

DESIGUALDADES DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: desconstruindo os tijolos patriarcais da velha torre de marfim

Hugo Santos¹
Liliana Rodrigues²

Introdução

Quando se pensa em Feminismo e Educação, é possível que uma das tendências seja pensar, escrever e dissertar sobre a escola. Compreende-se o porquê: afinal de contas, a escola é geralmente a primeira instituição de socialização secundária (e, portanto, fundacional), através da qual, no quadro de uma cultura androcêntrica dominante, não só compartilha como inevitavelmente reproduz, os fundamentos sexistas nos quais se baseiam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, através de aprendizagens em torno de regras formais, padrões de convivência, currículo, linguagens, práticas e interações diversas no interior das culturas juvenis, constituindo-se assim como um dos mais invisíveis (e porque invisíveis mais poderosos) mecanismos de reprodução e de legitimação das desigualdades, como aliás tem desocultado, em tom de denúncia, uma grande parte das perspectivas e estudos educacionais sobre género (ARAÚJO, 1992; CARDONA; NOGUEIRA; VIEIRA; UVA; TAVARES, 2010; PEREIRA, 2017; LOURO, 2000; MAGALHÃES, 1996; 1998; RODRIGUES; CARNEIRO; NOGUEIRA, 2018; SANTOS; SILVA; MACEDO; MENEZES, 2019; SILVA, 2015). Contudo, a escola não é a única instituição de educação formal através da qual as desigualdades de género são reproduzidas e perspectivadas. As universidades e, *grosso modo*, o sistema académico, também.

- 1 Doutor em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), Hugo Santos ganhou o prémio SPCE / De Facto Editores 2018 com a sua tese de doutorado sobre bullying homofóbico, direitos LGBTQ e educação sexual. É atualmente membro colaborador do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) e desenvolve atividades de pesquisa sobre masculinidades, direitos LGBTQ, educação sexual e jogos sérios. Contato: hugosantos@fpce.up.pt
- 2 Investigadora Integrada do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (CPUP) e Doutora em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Liliana Rodrigues desenvolve atividades de docência, pesquisa e orientação de teses e dissertações na área da Psicologia, Educação e Sexualidade, sobretudo centradas nas questões de género, feminismo, direitos LGBTQ e interseccionalidade. Contato: lrodrigues@fpce.up.pt

Como refere Hugo Santos (*in press*), por lhe ser imputada a “missão” de resolver (ou, pelo menos, mitigar) as injustiças sociais, a universidade – e sobretudo as ciências sociais e humanas – é, tantas vezes, imaginada como um lugar idílico e imaculado, que muitas vezes se esquece como, fazendo parte de um mundo, é também um sítio onde a desigualdade é reproduzida, como em qualquer instituição. A história mostra-nos como, longe de ser neutral, o domínio administrativo e epistémico da academia tem sido detido por – e garantido para – sujeitos categorizados como homens, de classe média-alta, brancos, fisicamente capazes e heterossexuais, seja ao nível das expectativas, acesso e sucesso ao longo do percurso académico, seja ao nível da construção da carreira na pesquisa, produção de saberes, liderança e reconhecimento social (PEREIRA, 2017; SEAL, 2019; SHELTON; FLYNN; GROSLAND, 2018; STOCKDILL; DANICO, 2012). A própria História da Universidade é uma história de garantia da passagem dos saberes às elites para a manutenção do seu poder simbólico e material.

Contudo, a academia continua a permanecer incólume a interpelações críticas às profundas e subtis violências que nela ocorrem, sobretudo aquelas que se relacionam com as “questões de género e sexualidade”, como se, de algum modo, o problema da opressão no acesso, permanência e ascensão, a partir desse contexto, estivesse naturalmente resolvido e a realidade académica pareça não precisar de uma reflexão sobre género (SILVA, 2015). Como consequência, reflete-se academicamente bastante sobre a desigualdade fora da academia, mas muito pouco sobre a desigualdade dentro da academia, o que significa que falta *auto-reflexividade* (CASCAIS, 2012). O facto de se atribuir à academia o lugar intelectual de crítica social contribui para que se nutra a ideia da academia como um lugar iminentemente progressista, o que nem sempre acontece (STOCKDILL; DANICO, 2012).

Do ponto de vista do género, julga-se que a academia é um local onde o feminismo (tomado como “um” movimento falaciosamente unilateral e homogéneo) assim como a sua maior expressão – os estudos de género – grassam, despidoramente, como se fossem absolutamente aceites e integrados. Essa crença, promovida quer por imaginários progressistas como conservadores, não corresponde, porém, inteiramente ao que que é percecionado. A credibilidade social que, por vezes, lhes é atribuída no exterior da academia de modo nenhum corresponde a um real reconhecimento institucional no interior dela e o tradicional fechamento das instituições universitárias não deixa de ser também responsável por esta *imperceptibilidade* comum a todo o meio social (CASCAIS, 2012). Daí a designação “Torre de Marfim” para designar um mundo ou atmosfera onde intelectuais se envolvem em questionamentos desvinculados das preocupações práticas do dia-a-dia (STOCKDILL; DANICO, 2012).

