observado, somente na segunda metade do século XX, houve o crescimento no número de matrículas e no acesso das mulheres como estudantes, docentes e pesquisadoras. Zubieta-Garcia e Marrero-Narvaes (2005) mencionam que:

a pesar de que los resultados descritos sugieren que la brecha educativa entre hombres y mujeres se ha reducido significativamente en los últimos años, aún persisten múltiples barreras y obstáculos que es preciso remover y superar para garantizar la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos (Zubieta-García; Marrero-Narváez, 2005, p. 18).

Para a continuidade deste acesso e das oportunidades para mulheres atuarem nos cargos de alta direção, ainda é necessário o compromisso das instituições e governo para o cumprimento desta meta.

No Peru, o incentivo ao ensino superior aconteceu em 1996 com o Decreto Lei n. 882 de Investimento em Educação, o qual trouxe aumento de oferta de matrículas através de novas instituições de ensino superior. O modelo tradicional se modifica e permite investimentos com a visão de lucro. O número de universidades no país alterou de 74 para 139 no período de 2000 a 2019. Este processo trouxe transformações, inclusive na estrutura universitária com a oportunidade para a docência.

A Lei universitária n.º 23.733 de 1983 estabelece o funcionamento tanto para públicas, quanto para privadas com a representação de órgãos, tais como: assembleias, conselho universitário, conselho da faculdade e decanato:

esto llevó a un proceso de diversificación institucional sin precedentes, en donde tenemos universidades públicas, regentadas por sus propias autoridades con fondos públicos; asociativas, dependientes de una organización civil sin fines de lucro; y societarias, constituidas como sociedades anónimas o sociedades anónimas cerradas (Carmela; Merino, 2021, p. 748).

Ficou constatado nas narrativas das gestoras entrevistadas, como se deu a oportunidade de progressão na carreira por nomeação e logo após por eleição direta:

E10 **Mi trayectoria en la universidad** comenzó cuando acababa de licenciarme, actuando **primero en el sector universitario** y después como **profesora de grado, coordinadora de la carrera de educación primaria, coordinadora de prácticas profesionales** hasta llegar a ser **profesora titular** y asumir después **la dirección de diversos sectores**. Ahora **ocupa el puesto, primero** en calidad de **decana encargada, nombrada por el consejo de facultad**, por el tiempo de un año hasta las nuevas elecciones de autoridades, **siendo elegida posteriormente por mis compañeros**, que me indicaron para el periodo 2021 a 2023. y estaba terminando mi doctorado, y quería terminarlo, pero debido a la petición de los colegas y a la **dirección de la institución**, se hizo cargo, actuando como **decana hasta hoy** (Entrevistada Peru, 2022, grifo nosso).

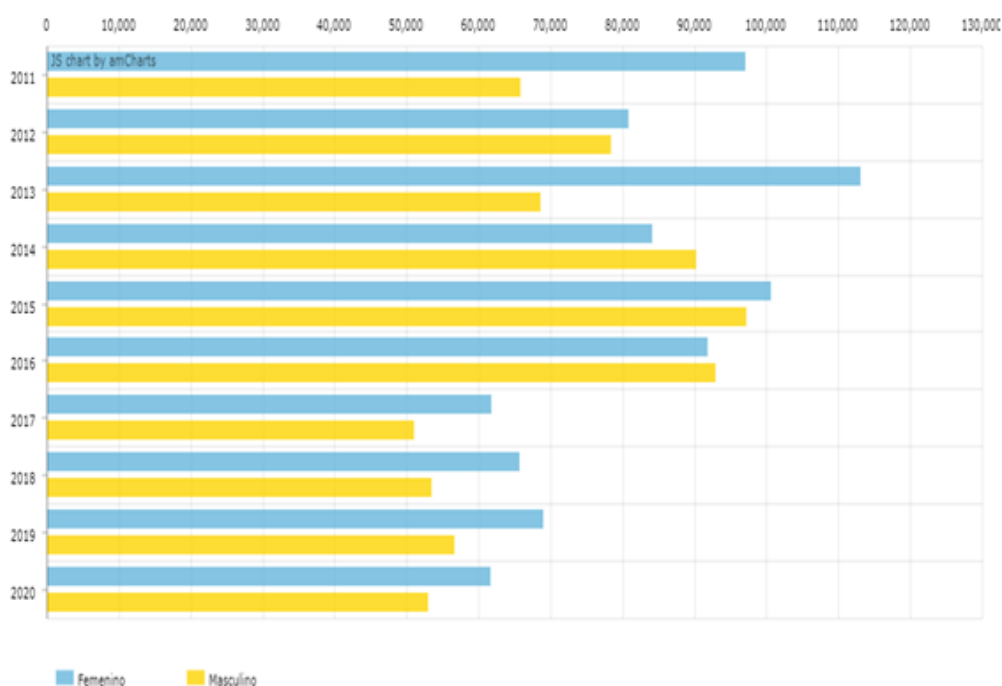
O Peru inicia um processo de avanço das mulheres ao ensino superior, sendo que a matrícula em 1980 era de 34,5% de mulheres, com incremento para 1996 de 46%. Em 2010, chegando a 49% e, para 2017, em torno de 51%. No caso da docência, em 1970, somente 14% eram mulheres, elevando-se para 19% em 1984 e alcançando 32% em 2010, mantendo-se a proporção de 31% de mulheres na docência universitária:

E9 como había realizado **mi maestría en gestión de servicio de salud** que también me ayudó bastante, **entonces esos puntos me ayudaron a tener**

**una visión más amplia**, no solamente de lo de obstetricia sino una visión **más amplia de gestión**, no solamente una visión de servicios, entonces yo vi la escuela de obstetricia como una institución prestadora de salud. Luego **decidí estudiar un doctorado, un doctorado en salud**, lo que me amplió más mi campo. He terminado **mi doctorado en educación**, entonces **soy doctora en salud pública y también soy doctora en educación en Perú** (Entrevistada Peru, 2022, grifo nosso).

No último relatório realizado pela Red Ibero-América de Indicadores da Educação Superior, observei que, em 2011, as mulheres graduadas perfizeram o número de 96.976, com incremento em 2012 para 112.956, ocorrendo um decréscimo em 2015 para 100.570. No ano de 2017, antes da pandemia, houve decréscimo para 61.737 e no ano de 2020, redução para 61.572, em torno de 50% a menos. No caso dos homens, o ano de 2011 iniciou com 65.762 graduados, com incremento em 2015 para 97.138, com redução considerável em 2017 para 50.897, e devido a pandemia, em 2020, um pequeno crescimento para 52.948 de graduados.

Gráfico 10 - Graduados por sexo no Perú 2011-2020



Fonte: Red Índices (2023).

Os últimos dados de estudantes mulheres no ensino superior saiu do percentual de 15,88% em 2011, para 51% em 2020, e os estudantes do sexo masculino saiu de 84,12% em 2011, para 49% em 2020, portanto, com uma considerável redução. Infelizmente, este fator não garante equiparação salarial, nem o acesso aos cargos de gestão. Ainda são necessárias as políticas que possam

considerar e garantir a igualdade de oportunidades para as mulheres em todos os campos do conhecimento.

Para finalizar a entrevista oral, perguntei às gestoras como definiam a sua trajetória de vida em 5 palavras, conforme demonstrei a seguir:

**Dedicada**, Investigadora y docente, Activa, **Trabajo**, **Sacrificio**, Recompensa, **Exito**, **Satisfacción** Personal, Aprendizaje, Colectividad, Interculturalidad, Interesante, Recto, **Gratitud**, **Amor**, **Satisfacción**, Diversidad, Entrega, **Satisfacción**, orgulho, **Resiliencia**, Oportunidades, Adaptación, Experiência, Tranquilidade, cumplicidade, fazer de novo, Constancia, **Exitosa**, **Trabajadora**, Investigadora, Incentivos, Coragem, Fortaleza, **Amor**, **Dificuldade**, **Paixão**, Motivação, **Esforço**, Formação, Atrevimento, Experiência Permanente, Constante, **trabajadora**, **Exitosa**, Investigadora, Familia, **Resistencia**, Inteligência, **Gratidão**, Militância, Companheirismo, Envolvimento, Reconhecimento, Aprendizagem, Articulação, Respeito, **Família**, Estímulo, Empatia, Desafios, **Resiliência**, raje, Fortaleza, **Amor**, Tristeza, **Pasión**, Luchadora, Perseverante, Empática, Astuta, **Exitosa** (Entrevistadas, 2022).

Encontrei na definição da trajetória de vida algumas palavras em destaques, como: *êxito*, *satisfação*, *amor*, *paixão*, *trabalho*, *gratidão*; em contrapartida das palavras: *resiliência*, *sacrifício*, *esforço* e *resistência*. É importante destacar que na trajetória de vida das gestoras entrevistadas, ainda observei na fala e na definição de sua trajetória, aspectos da *fragilidade feminina*, conforme menciona Louro (2020, p. 454), “que foi constituída pelo discurso das instituições religiosas, escolares, jurídicas e da saúde”, na formação das mulheres, simulando proteção e cuidado, ao mesmo tempo que deveria prepará-la para ser mãe, profissional, orientadora, gestora, disciplinada e disciplinadora.

Elaborei a nuvem de palavras que agrupa e organiza graficamente as palavras do material submetido ao *software* IRAMUTEQ em função da frequência, e pude verificar o grau de conexidade que há entre os elementos citados pelos respondentes ao termo indutor, assim como os que são centrais e mais periféricos. Encontrei as seguintes palavras<sup>85</sup>, conforme pude observar a seguir:

---

<sup>85</sup>Encontrei as palavras: “universidade”, noventa vezes, “fazer”, oitenta vezes, “professor”, quarenta e sete vezes, “trabalhar”, quarenta e três vezes, “trabalho”, trinta e sete vezes, “escola”, trinta e quatro vezes, “investigação”, vinte e oito vezes, “docente”, vinte e sete vezes, como as de maior frequência. Pude constatar que as palavras que se destacaram foram: a primeira, *universidade*, a seguir, *trabalho*, o fazer, *professor*, *investigação*, *docência*, *gestão*, *cargo*, *acadêmico*, *trajetória*, *ensinar* vinte e sete vezes, como as de maior frequência.

Figura 3 - Nuvem de Palavras Trajetória de Vida



Fonte: Autora com base no Software Iramuteq (2023).

### 3.2 ESTRATÉGIAS E TÁTICAS NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Na atuação da mulher gestora universitária, considerando a sua posição na correlação de forças, ela recebe a estratégia, devendo elaborar também as suas para agir sobre os que estão em posições desfavoráveis de poder, ou seja, os seus subordinados. A gestão como prática social na concepção de Certeau<sup>86</sup> (1999), é quando o sujeito dotado de querer e de poder articula e manipula a estratégia. A estratégia, desta forma, é originada de onde são emanadas as relações com os outros, podendo ser a alta gestão ou autoridade a qual o sujeito está submetido numa posição de mais fraco. Neste sentido, é o lugar ocupado pelo sujeito nas relações de forças que o autor define o que chama de estratégia.

Em vista disso, neste subitem, tratei das terceiras e quartas categorias elencadas para este estudo através da narrativa oral das gestoras universitárias

---

<sup>86</sup>Michel de Certeau era um padre jesuíta que pesquisava sobre a história da Companhia de Jesus e a mística renascentista. A partir da ocorrência da Revolução de Maio, em 1968, na França, Certeau despertou seu interesse pelo estudo da cultura, tentando analisá-la a partir do cotidiano: como ela se manifestava por meio desse processo lento de recriação do ser humano. Dessa maneira, percebe a cultura como uma reinvenção constante do ser humano no cotidiano. Em sua obra, fica claro que o cotidiano, onde acontecem as práticas do homem ordinário, não é constante e nem linear como o que era proposto pelo senso comum: há a todo instante uma reapropriação dos lugares, pois, a partir do momento que o sujeito exerce suas práticas nesses lugares, ocorre uma reinvenção deles (De Lapedra, Ichikawa, 2017, p. 53).

entrevistadas que se refere à: **Estratégias** (Certeau) - **falar sobre as relações de força e poder neste campo de ação e de como gerir as relações com os objetivos ou ameaças**. Narrar quais habilidades teve que desenvolver para trabalhar com subordinados, diretores, docentes e estudantes à luz de Certeau, historiador e pensador francês, que estudou o cotidiano do homem comum.

