



# FILHA



Autor: Horacio Esquivel. Sin título. Pintura gestual. 21x30 cm.

**Guizardi, Menara y da Silva Villar, Ariany. (2026). Presencias y exclusiones: las mujeres en la docencia superior e investigación en Brasil (1970-2025). Revista digital FILHA. Enero-julio. Número 34. Publicación semestral. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <http://www.filha.com.mx>. ISSN: 2594-0449.**

**DOI:** <https://doi.org/10.60685/filha.v21i34.3804>

2

**Menara Guizardi.** Brasileña, italiana y argentina. Cientista social por la Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil); magíster en estudios latinoamericanos y doctora en antropología social por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Investigadora adjunta del CONICET (Argentina) investigadora externa de la Universidad de Tarapaca (Chile). **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2670-9360> **Contacto:** [menaraguizardi@yahoo.com.br](mailto:menaraguizardi@yahoo.com.br)

**Ariany da Silva Villar.** Brasileña. Psicóloga por la Universidade Católica Dom Bosco (Brasil) y doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora postdoctoral de la Universidad Central de Chile. **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-5275-9033> **Contacto:** [avillar1@uc.cl](mailto:avillar1@uc.cl)

**Primera ronda.**

Fecha de recepción: 11-noviembre-2025. Fecha de aceptación: 16-enero-2026.



# PRESENCIAS Y EXCLUSIONES: LAS MUJERES EN LA DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN EN BRASIL (1970-2025)

**Presences and exclusions: women in higher education teaching and research in Brazil (1970-2025)**

**Resumen:** El artículo presenta una revisión bibliográfica sistemática sobre la participación de las mujeres como docentes de la educación superior y/o investigadoras desde 1970 en Brasil. Su objetivo es analizar las condiciones laborales femeninas en este campo, indagando sobre las brechas de oportunidad con relación a los pares varones. Tras ofrecer una breve contextualización histórica sobre la educación superior en Brasil, revisaremos la presencia femenina en las universidades brasileñas entre 1970-1990, mostrando su articulación con el feminismo académico y con la crisis económica hiperinflacionaria. Sobre los años noventa, observaremos el impacto de las políticas neoliberales y la articulación de los estudios de género en Brasil. Analizaremos los avances de las mujeres en la academia brasileña con el crecimiento de los parques universitarios públicos y privados (2000-2010), la reconfiguración de las desigualdades interseccionales en este ámbito (2010-2020), y su agudización desde la pandemia del Covid-19 (2020-2025). Finalizamos presentando cuatro conclusiones analíticas del estudio.

**Palabras clave:** educación superior, investigación científica, universidades, desigualdad de género, Brasil.

**Abstract:** The article presents a systematic bibliographic review on the women's participation as higher education teachers and/or researchers since 1970 in Brazil. Its objective is to analyze women's working conditions in this field, investigating the gaps in opportunity in relation to their male peers. After offering a brief historical contextualization on higher education in Brazil, we will review the female presence in Brazilian universities between 1970-1990, showing its articulation with academic feminism and the hyperinflationary economic crisis. In the nineties, we will observe the impact of the neoliberal policies, and the articulation of gender studies in Brazil. We will analyze the progress of women in Brazilian academia with the growth of public and private university parks (2000-2010), the reconfiguration of intersectional inequalities in this field (2010-2020), and its exacerbation since the Covid-19 pandemic (2020-2025). We conclude by presenting four analytical conclusions of the study.

**Keywords:** higher education, scientific research, universities, gender inequality, Brazil.

## Introducción

Actualmente, las mujeres computan 53% de quienes cursan carreras universitarias, 55% de las maestrías y 44% de los doctorados en el mundo (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021). [i] En Brasil, ellas representan el 58% de las matrículas en cursos de educación superior y 54,2% de quienes estudian maestrías y/o doctorados (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anizio Teixeira [INEP], 2023). Esta ventaja formativa no garantiza para ellas oportunidades acordes a sus cualificaciones en los mercados laborales (ni internacionalmente, ni en Brasil). Tampoco les facilita insertarse en la

docencia e investigación universitarias en igualdad de condiciones con los hombres. Siendo mayoría entre estudiantes, las mujeres podrían serlo también en los cargos académicos, participando de las investigaciones más importantes, ejerciendo “funciones de liderazgo e incluso ganando salarios competitivos y comparables” con los masculinos (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2021, p. 21). Nada más lejos de la realidad: las mujeres internacionalmente solo ocupan el 33,3% del total de cargos académicos (en todos los campos del conocimiento) (UNESCO, 2021). En las instituciones científicas y de educación superior de todo el mundo, las estudiantes y académicas enfrentan, además, “la amenaza o la realidad del acoso y de la violencia sexual” (IESALC, 2021, p. 7). La universidad es, a nivel mundial, un espacio de reproducción de desigualdades y violencias de género (UNESCO, 2021).

América Latina y el Caribe es la segunda región del mundo con mejor representatividad femenina, con 49,8% de mujeres académicas (UNESCO, 2021). Brasil está ligeramente abajo del índice regional, presentando un 47,5% (UNESCO, 2021). Son números alentadores, si los comparamos con los principales países europeos. Pero ¿estas estadísticas son suficientes para afirmar que existe equidad de género en las universidades y ciencias brasileñas?

La paridad numérica es necesaria y deseable, pero insuficiente para diagnosticar los patrones de desigualdad y violencia que las mujeres enfrentan en cargos académicos. Para comprender estas experiencias, es necesario observar cómo su presencia se configuró históricamente con los cambios en el acceso a las carreras de pregrado y posgrado, con las posibilidades de inserción y progresión laboral en las instituciones de educación superior y científicas.

Considerando lo anterior, este artículo presenta una revisión bibliográfica sistemática sobre la participación de las mujeres como docentes de la educación superior y/o investigadoras desde 1970 en Brasil. Los objetivos son analizar las condiciones laborales femeninas en este campo, indagando sobre las brechas de oportunidad y reconocimiento con relación a los pares varones; y observar cómo se configuraron históricamente las desigualdades y violencias de género experimentadas por las mujeres en el sistema científico y universitario brasileño.

Para establecer los textos incluidos en la revisión, realizamos una búsqueda bibliográfica en dos periodos: enero-julio de 2022 y agosto-diciembre de 2024. Se utilizaron las bases de datos de WoS, Scopus y Google Académico, combinando de distintas maneras los descriptores: “desigualdad de género”, “violencia de género”, “universidad”, “educación superior”, “carrera académica”, “ciencias sociales”, “Brasil”.

A partir de los títulos, resúmenes y palabras clave de los textos encontrados, se seleccionaron 120 documentos, posteriormente registrados en una base de datos. La revisión inicial del material arrojó que no todos respondían a los objetivos del estudio, por lo que seleccionamos 62 publicaciones a ser analizadas: 47 artículos,

4 libros, 2 capítulos de libro, 2 tesis, y 7 informes técnicos. Los resultados del análisis fueron organizados a partir de un orden histórico, subdivididos en seis etapas, abordadas sucesivamente en los apartados siguientes.

El segundo apartado contextualiza sintéticamente la educación superior en Brasil hasta 1970. El tercero revisa la inserción femenina en las universidades brasileñas en los años setenta y ochenta, mostrando cómo la articulación del feminismo académico y militante creó una agenda de debates sobre los derechos civiles de las mujeres en un escenario dictatorial que fue complejizado con la crisis económica hiperinflacionaria. El cuarto discute los años noventa, con la aplicación de políticas neoliberales y con un plan de estabilidad que equilibró la macroeconomía nacional, lo que sucedió en simultáneo a la articulación de los estudios de género en Brasil. El quinto apartado indaga sobre los avances de las mujeres en la academia brasileña en la primera década del siglo veintiuno, con el crecimiento de los parques universitarios públicos y privados y un fuerte incentivo estatal a la educación superior, ciencia y tecnología. El sexto aborda las desigualdades interseccionales en las universidades y las crisis políticas del periodo 2010-2020, mientras el séptimo analiza su agudización desde la pandemia del Covid-19 (2020-2025). El apartado final presenta cuatro conclusiones analíticas del estudio.

## **Antecedentes históricos**

La historia de la educación superior en Brasil está marcada por conflictos. Durante el periodo colonial (1500-1808) monárquico (1808-1889) o en la Primera República (1889-1930) hubo diversos intentos (todos fracasados) de abrir universidades (Barreto y Filgueiras, 2007). En la Colonia, la metrópoli (Portugal) prohibió la creación de estas instituciones, buscando asegurar el control ideológico, cultural y político en Brasil (Ribeiro y Vieira, 2023). Hasta fines del siglo diecinueve e inicio del siglo veinte, los hijos varones de las elites luso-brasileñas eran enviados a estudiar en universidades europeas (especialmente Coímbra, en Portugal) (Fávero, 2006). La excepción eran las formaciones en las academias militares y de la armada (organizadas desde el siglo diecisiete) las academias y colegios de filosofía creados por los jesuitas y las facultades de matemáticas (establecidas desde el siglo dieciséis) (Barreto y Filgueiras, 2007).