Como recordam vários autores (cf. DAVID, 2015; JENKINS, 2014; LOWE; BENSTON, 1984; STOCKDILL; DANICO, 2012; SHELTON; FLYNN; GROSLAND, 2018), a questão da igualdade de gênero nas universidades e a contribuição dos estudos feministas ou de mulheres é um tópico altamente controverso. Quer enquanto perspectiva teórico-metodológica, quer como ferramenta de crítica social e política, o(s) feminismo(s), na sua diversidade, sempre se constituíram como um ponto privilegiado de questionamento das opressões, hierarquias e poderes estabelecidos, em múltiplos contextos, almejando como consequência a reflexão, a mudança e transformação política e cultural da sociedade (FRANÇA; PADILLA, 2013; RODRIGUES; CARNEIRO; NOGUEIRA, 2018; PEREIRA, 2017), mas pouca tem sido a crítica feminista à desigualdade na academia em Portugal, sobretudo a partir de uma perspectiva crítica.

É provável que tal ignorância – e aqui “ignorância deve ser lida em termos *foucaultinianos* (FOUCAULT, 1999) no atravessamento com performances tácitas de poder e saber, como um “fingimento em não saber” – se deva a um certo esquecimento selectivo. Afinal de contas, aqueles/as que criticam a academia, estão dentro dela, fazem-no dentro dela, pois são as pessoas que detém o olhar e ferramentas de inquirição crítica (estudantes, investigadores/as e professores/as, todos/as eles/as com poderes desiguais). Mas são também aqueles/as que simultaneamente dependem da academia para ascender e, em alguns casos, até mesmo sobreviver. Nesse sentido, criticar a estrutura que se depende para poder ascender acarreta riscos, incluindo comprometer toda a carreira académica (ou possibilidades dela), e por isso, o desejo de autocritica é escassa. As tensões inerentes às possibilidades de dinamitar a própria subsistência conduzem ao estatuto epistémico do que significa ser crítico hoje, num contexto contemporâneo de neoconservadorismo (SANTOS, 2019). Como relembra Boaventura Sousa Santos (2000), ser crítico, neste contexto, é sempre ser crítico por em relação à aceitação de certas normas acriticamente, no jogo deambulante entre diversos sistemas de hierarquia social.

Muita da teoria feminista tenha-se dedicado com afincos no desocultamento dos alicerces sexistas sobre o qual a ciência moderna está assente (HARDING, 1986; HARAWAY, 2009), procurando garantir a visibilização das mulheres em contextos de produção científica, a denúncia das suas problemáticas e no reconhecimento da importância dos estudos de gênero, feministas e sobre as mulheres (GFM) para o desenvolvimento em bem-estar social. Nem sempre essas críticas contemplam a “inviolável” academia. Procurando contribuir para os debates educacionais, sociológicos e psicológicos sobre feminismo e educação, este capítulo procura discutir o que é “ser” (ou identificar-se) como “feminista” numa academia aparentemente equitativa.

Que desafios existem hoje na faculdade para quem pesquisa sobre gênero na academia e que desigualdades permanecem. Para o efeito, discute a desigualdade de gênero a partir de três dimensões construídas: a) a desigualdade no acesso e no sucesso; b) desigualdade no percurso e clima e c) desigualdade na produção de saber e liderança. Parte-se da noção de que muito embora o Ensino Superior se constitua como um lugar/espço crucial de desenvolvimento, conflito e mudança social, é um também um lugar de manutenção de privilégios e opressões. Nesse sentido, como qualquer contexto educacional formal e social mais amplo, é um *local paradóxico*.

Não sendo imunes aos “lugares de fala”, o pendor das observações críticas recai para a realidade académica portuguesa que, se por um lado, tem-se mostrado aberta para muitos avanços progressistas, não deixa de trazer os traços históricos de uma pesada herança colonial e ditatorial (RÊGO, 2019; SANTOS, 2020). Ao mesmo tempo, esclarece-se que não se pretende fazer um retrato totalizante ou generalista que reifique essencialismos, desde logo porque se trata de um contexto muito específico, e sempre que possível, faz-se uma análise interseccional, procurando compreender as desigualdades que abarcam diversas formas de se contruir mulher no ensino superior? O ativismo e saber académico de feministas negras e feministas lésbicas, entre outras, revelam que a supremacia branca, o patriarcado, a homofobia e a exploração económica capitalista se entrecruzam e muitas vezes operam simultaneamente (RODRIGUES; CARNEIRO; NOGUEIRA, 2018). Desse modo, uma perspectiva ou abordagem interseccional é essencial para lutar contra as desigualdades.

Desigualdade no acesso e sucesso

Até às décadas de 60 e 70, a vasta maioria dos/as estudantes, administradores/as, investigadores/as e docentes das universidades e faculdades em sociedades ocidentais eram homens, brancos, de classe média, publicamente heterossexuais e cis (STOCKDILL; DANICO, 2012). Rarríssimas mulheres frequentavam o ensino secundário, e as poucas que o faziam eram oriundas, sobretudo, da classe média/classe média alta, sendo que a expectativa era adquirir conhecimentos para servir os seus maridos, ou, quanto muito, para o exercício do ofício de “professoras” (ARAÚJO, 1992). O desejo de ingressar no Ensino Superior ganhou força a partir da II Grande Guerra Mundial e vários fatores inter-relacionados contribuíram para a sua expansão e massificação gradual, incluindo a influência dos então movimentos civis que reclamavam mais direitos e menos opressão, com os movimentos feministas a terem um especial destaque (MAGALHÃES, 1996; 1998; SILVA, 2010; 2015). A educação

sempre se constituiu como um elemento central das lutas feministas nacionais e internacionais dos finais do século XIX e inícios do século XX para as quais o acesso às mulheres à escola significaria independência e emancipação social (SHELTON; FLYNN; GROSLAND, 2018), mas nos anos de 1970 retoma-se a questão da educação com uma outra intencionalidade, centrada, como refere Sofia Marques da Silva, na preocupação “em torno da construção do género masculino e feminino na escola, nomeadamente ao nível da reprodução dos estereótipos e da análise das carreiras educativas diferenciadas de acordo com as expectativas sociais sobre cada género, canalizando homens e mulheres para determinados setores” (SILVA, 2015, p. 10). Como explicam Saavedra *et al.* (2010), a educação escolar detém uma papel fundamental nesse processo.