A estratégia, para Certeau (1994), refere-se ao cálculo (ou a manipulação) das relações de forças e que se torna possível a partir do sujeito de querer e poder, pois a estratégia é a base para gerir as relações, conforme menciona a seguir:

o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (Certeau, 1994, p. 99).

Nas narrativas orais das gestoras entrevistadas (E3 da Argentina e E2 da Espanha), o saber fazer é um misto de saberes recebidos anteriormente. Certeau (1998) chamou de bricolagem se referindo às práticas sociais, ou seja, as maneiras de fazer as coisas cotidianas, conforme se observa a seguir:

E3 en general yo **traigo saberes al ámbito universitario experiencia del ámbito corporativo**. Esos **saberes del ámbito corporativo los traigo al ámbito universitario y desarrollo estrategias específicas y replico** lo que ya conozco. **Entiendo muy bien las reglas de poder**. Entiendo que es muy importante usar los límites a las tareas (Entrevistada Argentina, 2022 grifo nosso).

E5 hube **de aprender** que toda dirección **requiere mucha atención, tiempo, presencia, paciencia y disponibilidad**. En suma, dedicación **intensiva, buena información, y organización**. Eso no **impide el conflicto y la lucha por mantener el poder otorgado o ganado electoralmente**, por lo que **es preciso en el ejercicio de la gestión una combinación de firmeza en el fondo con la suavidad extrema**. **El poder debe ser servicio**, se mantendrá si beneficia al menos a una mayoría de los que dependen de él, **hay que crear "oportunidades" que lo hagan compensatorio** (Entrevistada Espanha, 2022, grifo nosso).

A gestora E3 articula seus saberes (conhecimento técnico) do âmbito corporativo como estratégia para replicar no âmbito acadêmico. A gestora E2, opta como estratégia pelos saberes comportamentais, tais como: atenção, paciência, presença e disponibilidade, tendo ciência de que essa prática social não impede a luta e conflito para a manutenção do poder outorgado ao cargo. Certeau (1998) menciona

que a arte do fazer e os fazeres da vida cotidiana devem ser observados e considerados por meio da criatividade e inventividade, usados pelos sujeitos para subverter a estratégia:

este cotidiano não deixa de ser aquilo que nos pressiona dia após dia, que nos oprime, mas ressalta que o que ele quer mostrar é aquilo que é *invisível* para nós, uma vez que é nesse *invisível* presente no cotidiano que o homem comum é capaz de subverter e resistir à ordem dominante, por meio da criatividade e da inventividade (Certeau, 1998, p. 18).

Na arte do fazer estratégia, as gestoras utilizam do lugar privilegiado próprio e da articulação com o outro, obtendo conhecimento prévio das demandas e necessidades dos seus subordinados e dos pontos fortes e fracos da instituição onde atuam e, com isso, conseguir gerar o sentimento de pertencimento entre os pares usando das práticas sociais de cordialidade e diálogo, conforme a narrativa da gestora E6 da Espanha e da E10 do Peru.

E1 creo que **es importante escucharlas demandas de los empleados, investigadores y estudiantes para conocer sus necesidades**, también es importante **conocer las fortalezas y debilidades de la institución que diriges**, pero **para mi lo más difícil fue hacer ver sus necesidades específicas al interior de la Universidad que fuera percibido** como un instituto débil, sino como un instituto estratégico. También **tuve que trabajar para generar un sentimiento de pertenencia entre los investigadores que permitiera hacer ver a la institución como suya** (Entrevistada Espanha, 2022 grifo nosso).

E10 - **cuando recibe las estrategias definidas por el rectorado, trata de utilizar la comunicación interpersonal, además de trabajar con un director de estudios de su confianza, para poder implementar las actividades** y la gestión del currículo de formación y normas recibidas. **Una vez fue a representar a la institución a una reunión en otra universidad al interior del país y cuando llegó la persona que se acercó a recibir, me preguntó dónde estaba el decano, ya que yo era la decana** de la Universidad. En esa universidad el puesto de decano siempre lo asume un hombre (Entrevistada Peru, 2022, grifo nosso).

Na prática social, compreendi como a gestora universitária E9 traduz a estratégia recebida da alta gestão e repassa aos seus subordinados, seja através de documentos, reuniões com outras instituições e a utilização de alguém que lhe passa confiança para implementar as estratégias. O que me permite indagar se ela as repassa tal como as recebe? Haveria margem maior para a submissão ou diferentemente para transgressão? Essas indagações podem ser respondidas adiante.

Na visão de Certeau (1994), sobre como se dá esse processo de bricolagem e a construção e reconstrução do cotidiano organizacional. Vale dizer que a palavra bricolagem tem origem no idioma francês, *bricoleur*, e se refere a um trabalho manual improvisado com diversos materiais. A figura, a seguir, apresenta como as práticas cotidianas no contexto organizacional, através da atuação dos sujeitos e a transgressões à ordem dominante resultam no processo de bricolagem.

Figura 4 - As práticas Sociais (Estratégias e Táticas)



Fonte: Adaptado de Certeau (1994, p. 41-42).

O autor utiliza da noção de bricolagem como representação dos elementos culturais, que ao serem utilizados podem resultar em algo novo. No caso do *bricoleur* interpretativo, entende-se que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, biografia, gênero, classe social e etnia dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário investigado:

Ao respeitar os diversos olhares e experiências que permeiam a sociedade multicultural contemporânea, a bricolagem altera a lógica dominante na produção de conhecimentos. Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto (Neira; Lipi, 2012, p. 610).

Para Reed (1989), as práticas cotidianas dos sujeitos inseridos nas instituições no campo da gestão envolvem a perspectiva técnica e política<sup>87</sup>, conforme observado nas narrativas anteriores, além da perspectiva crítica, como observei na narrativa a seguir das entrevistadas E8 do México e E4 da Argentina. Faz parte da estratégia como prática social, a postura crítica com a exigência de uma infraestrutura e financiamento adequado para a pesquisa, ou seja, não aceitar com passividade o que é recebido da alta gestão:

**E8 - para la investigación nunca hay presupuesto, siempre creen que la investigación se hace sola; se investiguen, pero no hay infraestructura,** no hay presupuesto, **entonces ¿cómo vamos a investigar?** los juniors tienen que hacer cinco investigaciones, en “scopus”, dos investigaciones en las revistas de la Universidad, cuatro participaciones en congresos, dos nacionales, dos internacionales y cuatro proyectos culminados todos en ese mismo año.(...) es un trabajo fuerte, pero tienen una remuneración de 50% más y solamente listar dos cursos el año (Entrevistada México, 2022, grifo nosso).

**E4 Sí creo que faltan cosas,** o sea, **si uno tiene que ponerse exigente a la hora de desarrollar su actividad dentro de la universidad,** por ejemplo, **la infraestructura es importantísima para una facultad, tiene que estar adecuada** para que uno pueda dar la clase de una forma correcta y mejor (Entrevistada Argentina, 2022, grifo nosso).

Para Scott (2008, p. 48), a gestão universitária é complexa, pois envolve instituições multifacetadas que são constituídas de “estruturas sociais duráveis, composta de elementos simbólicos, atividades sociais e recursos materiais resistentes a mudanças”. Apesar das regras, a cultura cognitiva do sistema de crenças na instituição é ingrediente central para a sua legitimidade.

Pude observar na narrativa da entrevistada do Brasil, a influência da cultura familiar impregnada no seu sistema de crença simbólica, que influencia as suas práticas sociais para implementação das estratégias no desempenho da gestão:

**E2 - meu pai sempre exigiu da gente uma situação de subalternidade às autoridades, vocês têm que obedecer a eles,** isso internaliza na gente e é

---

<sup>87</sup>A partir da análise dessas perspectivas, Reed (1989) busca uma abordagem que possa incorporar, ao mesmo tempo, a análise da gestão, os níveis institucional, organizacional e comportamental, permitindo as interseções entre a ação humana, a dinâmica da organização e o contexto macroestrutura. Na abordagem **técnica** – a gestão é vista como instrumento tecnológico neutro e racional que objetiva o alcance de resultados coletivos, preestabelecidos e não atingíveis sem sua aplicação; na **política** – encampa autores e ideias que concebem a gestão como um processo social, permeado por conflitos de interesse e incertezas; na **crítica** – por influência da abordagem marxista, a gestão é vista como mecanismo de controle social e atrelada a imperativos de ordem econômica, impostos por uma ordem capitalista de produção (Silva *et al.*, 2011, p. 3) .

**uma lente que dificulta você ver o outro como uma pessoa igual você, que estudou, que fez concurso, enfim. Isso é muito difícil de você se liberar. Eu coloquei na apresentação da minha tese, na minha dissertação, que tinha ações da cultura que são tatuadas, na nossa alma, são difíceis você tirar essas tatuagens, essas marcas, então, no início eu me submetia a aquela tortura** (Entrevistada Brasil, 2022, grifo nosso).

Constatei que mesmo havendo no conteúdo da narrativa elementos de submissão à hierarquia, e, neste caso, as estratégias daí advindas, ainda assim há espaço para crítica sobre pretensas situações de submissão a ela.

Partindo dos estudos de Bourdieu, Lahire (2004), em seu livro *Retratos Sociológicos*, refere que um mesmo indivíduo exerce diferentes funções sociais, ao mesmo tempo em que circula em diferentes espaços sociais de microgrupo, ou de um determinado indivíduo. “Somos obrigados a vê-los como o produto da combinação singular de uma multitude de propriedades sociais” (Lahire, 2004, p. 27).

Para o autor, mesmo quando se trata de fazer o retrato sociológico de um indivíduo, este é tudo menos “individualizado” no sentido de estar isolado de tudo o que é socialmente constituído. Christine Oliver (1991), em seu artigo sobre *Strategic Responses to Institutional Processes* (Processo de resposta para as estratégias Institucionais), define uma tipologia de algumas respostas estratégicas às pressões institucionais recebidas, conforme verifiquei no quadro a seguir e que variam de acordo com o grau de resistência exercida para com a instituição.

Tabela 5 - Tipologia Respostas estratégicas

| Aquiescência | Compromisso | Desafio  | Manipulação |
|--------------|-------------|----------|-------------|
| Hábito       | Equilibrar  | Rejeitar | Cooptar     |
| Imitar       | Barganhar   | Provocar | Influenciar |
| Aceitar      | Pacificar   | Atacar   | Controlar   |

Fonte: Adaptado de Oliver (1991, p. 152)

As narrativas das gestoras entrevistadas apresentam algumas tipologias mencionadas por Oliver (1991), tais como: *do compromisso* (pela paciência, diálogo e pacificação dos conflitos que podem ocorrer), *da aquiescência* (pelo hábito de como fazer e concordar com o que precisa ser feito), *do desafio* (a crítica pela falta de infraestrutura, os recursos para a pesquisa) e *da manipulação* (convencimento, influência para o cumprimento das estratégias pelos subordinados), conforme verifiquei na narrativa a seguir:

E7 - **no me voy a enojar ni voy a gritar igual que las personas**, al contrario, **mi tono es de bajo, de cordialidad, mi tono es de siéntate vamos a platicarlo a ver que sugieres**, como estás cómo te sientes, cuáles son tus expectativas, etc. **Pocas veces hemos entrado en conflicto**, sin embargo, creo que puedo tener también las competencias para trabajar en un conflicto, **y de hecho hemos tenido alguna vez, alguno que otro maestro que, pues, no todo el mundo piensa igual que tú** (Entrevistada México, 2022).

Um dos aspectos abordados por Certeau (1994) e que se refere a um dos focos importantes da estratégia, é a tomada de decisão, pois as práticas são adaptadas para atender condicionantes que obrigam mudanças para suprir determinados requisitos, como observei na narrativa da entrevistada do Brasil:

E1 **eu tive um trabalho de gestão exitoso**, mas eu acho que meu **êxito aconteceu principalmente porque eu sabia quais eram meus objetivos, aonde eu queria chegar e sabia do que eu podia abrir mão, de estratégia, na negociação e da flexibilidade para eu conseguir chegar** até isso. (...) então **você tem que primeiro que identificar aquilo que é importante para você e não abra mão daquilo**, mas ao mesmo tempo você precisa **negociar, avançar** em alguns aspectos, às vezes **retroceder** em outros (Entrevistada Brasil, 2022, grifo nosso).