En 1808, la Familia Real portuguesa huyó de la invasión napoleónica y se instaló en Río de Janeiro, elevando Brasil a la condición de reino unido y pretendiendo gobernar desde allí (Fausto, 1995). El príncipe regente (Don Juan VI) decretó la creación de las cátedras de estudios superiores de Medicina y Cirugía en Río de Janeiro y Bahía, además de núcleos de educación superior (como Ingeniería y Derecho) vinculados a las formaciones militares (Ribeiro y Vieira, 2023). Se trataban, no obstante, de “algunas escuelas superiores de carácter

profesionalizante” (Fávero, 2006, p. 20) que solo se convertirían en universidades un siglo después (Ribeiro y Vieira, 2023).

Hasta fines del siglo diecinueve, estas instituciones se enfocaron en formar a los hombres de las elites sobre la base de las ideologías del régimen oligárquico vigente, asentado en el poder patriarcal de los grandes terratenientes, en la explotación de la mano de obra esclava africana, en la subordinación de las mujeres y en la naturalización de la violencia como lenguaje social (Fausto, 1995). Estuvo formalmente prohibido a las mujeres acceder a la educación superior hasta que el Decreto 7.247, de 1879, les otorgó el derecho de frecuentar las facultades existentes (particularmente la de medicina, para las formaciones de enfermería y partera) autorizando, además, la creación de instituciones de educación superior privadas (Ribeiro y Vieira, 2023). En las décadas siguientes, las mujeres que atendían a los cursos superiores tomaron clases en salas separadas de los hombres y fueron tratadas con hostilidad por sus profesores y pares masculinos (Ribeiro y Vieira, 2023).

Las dificultades de las mujeres negras para acceder a la educación formal (en todos sus niveles) eran aún mayores. Brasil constituyó una sociedad enteramente basada en la explotación intensiva de la esclavitud africana entre 1530 y 1888, lo que creó un sistema de jerarquización racial violento (Fausto, 1995). Esto aseguró un trato cruel a hombres y mujeres negras, pero estas últimas sufrieron, además, las violencias de una sociedad patriarcal, que las consideraba un objeto de apropiación (sexual incluso) de los hombres blancos (Fausto, 1995). Mujeres y hombres negros solo pudieron acceder a la educación décadas después de la abolición de su esclavitud (en 1888). La primera mujer blanca brasileña en graduarse en medicina fue Rita Lobato, en 1887 (Beltrão y Alves, 2009). La primera mujer negra fue María Rita de Andrade, en 1926 (Ribeiro y Vieira, 2023).

Desde la proclamación de la Primera República (1889) hasta 1910, la educación superior fue responsabilidad del gobierno nacional. [ii] En 1911, se propuso la descentralización de la gestión educativa, asumida entonces por los gobiernos de los estados federales (Fávero, 2006). Se crearon universidades locales, administradas por los estados de Manaus (1909) São Paulo (1911) y Paraná (1912) (Fávero, 2006). La primera institución de enseñanza superior de Brasil con carácter nacional fue la Universidad de Río de Janeiro, fundada en 1920 a partir de la Real Academia de Artillería, Fortificación y Diseño (escuela superior militar fundada en 1792) (Barreto y Filgueiras, 2007). En este periodo, persistieron las dificultades de las mujeres para acceder a las universidades y ejercer productivamente una vez licenciadas. Por ejemplo, la primera profesora universitaria brasileña, María Falce de Macedo (titulada en 1919) se dedicó a enseñar porque no pudo ejercer la medicina por la desconfianza y hostilidad de colegas y pacientes (Ribeiro y Vieira, 2023).

Entre 1920 y 1930, un amplio debate sobre la función social de las universidades (y de la educación en general) fue realizado por la Asociación Brasileña de Educación (ABE) y la Academia Brasileña de Ciencias (ABC) (Fávero, 2006). Se planteó que las instituciones superiores serían responsables por la formación profesional, investigación y difusión del conocimiento. El estímulo a la investigación científica se estableció como un mandato de las universidades, lo que se concretó (con insuficiencias) décadas después (Fávero, 2006).

Entre 1930 y 1945, la denominada “Era Vargas” impulsó una modernización del Estado y la extensión de los derechos civiles. [iii] Estas transformaciones impactaron en la educación pública. En 1931, el recién instituido Ministerio de la Educación y Salud Pública estableció las primeras normas y protocolos federales de la educación superior en Brasil, a través del Decreto 19.850 (Ribeiro y Vieira, 2023). Ello permitió la refundación –ahora con aval federal– de algunas de las universidades más importantes del país, como la Universidad de São Paulo (USP) en 1934. El año siguiente se fundó la Universidad del Distrito Federal (entonces ubicado en la ciudad de Río de Janeiro) (Ribeiro y Vieira, 2023). Esta institución fue pensada como el lugar de la producción de conocimiento por sobre sus otras funciones y planteada desde la perspectiva de la autonomía de cátedra. Por oponerse a las directrices del régimen *varguista*, fue disuelta en 1939 y sus cursos fueron incorporados a la Universidad de Río de Janeiro que, en 1937, cambió su nombre por el de Universidad de Brasil (Fávero, 2006). A partir de los cuarenta, se inició un proceso de federalización de la educación universitaria, promoviendo la expansión de infraestructuras y del acceso a este nivel educativo.

En el gobierno democrático de Vargas (1951-1954) en un contexto de industrialización del país, se retomó la discusión nacional sobre la modernización universitaria (Fávero, 2006). Entonces, la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE) organizó una serie de seminarios por la Reforma Universitaria, demandando la autonomía (ejecutiva, de cátedra y administrativa) para las instituciones de educación superior y la creación de sistemas decisorios por voto, con la participación de docentes y discentes (Fávero, 2006). [iv] El suicidio de Vargas en 1954 frenó los intentos de golpe militar, prolongando el periodo democrático hasta 1964.

En 1961, periodo de hegemonía del desarrollismo en Brasil, se promulgó la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) que estableció como equivalentes las dos modalidades de enseñanza media existentes: la “normal”, que formaba para la actividad docente primaria y secundaria y la “científica”, que habilitaba el acceso a la educación superior. Esto permitió que las mujeres, mayoría en los cursos de la “normal”, postularan a las universidades, antes accesibles solamente para quienes cursaban la “científica” (Beltrão y Alves, 2009).

La dictadura militar (1964-1988) apostó desde el inicio por reformar la enseñanza superior en Brasil para controlarla (Fávero, 2006). En 1965, se aplicó el *Plan Atcon*

–del consultor estadounidense Rudolph Atcon– que impuso una “nueva estructura administrativa universitaria” apoyada en principios de “rendimiento y la eficiencia” (Fávero, 2006, p. 31).

En 1968, con el Acto Institucional n.º 5 (AI-5) los militares suspendieron todos los derechos civiles en Brasil, inaugurando el periodo de terror de la dictadura (distendido hasta 1978). Para asegurar el control ideológico, se incorporaron medidas represivas en todos los recintos universitarios. La *Reforma Universitaria* (1968) decretó el “fortalecimiento del principio de autoridad y disciplina en las instituciones de educación superior; ampliación de plazas; implementación del examen de admisión unificado; creación de carreras de corta duración y énfasis en los aspectos técnicos y administrativos” (Fávero, 2006, p. 32). Creó, además, los cursos de posgrado (maestrías y doctorados). El Decreto-ley n.º 477 (1969) definió “infracciones disciplinarias practicadas por profesores, alumnos y funcionarios o empleados de establecimientos públicos o particulares y las respectivas medidas punitivas a ser adoptadas en los diversos casos” (Fávero, 2006, p. 32).

Las consecuencias de estas reformas fueron diversas y contradictorias. Según Ortiz (2003) la dictadura brasileña difirió de las de Chile (en 1973) y Argentina (1976) que asumieron directrices económicas neoliberales, operando la destrucción de las infraestructuras estatales (productivas, educacionales, sanitarias). Con orientaciones desarrollistas y nacionalistas (adoptadas desde 1968) la dictadura brasileña apostó por controlar a las posibles disidencias intelectuales a partir de la institucionalización y expansión nacional de la educación técnica y superior públicas (Ortiz, 2003). La represión y la violencia fueron progresivamente sustituidas por un intento de cooptación laboral, con la creación de plazas académicas bien pagadas, con planes profesionales definidos y un régimen de protección social para docentes y personal administrativo. Contradictoriamente, los militares realizaron una de las más importantes expansiones de la enseñanza superior en Brasil.