Seguindo a histografia feita por Maria José Magalhães (1996; 1998), a democracia possibilitada pelo 25 de Abril de 1974 foi fundacional para o endereço educacional das questões de género e para novas situações profissionais abertas às mulheres. Em Portugal – um país até então com altas taxas de analfabetismo – só a partir do 25 de Abril é que a coeducação se generaliza a todos os graus e escolas do sector público e a crítica à escolha de cursos “femininos” que dão acesso a profissões ditas femininas estaria no centro da agenda feminista da época. Portugal livrara-se assim de uma ditadura cuja “ideologia de género”, essa sim, legalmente impositiva, assentara na subordinação das mulheres aos homens e na imposição do casamento e da família heterossexual. Como reconhece Hugo Santos:

Sob a forte e histórica influência da Igreja Católica e da sua tradição judaico-cristã, a moral dominante confinava a sexualidade legítima ao modelo normativo da heterossexualidade monogâmica, enfatizava-se valores como a castidade, decoro e discrição, e pressupunha-se (pelo menos, teoricamente) que a relação sexual tivesse como fim exclusivo e último a reprodução (SANTOS, 2019, p. 947).

Hoje o cenário mudou, mas embora a presença de mulheres no Ensino Superior, seja superior à presença dos homens, a avaliar pelas matrículas – evidenciando, pois, um evidente e já conhecido fenómeno de “feminização” (SILVA, 2010, p. 293) dos sistemas educativos que, aliás, é coextensível a outras realidades como a brasileira (GUEDES; AZEVEDO; FERREIRA, 2015; RICOLDI; ARTES, 2016) –, nem sempre as posições que ocupam estão bem distribuídas ou são valorizadas quando se considera a organização social no mundo do trabalho e da profissionalização. Isto é evidente quando se analisa os tipos de cursos e a sua frequência quanto ao género e repararmos que, apesar de uma certa consistência, são nas áreas com mais “poder simbólico” (BOURDIEU, 2001) que se localizam os homens (isto é,

nas ditas “ciências duras” ou “áreas técnicas” como as Engenharias) enquanto que as mulheres ocupam as tradicionais áreas das Artes e Humanidades, Ciências Sociais, Saúde e Proteção Social (cf. SILVA, 2010), geralmente menos valorizadas profissionalmente, em termos de empregabilidade, remuneração ou prestígio na carreira. Longe de ser inocente, esta divisão ilustra a herança de socializações e aprendizagens, explícitas ou implícitas, assentes em conceções estereotipadas e que associam os empregos dos homens à sua função de “ganha-pão”, isto é, a função de alimentar a família e os empregos das mulheres à sua função “materna” (CARDONA *et al.*, 2010), e que persistem estruturalmente, atravessam todas as gerações e são reproduzidas pela educação escola (ROCHA; SILVA, 2007).

Nesse sentido, apesar de o acesso ser uma dimensão importante, não é o único indicador para a igualdade, quer porque existem factores estruturais e culturais profundos que alimentam uma desigualdade verificada posteriormente, como se viu, quer ainda porque para certos grupos o acesso não é uma garantia tão autoevidente. A desigualdade de género muitas vezes trabalha em conjunto com o racismo e sexismo e mulheres da classe trabalhadora experimentam – e resistem – aos efeitos de múltiplas formas interligadas de preconceito e discriminação. Para mulheres pobres ou de classe trabalhadora, além de enfrentarem obstáculos económicos como mensalidades altas dos subornos, falta de serviços de apoio e outros custos (alojamento e alimentação), também enfrentam preconceitos da classe média assim como uma pressão relacionada para se assimilar aos ideais e valores de classe dominantes que muitas vezes estão em conflito com suas comunidades de origem (STOCKDILL; DANICO, 2012).

Se se considerar a relação intrínseca entre pobreza e racialização, o cenário adensa-se, colocando as mulheres negras como sujeitos primordiais da desigualdade. Para este grupo, embora não vigorasse em Portugal leis de cariz explícitas de segregação racial como nos EUA a impedir o acesso de pessoas negras ao direito basilar à educação (e.g., Jim Crow), a existência de pessoas negras no ensino era quase nula, como o era em toda a sociedade, predominantemente branca, ou a surgir eram colocados em lugares das margens. Os movimentos migratórios de pessoas negras para Portugal iniciam-se depois da independência dos países que foram colonizados por Portugal como Cabo Verde, Angola e Moçambique e para os quais a frequência universitária em Portugal era vista como algo positivo (FRANÇA; PADILHA, 2013). Ao longo dos séculos XIX e XX, pessoas negras organizaram-se para ter acesso ao ensino primário, secundário e superior, e desafiar as desigualdades, o que significa que as mulheres negras estavam num patamar de desigualdade de acesso a que se assoma posteriormente a exclusão e sub-representação de

estudantes e professores/as não-brancos/as na academia frequentemente sido enquadrados/as dentro de *um paradigma branco* que exclui, além das pessoas negras, pessoas ciganas e indígenas, entre outros grupos étnico-raciais.