Para Reed (1985), as organizações são um conjunto de práticas por meio das quais seus indivíduos estão engajados na manutenção ou reestruturação das práticas como sistemas de relações sociais em que estão coletivamente envolvidos. Lahire (2003) parte da noção de que este engajamento se constitui como um processo relacional, a partir de um conjunto de condições que requer do envolvido certas disposições, conforme narrou a gestora E5.

Para o autor, as disposições podem dar-se com o agir, crer e sentir. As disposições são determinantes não somente das nossas práticas, pois o pensar, o crer, o falar e o sentir também são práticas sociais que refletem na atuação no mundo em que estamos envolvidos, ou seja, neste estudo, nas instituições universitárias.

Para Certeau (1994, p. 37), “os fazeres da vida cotidiana não podem ser menosprezados na construção da prática social”, e que esses fazeres “não sejam pontos obscuros, mas sim pontos de partida importantes”. Para o autor, a estratégia existe na medida em que se observa o outro do lugar do qual se apresenta, como algo visível e delimitado e se tem poder sobre ele, como fica constatado nas narrativas das gestoras entrevistadas (Amandio, 2012, p. 200).

As práticas sociais da estratégia implicam no uso das táticas, que indicam para lugares diferentes que os sujeitos praticantes ocupam na relação cotidiana, ocupando

ora lugares de poder, ora lugares de ausência de poder, porém nem sempre incluem a submissão desses sujeitos, pelo contrário, a todo tempo os sujeitos praticantes tendem a criar formas de burlar o poder estabelecido e fazer valer suas vontades, desejos e sentimentos. O que pode advir do fato sobre como cada subjetividade lida com as relações de poder.

A última categoria trabalhada nas entrevistas com a gestoras universitárias refere-se a: **4 Táticas (Certeau) - ações rápidas que pretendem responder de forma ágil e flexível, a partir da improvisação, como resposta às oportunidades identificadas.** Narrar qué acciones implementó rápidamente para atender solicitudes que en ese momento no contaban con la infraestructura ni con el personal y los recursos financieros necesarios.

Para Certeau (1994), com base no imprevisto, uma tática se infiltra, existindo nas brechas, nas “rachaduras” do sistema e se reagrupa para responder às oportunidades que identifica:

E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza uma lei de uma força estranha. Não tem meio para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo (Certeau, 1994, p. 100).

Para o autor, o outro pode transgredir os processos para atender seus próprios interesses, utilizando da criatividade para encontrar brechas no sistema, conforme observei na narrativa da gestora E1, que utiliza as táticas tais como: conciliar horas extras que a instituição não remunera, burlando o sistema em virtude de que a estratégia precisa ser cumprida. A tática aplicada neste caso é a barganha, pois oferece como contrapartida a liberação do docente em outro dia, ou um período de trabalho ou quando o necessite.

A gestora E2 do Peru utiliza a inventividade como tática por meio da acessibilidade e da demonstração de interesse pela vida pessoal e profissional dos seus pares, desta forma colocando-se sempre como disponível:

E9 - a nivel de la gestión, **cuando tenemos de dar algún trabajo importante y no tenemos mucho tiempo, qué tácticas a veces asumo o realizo; nos quedamos más tiempo y esas horas extras, si bien no las puedo pagar, pero ya en forma interna, (...) no vienen en un día o una mañana (...)** yo detengo esa competencia **de conseguir conciliar**, entonces, no que nos deja mucho trabajo, entonces se puede conciliar y se llega a algún acuerdo (Entrevistada Peru, 2022, grifo nosso).

E10 - la **comunicación interpersonal** con los empleados, **mostrando siempre la preocupación por la familia**, sin dejar de **saludar y elogiar cada etapa de éxito de cada uno**, ya sea en **el cumpleaños o el curso completado o metas alcanzadas**, **el nacimiento de un niño o la graduación**, siendo siempre mostrando indulgente y accesible, **dejando siempre las puertas de la oficina abierta** a cualquier persona que necesita para intercambiar ideas o hablar de algo que le molesta (Entrevistada Peru, 2022, grifo nosso).

A tática usada como meio constatada pela narrativa da gestora E2 produz os resultados desejados como fim estratégico. Para Certeau (1994, p.39), a tática é astuciosa, silenciosa e quase invisível, “que não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos pela ordem dominante”. Para o autor, “o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir” (Certeau, 1994, p. 105). O autor reforça que:

a tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (...) Tem sempre que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’ (Certeau, 1994, p. 46-47).

As narrativas das entrevistadas do México E8 e da Argentina E4 demonstram a independência e o jogo de como provocar situações e aproveitar as ocasiões em favor do cumprimento da estratégia que se propôs pela alta gestão universitária:

E8 pero en realidad **muchos de los gastos para el desarrollo de los proyectos, nosotros mismos los hacemos**, yo **he puesto de mi propio sueldo para financiar mis viáticos**, ‘por ejemplo, para ir a las comunidades, **pagar mis alimentos, mi transporte**, para ir a tomar fotografías a las comunidades, para ir a hacer entrevistas (Entrevistada México, 2022).

E4 lo qué ocurre **es que por iniciativa mía hay que conseguir libros** para cursos de capacitación, Pero en ocasiones por practicidad mía, **prefiero pagarlo porque yo me permito sostener económicamente estas cuestiones** y para mí **es más fácil hacerlo así, que solicitarlo** a la universidad que me pague porque no tienen presupuesto para estas cuestiones sociales (Entrevistada Argentina, 2022).

Ao fazer uso do seu próprio salário, a entrevistada E3 utiliza as táticas do desafio e a provocação (esforço pessoal) a fim de conseguir os resultados esperados pela alta gestão universitária. A sua determinação em trazer os resultados esperados,

a coloca na situação de desafiar e provocar através do seu comprometimento com os resultados como gestora da área.

Na concepção de Certeau (1994), quando o sujeito não se conforma ao que lhe é imposto, resiste e subverte ao que lhe é instituído, conforme observei na narrativa da entrevistada E5. As táticas utilizadas são: a do ataque pela utilização dos (recursos próprios) e a da rejeição por (preferir fazer a pedir). A tática de preferir fazer a pedir pode acarretar prejuízo sobre o trabalho; embora seja a arte do mais fraco, a tática pode ser perigosa, assim como a estratégia.

Para o autor, o sujeito se reinventa neste modo de habitar o seu cotidiano, usando de mil maneiras de caça não autorizada que, neste caso, é a permanência no cargo de gestora e o cumprimento dos objetivos do curso. Para a resolução de conflitos ou enfrentamentos, quando as táticas habituais utilizadas não produzem o efeito esperado, as gestoras entrevistadas utilizam de maneiras e alternativas para atingir o objetivo esperado, conforme as narrativas a seguir da E5 da Espanha e da E1 do Brasil:

E5 - el ámbito universitario tenemos **normas también** entonces **lo primero es conocer bien la normativa con la que nos movemos** en entonces antes de tomar decisión (...). Porque claro estoy viéndolo ahora **como vicerrectora de docencia al final siempre hay que tomar una decisión** y siempre al final pues **es la norma y el servicio jurídico** de la Universidad **quien decide** (Entrevistada Espanha, 2022).

E1 - uma coisa que eu tento fazer é **não repetir o que foi feito comigo**. Eu trabalho com as pessoas da equipe (...) eu só consigo fazer um **diálogo de enfrentamento** quando a minha retórica, minha fala, meu argumento não são de ofensa pessoal, mas é de **posição teórica**. (...) Eu dialogo com o coletivo, não rebaixando a ninguém, nem desqualificando a ninguém, vou pela **conciliação** e pelo **diálogo**, essa é minha tática que utilizo até hoje (Entrevistada Brasil, 2022).

Para Certeau (1994, p. 98), “os consumidores são migrantes” e circulam em um “espaço amplo para fixá-los, e demasiadamente regulamentado para que possam escapar dele e exilar-se” Ao utilizar a tática de aplicação das normas jurídicas institucionais (tática acadêmica) da entrevistada E4 da Espanha, quando a sua posição de gestora não é suficiente para que seus pares cumpram a estratégia, recorre ao regulamento institucional para tomar decisão final de seu cumprimento.

A entrevistada E5 usa da posição firme e retórica quando as táticas de conciliação e o diálogo não produzem os resultados desejados, posicionando-se retoricamente de acordo com o seu cargo e sua posição na instituição. Certeau (1994)

menção que os sujeitos na sua totalidade não são passivos e rompem com o que lhes tentam fixar ou impor:

por toda a parte se estende e se precisa a rede da vigilância, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los. (...) que maneiras de fazer formam a contrapartida, do lado dos consumidores ou dominados (Certeau, 1994, p. 40-41).

Concluindo, para Certeau (1998, p.99), enquanto a estratégia postula o lugar circunscrito como algo próprio, de onde se podem “gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças”, a tática não tem capacidade de se colocar em movimento por conta própria, atua “golpe a golpe”, astuciosamente, à mercê das oportunidades que vão surgindo.

Perrot (1998, p.111) menciona que as mulheres utilizavam do poder social por meio das “obras de caridade” como forma para burlarem o sistema que as desejava conter em suas casas para sair aos lugares públicos, “abrindo novos horizontes e desenvolvendo um saber especializado”. Percebida como frágil, necessitavam que a controlssem.

Louro (2020, p. 454) reflete que as novas profissões que foram abertas às mulheres, tais como: o magistério, continha a marca do modelo religioso e do modelo maternal, ou seja: “dedicação e disponibilidade, sacrifício e abnegação”. Falar da trajetória das mulheres nas instituições de ensino superior, é falar sobre as “relações de poder”, de “controlar e controladores”, de “submeter ou resistir”. Não se deve colocá-las como frágeis e controladas, pois são capazes de engendrar discursos, construir resistências e “subverter comportamentos.”

Bourdieu (1996, p. 189) defende que para construir uma trajetória é “tentar compreender uma vida, como uma série única por si suficiente de acontecimentos sucessivos (...) é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô, sem levar em conta a estrutura de rede”. Para o autor, a trajetória não é linear, não segue uma lógica progressiva, não forma um todo coerente e coeso, pois não há razão lógica para a vida, uma vez que ela se constrói pelo indivíduo ou pelo pesquisador no momento em que se produz uma narrativa.

Desta forma, as gestoras entrevistadas dos cinco países definidos para esta pesquisa se colocam, muitas vezes, em oposição ao previamente estabelecido,

usando a capacitação para receberem o devido reconhecimento que lhes são devidos, e ainda que tenham dificuldades, avaliam a sua trajetória como exitosa! Nas narrativas orais, demonstraram que para o cumprimento das estratégias recebidas da alta gestão universitária que o cargo lhes exige, a articulação com seus pares e subordinados transitam entre estratégias e táticas, agindo dentro do campo do inimigo.

Para isso, utilizam-se da inventividade, criatividade, negociação e do improviso em um constante processo de reinvenção deste seu cotidiano e da própria Trajetória de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Receber o desafio de um tema com escassas pesquisas, principalmente por se tratar de pesquisar mulheres gestoras universitárias em vários países além do Brasil, trouxe-me um novo conhecimento e um novo olhar sobre temáticas que parecem simples, mas que me tocaram profundamente ao me descobrir engajada pela causa das questões de gênero e das mulheres, que procuram através do acesso ao ensino superior conquistar independência, respeito, reconhecimento e, sobretudo serem ouvidas. Descobri que, a partir de então, não seria mais a mesma pessoa que iniciou este estudo e que meu olhar para todas essas questões, mudaria.

A proposta do **Objeto de Estudo** acerca da *trajetória de mulheres gestoras universitárias*, bem como responder o problema da pesquisa de como tem sido a trajetória de mulheres gestoras universitárias de instituições de ensino superior de cinco países em Ibero-América (Brasil, Argentina, Espanha, México e Peru) no período de 2010 a 2020, levou-me à contextualização de autores desses países que contam a história das mulheres e de como se deu o acesso delas à educação e ao ensino superior, juntamente com os autores do referencial teórico abordado neste estudo.