Para las universidades públicas, la Reforma Universitaria de 1968 estableció la posibilidad de una carrera académica de dedicación exclusiva, basada en la tríada docencia, investigación y vinculación con el medio y a una progresión de cargos por titulación (Sousa, 2009). También se invirtió en mejorar la infraestructura de las universidades federales. Las plazas docentes y técnicas en las universidades públicas abiertas desde entonces buscaron absorber a titulados de los posgrados recién creados (Sousa, 2009). Para las universidades privadas, la reforma permitió el surgimiento de un nuevo modelo de educación superior enfocado en el lucro (Martins, 2009). Se multiplicaron las universidades privadas (confesionales y laicas) que buscaron captar la mayor cantidad de estudiantes; para bajar los costos, vinculaban a sus profesores a través de contratos precarios (Martins, 2009).

El aumento del parque universitario incrementó exponencialmente los cupos para estudiantes, facilitando el acceso de estratos sociales medios que no solían ingresar a este nivel educacional (Guedes, 2008). Para ellos, cursar estudios superiores se

convirtió en un horizonte de movilidad social ascendente. Empero, las desigualdades formativas entre las y los postulantes a los cupos educacionales universitarios se convirtió en un problema social de larga escala (Barroso y Mello, 1975).

En las universidades públicas, los militares establecieron un sistema competitivo de pruebas de ingreso basado en la estratificación por puntaje (denominado “*vestibular*”). Solamente las personas que obtenían los mayores puntajes accedían a un cupo en las diversas carreras, dependiendo de las dotaciones de plazas anuales en ellas. El nivel de competitividad de estos exámenes generó una jerarquización de clase. Dada la mala calidad de la educación pública primaria y secundaria, la mayoría de quienes aprobaban en las universidades estatales provenía de sectores sociales que podían pagar la educación privada de sus hijos durante la infancia y adolescencia. La universidad pública siguió concentrando básicamente a jóvenes provenientes de los sectores medios profesionales y altos. Así, aunque el periodo dictatorial produjo un aumento considerable del parque universitario, esto no significó la democratización de la educación superior, que sostuvo patrones elitistas (Martins, 2009). [v] Además, se ampliaron las diferencias de calidad entre universidades públicas (más prestigiosas) y privadas (enfocadas en la profesionalización masiva). La elite académica se concentró principalmente en el primer grupo.

**Tabla 1. Matrículas y titulaciones en la educación superior brasileña, según los censos nacionales (1900-2023)**

<b>Año</b>	<b>Matrículas (valores absolutos)</b>	<b>Porcentaje de la población entre 20 y 24 años matriculada</b>	<b>Titulaciones (valores absolutos)</b>
<b>1900</b>	7.428	0,47%	1.264
<b>1910</b>	11.451	0,55%	1.976
<b>1920</b>	16.923	0,63%	2.725
<b>1930</b>	25.963	0,83%	3.782
<b>1940</b>	27.671	0,73%	6.504
<b>1950</b>	54.046	1,08%	10.191
<b>1960</b>	93.202	1,5%	16.893
<b>1970</b>	425.478	5,14%	64.049
<b>1980</b>	1.377.286	11,96%	226.423
<b>1990</b>	1.540.080	11,49%	230.271
<b>2000</b>	2.695.927	16,7%	352.305
<b>2010</b>	6.379.295	37%	973.839
<b>2020</b>	8.680.354	No disponible	1.278.622
<b>2023</b>	9.976.782	No disponible	1.374.669

Fuente: elaboración propia con base en Censo de la Educación Superior de Brasil (INEP, 2020, 2023) y en los datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadísticas (IBGE) sintetizados por Gonçalves (2022).

La Tabla 1 desglosa el incremento de las matrículas y titulaciones superiores en Brasil entre 1900 y 2023. En ella, observamos saltos en los valores absolutos de matrícula a partir de los años cuarenta. Estos datos deben ser tomados con cautela, ya que la población nacional también expandió enormemente sus contingentes desde entonces.

La información sobre el porcentaje de la población entre 20 y 24 años matriculada en la educación superior brasileña detallada por Gonçalves (2022) (tercera columna de la Tabla 1) permite tener una mejor dimensión de los incrementos. Se advierte que los saltos proporcionales más elevados se dieron en tres periodos específicos. Entre 1960-1970, la matrícula pasó del 1,5% al 5,14% de la población entre 20 y 24 años; entre 1970-1980, pasó del 5,14% al 11,96%. Y entre 2000-2010, del 16,7% al 37%. Los dos primeros periodos están enmarcados en la dictadura militar, mientras el tercero en las dos primeras presidencias de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006 y 2007-2010) que promovieron la mayor expansión universitaria del país en un periodo democrático. Veremos cómo estas transformaciones impactaron en la formación superior y ejercicio profesional de las mujeres en Brasil.

## **Los setenta y ochenta**

Entre 1940 y 1970 las mujeres pasaron del 18,9% al 42,4% del total de personas matriculadas en la educación superior en Brasil (Ribeiro y Vieira, 2023). Por una parte, por la carencia de personal cualificado en el mercado de trabajo educacional y en actividades científicas estratégicas (para la industria nacional, por ejemplo). Por otra, por la presión política de los movimientos feministas por los derechos civiles de las mujeres (Leta, 2003).

En los setenta, se registró un incremento femenino en los cuerpos discentes de las instituciones de enseñanza superior (Guedes, 2008). Las mujeres se convirtieron en mayoría en las carreras universitarias asociadas, según el imaginario patriarcal vigente, a los roles “femeninos”: cuidados sociosanitarios, docencia, Humanidades y Ciencias Sociales (Beltrão y Alves, 2009; Silva y Prestes, 2018). Mientras esto ocurría, los debates feministas empezaron a cuestionar las dificultades femeninas de inserción en las esferas público-productivas del país, denunciando esta realidad como un obstáculo a la modernización nacional (Leta, 2003; Sarti, 2004). Este argumento tocó la fibra sensible de la ideología económica desarrollista: las desigualdades enfrentadas por las mujeres amenazaban el progreso de las fuerzas productivas.

En 1970, las mujeres fueron 57% de quienes se titularon en la enseñanza media en Brasil (Barroso y Mello, 1975). Dicha etapa formativa podía tener orientación “académica” o “profesionalizante” y ellas fueron mayoría absoluta en esta segunda opción. Se trataba de un tipo de formación sin carácter académico o científico, como el curso de “Economía doméstica”, con 100% de matrículas femeninas. Otros cursos

con mayoría femenina eran los que habilitaban para docencia en jardines infantiles y primaria (Barroso y Mello, 1975). En la formación media académica, que habilitaba a la educación superior, las mujeres constituyeron solo el 24% del alumnado en 1970. Era extremadamente difícil aprobar el examen de admisión universitaria habiendo salido de los cursos profesionalizantes (Barroso y Mello, 1975).

Cuando lograban vencer las barreras de una insuficiente formación secundaria y las dificultades económicas, [vi] las jóvenes debían sortear también las resistencias del entorno social y de las propias instituciones, que las presionaban a no elegir carreras “impropias para una mujer”. Las carreras con mayor porcentaje femenino en los setenta eran las de servicio social (95%) comunicaciones (52%) letras, ciencias humanas y filosofía (77%) (Barroso y Mello, 1975).

Simultáneamente, el intento del gobierno de extender la educación primaria y secundaria pública provocó un aumento de cupos en las universidades de todo el país para las carreras de Ciencias Humanas y del Lenguaje (Guedes, 2008). El Estado incentivó que las mujeres las cursaran para trabajar posteriormente como educadoras (Guedes, 2008). Consecuentemente, en 1971, 40% de las matrículas universitarias eran femeninas (este índice fue del 26% en 1956; 29% en 1961 y 31% en 1966) (Barroso y Mello, 1975):

La demanda femenina por carreras universitarias que posibilitasen la formación de profesoras de enseñanza secundaria marcó la dinámica de crecimiento de la educación superior en Brasil. La intensa búsqueda por este tipo de servicio generó una expansión desigual de las plazas disponibles en cada carrera impulsada por el gobierno, por una parte, y el crecimiento de la oferta en la educación superior privada, por otra. El salto cuantitativo con relación a la proporción de la población joven de mujeres (25-29 años) que concluyó la carrera universitaria en los años setenta fue enorme: en diez años este contingente se triplicó. El ritmo de crecimiento continuó alto en las décadas siguientes (muy superior al masculino), pero dejó de ser tan intenso (Guedes, 2008, p. 123).

La expansión de la presencia femenina en los cuerpos estudiantiles fue atravesada por patrones de *segregación horizontal y vertical* (Sígolo, Gava y Unbehaum, 2021). Hablamos de *segregación horizontal* porque las mujeres fueron empujadas a áreas específicas. Se encapsularon las elecciones formativas femeninas, preservándose la masculinización de las carreras consideradas prestigiosas. Esto derivó en una *segregación vertical* porque esta nueva generación de mujeres universitarias estaba destinada a una inserción laboral más precaria que la de sus colegas varones. Los puestos de trabajo de docencia primaria y secundaria recibían sueldos más bajos y con menor reconocimiento social que aquellos habilitados por las carreras universitarias masculinizadas (ingenierías, derecho, medicina).