O 25 de abril de 1974 pôs fim a uma guerra colonial, mas a democracia que Portugal tem vindo a construir no último quase meio século não soube verdadeiramente lidar com esta descolonização, negligenciando as desigualdades assentes na etnicidade e na “raça”. Qualquer discussão sobre o passado colonial foi neglenciado, passou-se uma camada de esmalte sobre velhas estórias e o país foi reconfigurado como europeu, como tendo regressado ao seu território original. Mas a narrativa oficial assenta ainda nos aspetos elogiados da expansão do estado português e do colonialismo como elementos centrais da identidade – no humanismo universal, no integralismo multicultural, na lusofonia da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa), e no lusotropicalismo (RÊGO, 2019). Não houve uma revisitação histórica, não se fez um processo de verdade e reconciliação, e não se incorporou pessoas negros/as e afrodescendentes (e ciganos/as) como verdadeiros/as cidadãos e cidadãs (ESCOBAR; BATISTA, 2016).

Desigualdade no percurso e clima

Diante de tal tradição sexista, reproduz-se na academia o lugar subalterno e inferiorizado que tem sido reservado às mulheres na sociedade, revelando como o simples acesso ou frequência não representa necessariamente uma vantagem. Pelo contrário: um olhar mais crítico permite-nos perceber a reprodução subtil de desigualdades, impossibilitando ter uma leitura meramente meritocrática do fenómeno (DAVID, 2015). A própria ideia de meritocracia é falaciosa porque a ideia de igualdade de base é ilusória e, portanto, falha. Contudo, as desigualdades não se confinam à questão do acesso, mas também se vêm ao nível da ocupação dos espaços, no clima de equidade e nas interações e relações interpessoais, com diferentes elementos. É o caso das múltiplas formas de violência de cariz sexista (psicológica, verbal, social, física e sexual), que muitas mulheres sofrem nestes espaços, cumprindo ou não cumprindo, parcial ou totalmente, os critérios de uma definição operacional de *bullying*. Entre essas múltiplas violências, destacam-se discursos objetificadores, observações e comentários que fazem parte das microagressões sexistas e machistas que continuam a marcar presença nos espaços universitários (PEREIRA, 2017; SANTOS, 2019).

Parte desses comentários podem incluir subestimação, duplo padrão sexual, *slutshaming* ou até situações mais subtis como *mansplaining* (SANTOS, 2019). Muitos desses comentários, alguns reproduzidos, inclusive, por

mulheres, raramente são desafiados e desconstruídos. Pelo contrário, tendem a ser encarados como brincadeiras e, por isso, a ser desvalorizados e, naturalizados. Discuti-los constitui as pessoas que se habilitam a fazê-lo como problemáticas e a emergência contemporânea de toda uma crítica a um alegado “politicamente correto” ou a uma “cultura de cancelamento”, bem situadas ideologicamente, tem dificultado a tarefa de ilustrar a falabilidade dessas microagressões (SANTOS, 2019). Para vários setores sociais, e em particular para os grupos socioeconomicamente desfavorecidos e para as classes trabalhadoras, a universidade é percebida como um excelso lugar de saber superior, onde as relações sociais parecem ser pautadas pelo respeito e harmonia inequívoca. No seu interior, assume-se frequentemente que o clima nas faculdades, entre salas de aulas e gabinetes de pesquisa, é pacífico e saudável, ignorando-se tacitamente conflitos, competição, comportamentos discriminatórios e violência (BONDESTAM; LUNDQVIST, 2010; PEREIRA, 2017).

Dentro das questões da violência, adquire notoriedade a violência sexual patenteadas (embora não reduzida) ao assédio e/ou abuso sexual que resultante das chamadas de atenção de movimentos como #MeToo, tem recebido crescente atenção, incluindo na academia. Um estudo de 2017 realizado pela UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta – de Coimbra revela que 94,1% das mulheres inquiridas já foram alvo de assédio sexual, 21,7% de coerção sexual e 12,3% reportaram já terem sido violadas. Admitindo que as faculdades são compostas por diferentes espaços, físicos e simbólicos³, a expressão dessas atitudes sexistas também varia consoante os grupos e interações, nomeadamente entre os pares, com colegas, no seio das culturas estudantis – as festas universitárias, os corredores, a trote –, com docentes e investigadores/as (sobretudo em contexto de sala de aula ou apoio tutorial), e com o restante *staff*. Desse modo, a violência também se verifica nos espaços online (das redes sociais, *apps* de smartphones ou *emails*) através de práticas de *stalking* e *porn revenge* (BONDESTAM; LUNDQVIST, 2020). Estes processos de vitimização involuntária, sem um paralelo equivalente ao sexo masculino, demonstram muito claramente como os corpos de mulheres (cis, mas também *trans*) são barbaramente “objetificados” e como as mulheres são constantemente reavaliadas pelo prisma de um certo “capital erótico” (HACKIM, 2011).

Ora, mais uma vez, essas formas de violência genderizada e sexual têm diferentes significados para diferentes grupos de meninas/moças e mulheres migrantes. As mulheres não-nacionais (ou com fenótipos percebidos

3 Por isso, faz-se uma distinção entre “faculdade oficial” (i. e., o lado institucional e adulto da faculdade: corpo docente, administração, *staff* etc.), “faculdade informal” (que se refere às relações interpessoais entre as pessoas) e “faculdade física” (que se refere aos seus espaços físicos: sala-de-aula, polivalente, pavilhões etc.).

como pertencendo a um estereótipo não-nacional) ficam mais susceptíveis a interpelações objetificadoras. Numa pequena pesquisa sobre a experiência de estudantes e pesquisadoras brasileiras nas faculdades portuguesas, Hugo Santos (2020) verifica que, apesar das experiências de acolhimento e integração serem genericamente gratificantes, a objetificação sexual sobre as mulheres brasileiras – estudantes ou – continuam a ser um problema, indo ao encontro de outros estudos (cf. FRANÇA; PADILLA, 2013). A popularidade no *campus* opera como um sistema heterossexista de recompensa, sobretudo no plano das *culturas* estudantis, do capital social e do currículo oculto. Quem “se encaixa”, e quem não, tem muito a ver com a heterossexualidade e conformidade de gênero, o que torna, desde logo, difícil para estudantes ou pesquisadoras LGBTQIA+ se envolverem no cenário social da faculdade (SEAL, 2019).