Ao definir, primeiramente, o perfil *profissiográfico* dessas mulheres gestoras, sendo um dos objetivos específicos, constatei a sua qualificação profissional adequada, seu tempo de atuação, idade, área de formação, estado civil e número de filhos. Desta forma, um grande número das mulheres gestoras eram casadas e com 2 a 4 filhos, o que me trouxe grande surpresa, pois se imagina que mulheres em cargos de gestão, não teriam tempo para se dedicarem a filhos, maridos e aos cuidados da casa.

As gestoras de língua espanhola estão com a qualificação, em maior número, de pós-doutoras, seguida de doutoras com experiência em gestão, tendo na sua maioria acima de 10 anos de atuação, e um grande número acima de 15 anos, com idade entre 45-55 anos; casadas e solteiras em números similares, com um ou dois filhos em cargos de decana, vice decana e diretorias, revelando que são mulheres maduras, experientes e com a devida capacidade para o cargo.

As gestoras brasileiras são mais jovens, entre 35-45 anos, com a devida qualificação profissional, sendo doutoras e mestres, casadas, na sua maioria com um filho e com menor tempo de experiência em gestão, pois a maior parte tem experiência

de até 5 anos, e majoritariamente em cargos de coordenação de curso, conforme verifiquei no quadro informado pelo IFPR.

O estudo não se propôs a analisar profundamente o porquê deste resultado do levantamento do *perfil profissiográfico*, pois o objetivo era saber quem são essas mulheres, suas idades, formação e tempo de atuação no cargo. No caso das gestoras de língua espanhola, constatei que há um equilíbrio entre cargos de decana, diretora e coordenadora de curso e apresentam maior formação acadêmica, que pode ser justificado pela maior facilidade de acesso ao ensino superior nesses países.

No caso das gestoras brasileiras, o que pude considerar é que por atuarem no IFPR – Instituto Federal do Paraná, o qual teve a sua criação em final de 2009 e seu primeiro concurso público em 2010, com muitos docentes em idade intermediária entre 30-45 anos e poucas exceções entre 45-55 anos que se candidataram ao concurso e foram selecionados. Neste período de 10 anos de atuação na instituição universitária, várias mulheres tiveram acesso ao cargo de gestão, na sua maioria de coordenação de curso, entretanto não acessaram cargos da alta gestão universitária.

Dentre os objetivos específicos do campo científico de atuação e *habitus* no ambiente institucional, percebi através das narrativas dos diversos países que essas mulheres gestoras estão em cargos de destaque. Não se sentem reconhecidas como acreditam merecer pela atuação, dedicação e, principalmente pela qualificação. Enfrentam as questões de gênero, a competição entre pares, a falta de consulta sobre aspectos de projetos que são implantados, recebendo, muitas vezes, somente a comunicação da estratégia para ser executada, não se levando em consideração a sua competência profissional para discutir, debater e implantar.

Percebem este campo científico de atuação como o espaço da relação entre grupos de disputa e jogo do poder. Os conflitos que se instalam e reproduzem a disputa entre os sexos pela precedência masculina como legítima na divisão sexual do trabalho. Se impõem através do sistema de esquemas constitutivos do *habitus* como fundamento indiscutível. Esta força do *habitus* se manifesta como recebido culturalmente pelas instituições familiares, religiosas e educacionais e se reverbera de alguma forma na cultura institucional.

Na análise da Trajetória de vida, estratégias e táticas, por ser o eixo central deste estudo, nas cinco categorias pesquisadas: *carreira, êxitos, formação acadêmica, enfrentamentos e acesso à gestão*, verifiquei alguns aspectos importantes, tais como:

Na **Carreira**, as dificuldades percebidas em virtude de não se sentirem capazes perante outros, a influência da pouca formação dos pais e a preocupação com o acesso ao ensino superior para o desenvolvimento de uma carreira ainda se mantêm. Constatei que permanece a busca por cursos em que o papel da mulher ainda segue como detentora do cuidado e da proteção para com o outro e o quanto está impregnada a concepção hegemônica de que a mulher foi criada para a educação, para o amor e o matrimônio e, quando tenta o fazer diferente, aparece nas narrativas como resistência frente ao sistema patriarcal, que define e impõe o destino para a mulher através do matrimônio.

No **Êxito**, a busca do sentido que se dá pela procura dos investimentos externos para financiamento da investigação e pesquisa interna, motivando e esforçando-se para ter seu lugar reconhecido e o cargo da gestão; a constante capacitação através dos estudos e diplomações para qualificar-se ao cargo de gestão e atingir o reconhecimento.

Na **Formação Acadêmica**, a tendência para as gestoras brasileiras se confirmou para a escolha na formação em educação e humanidades, seguida da área de saúde que, neste caso, não se confirmou para as gestoras de língua espanhola. Observei que a *formação* diversificada extrapola a tradição das humanidades, pois a área de ciências sociais representa a maior formação, seguida da área das ciências jurídicas e da área da saúde, entretanto a área das ciências sociais detém o menor número de *gestoras* com essa formação nos países da Ibero-América. A tradição na formação em ciências da educação para as mulheres ainda prevalece com 73,70% de graduadas, seguida das áreas das ciências sociais com 67,37%, Artes e humanidades com 57,37%, Saúde e bem-estar com 74,42%, e serviços com 55,44%.

No **Enfrentamento e Dificuldades**, constatee o cunho machista em razão da escolha para o cargo prevalecer para o candidato masculino; o trabalho excessivo para que tenham o devido reconhecimento, sendo, também, uma forma de discriminação dos sexos; a conciliação com a maternidade e à docência em virtude de, até o presente momento, persistir a responsabilidade com o cuidado e a educação dos filhos e, ainda, contar com pouca ou nenhuma ajuda do masculino; chefia e instituições que possam fornecer condições adequadas para a mãe que precisa cuidar e amamentar o filho. Mesmo tendo legislações vigentes no tempo presente que estabeleçam estas condições, essas ainda não são cumpridas. Além disso, a falta de estímulo, o sentimento de derrota por tentar concorrer ao cargo de gestão como

decana e não receber a votação devida de acordo com a competência e formação adequada. Questões burocráticas deste campo científico de atuação, falta de percepção para atendimento das necessidades específicas do cargo ocupado, falta de reconhecimento pelo trabalho árduo e dedicado e o não desenvolvimento do sentimento de pertencimento, também foram dificuldades encontradas na realidade das mulheres investigadas.

No **Acesso à Gestão**, constatei que dentre as 29 gestoras brasileiras entrevistadas, nenhuma delas se encontra em cargos de reitoria, o maior número, 65,5%, estão em cargos de coordenação de cursos, 27,6% em cargos de direção de setores e campus, sendo somente 6,9% como gestoras. Entre as 13 gestoras de língua espanhola, apurei que 33% das entrevistadas ocupam outros cargos não mencionados, ao passo que 25% são decanas, 0% vice decanas, 16,7% no cargo de direção, 16,75% na coordenadoria de setor e 8,3% gerente de setor e nenhuma delas se encontra em cargos de reitoria.

As palavras incorporadas na trajetória dessas mulheres gestoras, que ocupam cargos relevantes nas instituições pesquisadas nos cinco países, demonstram que ainda é muito forte o papel atribuído à mulher pela ideologia patriarcal, não deixando de considerar e incorporar as mudanças significativas ocorridas nos últimos séculos, principalmente no período a que este estudo se propôs (2010-2020). Muitas mulheres ainda se sacrificam e com muito esforço realizam um trabalho árduo para cumprir todos os papéis a elas delegados (casa, filhos, profissão, qualificação).

Para isso, utilizam e se apropriam das estratégias e táticas e das práticas sociais abordadas neste estudo para dar conta de realizar um cotidiano com criatividade e inventividade, ora barganhando, improvisando, conciliando, ora provocando por meio de seus esforços pessoais e vencendo passo a passo, golpe a golpe este campo científico de atuação, construindo as suas trajetórias, que não é linear, havendo êxitos e fracassos.

As mulheres gestoras definiram a sua trajetória de vida pessoal e profissional como: *êxito, satisfação, amor, paixão, trabalho, gratidão*; em contrapartida das palavras: *resiliência, sacrifício, esforço e resistência*. Embora tenham titulação e experiência adequada à gestão e obtido conquistas importantes, não conseguiram acessar altos cargos de gestão nessas instituições devido a predominância da cultura institucional favorável ao sexo masculino.

Este estudo foi o primeiro passo para chamar atenção para este tema tão importante, que necessita de aprofundamento em vários aspectos e que envolve o acesso das mulheres em cargos de alta gestão universitária. Por se tratar de uma tese, a primeira no país, é de suma importância que mais pesquisas surjam. A partir desta, muitas outras surgirão, visto que a Ibero-América é composta por 22 países e este estudo limitou-se a pesquisar somente 5 países. Não contemplei a política e a legislação para mulheres, os organismos criados para que a mulher tenha este empoderamento.

A história das mulheres e a sua educação, bem como o acesso ao ensino superior deverão ser incluídos nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* para que todos conheçam, e analisem o papel a elas atribuído pelas instituições estabelecidas, tais como: família, religião, escola e organizações de trabalho e as relações de poder e conflitos onde transitam.

Desse modo, ao investigar e analisar, se identificarão com a sua própria história e compreenderão o que não lhes foi permitido saber, o que lhes foi tirado de direito, o que lhes foi dado como verdade e o que foi lhes conquistado como dever, e o que ainda lhes faltam atingir por meio de suas trajetórias de vida!

## REFERÊNCIAS

- ALEGRE, S. E. Raízes do Programa de Educação Patriótica na Argentina: Ramos Mejía e o ordenamento institucional da prática nacionalista. *In: XXVIII Simpósio Nacional de História*, de 27-31 de julho de 2015. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2015. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433632384\\_ARQUIVO\\_RaizesdooprogramadeEducacaoPatrioticaArgentina.SilviaE.Alegre06\\_06\\_15.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433632384_ARQUIVO_RaizesdooprogramadeEducacaoPatrioticaArgentina.SilviaE.Alegre06_06_15.pdf) Acesso em: 16 mai. 2023.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.
- ÁLVAREZ, B. C. Maximiliano I y el Segundo Imperio mexicano. **La Razón histórica**: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales, v. 28, p. 82 – 116, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6333824> Acesso em: 12 jun. 2024.
- AMÂNDIO, S. Do Homem Plural ao Mundo Plural. Entrevista com Bernard Lahire. **Análise Social**, Lisboa, v.47, n. 202, p. 195 – 208, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/23487> Acesso em: 2 nov. 2023.
- ARCE, A. A imagem da mulher nas ideias educacionais de Pestalozzi: O aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical. Rio de Janeiro: **ANPEd**, 2001. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02\\_04.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02_04.pdf) Acesso em: 22 abr. 2021.
- ARIAS, A. C. **Mujeres universitarias en la Argentina**: algunas cuestiones acerca de la Universidad Nacional de La Plata en las primeras décadas de siglo XX. 2017. vi, 65 f. Trabalho final integrador - Universidade Nacional de La Plata. Ensenada, 2017. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1560/te.1560.pdf> Acesso em: 15 abr. 2023.
- ASSANEO, A. M. NICOLETTI, M. A. La fuerza de la Ley: de las escuelas comunales y parroquiales a las escuelas de la Ley 1420 (1852-1904). **Quinto Sol**, Santa Rosa, v. 26, n. 2, p. 1 – 22, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19137/qs.v26i2.6064> Acesso em: 18 set. 2023.
- AZEVEDO, E. **Estresse no trabalho**: estudo com gestoras de organizações privadas do sul do estado de Minas Gerais. 2015. vi, 160 f. Dissertação de Mestrado - Centro Universitário Unihorizontes, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2980802](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2980802) Acesso em: 10 set. 2020
- BÁEZ CHÁVEZ, I. La feminización en las escuelas normales del Estado de México. **Revista Ra Ximhai**, v. 10, n. 5, p. 321 – 338, 2014. Disponível em: <https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/701/660> Acesso em: 12 jun. 2024.

BALAGUER, M. del C. R.; FABREGAT, F. P.; VIDAL, M. M. J. **Evolución de las Ciencias Naturales y su didáctica desde el Informe Quintana hasta la LOMCE**. Alicante: Universitas Miguel Hernández, 2016.