El incremento de la participación femenina en la docencia universitaria también fue notable en los setenta, siendo uno de los efectos no dimensionados de la Reforma

Universitaria de 1968 (Chaguri y Pires, 2024). La transformación del sistema previo de cátedras –altamente jerárquico y patriarcal, basado en la figura del profesor catedrático– en un sistema en que las disciplinas eran organizadas por departamentos, institucionalizó nuevos criterios para la progresión en la carrera que fueron favorables a las académicas (Chaguri y Pires, 2024).

Sucedió que las mujeres universitarias tenían mucha más dificultad de insertarse en el mercado laboral general que los hombres; ellas tendían a seguir estudiando los recién abiertos cursos de posgrado, mientras intentaban sortear las dificultades de encontrar un empleo formal. En los posgrados, participaban de investigación y asistían a la docencia en las carreras de pregrado. Este periodo de creación de los posgrados en las universidades públicas brasileñas coincidió con la implementación de planes de carrera para investigadoras/es y con la apertura de fondos públicos para la investigación, a través de becas concursables de productividad científica ofrecidas por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) a partir de 1976 (Guedes, Azevedo y Ferreira 2015) [vii] La reglamentación de los concursos docentes por criterios de méritos permitió que las mujeres que cursaban posgrados se posicionaran con un perfil más académico que los pares masculinos que habían ingresado en funciones remuneradas tras graduarse, aunque ello no significó contar con igualdad laboral (Leta, 2003). Este incremento del número de mujeres en la academia fue acompañado por la articulación de los feminismos brasileños con el ámbito universitario:

Incluso antes de la emergencia del movimiento feminista, ya existía un gran interés en el seno de las universidades, particularmente en los programas de posgrado en crecimiento en los años setenta, en la denominada “cuestión de la mujer”. La gran mayoría de las feministas de este período tenía una “doble pertenencia”, es decir, actuaba en un grupo feminista y en la Universidad (como profesora o estudiante, en la mayor parte de los casos de posgrado). Esta relación se mantuvo, al menos durante la primera mitad de los años ochenta, siendo que una parte significativa de artículos y tesis sobre feminismo y violencia contra la mujer fue producida en este intenso diálogo entre militancia y academia (Grossi, 1994, p. 473).

Fueron las mujeres con educación universitaria, de contextos socioeconómicos medios y altos, las que, teniendo contacto con las teorías europeas y estadounidenses, exploraron y diseminaron las ideas feministas en las universidades y en las calles (Grossi, 1994). Los movimientos feministas brasileños tuvieron protagonismo en la resistencia a la dictadura militar desde 1964. Parte de su militancia “estaba articulada a organizaciones de influencia marxista, clandestinas en la época” y esto les dotó de “características propias” (Sarti, 2004, p. 36) teorizando a las desigualdades de género como imbricadas con las de clase. Se caracterizaban también por sus alianzas con los sectores más pobres de la sociedad, su vínculo (no libre de conflictos) con los frentes de la Iglesia católica

opositores al régimen militar y sus luchas por mejores condiciones de vida e infraestructuras urbanas para las comunidades de base. La participación de las mujeres “en los movimientos barriales, que las retiraba del confinamiento doméstico, propició la emergencia de un nuevo sujeto político, al cuestionar, de diferentes maneras, la condición de la mujer y poner en discusión la identidad de género” (Sarti, 2004, p. 40).

Fue así como el campo de los “estudios sobre las mujeres” se inició en las universidades brasileñas en los setenta (Costa, Barros y Sarti, 1985). Investigaciones del periodo denunciaron el carácter androcéntrico de las ciencias brasileñas y la imaginación persistente de un sujeto prototípico masculino como norma en diversos campos del saber. Sus debates buscaron recomponer el lugar de las mujeres como agentes sociohistóricos (Costa y Sardenberg, 1994). Esto los condujo a indagar cómo las universidades reproducían las desigualdades de género y cómo la producción científica consolidaba perspectivas sociales patriarcales y/o sexistas (Costa y Sardenberg, 1994).

Es precisamente desde las ciencias sociales que se iniciaron estos debates en la sociedad brasileña (Costa et al., 1985; Leta, 2003; Silva, 1987). Las discusiones propagadas en otros países por el feminismo internacional sobre el carácter socialmente construido del género o el aborto solo pudieron ser abordadas en Brasil a fines de los setenta, con la apertura política (Sarti, 2004).

A inicios de los ochenta, con la redemocratización, los movimientos feministas se expandieron, institucionalizaron y especializaron en ciertos nichos temáticos. Se incrementaron las investigaciones académicas sobre las mujeres, enfocadas principalmente en la violencia (Sarti, 2004). En su revisión sobre la literatura de los “estudios de las mujeres” producida entre 1975 y 1984, Costa et al. (1985) señalan que quienes se dedicaban a esos debates eran casi exclusivamente las académicas mujeres. [viii]

Este proceso de articulación del campo temático se desarrolló en un periodo bastante contradictorio para las mujeres en las universidades brasileñas. Por una parte, la presencia femenina en la educación superior se consolidó en esta década. En el Censo de 1980, las mujeres representaban 45,5% de las matriculadas en este nivel de estudios en Brasil. Ellas también componían una parte importante del estudiantado de maestrías y doctorados, especialmente en pedagogía, ciencias humanas y sociales (Guedes, 2008). Este fenómeno seguía socialmente estratificado: las mujeres que lograban adentrar a la formación superior provenían casi exclusivamente de los sectores medios urbanos y de las clases altas; las universidades seguían inaccesibles para los sectores populares (Sarti, 2004). Por otra parte, los años ochenta marcaron también la expansión de los posgrados y de grupos de investigación en diferentes universidades (Guedes *et al.*, 2015). En el primer lustro de la década, el Estado financió diversos programas para mejorar los cuerpos académicos y técnicos de estas instituciones (Leta, 2003); esto favoreció

la inserción femenina a través de becas de estudios, investigación y arraigo laboral (Guedes, 2008).

Todo esto se vio frustrado especialmente a partir de 1985, con el choque inflacionario y la crisis económica que rindió a este decenio el mote de “la década perdida” latinoamericana. Entre 1985 y 1994 se aplicaron en Brasil once planes macroeconómicos intentando frenar la hiperinflación. Pese a ello, el índice inflacionario nacional galopó en la década (el valor anual más bajo fue del 95% en 1981 y el más elevado de 1782,9% en 1989) (Silva, 2022). El país tuvo seis monedas distintas entre 1980 y 1994. El último de los intentos de estabilización, denominado “Plan Real” (1994) logró normalizar la situación (Silva, 2022).

Pero Brasil salió de la “década perdida” con índices sociales calamitosos (Tolosa, 1990). En 1990, 67,5 millones de personas eran pobres (48% de la población nacional). Entre estas, 45 millones (30% del total nacional) estaban en situación de pobreza absoluta y no accedían a los mínimos alimentarios diarios para seguir sobreviviendo (Tolosa, 1990). Este cuadro de catástrofe social afectó profundamente los desempeños del país en todos los índices educacionales (Tolosa, 1990).

El primer grupo de investigación que tematizó la presencia de las mujeres en la academia surgió a inicios de los ochenta, inmediatamente antes del agravamiento económico en Brasil. Se trató del Núcleo de Estudios sobre la Mujer, creado en la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Su fundadora, Fanny Tabak (2002) publicó décadas después un libro que recopiló investigaciones sobre las mujeres en las ciencias (Costa y Sardenberg, 1994; Leta, 2003). En las universidades públicas, el primer grupo a formalizarse fue el Núcleo de Estudios, Documentación e Información sobre la Mujer, creado en 1981 en el Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía de la Universidad Federal del Ceará (Costa *et al.*, 1985). En la misma década, otros grupos se iniciaron en las Universidades Federales de Minas Gerais, de Río Grande del Sur, de Paraíba y de Bahía (Silva, 1987). En la USP, el campo empezó a articularse en 1985; en el año siguiente, se publicó el primer boletín del Núcleo Mujer de dicha universidad (Silva, 1987).

Muchos de estos núcleos y grupos funcionaron debido a la militancia de las académicas: se les denegó recursos y se restringió sus capacidades de institucionalización; varios sobrevivieron captando fondos internacionales (Costa *et al.*, 1985). A fines de los ochenta, los temas relacionados al lugar de la mujer en la sociedad seguían considerados marginales en diferentes disciplinas (Silva, 1987). Carecían de prestigio por el estigma de la “contaminación política” (las académicas involucradas participaban de la militancia feminista) y por ser realizados exclusivamente por mujeres (Costa *et al.*, 1985). Estas investigadoras “vivieron durante este período bajo un intenso fuego cruzado” (Costa *et al.*, 1985, p. 6). Debían “probar incesantemente” a “los colegas de la comunidad académica y de las agencias de financiamiento [...] que su actividad era científica y no de denuncia

militante” (Costa *et al.*, 1985, p. 6). A las activistas feministas, a su vez, debían “demostrar su desinterés en una carrera personal y su compromiso con la causa colectiva” (Costa *et al.*, 1985, p. 6).