A heterossexualidade, e uma apresentação tradicional da feminilidade simbolicamente ligada a ela, são os fundamentos da hierarquia social da faculdade. Atingir o *status* requer dedicação à fisicalidade – esse geralmente é o principal tópico de conversas em grupos de pares – assim como a obtenção de um “visual” feminino desejável, o que é gerador de pressões sexuais (HACKIM, 2011). O tempo gasto no desenvolvimento de habilidades individuais e de excelência em atividades acadêmicas ganha menos atenção e validação para as mulheres jovens do que a atratividade feminina. Isso reforça a ideia de que a aparência de uma estudante ou pesquisadora é mais importante do que o que ela efetivamente faz. Esses valores culturais são frequentemente apoiados por meio de tradições e rituais, como danças escolares e trotes, e essa cultura heterossexista torna mais difícil as mulheres lésbicas de se engajarem ou participarem, sendo que muitas vezes, o assédio por parte de homens tem para elas um sentido diferente além de sexista, homofóbico. A existência de grupos LGBTQ ou especificamente de lésbicas dentro das faculdades (ou, no mínimo, de uma consciência de apoio afirmativo dentro das estruturas já existentes como Secretarias, Associações de Estudantes ou Serviços de Pós-Graduação) são ainda escassas (SANTOS; SILVA; MACEDO; MENEZES, 2019).

Embora em Portugal, não tenha existido uma política de impedir estudantes LGBTQ de aceder ao ES, desde logo pela impossibilidade objetiva de identificar quem é, não significa que em certos casos, a violência contra pessoas LGBTQ seja quase institucionalizada, com perseguições ativas contra quem é LGBTQ (cf. REEN, 2010). Todo este cenário de sexismo, muitas vezes, não é problematizado pois as mulheres têm receio de denunciar ora por medo de represálias, ora por medo de serem constituídas como problemáticas ou até mesmo as causadoras, como, geralmente, acontece quando denunciam. Desse modo, a negligência e demissão institucional são parte constitutiva dessa

violência, fazendo com que a “violência na faculdade” – aquela que acontece na microfísica quotidiana onde as pessoas interagem – se suceda à “violência da faculdade”, sob pena de ver a sua imagem de progressista ser questionada.

Desigualdade na produção de saber e liderança

Formas de desigualdade são visíveis nas questões do acesso e ocupação dos espaços (físicos e simbólicos) das mulheres graduadas, mas também ao nível do reconhecimento das mulheres como sujeitos produtoras de saber, isto é, como pesquisadoras, cientistas e docentes, em posições profissionalizantes de liderança e carreira (integrada ou não) (ARAÚJO, 2014; NOGUEIRA, 1996). Uma parte significativa da teoria feminista tem denunciando o caráter androcêntrico e sexista da ciência moderna, que desde a sua conceção até aos dias atuais continua a invisibilizar qualquer sujeito que não seja o “homem”, “branco”, “cristão”, “burguês” e do “Norte global” como agente de produção de conhecimento (FRANÇA; PADILLA, 2013). O feminismo tem contribuído para tornar evidente como a ciência moderna escudada no positivismo é tudo menos neutral (SILVA, 2015), defendido que a objetividade reside na consciência da impossibilidade da neutralidade, colocando em discussão a subjetividade e a agência epistemicamente genderizadas a partir de conceitos tão caros como “objetividade forte” (HARDING, 1986) e “conhecimento situado” (HARAWAY, 2009).

Como tal, as mulheres em lugares de ciência, ainda que não tão estranhas como seriam há uns 30 anos, geram ainda algumas suspeitas por ocuparem um papel que historicamente lhes foi recusado. A imagem dominante de “o” cientista é, pois, branca e masculina (e com um conjunto de características como bata branca e óculos) e através da naturalização do feminino (associação à natureza), de uma negação da objetividade e racionalidade assentes em uma suposta fisiologia e psicologia feminina. Mesmo em áreas onde tradicionalmente são mais em termos numéricos (e.g., Psicologia, Educação), os lugares de liderança são ocupados por homens. Como esclarecem Thais França e Beatriz Padilla (2013), as cientistas feministas têm apontado como o modo tradicional de fazer e compreender a ciência resulta em um conhecimento excludente, unilateral e perverso, pois, via de regra, ‘outras vozes’ – de mulheres, negras, indígenas, não ocidentais, homossexuais, trans, rurais e imigrantes – são silenciadas.

Mas esta desigualdade epistemológica não é tão profunda se não se considerar o próprio modo como os estudos, agendas/linhas de pesquisa, objetos e temas sobre GFM são, ainda hoje, amplamente repudiados. Nos últimos 30 anos em Portugal, os estudos GFM tem sido institucionalizados

e tornados um campo sólido e inovador de ensino, aprendizagem e pesquisa nas faculdades e fora delas. Espaço nas bibliotecas, cursos e graus académicos (sobretudo de especialização), conferências e publicações, redes de trabalho (física e online) e associações profissionais chamadas para publicações (artigos, capítulos, livros), enciclopédias, bolsas para PhD, ativismo e iniciativas de arte feminista dedicadas a esta área do saber mostram o espaço conquistado. Dentro da academia, podem, muitas vezes, emergir a partir dos cursos, organizações e disciplinas tradicionais existentes e, mas também de forma autónoma, mais ou menos interdisciplinarmente, como uma área ou campo de conhecimento sólido e inovador com as suas próprias regras de validação e legitimidade (PEREIRA, 2017).