BALLARÍN DOMINGO, P. La educación de la mujer española en el siglo XIX. **Historia de la educación**: Revista íteruniversitaria. Salamanca, n. 8, p. 245-260, 2010. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6837> Acesso em: 12 jun. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BARO, S. M. Mujeres y Universidad en Argentina: contextos y desafíos. **Revista de la Educación Superior**, Cidade do México, v. 50, n. 199, 2021. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602021000300117](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602021000300117) Acesso em: 12 ago. de 2023.

BARRANCOS, D. **Mujeres en la sociedad argentina**: una historia de cinco siglos. Buenos Aires: Sudamericana, 2010.

BARROS, J. A. A História Cultural e a Contribuição de Roger Chartier. **Revista Diálogos**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125 – 141, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526860014.pdf> Acesso em: 12 jun. 2024.

BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. de. (Org.). **A Escola Elementar no Século XIX**: o Método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

BELTRÁN, C. B. Puellae doctae en las cortes peninsulares. **Dossiers feministes**, v. 15, p. 76 – 100, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4124066> Acesso em: 20 jun. 2024.

BENCOSTTA, M. L. A.; CUNHA, M. I. G. da. Educação feminina católica e educação masculina protestante no Brasil do século XIX: fragmentos de uma história institucional e cultural. **Educação & Linguagem**, v.11, n. 18, p. 25 – 43, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/273277493\\_Educacao\\_Feminina\\_Catolica\\_e\\_Educacao\\_Masculina\\_Protestante\\_no\\_Brasil\\_do\\_Seculo\\_XIX\\_Fragmentos\\_de\\_Uma\\_Historia\\_Institucional\\_e\\_Cultural](https://www.researchgate.net/publication/273277493_Educacao_Feminina_Catolica_e_Educacao_Masculina_Protestante_no_Brasil_do_Seculo_XIX_Fragmentos_de_Uma_Historia_Institucional_e_Cultural) Acesso em: 10 jun. 2024.

BERTELY-BUSQUETS, M.; RÍOS, J. B. A. G. de los. Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. **Revista mexicana de investigación educativa**, Cidade do México, v. 13, n. 38, p. 981-997, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662008000300015](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300015) Acesso em: 10 jun. 2024.

BERTOLASSI, G. M. A gestão escolar democrática: dimensões teóricas, desafios e possibilidades de uma agenda contemporânea. (2021). In: SARTORI, J.; PIEROZAN, S. S. H. **Gestão Escolar e da educação**: temas emergentes. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

BIASOLI, P. K. **Mulheres em cargos de gestão**: conciliações, dificuldades e conquistas. 2018. vi, 167 f. Tese de Doutorado - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6891778](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6891778) . Acesso em: 10 set. 2020.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática. 1963.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**: précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Paris: Seuil, 1972.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus** - 1ª ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina, 2008. // 320 p.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. O campo científico. **Redes**, v. 1, n. 2, p. 129-160, 1994. Disponível em: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Esboço de Uma Teoria da Prática**: precedido de três estudos da etnologia Cabila. Oeiras: Celta Editora, 2000

BOURDIEU, P. **Escritos e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **(As) Coisas ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 8. ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Küner. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. **Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 04 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991.

BRASIL. **Lei n.º 8.212 de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. Brasília, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012.

BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Perfil dos cargos das instituições estaduais de segurança pública: estudo profissiográfico e mapeamento de competências / Secretaria Nacional de Segurança Pública, [Programa Nacional de Desenvolvimento para as Nações Unidas (PNUD)]** – Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. INEP. **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf) Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf) Acesso em: 12 ago. 2023.

BUSTAMANTE, L. G. **La educación de las mujeres en dos novelas peruanas del siglo XIX**. 2015. vi, 141 f. Dissertação de Mestrado – Pontificia Universidade Católica do Peru, Lima, 2015. Disponível em: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6638> Acesso em: 6 fev. 2024.

BRUNNER, J. J.; FERRADA HURTADO, R. Educación superior en Iberoamérica. **Informe**, 2011. Disponível em: <https://www.segib.org/?document=educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2024> Acesso em: 12 mai. 2023.

BUSSY, G. D. Mulheres de Espanha, da República ao Franquismo. *In*: PERROT, M.; DUBY, G. **História das Mulheres no Ocidente**. Porto: Afrontamento, 1991 p. 221 – 241.

CAMARGO, B. V. Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. *In*: Moreira, A. S. P.; Camargo, B. V.; Jesuíno, J. C.; Nóbrega, S.M. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005. p. 511 – 539.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M.. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513 – 518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf> Acesso em: 20 mai. 2023.

CAMERON, K. S; QUINN, R. E. **Diagnosing and Changing Organizational Culture**. Third Edition, 1999.

CARMELA, C. I.; MERINO, E. P. R. Brechas de género en la gobernanza universitaria y la carrera docente en el Perú. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 33, n. 2, p. 738 - 766, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.346>. Acesso: 10 abr. 2023.

CARNEIRO, L. B. **Teto De Vidro**: um estudo sobre os fatores deste fenômeno no brasil sob a percepção das mulheres gestoras. 2018. vi, 108 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6391222](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6391222) . Acesso em: 10 set. 2020.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CARVALHO, L. A visão das mulheres no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento. **Revista Pensamento Ibero-Americano**, v. 12, n. 6, 2018. Disponível em: <https://www.somosiberoamerica.org/pt-br/analise/pensamento-ibero-americano/numero-6/> Acesso em: 12 mai. 2023.

CHAMON, M. Trajetória de Feminização do trabalho do magistério e a (com) formação das identidades profissionais. *In*: VI Seminário da Redestrado Regulação

educacional trabalho docente – UERJ. Rio de Janeiro. 2006 Disponível em: <https://pdfcoffee.com/trajetoria-de-feminizaaao-do-magisterio-e-a-conformaaao-das-identidades-profissionais-pdf-free.html> Acesso em: 10 abr. 2023.

CHARTIER, R. **A história Cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 fev. 2023.

CHIAPPO, L. *et al.* Encuesta sobre política y cultura. **Apuntes: Revista de Ciencias Sociales**, Lima, v. 5, p. 61 – 74, 1976. Disponível em: <https://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/112> Acesso em: 5 fev. 2023.

CASTAÑEDA-RENTERÍA, L. I. (Org). **Mujeres en las Universidades Iberoamericanas**: la búsqueda de la necesaria conciliación trabajo-familia. Guadalajara: Organización Universitaria Interamericana, 2019.

CERIGLIOLI, M. M. **Retratos da Repressão**: o franquismo e as mulheres. 2020. vi, 172 f. Tese de Doutorado - Unesp, Araraquara, 2020. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_91d717a962fca56edc9dbadee1ee70dd](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_91d717a962fca56edc9dbadee1ee70dd). Acesso em: 10 abr.2023.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papius, 1995.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORRÊA, R. L.T.; OLIVEIRA. M de. Mulheres Gestoras Universitárias: perfil e enfrentamentos (2010–2020). **Caderno CEDES**, Campinas, v. 44, n. 122, p. 94 – 122, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pbkx4TG4yGQpbtP4ZCf5sVS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jul. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE LAPEDRA, A. F.; ICHIKAWA, E. Y. Diálogos entre os conceitos de práticas cotidianas, territorialidade e territorialização. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas**, Garibaldi, v. 6, n. 2, p. 49 – 67, 2019. Disponível em:

<https://revista.fisul.edu.br/index.php/revista/article/view/78/75> Acesso em: 12 jul. 2024.

DE PAULA BORDINHÃO, K. Y. ; OLIVEIRA, M. de; TEIXEIRA CORRÊA, R. L. Estado da arte – estudo sobre mulheres gestoras na educação: o que dizem as produções. **Dialogia**, [S. l.], n. 40, p. e20488, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20488>. Acesso em: 6 fev. 2024.

DEL AMO DEL AMO, M. C. La educación de las mujeres en España: de la “amiga” a la Universidad. In: **CEE Participación Educativa**, v. 11, p. 8 – 22, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3105347>. Acesso: 10 abr. 2023.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Mulheres do Brasil** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004

DELGADO, L. de A. N.; FERREIRA, M. de M. História do tempo Presente e Ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 19 – 34, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/90/70> Acesso em: 22 nov. 2022.

EDUCACION SUPERIOR EM IBEROAMÉRICA. **INFORME 2011**, 2011 Disponível em: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2011/10/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2011.pdf> Acesso: 12 ago. 2023.

FALCON, F. J. C. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, p. 328 - 375, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a11v11n32.pdf> Acesso em: 05 set. 2020.

FERREIRA, M. de M. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, F. et. al. (Orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012, p. 101-124.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: [cielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://cielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 24 ago. 2020.

FLÓREZ DÁVILA, G. C. Historia de la Real y Pontificia Universidad de San Marcos de Lima, en las obras de tres de sus miembros: Calancha, León Pinelo y Baquíjano y Carrillo. **Anuario Jurídico y Económico Escurialense**, n. 52, p. 441 – 458, 2019. Disponível em: <https://vlex.es/vid/historia-real-pontificia-universidad-776414369> Acesso em: 15 out. 2023.

FONSECA, D. M. da. Gestão e educação. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 4, 1994.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, K. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p.

47 – 59, 2000. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2636/2374> Acesso em: 05 mai. 2024.

GAETE-QUEZADA, R. Acesso das mulheres aos cargos diretivos: universidades com teto de cristal. **CS**, Cali, n. 24, p. 67 – 90, 2018. Disponível em:

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2011-03242018000100067&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2011-03242018000100067&lng=es&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 12 mai. 2024.

GUEDES, M. DE 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, 2008.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/tPvR4dWz5GzGCqn4c6GCZHp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jun. 2024.

GUIBOVICH P. P. La educación en el Perú colonial: fuentes e historiografía.

**Histórica** v. 17, n. 2, p. 271 – 296, 1993. Disponível em:

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/view/8194> Acesso em: 02 mai. 2024.

HAHNER J. E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 467 – 474, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/JMnCZPDYwLMHfDMD94HfWyC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 jul. 2024.

HÉRON, F. La seconde nature de l'habitus. **Revue Française de Sociologie**, v. 28, n. 3, p. 385 – 416, 1987. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1987\\_num\\_28\\_3\\_2423](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1987_num_28_3_2423). Acesso em: 15 abr. 2023

HERRERA, V. É. **A vitrine da inclusão e o espetáculo de Nicolau**: a ascensão profissional da mulher acadêmica em cargos de gestão em instituições de ensino superior no Brasil. 2019. vi, 186f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade católica de São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22669/2/V%c3%a2nia%20%c3%89rica%20Herrera.pdf> . Acesso em: 10 set. 2020.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. São Paulo: Papirus, 1994.

HUERTA MATA, R. Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México. **Revista de El Colegio de San Luis**, São Luís Potosí, v. 7, n. 14, p. 281 – 306, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4262/426252094011.pdf> Acesso em: 12 mai. 2024.

HUERTA, R. **Mujeres maestras**: Identidades docentes em Iberoamérica. Barcelona: Graó, 2012.

HUERTA, R. La voz callada de las mujeres maestras en Iberoamérica. Educar desde la invisibilidad. **Pensamiento, palabra y obra**, n. 24, p. 100 – 115, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/ppp.num24-11412>. Acesso em: 10 abr. 2023.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **História**. 2023 Disponível em: <https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/historia/> Acesso em: 10 mar. 2024.

INDICES, Red. **Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior**. 2018. Disponível em: <https://www.redindices.org> Acesso em: 12 jun. 2024.

INDICES, Red. **Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior**. Porcentagem Estudantes Mulheres por nível CINE em Ibero-América 2011-2020. 2020. Disponível em: <http://www.redindices.org> Acesso em: 16 abr. 2023.

INDICES, Red. **Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior**. Recuperado de Pessoal Acadêmico por sexo em cargo de Gestão 2011-2020. 2020. Disponível em: <http://www.redindices.org> Acesso em: 14 mai. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAGARDE, M. **Identidad genérica y feminismo**. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 1998.

LAHIRE, B. C. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis : Vozes, 2002.

LAHIRE, B. C. **Retratos Sociológicos**. São Paulo, Artmed Editora, 2004.

LAHIRE, B. C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autentica, 2017.