## Los noventa

La redemocratización de Brasil se distendió entre 1985 y 1988, cuando se celebraron las primeras elecciones presidenciales democráticas en 28 años y se promulgó la Constitución Nacional. La nueva carta magna enfatizó la educación como deber político del Estado. El aumento de las políticas públicas educacionales provocó una reducción del analfabetismo y un incremento de los egresos exitosos en la primaria y secundaria (Guedes, 2008). El número de estudiantes de nivel superior pasó de 1.540.080, en 1990, a 2.695.927 en 2000. La población universitaria brasileña saltó del 11,49% al 16% de las personas entre 20 y 24 años en esta década (Tabla 1) (Gonçalves, 2022).

La estabilización macroeconómica (desde 1994) permitió una bajada de los índices de pobreza nacionales en el segundo lustro de los noventa. Ello coincidió con las dos presidencias de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 y 1999-2002) caracterizadas por las reformas neoliberales y por la retórica de reducción del Estado (Noletto y Oliveira, 2019). El gobierno impulsó cambios en las regulaciones nacionales para facilitar la privatización de industrias estatales, el aumento de las inversiones y capital extranjero y el posicionamiento del país como exportador de bienes primarios (Noletto y Oliveira, 2019). Ejerció fuertes presiones por la privatización de las universidades públicas; la educación superior vivió la profundización de la mercantilización iniciada en años anteriores (Noletto y Oliveira, 2019). El incremento vertiginoso de las universidades privadas fue simultáneo a los cambios en la gestión de la educación superior pública, empujada a asumir lógicas empresariales y mercantiles (Noletto y Oliveira, 2019).

En este contexto, las mujeres fueron progresivamente consolidándose como parte importante del estudiantado en las carreras de pregrado, pese a que siguieron siendo minorías en las consideradas “masculinas” (ingenierías, tecnología, ciencias naturales) (Beltrão y Alves, 2009; Guedes, 2008; Silva y Prestes, 2018). En 1991, ellas representaban 48,9% de la población brasileña con nivel universitario; en 1999 este índice era de 52,8% (Guedes, 2008). En 1998, las mujeres pasaron a ser la mayoría entre las personas tituladas en los programas de maestría (Barreto, 2014). Estos avances no terminaron de traspasarse al mercado laboral general: no hubo un incremento proporcional de mujeres con escolaridad superior empleadas en los sectores productivos nacionales (Guedes, 2008).

Estas disparidades laborales se reprodujeron también en las universidades. En 1995, las mujeres eran 39% de las personas empleadas en investigación y/o docencia universitaria en Brasil, superando el promedio mundial de entonces (de

25%) (Velho y León, 1998). Pero no había equidad de género en las condiciones laborales en la carrera académica. Las desigualdades enfrentadas por ellas les impedía sostener la productividad científica a la par que los colegas y las rezagaba en la progresión jerárquica.

Velho y León (1998) realizaron un estudio sobre esto en la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP). Identificaron que las mujeres eran 37% del cuerpo docente/investigador del Instituto de Ciencias Humanas y Sociales (IFCH) en 1993, pero eran responsables por solamente el 25% de su producción científica. Solamente 8% de las publicaciones internacionales del IFCH tenía autoría femenina y 24% de las docentes no había finalizado el doctorado (Velho y León, 1998). Ellas tardaban en promedio el doble del tiempo que los hombres en llegar al cargo jerárquico más elevado de la universidad. Al ser consultadas sobre esto, indicaban que sus rezagos se debían a la dificultad de conciliar las labores reproductivas y productivas (Velho y León, 1998).

Otras investigaciones observaron que las mujeres vivenciaban desigualdades de género expresadas en la formación de “guetos científico-académicos” (Costa y Sardenberg, 1994, p. 397). Ellas eran excluidas de campos temáticos considerados masculinos e importantes, siendo empujadas a participar solamente en los nichos “de mujeres”, a los que se atribuía menor legitimidad. Se constató la baja representatividad femenina en cargos de titularidad y en puestos directivos (en las universidades y/o al frente de asociaciones de investigadores/as) (Costa y Sardenberg, 1994). Estas problemáticas no se discutían abiertamente, gozando de un nivel preocupante de invisibilidad (Costa y Sardenberg, 1994).

A partir de 1995, se consolidó un nuevo impulso a la productividad académica desde el CNPq y de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel superior (CAPES). [ix] Las becas de productividad del CNPq (iniciadas en 1976) se hicieron muy relevantes, dado el incremento de sus presupuestos (Guedes et al., 2015). [x] Estos incentivos ofrecen una remuneración extra a las y los académicos que aumenta proporcionalmente con la progresión jerárquica (Patrocínio *et al.*, 2020). Les otorga financiamiento a proyectos y becas de iniciación científica, maestría y doctorado para que integren estudiantes a sus equipos (Guedes et al. 2015). Son incentivos concursables muy competitivos, que evalúan a las y los académicos según los siguientes criterios:

Cantidad y calidad de la producción científica, internacionalización de la producción, formación de nuevos investigadores, participación en actividades de gestión, organización de eventos de divulgación científica y colaboración con organismos de fomento a la investigación. El investigador interesado en recibir la beca debe presentar un proyecto de investigación, que será evaluado por pares, así como su producción, considerando los criterios descritos (Barros y Mourão, 2019, p. 70).

El fortalecimiento de estos incentivos propulsó la productividad científica nacional, multiplicando exponencialmente la publicación de artículos científicos (Melo y Oliveira, 2006). Pero las mujeres estaban, en los noventa, rezagadas con relación a estos índices de productividad del CNPq, lo que obstaculizó su acceso a las becas de productividad y a los beneficios que estas representan para la consolidación de los perfiles investigadores.

En medio a este nuevo contexto productivista, el giro de género de las ciencias sociales internacionales impactó en la institucionalidad universitaria brasileña, provocando la creación de varios nuevos núcleos de estudios en esta temática. Estos buscaban “expurgar del pensamiento científico” su androcentrismo y “las representaciones naturalizantes del sentido común” con relación al género (Costa y Sardenberg, 1994, p. 397). Los centros de estudios “de las mujeres” fueron cambiando sus denominaciones para expresar la adscripción a la perspectiva de género (Costa y Sardenberg, 1994).

Melo y Oliveira (2006) y Minella (2013) destacan que los grupos de estudios de la UNICAMP, de la Fundación Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) y de la Universidad Federal de Bahía empezaron a discutir en esta década las desigualdades de género en la academia. María Margaret López, de la UNICAMP, fue pionera en los estudios de género y ciencia, denunciando la subrepresentación femenina en las disciplinas prestigiosas (Minella, 2013). Un marco para estas investigaciones fue la publicación, en 1998, del número especial sobre este tema por la *Revista Cadernos Pagu*, del Núcleo de Estudios de Género – Pagu (UNICAMP) (Minella, 2013). El desarrollo de los núcleos también se diferenció de acuerdo con el tipo de universidad:

La estructura de un núcleo de Universidad Federal, en la que la mayoría de los docentes trabaja en “dedicación exclusiva” y disfruta de estímulo a la formación académica y a la investigación, es muy distinta de uno de una institución privada cuyos profesores no tienen una estructura de carrera definida, son contratados en régimen de trabajo parcial y enfrentan serias dificultades en su formación académica, cuando no impedimentos o despidos (Costa y Sardenberg, 1994, p. 391).

Pese al proceso de expansión, persistió la estigmatización de los estudios de género como un nicho marginado en la academia brasileña en los noventa, desarrollándose bajo condiciones desfavorables u hostiles (Costa y Sardenberg, 1994). Vimos que en Brasil el feminismo como movimiento social y la investigación en temáticas de género estuvieron vinculados desde los setenta. Pero estos lazos se fueron debilitando tras la democratización del país (Costa y Sardenberg, 1994). A fines de los noventa, la distancia entre el feminismo militante y el académico era notoria (Costa y Sardenberg, 1994).

## Los años 2000

En la primera década del siglo veintiuno, el aumento de los precios de los productos primarios exportados por los países sudamericanos causó un incremento relevante del superávit comercial regional. Varios Estados usaron estas rentas para financiar medidas redistributivas (Arnolds y Jalles, 2014). Eso generó nuevas configuraciones políticas, que muchos sintetizaron con el término “giro a la izquierda”. Diversos segmentos de los sectores de baja renta superaron los umbrales de pobreza y experimentaron un incremento de sus capacidades de consumo y acceso a servicios. Brasil tironeó este proceso regional: durante las dos primeras presidencias de Lula en esta década (2003-2006 y 2007-2010) cerca de 40 millones de brasileños se incorporaron a la clase media en función de la movilidad ascendente (Arnolds y Jalles, 2014).