Como referem vários/as autores/as (MAGALHÃES, 1998; AMÂNCIO; OLIVEIRA, 2014; PEREIRA, 2017), das conquistas do feminismo em Portugal foi a criação de espaços amplos de reflexão e crítica intelectual dentro e/ou em articulação com a academia que tanto podem incluir publicações científicas (e.g., Faces de Eva e a Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, a ExAequo), como também a existência de formações ou cursos nos quais se pode destacar, além possibilidades de pós-graduadas/os realizarem estudos de género dentro da formação disciplinar de origem, os Estudos Feministas na Universidade de Coimbra ou programas de mestrado em Estudos sobre as Mulheres (existente tanto na Universidade Aberta, onde se iniciou este tipo de formação, mas também na Universidade Nova de Lisboa). Mas esse percurso não tem sido fácil. Como referem Lúcia Amâncio e João Manuel Oliveira:

“minoritárias em instituições dominadas por homens, inseridas em organizações hierarquizadas e dependentes do juízo dos seus pares para prosseguir as suas carreiras, algumas delas ofereceram o seu testemunho para denunciar, anos mais tarde, a forma como as instituições procuraram neutralizar um pensamento ameaçador à sua ortodoxia e subversivo das suas práticas. Sob a acusação de falta de objectividade e rigor, a área de estudos sobre as mulheres não deixou de se afirmar apesar da marginalização a que era votada, mas o percurso do género foi marcado por tensões académicas e políticas” (AMÂNCIO; OLIVEIRA, 2014, p. 26).

Como mostra Maria do Mar Pereira (2012), na análise detalhada que produziu no âmbito do seu doutoramento, sobre a negociação do estatuto epistémico dos estudos sobre as mulheres, feministas e de género em Portugal, tratase de um *reconhecimento rejeitante*, em que parte destes conhecimentos são aproveitados e valorizados e outros rejeitados como estando abaixo do limiar de reconhecimento do estatuto epistémico. Esta ambivalência é também

interessante para pensar o posicionamento dos estudos de género na academia, enquanto instituição. Com a diversidade de temas estudados, a grande quantidade de produção e a obtenção de financiamento, os estudos de género apresentam-se atrativos para as universidades, que mantêm igualmente esta postura de reconhecimento rejeitante como alega Pereira. Aliás, os recentes trabalhos da socióloga Maria do Mar Pereira (2011; 2012; 2017) tem dado conta dessa ambiguidade contundente. Através de um estudo etnográfico na academia em Portugal em que examina os discursos que académicos não-feministas fazem nas aulas e em conferências sobre o estatuto epistémico dos estudos GFM, Maria do Mar Pereira (2017) observa que, embora o trabalho feminista fosse descrito como capaz de gerar conhecimento credível e valorizado, não deixa de ser descredibilizado em termos de objetividade e eficácia.

Esta descredibilização é tanto ou mais enfática quanto mais o estatuto dos/as pesquisadores/as for reconhecido como “assumidamente feminista”. Assumir ou posicionar-se ativamente como feminista (diferentemente de ser reconhecido passivamente como tal, por se falar, escrever sobre feminismo ou sobre género), também se constitui um fator de distintivo pois, o envolvimento em movimentos feministas (oficiais ou em espaços de educação não formal) é ainda entendido em diversos contextos académicos em Portugal como um fator que põe em causa o estatuto epistémico (CASCAIS, 2012; MAGALHÃES, 1998).

Obviamente, como lembra Fernando António Cascais (2012), essa percepção varia consoante a posição institucional (e ou capital simbólico) dos/as pesquisadores/as dentro do seio das hierarquias organizacionais do poder académico. Com efeito, é completamente diferente ser um/a jovem investigador/a (júnior), membro colaborador ou integrado de um centro de pesquisa, ou de um laboratório associado, a desenvolver um projeto de pesquisa sobre GMS (enquadrado ou não num projeto ou independente) ou um/a docente universitário/a inserido na carreira – no topo ou na base. Sucede-se daí que o grau de inserção na carreira docente e da posição de poder ocupada no seio da academia influencia determinantemente a margem de liberdade institucional para promover, apoiar, ou criar e desenvolver, um curriculum formal (conferente de grau) na área de estudos GMS. Uma estratégia então passa por identificar os/as pesquisadores/as com mais poder simbólico e não raras vezes se verificam *nichos académicos* nas faculdades que, se por um lado, funcionam como espaços de proteção, criam perversos hábitos de endogamia que beneficia certos indivíduos em detrimento de outros.

Na última década registou-se em Portugal e em muitos países estrangeiros uma diminuição do financiamento estatal ao ensino universitário e à pesquisa científica, acompanhada de uma ênfase crescente na necessidade de as instituições demonstrarem que o financiamento que recebem é investido em atividades

científicas com utilidade económica, social e política (PEREIRA, 2017). Em Portugal, são cada vez mais acentuadas e generalizadas as pressões para as/os pesquisadores/as dinamizarem atividades de “extensão universitária” e “responsabilidade social”. A influência do neoliberalismo na academia tem adensado as desigualdades de género. Uma das facetas é o modo como uma competição cada vez mais feroz na iminência de uma precariedade, que é antes de tudo genderizada, tem impossibilitado a constituição de uma solidariedade entre mulheres que se perspectivam muito mais como inimigas do que colegas e parceiras (PEREIRA, 2017). Muito dos falhanços da academia têm que ser perspectivados num contexto mais amplo de transformações do Ensino Superior em que geralmente se misturam a massificação, o acesso generalizado, a desvalorização dos diplomas e o capitalismo selvagem.