LEONARDI, Paula. **Além dos espelhos**: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas francesas em São Paulo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEONARDI, P. Congregações católicas e educação: o caso da Sagrada Família de Bordeaux. **Revista Brasileira de História de Educação**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 103- 129, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38499> Acesso em: 24 mai. 2024.

LOHN, R. L. Reflexões sobre a história do tempo presente: uma história do vivido. In: REIS, T. S. (Org.). **Coleção história do tempo presente**. Boa Vista, 2019. v. 1, p. 11-26.

LOPEZ, A. P. A. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. **Diálogos**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 219-226, 1997. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/37431> Acesso em: 12 jun. 2024.

LÓPEZ, E. M. **Desarrollo de la carrera académica y género**: Las explicaciones que el profesorado universitario da a la desigual posición de la mujer en la Universidad de Salamanca. 2017. Tese de Doutorado - Universidade de Salamanca.

LÓPEZ PÉREZ, Oresta. "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México." **Relaciones Estudios de historia y sociedad**, Zamora, v. 29, n. 113, p. 33 – 68, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-39292008000100033&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292008000100033&lng=es&nrm=iso&tlng=es) Acesso em: 12 jul. 2024.

LORENZO, M. F. **Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la Universidad**: las académicas de la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 2016. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65624>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. cap. 13, p. 443 - 481.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 441 - 481.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2020. cap. 13, p. 443 - 481.

McCALL, L. Does gender fit? Bourdieu, feminism and conceptions of social order. **Theory and society**, v. 21, n. 6, p. 837 - 867, 1992. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/657646> Acesso em: 12 jun. 2024.

MAC-LEAN, R. E. Escuelas, colegios, seminarios y universidades en el virreynato del Perú. **Letras**, Lima, v. 9, n. 24, p. 14 – 63, 1943. Disponível em: <https://doi.org/10.30920/letras.9.24.2>. Acesso em :10 mai. 2023.

MAFRA, A. P. S. **Estresse No Trabalho**: estudo com gestoras do comércio varejista na região metropolitana de Belo Horizonte. 2015. vi, 146 f. Dissertação de Mestrado - Centro Universitário Unihorizontes, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3017215](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3017215) Acesso em: 10 set. 2020.

MANOEL, I. A. O início da Educação Católica feminina no Brasil (1859-1919): os colégios das "Freiras Francesas". **Páginas De Educación**, v. 5, n. 1, p. 115 – 134, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22235/pe.v5i1.604> Acesso em: 04 mai. 2024.

MARCHIONNI, M.; GASPARINI, L.; EDO, M. **Brechas de género en América Latina**. Un estado de situación. 2019. Disponível em: <http://ikels-dspace.azurewebsites.net/handle/123456789/1401> . Acesso em: 20 set. 2023.

MARTINS, J. A Pesquisa Qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARSISKE, R. La universidad de México: Historia y desarrollo. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Colombia, v. 8, p. 11-34, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf> Acesso em: 12 mai. 2024.

MEDEIROS, A. J. G.; GONZÁLEZ, O. T.; MONTES-LÓPEZ, E. La participación de las mujeres en las universidades y los institutos federales de Brasil. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS**, v. 18, n. 52, p. 63-91, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/402> Acesso em: 12 mai. 2024.

MINAYO, M. C de S. Laços perigosos entre machismo e violência. **Ciências e Saúde Coletiva**, v. 10, n. 1, p. 23 – 26, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000100005> Acesso em: 05 nov. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. Curitiba: Ed. Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Ley General de Educación-Decreto**: Ley n.º19326, Lima, 1972. Disponível em: <https://www.librospereanos.com/libros/detalle/16592/Ley-General-de-Educacion.-Decreto-Ley-N-19326> Acesso em: 15 abr. 2023.

MORAES, A. F. M. **Estresse ocupacional**: um olhar sobre o trabalho da mulher gestora do Polo Industrial de Manaus. 2014. vi, 159 f. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9VJFGV> . Acesso em: 10 set. 2020.

MORGADE, G. **La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes "legítimos"**. Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930). Buenos aires: Miño y Dávila, 1997, p. 67-111.

NARCISO, G. de. Nacionalismo y Educación en España. **Historia de la Educación**, Ediciones Universidad de Salamanca, n. 37, p. 115 – 144, 2018. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu201837115144>. Acesso em : 20 out. 2023.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607 – 625, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17024> Acesso em: 10 nov. 2023.

NOVO, L. F.; FRANCO, M. D. I. P. Cultura Institucional na Universidade: do movimento conceitual aos enfrentamentos estratégicos. In: **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Anais**. Florianópolis, Brasil, 2014.

NUNES, C. de M. N. S. O Conceito de Enfrentamento e a sua Relevância na Prática da Psiconcologia. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 13, n. 19, p. 91 – 102, 2010.

NUNES, M. J. R. Freiras no Brasil. *In*: DEL PRIORI, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. cap. 14, p.482 - 509.

OCTS-OEI. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos. **Gender Gaps in Ibero-American Scientific production**. Papeles del Observatorio n.º 9, octubre de 2018. Disponível em: <https://oei.int/publicaciones/gender-gaps-in-ibero-american-scientific-production>. Acesso em: 10 abr. 2023.

OCTS-OEI - Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. **Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES**. Papeles del Observatorio n.º 22, 2021. Disponível em: <https://oei.int/pt/colecoes/papeles-del-observatorio> Acesso: 15 abr. 2023.

OCTS-OEI. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. **Gender Gaps in Ibero-American Scientific production**. Papeles del Observatorio n.º 22, 2022. Disponível em: <https://oei.int/pt/colecoes/papeles-del-observatorio> Acesso em: 15 abr. 2023.

OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos. **A Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e as Cúpulas Ibero-Americanas de chefes de Estado e de Governo**. Madri, 2021.

OEI - Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. **Informe de Coyuntura n.º 14** – febrero de 2023. 2023.

OLIVER, C. Strategic Responses to Institutional Processes. **Academy of Management Review**, v. 16, n. 1, p. 145 – 179, 1991. Disponível em: [https://www.furb.br/\\_upl/files/ppgdcc/leituras/art\\_Strategic%20responses%20to%20institutional%20processes.pdf](https://www.furb.br/_upl/files/ppgdcc/leituras/art_Strategic%20responses%20to%20institutional%20processes.pdf) Acesso em: 10 abr. 2024.

ONU MULHERES E SEGIP – **Secretaria Geral Ibero-Americana**. Progressos e Desafios Legislativos em Matéria de Autonomia e Empoderamento Econômico das Mulheres na Ibero-América -1ª ed., 2020.

OSNAYA, M. C. La mujer mexicana como estudiante de educación superior. **Psicol. Am. Lat.** n. 4, p. 07 – 17, 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2005000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2005000200002&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 20 mai. 2023.

PALERMO, A. I. La participación de las mujeres en la universidad. **La Aljaba Segunda época**, v. 3, p. 94 – 110, 1998. Disponível em: [https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/5201/v03a06palermo\\_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/5201/v03a06palermo_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 12 jun. 2024.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, M. H. de F. A máquina da memória, almanaque abril o tempo presente entre a história e o jornalismo. Bauru: Edusc, 2009.

PERU. **Lei Universitária n.º 23.733 de 1983**, 1983. Disponível em: [https://www.une.edu.pe/transparencia/informacion/LeyUniversitaria\\_atualizada020508.pdf](https://www.une.edu.pe/transparencia/informacion/LeyUniversitaria_atualizada020508.pdf) Acesso em: 12 jun. 2023

PERROT, M. **Mulheres Públicas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PERROT, M. **Os excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINHEIRO, L. J. C. **O Patriarcado presente na Contemporaneidade**: contextos de Violência. 2008. Disponível em: <http://docplayer.com.br/68407021-O-patriarcado-presente-na-contemporaneidade-contextos-de-violencia-1.html> Acesso em: 23 mar. de 2023. Disponível em: [https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST66/Leonardo\\_Jose\\_Cavalcanti\\_Pinheiro\\_66.pdf](https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST66/Leonardo_Jose_Cavalcanti_Pinheiro_66.pdf) Acesso em: 12 mai. 2024.

PIMENTA, P. F. **"Lugar de mulher é na reitoria"**: análise discursivo-crítica das formações identitárias e das relações de poder de mulheres do alto escalão nas IFES mineiras. 2019. vi, 242 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: [repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30792/1/tese\\_final\\_PaulinePimenta.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30792/1/tese_final_PaulinePimenta.pdf) Acesso em: 10 set. 2020.

PINZON, E. M. R. **As Reuniões Ministeriais e Setoriais e a sua contribuição para as Cúpulas Ibero-Americanas no período 2014-2021**. Secretaria-Geral Ibero-Americana (SEGIB) Paseo de Recoletos, 8 | Madrid, Outubro, 2021.

PIRES, A. de P. Os conceitos de campo científico, habitus científico e capital científico na análise da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 7, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/19875> . Acesso em: 30 dez. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Minas Gerais, 2006. p. 6167-6176.

RAGOUET, P. Campo Científico. In: CATANI, A. M. et al. (Org.). **Vocabulário de Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 68-70.

RAMOS MEJÍA, José Maria. **Las multitudes argentinas**: estudio de psicología colectiva. Buenos Aires: Secretaria de Cultura de la Nación - Editorial Marymar, 1994.

RAMÍREZ, R. S.; MATEOS, I, L. **La educación pública en México en el Siglo XIX**. La Ley de Instrucción Pública durante el segundo imperio. México: Secretaría de Cultura: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2016. p. 173 – 192.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org> Acesso em: 12 mai. 2024.

REED, M. **The sociology of management**, Harvester heatsheaf, London, 1989.

REFER ALBORNOZ, M. *et al.* **Las Brechas de Género em la producción científica Ibero-Americana**. 2018. Disponível em: [http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2018/10/files\\_Estado-de-la-Ciencia-2018-E-2018-BRECHAS-GENERO.pdf](http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2018/10/files_Estado-de-la-Ciencia-2018-E-2018-BRECHAS-GENERO.pdf) Acesso em: 20 set. 2023.

REZENDE, M. de O. **Pierre Bourdieu. Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/pierre-bourdieu.htm> . Acesso em: 17 set. 2023.

RICOEUR, P. **A Memória, a história e o esquecimento**. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2007.

RODRIGUEZ CHAVEZ, I. **Pensadores y Forjadores de la Universidad** en el Perú. Asamblea Nacional de Rectores: Lima, 2009.

RODRIGUES, A, O.; REIS, B. R. N. dos; QUADRADO, J. C. A influência da sociedade patriarcal na identidade feminina. **Anais do 10º Salão Internacional de ensino, pesquisa e extensão** – SIEPE. Santana do Livramento, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. vi. 147 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas Do Tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/Nootbook/Desktop/TCC/Textos-Referencial Teórico/diálogo-237.pdf](file:///C:/Users/Nootbook/Desktop/TCC/Textos-Referencial%20Teórico/di%C3%A1logo-237.pdf). Acesso em: 21 ago. 2020.

SALOMA, G. A. De la mujer ideal a la mujer real. Las contradicciones del estereotipo femenino en el siglo XIX. **Cuicuilco**, Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México, v. 7, n. 18, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101813.pdf> Acesso em: 15 abr. 2023.

SÁNCHEZ, P. H. Las mujeres en el virreinato del Perú. *In: IX Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres*. 2017. Archivo Histórico Diocesano de Jaén, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202358>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina**: construção e Reconstrução do Conhecimento. Campinas, S.P, Editora Autores Associados, 1995.

SANDOVAL, E.; TARRÉS, M. L. Mujer y Educación en México 1980-1990. **Revista latinoamericana de estudios educativos**, v. 26, n. 3, p. 11 – 42, 1996. Disponível em: [https://cee.edu.mx/rlee/revista/r1991\\_2000/r\\_texto/t\\_1996\\_3\\_02.pdf](https://cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1996_3_02.pdf) Acesso em: 11 mai. 2023.

SANTOS, A. C. de A. **Fontes Orais**: testemunhos, trajetórias de vida e história. Curitiba: DAP, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhotrajetoriasdevidaehistoria.pdf> Acesso em: 16 nov. 2022.