Desde el primer gobierno Lula (2003-2006) varias medidas estatales influenciadas por las directrices de los organismos de derechos humanos supranacionales elevaron la problemática de las desigualdades de género a la agenda política nacional, con especial énfasis en la educación:

El PNE [Plan Nacional de Educación] estableció directrices orientadas a erradicar las discriminaciones históricas que las mujeres padecieron desde la infancia buscando preparar a las nuevas generaciones para tratar con igualdad a hombres y mujeres, respetando las diferencias y combatiendo el machismo, es decir, aboliendo los estereotipos de género presentes en la sociedad contemporánea (Grossi, Borja, Lopes y Andalécio, 2016, pp. 12-13).

Se buscó disminuir la brecha de género en la academia con el Programa Mujer y Ciencia (2005) del gobierno federal. La iniciativa buscaba “incrementar la participación femenina en las ciencias y en las carreras académicas” y “fomentar la producción científica y la reflexión sobre las relaciones de género” (Grossi *et al.*, 2016, p. 17).

La década también estuvo marcada por programas para el acceso de personas de baja renta a los estudios universitarios. En 2004, se creó el Proyecto Universidad para Todos (PROUNI) que concedió miles de becas a personas de las clases bajas, a ser disfrutadas en las universidades privadas (Carvalho, 2006). El programa dio un carácter social-redistributivo al crecimiento vertiginoso de universidades privadas entre 1998 y 2002, las cuales iniciaron un proceso de crisis por el exceso de cupos y carencia de destinatarios. [xi]

Las inversiones en las universidades públicas también fueron muy significativas. En 2007, durante el segundo mandato de Lula (2007-2010) se creó el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) del Ministerio de Educación. Este instrumento pretendía ampliar el parque

y los cupos de universidades públicas, disminuyendo en ellas la evasión estudiantil. Su meta era duplicar el número de estudiantes en las universidades participantes en diez años (Oliveira-Barbosa, Pires y Dwyer, 2018).

En este contexto, la participación femenina en las universidades y en el mercado laboral presentó tasas importantes de incremento (Guedes, 2008). Las transformaciones educacionales condujeron a cambios en los mandatos de género en Brasil: “El rol socialmente construido como femenino” continuaba relacionado a la maternidad, “pero ya no directamente al matrimonio” (Guedes, 2008, p. 130). Así, “la búsqueda de las mujeres por una identidad relacionada con el mercado laboral y la esfera profesional fue creciendo”; el prestigio femenino pasó a estar “condicionado a su buen desempeño académico” (Guedes, 2008, p. 130). A principios de la década, las matrículas universitarias femeninas superaban a las masculinas en 12,8% (Grossi *et al.*, 2016). En 2001, las mujeres constituían 56,3% de las matrículas en educación superior. Al final de la década, 60,9% de las personas con título superior eran mujeres (Grossi *et al.*, 2016).

Estos cambios no redundaron en un aumento proporcional de mujeres en las carreras universitarias de mayor prestigio y con ejercicios profesionales mejor remunerados. La concentración femenina por áreas mantuvo las tendencias de décadas anteriores (Guedes, 2008). En 2000, las mujeres eran 78% de personas tituladas en ciencias sociales, 89% en psicología, 93% en educación y 98% en trabajo social (Guedes, 2008).

Las mujeres también constituyeron la mayoría en los estudios de posgrado en este periodo, especialmente en educación (83%) y ciencias sociales (60%) (Guedes, 2008). En 2004, ellas superaron a los hombres en las titulaciones doctorales (Barreto, 2014; Grossi *et al.*, 2016; Guedes *et al.* 2015). Con esto, Brasil se tornó pionero en la expansión de la participación femenina en la formación académica avanzada (Barreto, 2014; Grossi *et al.*, 2016). En 2008, 51,5% de las personas con doctorado eran mujeres (Moschkovich y Almeida, 2015).

Empero, la estratificación del acceso a las universidades por clases se mantuvo: las universidades públicas siguieron recibiendo predominantemente a las personas de los sectores sociales medios y altos. Las investigaciones de este periodo apuntan al carácter interseccional de las desigualdades educacionales brasileñas:

En 2009, al desagregar los datos por sexo, raza e incluyendo estudiantes de todas las edades, el nivel de escolarización superior de las mujeres se situó en 16,6%, mientras que el de los hombres en 12,2%; las mujeres blancas alcanzaron el 23,8%, mientras que entre las negras este índice se situó en 9,9%, disminuyendo hasta el 6,9% entre los hombres negros (Barreto, 2014, p. 29).

En el periodo, además, las mujeres alcanzaron el 55% de las personas ocupando cargos académicos en la educación superior. Un “cambio social significativo, principalmente al tratarse de un país donde [...] los trabajadores del sexo masculino son tradicionalmente mayoría en los cargos más prestigiosos y remunerados del mercado de trabajo” (Moschkovich y Almeida, 2015, p. 749). Sin embargo, las universidades de mayor prestigio siguieron su tendencia a la masculinización de los cargos docentes y de investigación. Por ejemplo, en 2003, la USP contaba con 34% de académicas mujeres (Leta, 2003). Había diferencias significativas también entre universidades públicas y privadas. En las públicas, con mayor estabilidad, prestigio y proyección de carrera, las mujeres ocupaban el 45% de los cargos académicos (Moschkovich y Almeida, 2015).

Hasta 2002, las mujeres eran minoría en los grupos de investigación reconocidos por el CNPq (Leta, 2003). El porcentaje de académicas involucradas en proyectos de científicos con financiamiento de esta institución subió de 42% a 45,7% entre 1997 y 2002. El porcentaje de mujeres liderando los equipos que los ejecutaban pasó de 37,3% a 40,7% en este periodo (Leta, 2003). En 2000, las académicas representaban el 44% de las personas con becas del CNPq; en 2008, este índice era de 49%. En 2010, las mujeres sumaron 50% de las y los académicos inscritos en el CNPq, en todas las áreas del conocimiento (Grossi *et al.*, 2016). Pero los patrones de *segregación horizontal* persistieron, con la concentración femenina en ciertas áreas: lenguaje, sociología, antropología, ciencia política y educación concentraron 60% de las investigadoras hasta 2006 (Melo y Oliveira, 2006).

Cuando desglosamos las informaciones sobre qué fondos y becas se adjudicaban las mujeres, observamos también patrones de *segregación vertical*. En la primera década del siglo veintiuno, se hizo patente “una desproporción por sexo entre los agraciados con la PQ [beca de productividad CNPq] incongruente con el número y el grado de cualificación académica alcanzados por las mujeres en las últimas décadas” (Guedes *et al.*, 2015, p. 370). Las mujeres eran mayormente receptoras de becas iniciales, de maestría y de doctorado, pero su participación sufría un descenso notable en los incentivos más prestigiosos (Leta, 2003). Esa caída indicaba que los talentos femeninos se “perdían” de alguna forma, debido a la persistencia encubierta “de discriminación en el sistema de concesión de becas”, especialmente en “las de mayor nivel jerárquico” (Leta, 2003, p. 277).

Otros estudios apuntaron a la persistencia de patrones de *segregación vertical* en las universidades. En 2003, en la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) las mujeres eran 43,7% del personal docente, pero solo ocupaban 24% de cargos de poder. Esto se verificó incluso en las facultades donde ellas eran mayoría en los cuerpos discentes y docentes, como en el Centro de Filosofía y Ciencias Humanas y en el Centro de Letras y Artes, donde solo 33% de los cargos de poder estaban ejercidos por mujeres (Leta, 2003). En el mismo año, las académicas eran solo 7% de quienes integraban la prestigiosa Academia Brasileña de Ciencias. La

participación femenina más representativa en esta institución era el área de humanidades (28%) (Leta, 2003):

En el caso de la actividad científica, diversos estudios buscaron factores que explicaran las razones por las cuales las mujeres no avanzan; estos abarcan desde su supuesta falta de control emocional, que las hace menos resistentes a las presiones frecuentes de los cargos de dirección; su educación que no favorece el desarrollo del factor de agresividad, considerado fundamental en estos cargos y, desde otra perspectiva, las estructuras de las instituciones académicas y científicas que están dominadas por hombres, hecho que refuerza el estereotipo masculino como el único apto para asumir tales cargos y posiciones (Leta, 2003, p. 279).

Las temáticas, campos y perspectivas investigados predominantemente por mujeres siguieron deslegitimados. Según Narvaz y Koller (2006) las epistemologías feministas continuaron enfrentando dificultades para institucionalizarse como parte de los currículos de pregrado y posgrado en Brasil. La publicación de textos con enfoque de género estuvo reducida a revistas como *Cadernos Pagu* (UNICAMP) y *Revista Estudos Feministas* (Universidad Federal de Santa Catarina). Las más indexadas tenían poca o nula presencia de artículos con perspectiva de género (Narvaz y Koller, 2006). Así, la literatura sobre el tema en Brasil aún era “incipiente y, en general, de difícil acceso y muy dispersa” (Leta, 2003, p. 272).