De acordo com Maria do Mar Pereira (2010), criou-se, pois, uma *cultura de pressão* para concluir teses rapidamente, e um contínuo e frenético exortar a produzir sempre mais. Há ainda trabalhos de estudantes por corrigir, apresentações em conferências a preparar, candidaturas de emprego para entregar, e demasiados artigos para submeter e reescrever: *publish or perish*. Esta cultura de pressão, além de promover o desinvestimento em pesquisa feminista crítica, atinge sobretudo as mulheres para quem a conciliação entre a vida e carreira profissional e a vida privada, conjugal e familiar tornou-se virtualmente impossível (SHELTON; FLYNN; GROSLAND, 2018). Kathleen Lynch (2010) argumenta que as atuais expectativas de performatividades são de tal forma elevadas que só podem ser cumpridas por trabalhadoras/es que não têm ligações ou responsabilidades que possam vir a constranger as suas capacidades produtivas, isto é, trabalhadoras/es que não têm de cuidar de outras/os e que muitas vezes nem sequer cuidam de si próprias/os, seja porque há quem – geralmente mulheres – cuide delas/es, ou porque em nome do trabalho abdicam de descanso e outras condições necessárias à manutenção do bem-estar físico e emocional. Como realça Maria do Mar Pereira,

Com as oportunidades de emprego académico a reduzir e a duração média dos contratos a diminuir, as/os novas/os investigadoras/es passam cada vez mais anos à procura de emprego(s). Com o número de candidatas/os a aumentar e as instituições a preferir contratar quem tem níveis de produtividade mais elevados, torna-se crucial – em alguns casos, uma questão de sobrevivência – produzir continuamente, o mais possível e em qualquer oportunidade. Mesmo quando as tarefas do emprego oficial e pago estão cumpridas, há que continuar a trabalhar para melhorar o CV e assim aumentar as possibilidades de conseguir um outro emprego ou financiamento daqui a alguns meses, quando este contrato precário acabar” (PEREIRA, 2010, p. 9).

Considerações finais

Não obstante o caminho já percorrido, resultante de mudança social pautado em políticas públicas nacionais e internacionais ratificadas e integradas nas políticas públicas nacionais de diferentes países, permanece atual quando a ideia de que a mudança não é algo produzido natural e automaticamente à medida que as novas gerações crescem e substituem as anteriores. Mas, como refere Sofia Marques da Silva (2015), se o campo educativo reproduz desigualdades, também se converte num campo privilegiado para se poder compreender e desmontar o modo como as estruturas de desigualdades são produzidas e reproduzidas. A integração da igualdade (entendida como justiça social) entre homens e mulheres como um dos eixos estruturantes do sistema educacional – da educação infantil à pós-graduação – continua a ser um imperativo para os países europeus, apesar das diferenças nas políticas nacionais e do maior ou menor sucesso da educação. Essas iniciativas devem abraçar naturalmente o treinamento inicial e contínuo dos/as profissionais de ensino e implicar mudanças substanciais na maneira como as instituições de ensino e ensino cumprem a sua missão ou na cultura organizacional, exigindo a sua parceria com as diferentes partes interessadas. Mas é preciso também assumir uma postura crítica transgressiva de ousar apontar as desigualdades e desconstruí-las (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018), dando a garantia para que os/as investigadores/as o possam fazer de forma segura e assertiva.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lúcia; OLIVEIRA, João Manuel de. Ambivalências e desenvolvimentos dos estudos de género em Portugal. **Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher**, n. 32, p. 23-42, 2014.

ARAÚJO, Helena C. The emergence of a ‘new orthodoxy’: Public debates on women’s capacities and education in Portugal (1880-1910). **Gender and Education**, v. 4, n. 1/2, p. 7-24, 1992.

ARAÚJO, Helena. Women, universities, leadership and citizenship. In: LAKER, Jason; NAVAL, Concepción; MRNJAUS, Kornelija (eds.). **Citizenship, democracy and higher education in Europe, Canada and the USA**. New York/London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 267-285.

BONDESTAM, Fredrik; LUNDQVIST, Maja. Sexual harassment in higher education – a systematic review. **European Journal of Higher Education**, p. 1-23, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2001.

CARDONA, Maria João *et al.* **Guião de educação, género e cidadania – Pré-escolar**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2010.

CASCAIS, António Fernando. O ativismo e a “queerização” da academia”. **LES Online**, v. 4, n. 1, p. 3-12, 2012.

DAVID, Miriam. Women and Gender Equality in Higher Education? **Education Science**, v. 5, p. 10-25, 2015.

ESCOBAR, Geanine Vargas; BAPTISTA, Maria Manuel. O pensamento das mulheres negras e a lesbianidade negra em contexto lusófono. In: BAPTISTA, Maria Manuel; LAIF, Larissa (coord.). **Gênero, Direitos Humanos e Ativismos. Atas do V Congresso Internacional em Estudos Culturais**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 290-298.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FRANÇA, Thaís; PADILLA, Beatriz. Epistemologias feministas e mobilidade científica: contribuições para o debate. **Configurações**, v. 12, p. 1-13, 2013.