SANTOS, J. P.; RODRIGUES, M. C. S. O Teto de Cristal: considerações a respeito da participação da mulher nas áreas de ciências e tecnologia. **Anais Educon**, São Cristóvão/SE, 2020 v. 14, n. 5, p. 1 - 15. Disponível em: <https://www.coloquioeducon.com/> Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTOS, M. F. dos; JULIÃO, A. S.; TEIXEIRA, M. F.; SOUZA, J. L. **Representatividade Feminina em Reitorias e Vice reitorias das Universidades Federais do Brasil**: uma análise no ano de 2020. 2020. Disponível em: <https://convibra.org> Acesso em: 07 jun. 2023.

SCOTT, J. W. **Gender on the Politics**. New York: Columbia University Press, 1988.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, p. 71 – 99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667> Acesso em: 12 mai. 2024.

SCOTT, W. R. **Institutions and organizations**: ideas and interests. 3 ed. Los Angeles: Sage, 2008. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7Y-0bDCw\\_aEC&oi=fnd&pg=PR7&dq=SCOTT,+W.+R.+Institutions+and+organizations:+ideas+and](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7Y-0bDCw_aEC&oi=fnd&pg=PR7&dq=SCOTT,+W.+R.+Institutions+and+organizations:+ideas+and) Acesso em: 10 nov. 2023.

SEGIP – Secretaria General Iberoamericana. **Organograma**. 2020. Disponível em: <https://www.segib.org/pt-br/cooperacao-ibero-americana/genero> Acesso em: 12 ago. 2023.

SEGIP – Secretaria general iberoameriana. **Iplan de acción Cuatrienal de la Cooperación iberoamericana 2019-2022**. Disponível em: <https://www.segib.org/pt-br/?summit=xxvi-cumbre-iberoamericana-la-antigua-guatemala-2018-una-iberoamerica-prospera-inclusiva-y-sostenible> Acesso em: 21 set. 2023.

SIAPE-IFPR – **Sistema Integrado de Gestão de Pessoas**. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/registro-siape-do-programa-de-gestao-e-desempenho-pgd/> Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA, A.R.L da; CARRIERI, A. de P.; JUNQUILHO, G. S. A estratégia como prática social nas organizações: articulações entre representações sociais, estratégias e táticas cotidianas. **Revista de Administração - RAUSP**, Universidade de São Paulo São Paulo, v. 46, n. 2, p. 122 – 134, 2011. Disponível em: [https://www.redalyc.org/pdf/2234/Resumenes/Resumen\\_223421738002\\_1.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/2234/Resumenes/Resumen_223421738002_1.pdf). Acesso em: 12 nov. 2023.

SILVA, E. V. da. **Gênero e ensino superior**: a inserção das mulheres nos cursos de engenharias da UNESC. 2019. vi. 177 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7633> Acesso em: 10 set. 2020.

SILVA, K. E. de V. e. **A representatividade das mulheres na gestão acadêmica da Universidade Federal de Pernambuco**. 2018. vi, 114 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30649>. Acesso em: 10 set. 2020.

SILVA, M. K.; RUSKOWSKI, B. de O. Condições e mecanismos do engajamento militante: um modelo de análise. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 21, p. 187–226, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/K9xJsJ4GcqQNR6kjc3S8sfN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, V. L. G. da. Profissão: professora. *In*: CAMPOS, M. C. S. de S., SILVA, V. L. G. da (Org.) **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.95-122.

SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013.

SOMOS IBEROAMERICA. **Estasson las áreas clave del nuevo Plan de Acción de la Cooperación Iberoamericana in Cooperación Iberoamericana**. 2023 Disponível em: <https://www.somosiberoamerica.org/temas/cooperacion-iberoamericana/estas-son-las-areas-clave-del-nuevo-plan-de-accion-de-la-cooperacion-iberoamericana/> Acesso em: 29 ago.2023.

SOUZA, R. A. do C. Narrativas orais como fontes para uma compreensão histórica da experiência vivida. **Revista Maracanan**, n. 17, p. 118–129, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/revmar.2017.28212> Acesso em: 10 abr. 2023.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SUÀREZ, F. F. Reflexiones en torno al rol de la mujer en la educación argentina (1880-1955) alguna aproximaciones. **Breves Contribuciones del Instituto de**

**Estudios Geográficos**, n. 30, p. 90-99, 2019. Disponível em:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7412644> Acesso em: 12 mai. 2024.

STRABELLI, T. M. V.; UIP, D. E. COVID-19 e o Coração. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 114, p. 598 – 600, 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/abc/a/NWKkJDxLthWSb53XFV9Nhvn/?format=pdf&lang=pt>  
 Acesso em: 12 mai. 2024.

SZILÁGY, I. La Comunidad Iberoamericana de Naciones en la Política Mundial. **Revista de Historia Actual**, v. 4, n. 4, p. 155 – 161, 2006. Disponível em:  
<https://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/rha/article/view/375> Acesso: 10 set. 2023.

TEIXEIRA, M. B. M. **Professoras-Gestoras na Universidade**: reflexões a partir das trajetórias de vida de Maria Carmen e Gaia. 2018. vi, 157 f. Dissertação de Mestrado - Centro Federal De Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7176812](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7176812) Acesso em: 10 set. 2020.

TELLO, C. G.; ALMEIDA, M. de L. P. Gestión de la escuela y la educación en Latinoamérica: análisis de la realidad política. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 11 – 30, 2015. Disponível em:  
<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/5913/3867> Acesso em: 12 mai. 2024.

THOMPSON, L. **Feminist Foreign Policy: A Framework**. Washington, DC: International Center for Research on Women, 2020. Disponível em:  
[https://www.icrw.org/wp-content/uploads/2021/07/FFP\\_Framework\\_ES\\_June2021update.pdf](https://www.icrw.org/wp-content/uploads/2021/07/FFP_Framework_ES_June2021update.pdf) . Acesso em: 22 nov. 2022.

TOMÀS FOLCH, M. *et al.* Profesoras universitarias y cargos de gestión. **Contextos educativos: Revista de Educación**, n. 11, p. 113 - 129, 2008. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/38290811\\_Profesoras\\_universitarias\\_y\\_cargos\\_de\\_gestion](https://www.researchgate.net/publication/38290811_Profesoras_universitarias_y_cargos_de_gestion) Acesso em: 10 mai. 2023.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa). Acesso em: 6 fev. 2024

UNESCO. **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE**, 2011 - 2013.

VIANA, E. P. G. **Estresse Ocupacional**: estudo com mulheres gerentes que atuam em uma instituição bancária na cidade de Belo Horizonte – MG. 2015. vi, 122 f. Dissertação de Mestrado - Centro Universitário Unihorizontes, Belo Horizonte, 2015. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7176812](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7176812)

[wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3088729](#) . Acesso em 10 set. 2020.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 67, p. 19 – 38, 2015. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a01.pdf> Acesso em: 10 set. 2023.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Ed. UnB, 2009.

WERNET, A. **A Igreja Paulista no século XIX. A reforma de D. Antônio Joaquim de Melo (1851 – 1861)**. São Paulo: Ática, 1987.

WORLD BANK. **La Enseñanza Superior**: Las lecciones derivadas de la experiencia. Wash: World Bank, 1995. Disponível em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/274211468321262162/la-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>. Acesso em: 10 nov. 2023.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANATTI, M. M. Del estudio del rosario a la Real y Pontificia Universidad Mayor de San Marcos. **Histórica**, Lima, v. 22, n. 1, p. 53 – 78, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/view/8518> Acesso em: 12 mai. 2024.

ZUBIETA-GARCÍA, J.; MARRERO-NARVÁEZ, P. Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. **Agricultura, sociedad y desarrollo**, v. 2, n. 1, p. 15 – 28, 2005. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-54722005000100002&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-54722005000100002&script=sci_abstract) Acesso em: 15 jun. 2024.

**APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE O PERFIL  
PROFISSIONGRÁFICO DAS GESTORAS – 2010-2020**

|             |                                                                                                                                                        |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             |                                                                                                                                                        |
| <b>1 -</b>  | País de origem<br>a) Brasil<br>b) Argentina<br>c) Espanha<br>d) México<br>e) Peru                                                                      |
| <b>2 -</b>  | Instituição onde atua ou atuou                                                                                                                         |
| <b>3 -</b>  | Último cargo ocupado                                                                                                                                   |
| <b>4 -</b>  | Idade:<br>a) 25 a 35 anos<br>b) 35 a 45 anos<br>c) 45 a 55 anos<br>d) Acima de 50 anos                                                                 |
| <b>5 -</b>  | Tempo de atuação como gestora<br>a) 0 a 5 anos<br>b) 5 a 10 anos<br>c) 10 a 15 anos<br>d) 15 a 20 anos                                                 |
| <b>6 -</b>  | Estado Civil:<br>a) Solteira<br>b) Casada<br>c) Divorciada<br>d) Viúva<br>e) Outros                                                                    |
| <b>7 -</b>  | Formação Acadêmica:<br>a) Pós-graduado<br>b) Mestrado<br>c) Doutorado<br>d) Pós-Doutorado                                                              |
| <b>8 -</b>  | Área de formação:<br>a) Humanas<br>b) Exatas<br>c) Saúde<br>d) Sociais Aplicadas<br>e) Outra:                                                          |
| <b>9 -</b>  | Área de atuação:<br>a) Gestor de curso<br>b) Gestor administrativo-financeiro<br>c) Reitor ou Pró-reitor<br>d) Gestor de ensino<br>e) Gestor de Campus |
| <b>10 -</b> | E-mail para contato, para entrevista individual:                                                                                                       |

Fonte: a autora, 2023.

## ANEXO A – FORMULÁRIO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO

Estimada Señora:

Soy investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil con o tema: MUJERES DIRECTORES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE IBEROAMÉRICA, con la tutoría en España del Prof. Ángel B. Espina Barrios que me has sugerido su nombre para la entrevista.

Primeramente, enviaremos un enlace para que pueda contestar datos de su perfil personal y profesional y después con su autorización vamos a concertar una cita para enero, entre los días 15 y 25 para conocemos su trayectoria hasta llegar al cargo directivo en la Universidad.

Esta segunda parte se dará de forma online utilizando la sala de Googlemeet en horario previamente agendado.

¡Agradecemos por su participación que es muy importante para nueva producción de conocimiento!

Muchas Gracias

Estás siendo invitada como voluntaria a participar en el estudio MUJERESDIRECTORES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE IBEROAMÉRICA

Objetivo:

Analizar los aspectos de la trayectoria de las mujeres directivas universitarias de las instituciones de educación superior en Iberoamérica, de 2010 a 2020.

Creemos que esta investigación es importante, porque el estudio de las mujeres en las instituciones de educación superior en Iberoamérica está en línea con el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres contenido en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI en su artículo 4, ítem c, donde exhorta a que: “Los estudios de género (o estudios de la mujer) deben ser promovidos como un campo específico del conocimiento que tiene un rol estratégico en la transformación de la educación superior y la sociedad” (UNESCO, 2009, énfasis nuestro).

Por la relevancia del tema y las pocas investigaciones comparativas realizadas, según datos de Capes Periodicals, BDTD y la Red de Bibliotecas Virtuales de América Latina y el Caribe.

### PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO

Tu participación en este estudio será como entrevistado. Los encuestados serán responsables designados por la co-asesora de la Universidad de Salamanca por su vinculación con el Instituto Iberoamericano de Educación, donde se creó el I Centro de Estudios de la Mujer - CEMU, lugar previsto para la entrevista en España.

En Brasil por gerentes que laboran en el IFPR - Instituto Federal de Paraná, designados por Progepe - Decano de Gestión de Personas.

Si no es posible en el momento del horario, la realización a través del contacto personal, las entrevistas se realizarán a través de las TIC - Tecnologías de la Información y la Comunicación con creación de sala a través de la plataforma Googlemeet, donde el investigador tiene acceso institucional.

Las entrevistas serán grabadas, con consentimiento autorizado, con una duración de 30 minutos, manteniendo la confidencialidad del informe, utilizando solo los datos relevantes para realizar la investigación, no es necesario identificar al encuestado si así lo desea, solo teniendo el edad, cargo e

iniciales del nombre. Si la entrevista se realiza en persona, se grabará para su posterior análisis de los datos del investigador, a través de la plataforma Googlemeet.