## **El periodo 2010-2020**

Entre 2011 y 2016, Brasil tuvo por primera vez a una presidenta, Dilma Rousseff. En sus dos mandatos (2011-2014 y 2015-2016, el segundo inconcluso) el gobierno federal propulsó la implementación nacional de los tratados internacionales sobre la equidad de género (Grossi *et al.*, 2016). La educación superior siguió creciendo, como consecuencia de las políticas adoptadas desde la década anterior, aumentándose los cupos y matrículas en las instituciones de educación superior (Barreto, 2014). El número de estudiantes en las universidades privadas creció 17% entre 2010 y 2014 (Oliveira-Barbosa *et al.*, 2018). Fueron creadas 14 nuevas universidades públicas y 100 nuevos campus entre 2007 y 2014; el número de matriculados en las universidades públicas aumentó de 12,6% a 16,7% (sobre el total en la educación superior) (Oliveira-Barbosa *et al.*, 2018).

La Ley 12.711 (de 2012) destinó cupos en las universidades estatales a personas que estudiaron la primaria y secundaria en escuelas públicas y también a personas mestizas, negras y/o indígenas. Las disputas políticas sobre estos temas en el Congreso brasileño a partir de 2013 articularon una feroz resistencia de los sectores conservadores (Duarte y Finco, 2024):

Los conflictos no se limitaron a los enfrentamientos económicos, y, en el campo de la política, involucraron incluso disputas de narrativas históricas y culturales, como las que condujeron a la eliminación del término “género” del texto final del PNE [Plan Nacional de Educación]. En la versión aprobada, la mención a la erradicación de la desigualdad racial, regional, de género y de orientación sexual fue sustituida por algo más amplio, como la erradicación de toda forma de discriminación, el enfrentamiento de las desigualdades y la valoración de la diversidad. La negativa a reconocer el género como un indicador importante para la educación, así como contenido curricular relevante, señala la fragilidad del tema como problema social, incluso en el área de la educación (Sígolo *et al.*, 2021, p. 8).

Estos debates se dieron en un contexto de creciente crisis política, propulsado mediáticamente (entre varios factores) por la insatisfacción popular con los casos de corrupción del gobierno. Los sectores conservadores aprovecharon las circunstancias para orquestar un golpe parlamentario que condujo al *impeachment* de Dilma Rousseff en 2016 (Noletto y Oliveira, 2019). Hasta 2018, el país quedó a cargo del vicepresidente, Michel Temer, representante de un partido tradicional de centroderecha. Se iniciaron abruptos recortes presupuestarios en educación y ciencia (Sígolo *et al.*, 2021). La ola conservadora anti-género tomó impulso, interrumpiendo políticas y programas para disminuir las desigualdades en este ámbito y se inició una nueva etapa de neoliberalización de las universidades (Noletto y Oliveira, 2019). En 2019, asumió la presidencia del país Jair Bolsonaro (2019-2022) representante de la extrema-derecha con una radical agenda anti universitaria, anticientífica y anti-género. Las políticas para incentivar la presencia de las mujeres en la academia fueron descontinuadas (Sígolo *et al.*, 2021).

Con respecto a la presencia femenina en la enseñanza superior, en 2012, por cada 100 hombres en la enseñanza superior en Brasil, había 136 mujeres, que computaron 57% del total de personas matriculadas en este nivel de estudios (Silva y Prestes, 2018). En 2016, este índice era de 60% (INEP, 2020). Pero esta mayoría numérica femenina no redundó en la equidad de oportunidades. Las mujeres estudiaban predominantemente en las instituciones privadas consideradas de menor calidad (Barreto, 2014).

A su vez, la *segregación horizontal* temática se confirmó en esta década en Brasil, con la feminización de las carreras relacionadas al cuidado sociosanitario, docencia y relaciones sociales y la masculinización de las tecnologías, ingenierías y matemáticas (Barros y Mourão, 2019; Oliveira-Barbosa *et al.*, 2018; Silva y Prestes, 2018). En términos de estratificación socioeconómica, se observa que las mujeres de clases bajas elegían las carreras relacionadas a la educación, que siguieron subvaloradas en términos de sueldos y reconocimiento en Brasil (Oliveira-Barbosa *et al.*, 2018).

A nivel de posgrado, vimos que las mujeres fueron mayoría entre tituladas/os doctoras/es desde 2004. Pero ellas se titulan más tardíamente: entre 2010-2019,

ellas se doctoraban con un promedio de 35,3 años y los hombres con 32,5 años (Barros y Mourão, 2019). La segregación temática se confirmó también en los posgrados, con la concentración femenina en las ciencias humanas, sociales y de la salud (Barros y Mourão, 2019). En 2016, de las 99.104 mujeres adscritas a cursos de maestría y doctorado, 73,5% se consideraban blancas y 24,4% negras (Ferreira y Nunes, 2020).

A pesar de las políticas de democratización de la educación aplicadas desde la década anterior, las universidades siguieron excluyendo a personas negras, indígenas y pobres (Oliveira-Barbosa *et al.*, 2018). Entre 2014 y 2019, diversos estudios problematizaron las *desigualdades interseccionales* de la educación superior denunciando las vulneraciones específicas enfrentadas por las mujeres negras pobres (Barreto, 2014; Candido, Feres y Campos, 2019; Oliveira-Barbosa *et al.*, 2018). El concepto de interseccionalidad establece que los elementos que marginan a las personas en un ámbito concreto de relaciones operan entrecruzando la condición de género, clase, la racialización y/o etnificación, las identificaciones políticas, culturales, de edad, la orientación sexual y las nacionales y/o regionales. Se trata de “una perspectiva teórica y transdisciplinaria” que enmarca “la complejidad tanto de las identidades como de las desigualdades sociales” (Viveros, 2022, p. 55) observando cómo impacta “la multiplicidad de los sistemas de opresión” en la “producción y reproducción de las desigualdades sociales” (Viveros, 2022, p. 56).

Estas desigualdades interseccionales se reflejaban de distintas formas en el ejercicio académico profesional. En 2012, el número de docentes masculinos era cerca de 10% superior que el de mujeres si consideramos todas las instituciones de educación superior brasileñas (Barreto, 2014). Aunque los trabajos en las universidades públicas se consiguen a través de concursos supuestamente meritocráticos, que deberían asegurar igualdad de criterios y oportunidades, eran precisamente en estas donde se verificaban mayores brechas de género en el cuerpo docente al inicio de la década (Barreto, 2014). Por ejemplo, en la UNICAMP, en 2011, las mujeres representaban 37% de los académicos de todas las áreas. Las ciencias humanas presentaban la mejor participación femenina, del 42% (Moschkovich y Almeida, 2015). En 2017, 53,3% de las académicas empleadas en universidades del país se identificaban como blancas, pero solo 15,7% como mestizas y/o negras y 0,1% como indígenas (Patrocínio *et al.*, 2020, p. 430).

Durante 2010-2020, las mujeres seguían concentrándose en las ciencias humanas y sociales, lo que para Sígolo *et al.* (2021) se refería a una división sexo-genérica del trabajo científico. En ese período, se empezó a problematizar la composición interna de las disciplinas en estas áreas, para localizar mejor los patrones de desigualdad interseccional. Este ejercicio permitió constatar mecanismos arraigados de marginación académica.

Por ejemplo, la ciencia política es una disciplina considerada prestigiosa en el campo de las ciencias sociales y fue históricamente masculinizada en Brasil. En 2017, Candido *et al.* (2019) registraron que había 67% de hombres trabajando como académicos en esta disciplina en las universidades brasileñas. El índice contrastaba con los de antropología (52% de hombres) y sociología (48%) (Candido *et al.*, 2019). En estas ciencias sociales, había una marcada concentración de académicos blancos: 81% en ciencia política, 78% en antropología y 74% en sociología (Candido *et al.*, 2019). En este mismo periodo, 54,9% de la población brasileña no se identificaba como blanca (Candido *et al.*, 2019). Estos datos develan cómo las jerarquías raciales siguieron constituyendo un problema para la democratización del ejercicio académico en Brasil (Candido *et al.*, 2019).

Las desigualdades de género también pueden manifestarse a partir del tipo de trabajo que realizan las mujeres en las universidades. Un análisis cuantitativo de los currículos de 4.970 mujeres que se doctoraron entre 2000 y 2013 evidenció que ellas asumían las tareas menos prestigiosas en sus unidades de trabajo y que persistía la masculinización de funciones de mayor reconocimiento, vinculadas a la investigación (Grossi *et al.*, 2016).