GUEDES, Moema de Castro; AZEVEDO, Nara; Ferreira, Luiz Otávio. A produtividade científica tem sexo? Um estudo sobre bolsistas de produtividade do CNPq*. **Cad. Pagu**, n. 45, p. 367-399, 2015.

HACKIM, Catherine. **Erotic Capital**: The power of attraction in the boardroom and the bedroom. New York: Basic Books, 2011.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 2009.

HARDING, Sandra. **The science question in feminism**. Ithaca: Cornell University Press, 1986.

JENKINS, Katharine. That's not philosophy': feminism, academia and the double bind. **Journal of Gender Studies**, v. 23, n. 3, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOWE, Marian; BENSTON, Mararet Lowe. The uneasy alliance of feminism and academia. **Women's Studies International Forum**, v. 7, n. 3, p. 177-183, 1984.

LYNCH, Kathleen. Carelessness: a hidden doxa of Higher Education. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 9, n. 1, p. 54-67, 2010.

MAGALHÃES, Maria José. Em torno das relações e contribuições entre o movimento feminista e a educação nos anos 1970 e 1980 em Portugal. In: **Conference**: Práticas e processos da mudança social: actas do III congresso português de sociologia. Oeiras: APS, 1996.

MAGALHÃES, Maria José. **Movimento feminista e educação em Portugal anos 1970 e 80**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

NOGUEIRA, Conceição. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero**: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, 1996.

OLIVEIRA, Fábio; RODRIGUES, Liliana. Por uma educação TRANSgressora e TRANSfeminista: Possíveis enfrentamentos à produção das ausências através da disciplinarização e subjetivação. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S.l.], n. 20, dez. 2018.

PEREIRA, Maria do Mar. «Feminist theory is proper knowledge, but...»: The status of feminist scholarship in the academy, **Feminist Theory**, v. 13, n. 3, p. 283-303, 2012.

PEREIRA, Maria do Mar. Activismo na «academia sem paredes»: (Im)possibilidades de intervenção política em tempos de performatividade e precariedade. **LES – Journal of Lesbian Issues**, v. 3, n. 1, p. 3-13, 2011.

PEREIRA, Maria do Mar. **Power, knowledge and feminist scholarship: an ethnography of academia**. Routledge, 2017.

RÊGO, Sérgio. Ativismo feminista e academia: estudo acerca de periódicos de Brasil, Moçambique e Portugal. **ComTextos**, série 2, n. 5, p. 1-24, 2019.

RENN, Kristen. LGBT and queer research in Higher Education: The state and status of the field”. **Educational Researcher**, v. 39, n. 2, p. 132-141. 2010.

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **Ex aequo**, n. 33, p. 149-161, 2016.

ROCHA, Cristina; SILVA, Sofia Marques. Raparigas e rapazes no ensino superior em Portugal no final dos anos 90. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 25, p. 169-182, 2007.

RODRIGUES, Liliana; CARNEIRO, Nuno Santos; NOGUEIRA, Conceição. Problematização do feminismo interseccional: o lugar das pessoas trans(género) no Brasil e em Portugal. Seminário múltiplas discriminações. **UMAR – União de Mulheres, Alternativa e Resposta**, p. 33-55, 2018.

SAAVEDRA, Luísa *et al.* Género e processos de ajustamento e integração no ensino superior. *In: Integração e bem-estar em contextos de trabalho*. Braga, Portugal: APDC – Associação para o Desenvolvimento da Carreira, 2010. p. 70-77

SANTOS, Ana Cristina. Academia Without Walls? Multiple Belongings and the Implications of Feminist and LGBT/Queer Political Engagement. *In:*

TAYLOR, Y. (eds.). *The Entrepreneurial University*. **Palgrave Macmillan**, London, p. 9-26, 2014.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, Hugo. Homofobia e heteronormatividade na academia: estado da arte e pistas para a intervenção. *In*: **31 Desafios para o Ensino Superior**. Madeira: Imprensa académica. (in press).

SANTOS, Hugo; SILVA, Sofia Marques da; MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel. Diversidade sexual no discurso de professores: os perigos liberais da hiper-humanização, privatização e heteronormalização” *In*: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel (ed.). **Currículo, política e cultura**: Conversas entre Brasil e Portugal. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 269-288.

SANTOS, Hugo. Ainda somos olhados de lado...: experiências de integração e discriminação de estudantes brasileiros/as em Portugal. **LaPlage em Revista**, v. 6, n. 1, p. 75-90, 2020.

SANTOS, Hugo. A evolução da «diversidade sexual» no currículo escolar português: da revolução dos cravos ao neoconservadorismo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 944-962, 2019.

SEAL, Michel. **The Interruption of Heteronormativity in Higher Education**: Critical Queer Pedagogies. UK: Palgrave Macmillan, 2019.

SHELTON, Stephanie Anne; FLYNN, Jill Ewing; GROSLAND, Tanetha Jamay. **Feminism and Intersectionality in Academia**. UK: Palgrave Macmillan, 2018.

SILVA, Sofia Marques. Faz sentido pensar a educação de um ponto de vista feminista? Feminismos e seus contributos para uma educação assente na igualdade de género. **ORG & DEMO**, Marília, v. 16, p. 7-18, 2015.

SILVA, Sofia Marques. Mulheres e feminilidade em culturais ocupacionais de hegemonia masculina. *In*: FERREIRA, Virgínia (ed.). **A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal**. Políticas e circunstâncias. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 2010. p. 293-332.

STOCKDILL, Brett; DANICO, Mary Yu (eds.). **Transforming the Ivory Tower**. Challenging Racism, Sexism, and Homophobia in the Academy. Honolulu: University of Hawai‘i Press, 2012.