Se desarrollarán en dos etapas:

- 1 - La encuesta inicial para el perfil de los encuestados se enviará a través de survey monkey con una duración de cinco minutos.
- 2 - A todo aquel interesado en una investigación personal sobre su trayectoria profesional, de treinta minutos de duración, se le solicitará que informe su dirección de correo electrónico personal, para su posterior contacto con el investigador.

Guión de la entrevista en línea:

- a) Preséntate al profesor indicado por el supervisor en España y a los profesores de la IFPR que respondieron Sí para una entrevista personal, habla de la formación del investigador, desempeño profesional y objetivo de la investigación.
- b) Informar y asesorar sobre la legislación relativa al entrevistado, sus derechos y riesgos y confirmar si desea continuar con la entrevista.
- c) Explicar sobre las categorías de investigación con respecto a los conceptos de Campo, trayectoria, Estrategia y Tácticas utilizados en la gestión y plantear las preguntas propuestas en la investigación.

#### LOS CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Para participar de este estudio, le informamos que será excluido de la entrevista, si la persona indicada no es mayor de 18 años, mujer, no ha ocupado o está ocupando ningún cargo de gerente de una institución de educación superior en el período de 2010. hasta 2019, tener problemas de salud o Covid 19, o no poder hablar debido a un problema psicológico o del habla. Para su inclusión, solo podrán responder a esta encuesta las personas mayores de 18 años, mujeres, que ejerzan o ejercieron el cargo de directivo en una institución de educación superior de 2010 a 2019, que se encuentren en perfecta salud física, mental y psicológica y con tiempo. disponible para la entrevista.

#### RIESGOS Y BENEFICIOS

A través de este Formulario de Consentimiento Informado, se le advierte que, de la investigación a realizar, puede esperar algunos beneficios, tales como: Así como también que es posible que se presenten las siguientes molestias o riesgos en su participación, tales como : podemos encontrarnos con los riesgos “imposibilidad de conceder una entrevista en la fecha prevista, por causas de fuerza mayor o compromisos imposibles de postergar”, así como alguna vergüenza relacionada con la historia de vida del entrevistado.

Para minimizar tales riesgos, los investigadores tomaremos las siguientes medidas: Si esto ocurre, en el primer caso intentaremos reprogramar según la conveniencia del entrevistado y en el segundo caso, si es el deseo de interrumpir la entrevista o seguir adelante. Para pasar al siguiente tema, el entrevistado es libre de finalizar la entrevista en cualquier momento. Con el fin de minimizar los riesgos, el investigador le explicará al entrevistado que no necesita contestar preguntas que puedan causarle algún tipo de vergüenza y que puede finalizar la entrevista en cualquier momento que estime conveniente.

Los beneficios, además de recibir un reconocimiento a su trayectoria personal y profesional, también podrán contribuir al Estudio de la Mujer en Iberoamérica, debido a la escasa bibliografía sobre las trayectorias de las mujeres en la educación superior como gestoras, también para contribuir a otras las mujeres a través de estas trayectorias, pueden convertirse en gerentes en la educación superior, contribuyendo así a la inserción de muchas otras por venir, produciendo reflejos sociales y económicos en la vida de las mujeres.

#### AUTONOMÍA

Te garantizamos asistencia durante toda la investigación, así como garantizamos tu libre acceso a toda la información adicional y aclaraciones sobre el estudio y sus consecuencias, en definitiva, todo lo que quieras saber antes, durante y después de tu participación. También te informamos que puedes negarte a participar en el estudio, o retirar tu consentimiento en cualquier momento, sin tener que justificarlo, y que, debido a que deseas abandonar la investigación, no sufrirás ningún perjuicio por la asistencia que has recibido. recepción.

#### REEMBOLSO E INDEMNIZACIÓN

No obstante, si tiene algún gasto derivado de participar en esta investigación, como transporte, alimentación, entre otros, se procederá al reembolso de los montos gastados de la siguiente manera: reembolso de gastos mediante depósito en una cuenta corriente.

Asimismo, si se produce algún daño como resultado de su participación en el estudio, será debidamente compensado, según lo exige la ley.

#### CONTACTO

La investigadora involucrada en este proyecto es Mestre Marlene de Oliveira, estudiante de doctorado del programa PPGE-PUCPR y puedes mantenerte en contacto con ellos en el teléfono 55 41 99951-0505.

El Comité de Ética en Investigación Humana (CEP) está formado por un grupo de personas que trabajan para garantizar que se respeten sus derechos como participante de la investigación. Tiene la obligación de evaluar si la investigación se ha planificado y se está llevando a cabo de forma ética. Si cree que la investigación no se está realizando de la manera que imaginó o que está siendo perjudicado de alguna manera, puede comunicarse con el Comité de Ética en Investigación (CEP) de la PUCPR al (41) 3271-2103 de lunes a viernes de 8: 00 am a 5:30 pm o por correo electrónico nep@pucpr.br.

#### DECLARACIÓN

Declaro que he leído y comprendido toda la información contenida en este formulario de consentimiento libre e informado y tuve la oportunidad de discutir la información en este término. Todas mis preguntas han sido respondidas y estoy satisfecho con las respuestas. Entiendo que recibiré una copia firmada y fechada de este documento y que el investigador responsable del estudio archivaré otra copia firmada y fechada.

Finalmente, habiendo sido instruido en cuanto al contenido de todo lo aquí mencionado y comprendiendo la naturaleza y finalidad del estudio antes mencionado, expreso mi libre consentimiento para participar, siendo plenamente consciente de que no existe ningún valor económico, para ser recibido o pagado, por mi participación.

Datos de los participantes de la encuesta

Nombre:

Teléfono:

Email:

Ubicación, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Firma del participante de la investigación Firma del Investigador

#### USO DE IMAGEN Y / O AUDIO

Autorizo el uso de mi imagen y audio, con fines de investigación, y su uso está restringido a esta investigación como una forma de recopilar datos de la narrativa de mi trayectoria profesional, por parte del investigador, luego de un uso adecuado, siendo descartado.

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

|                                                     |
|-----------------------------------------------------|
| <h3>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</h3> |
|-----------------------------------------------------|

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **MULHERES GESTORAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE IBEROAMÉRICA**, que tem como objetivo:

Analisar comparativamente aspectos de trajetória de mulheres gestoras universitárias de instituições de ensino superior em Ibero-América, no período de 2010 a 2020.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante, porque o estudo sobre a mulher em instituições de ensino superior em Ibero-América, vem ao encontro do fortalecimento da participação e promoção de acesso das mulheres contidas na Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI em seu artigo 4º inciso c, onde exorta que: “Devem ser fomentados os estudos de gênero (ou estudos sobre a mulher) como campo específico de conhecimento que tem um papel estratégico na transformação da educação superior e da sociedade.”(UNESCO, 2009, grifos nossos).

Em virtude da relevância do tema e de poucas pesquisas comparativas realizadas, conforme dados de Periódicos da Capes, BDTD e Rede de Bibliotecas Virtuais da América latina e Caribe.

### PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será como entrevistado. Os entrevistados serão gestoras indicadas pelo coorientador da Universidade de Salamanca em virtude da sua ligação com o Instituto Ibero-americano de educação, onde foi criado o I Centro de estudos da Mulher –CEMU, local previsto para a realização da entrevista na Espanha.

No Brasil por gestoras que atuam no IFPR – Instituto Federal do Paraná, indicadas pela Progepe – Pró Reitoria de gestão de Pessoas.

Caso não seja possível no momento do cronograma, a realização através de contato pessoal, as entrevistas serão realizadas através de TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação com criação de sala através da plataforma do Google Meet, onde a pesquisadora possui acesso institucional.

As entrevistas serão gravadas, mediante consentimento autorizado, com duração de 30 minutos, mantendo o sigilo do relato, utilizando somente os dados relevantes para a realização da pesquisa, não sendo necessária a identificação do entrevistado se assim o desejar, somente tendo a idade, cargo e iniciais do nome. Caso a entrevista ocorra na forma presencial, será gravada para posterior análise de dados do pesquisador, através da plataforma do Google meet

Ocorrerão em duas etapas:

- 1 -A pesquisa inicial para o perfil dos entrevistados será enviada via survey monkey com a duração de cinco minutos.
- 2 – Será solicitado a quem tenha interesse na pesquisa pessoal referente à trajetória profissional, com duração de trinta minutos, informar e-mail pessoal, para posterior contato do pesquisador.

Roteiro para entrevista online:

- a) Se apresentar ao professor indicado pelo orientador da Espanha e para os professores do IFPR que responderam Sim para entrevista pessoal, falar da formação do pesquisador, atuação profissional e objetivo da pesquisa
- b) Informar e orientar sobre a legislação referente ao entrevistado, seus direitos e riscos e confirmar se deseja continuar com a entrevista
- c) Explicar sobre as categorias da pesquisa referente aos conceitos de Campo, trajetória, Estratégia e Táticas utilizadas na gestão e fazer as perguntas propostas na pesquisa

### **CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO**

Para participar deste estudo, informamos que será excluída na entrevista, caso a pessoa indicada não seja maior de 18 anos, do sexo feminino, não tenha exercido ou estar exercendo nenhum cargo de gestora de instituição de ensino superior no período de 2010 a 2019, estar com problemas de saúde ou com o Covid 19, ou impossibilitada de falar por algum problema fonoaudiológico, ou psicológico. Para a inclusão, somente pessoas, maiores de 18 anos, do sexo feminino, que exercem ou exerceram o cargo de gestora em instituição de ensino superior no período de 2010 a 2019, poderão responder a esta pesquisa, que estejam em perfeito estado de saúde física, mental e psicológica e com disponibilidade de tempo para a realização da entrevista.

### **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como: poderemos encontrar os riscos “impossibilidade de conceder entrevista na data agendada, devido a motivo de força maior ou compromissos inadiáveis”, bem como, algum constrangimento, relacionado ao relato da história de vida do entrevistado.

Para minimizar tais riscos, nós pesquisadores tomaremos as seguintes medidas: Caso isso ocorra, no primeiro caso, procuraremos realizar um reagendamento de acordo com a conveniência do entrevistado e no segundo caso, se for o desejo de interromper a entrevista ou passar para o próximo tópico, o entrevistado ficará à vontade para encerrar a entrevista no momento que o desejar. Para minimizar os riscos, o pesquisador explicará ao entrevistado que ele não precisa responder as perguntas que possam trazer algum tipo de constrangimento e que poderá encerrar a entrevista a qualquer momento que ache conveniente.

Os benefícios, além de receber o reconhecimento de sua trajetória pessoal e profissional, serão também o de poder contribuir para o Estudo da Mulher em Ibero-América, em virtude da escassa bibliografia sobre trajetórias de mulheres no ensino superior como gestoras, também contribuir para que outras mulheres possam, através dessas trajetórias, se constituírem gestoras no ensino superior,

contribuindo dessa forma para a inserção de muitas outras que virão, produzindo reflexos social e econômico na vida das mulheres.

#### **SIGILO E PRIVACIDADE**

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

#### **AUTONOMIA**

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

#### **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: reembolso das despesas mediante depósito em conta corrente

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

#### **CONTATO**

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a Mestre Marlene de Oliveira, doutoranda do programa PPGE-PUCPR e com eles você poderá manter contato pelos telefones 55 41 99951-0505.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail [nep@pucpr.br](mailto:nep@pucpr.br).

#### **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e

datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

| <b>Dados do participante da pesquisa</b> |  |
|------------------------------------------|--|
| Nome:                                    |  |
| Telefone:                                |  |
| e-mail:                                  |  |

Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

#### **USO DE IMAGEM/OU ÁUDIO**

Autorizo o uso de minha imagem e áudio, para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a esta pesquisa como forma de coleta de dados da narrativa da minha trajetória profissional, pelo pesquisador, após a devida utilização, sendo descartas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

**ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)****Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)**

**Eu, MARLENE DE OLIVEIRA**, abaixo assinado(s), pesquisadores envolvidos no projeto de título MULHERES GESTORAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE IBEROAMÉRICA, **me** comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos do INSTITUTO IBEROMERICANO DA UNIVERSIDADE DE SALAMANCA, ESPANHA, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e as Resoluções 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que os dados a serem coletados dizem respeito a pesquisa realizada em seu acervo entre as datas de: 15 de setembro de 2021 a 15 de janeiro de 2022.

**Nome completo****CPF****Assinatura**

Marlene de Oliveira

319.805.039-15