Otro estudio, realizado en 2016 con datos sobre el ejercicio profesional de 50.533 docentes e investigadores, mostró diferencias entre hombres y mujeres con relación a sus actividades académicas primordiales (Barros y Mourão, 2020). Mientras los hombres se involucraban más en la publicación de artículos científicos y en la dirección de tesis de posgrado, las mujeres se encargaban de la docencia de pregrado, producían libros y capítulos de libros y desarrollaban materiales didácticos (tareas que otorgan menos puntaje por productividad) (Barros y Mourão, 2020).

La concentración de mujeres en disciplinas menos prestigiosas implicaba una diferencia de acceso a financiamiento, pues estas áreas recibieron menos recursos e inversiones estatales (Guedes *et al.*, 2015). En la gran área de las ciencias humanas, se otorgaron 1.581 becas en 2012, casi la mitad de las 3.090 entregadas a las ciencias exactas (mayoritariamente masculinas) (Guedes *et al.*, 2015).

Disgregando las becas de productividad por disciplinas de las ciencias sociales, vemos que las mujeres solo fueron mayoría en educación, psicología, comunicación y trabajo social. Siguieron siendo, además, mayoría entre las adjudicaciones de fondos iniciales del CNPq; la beca de productividad (la más prestigiosa) solo contó con 36% de académicas en 2014 (Barreto, 2014). [xii] Los datos fueron empeorando con el avance de la década. En 2017, los hombres recibieron 62% de las becas iniciales y 77% de las de productividad (Barros y Mourão, 2019). Estas distorsiones eran más graves para las mujeres mestizas y/o negras. En 2015, las mestizas eran 6,2% y las negras el 0,8% de las becarias de productividad del CNPq (Patrocínio *et al.*, 2020). En 2020, los hombres detenían 63% y las mujeres 37% de las becas de mayor prestigio (Patrocínio *et al.*, 2020); las mujeres eran solo 11,2% de quienes

habían alcanzado la posición más elevada del CNPq (Investigador/a Senior) (Oliveira, Melo, Rodrigues y Pequeño, 2021).

Los índices de producción de textos científicos femeninos no fueron significativamente distintos de los masculinos en esta década (Barros y Mourão, 2019). El estudio realizado por Barros y Mourão (2019) con 1.236 becarios de productividad del CNPq en las modalidades de becas iniciales (PQ2) y avanzadas (1A) evidenció que las mujeres entraban a mayores edades a concurrir a estos apoyos. Esto se relaciona, a su vez, a que la finalización del doctorado e ingreso a los cargos académicos coinciden con la educación de hijos menores (Candido *et al.*, 2019). Las académicas serían más afectadas por la parentalidad que los hombres, dedicando más tiempo a los trabajos domésticos y de cuidados; esto les impide disponer de tiempos para progresar en la carrera a la misma velocidad que sus colegas (Barros y Mourão, 2019). Entre 2010 y 2020, los hombres con trabajo remunerado dedicaban en Brasil un promedio de 10 horas/semana a labores no-remuneradas de los cuidados, mientras las mujeres entregaban 24 horas/semana (Barros y Mourão, 2019).

Las académicas siguieron, además, subrepresentadas en las más prestigiosas organizaciones científicas nacionales, como la Academia Brasileña de Ciencias (ABC). En 2018, ellas eran minoría entre los miembros de esta institución en todas las áreas del conocimiento (Patrocínio *et al.*, 2020). Las ciencias sociales eran el campo con mayor porcentaje femenino (25,8%). Para participar en esta organización, es necesario contar de una invitación de algún titular con más de diez años de experiencia, radicado en Brasil y con un desempeño académico destacable (Patrocínio *et al.*, 2020). Los miembros de la ABC suelen recomendar a otros varones, excluyendo a las mujeres.

El estudio de Gomes-Neto, Grangeiro y Esnard (2022) sobre las mujeres que lograron acceder a cargos de poder académico en estos entornos masculinizados observó en ellas la reproducción de patrones de violencia androcéntrica. Develó, además, que las académicas en cargos de liderazgo frecuentemente dificultaban el ascenso laboral de otras mujeres y “se describen a sí mismas con rasgos más masculinos” (Gomes-Neto, *et al.*, 2022, p. 8). Muchas se sintieron presionadas a abdicar o postergar la maternidad. Además, se distanciaban “física y psicológicamente de las mujeres que están al inicio de sus carreras o en posiciones subordinadas” y legitimaban y/o perpetuaban “el *statu quo* de la jerarquía de género” (Gomes-Neto *et al.*, 2022, p. 8).

Los estudios realizados en esta década también visibilizaron las violencias de género en las instituciones de educación superior brasileñas y su tendencia a reproducir las interacciones sexistas e imaginarios androcéntricos (Gomes-Neto *et al.*, 2022). En una investigación realizada en la Universidad Federal Fluminense (UFF) se aplicó un cuestionario a 742 personas (estudiantes de pregrado y posgrado, académicos y personal administrativo). El 29,9% afirmó haber sufrido

violencia de género en la UFF. La mayoría de las violencias fue adjudicada a profesores varones en cargos jerárquicos elevados, refiriéndose a comentarios y chistes machistas y misóginos (Freitas, Gonçalves y de Carvalho, 2020).

Heloísa Buarque de Almeida, académica del Departamento de Antropología de la USP, relató en una entrevista los diversos casos de estudiantes abusadas sexualmente por sus pares (Fiori, 2020). Algunas de esas violencias fueron incluso planificadas por ellos, intoxicando a sus compañeras para aprovecharse (Fiori, 2020). Relató, además, las violencias simbólicas en las fiestas universitarias, donde se cantaban himnos misóginos, racistas y homofóbicos:

Un famoso [himno] de la Facultad de Medicina, voy a contarlo porque creo que es sintomático. Ponían a todas las chicas sentadas en el medio, los estudiantes de años superiores alrededor: “Violación sí/ qué importa/ si te quejas/ te violaré a ti también”. Esto se cantaba como broma, esto estaba impreso [en papel] con el sello oficial, pagado con presupuesto de la facultad (Fiori, 2020, p. 12).

Heloísa también explicitó la connivencia institucional con profesores conocidos por sus acosos a las estudiantes en la USP (Fiori, 2020). Algunos fueron denunciados anónimamente a la institución, pero por la imposibilidad de realizar una investigación sobre los casos sin denunciante explícitas (según el Reglamento de la Universidad) no hubo penalizaciones (Fiori, 2020). Estas solo ocurrieron cuando se realizaron denuncias colectivas sobre un mismo profesor (Fiori, 2020). Hasta 2020, la institución (considerada la mejor y más prestigiosa universidad brasileña) no contaba con una unidad de apoyo a víctimas de violencia de género ni con mecanismos formales para recibir las denuncias (Fiori, 2020).

La violencia de género en contra de las diversidades sexo-genéricas también empezaron a denunciarse. Por ejemplo, la Universidad Federal de Piauí (UFPI) aprobó institucionalmente el derecho de las personas transgénero a cambiar su nombre social en 2015 (Silveira, Oliveira Júnior y Luz, 2022). Pero hasta 2022 no se habían implementado los mecanismos administrativos para poner en vigor este derecho (Silveira *et al.*, 2022). Los estudiantes trans debían contar con la buena voluntad de los profesores, a quienes solicitaban que cambiaran manualmente los listados de asistencia. Estos estudiantes recibían agresiones verbales y hostigamiento, sin contar con mecanismos de denuncia (Silveira *et al.*, 2022). El estudio de Freitas *et al.* (2020) en la Universidad Federal Fluminense (UFF) también registró relatos de violencia de género hacia personas de la comunidad LGBTIAQ+, incluyendo acoso y persecución por motivo de género entre profesores y funcionarios.

Desde 2017, la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP) cuenta con una pequeña oficina para recibir denuncias de violaciones de derechos en la institución (Lisboa y

Pereira, 2024). La iniciativa nació como un proyecto de vinculación con el medio creado por algunas profesoras (no por la institución) que recibieron una denuncia de acoso sexual sufrido por una estudiante. El proyecto, llamado “Defensoría Femenina”, solo se institucionalizó como un espacio para la denuncia de violencias de género en 2019, con ayuda de organizaciones no-gubernamentales y movimientos sociales. Esa fue la primera vez que una universidad federal formalizó un servicio para investigar y sancionar administrativamente estos casos (Lisboa y Pereira, 2024).

Varias académicas que actuaron en contra de la violencia de género en las universidades sufrieron represalias. Heloísa Buarque de Almeida comentó que, en 2014, estuvo a cargo del proyecto USP-Diversidad, del Núcleo de Derechos de la Universidad de São Paulo, que fomentaba el debate académico sobre género y sexualidad (Fiori, 2020). El núcleo terminó recibiendo diversas denuncias de violencia de género y abuso sexual, pese a no constituir una instancia institucional pensada para atender a estos casos. Al mencionarlos a superiores, la profesora fue cuestionada por estar levantando una problemática que “ensuciaría” el nombre de la universidad (Fiori, 2020). En la UFOP, los profesores condenados administrativamente por acoso sexual presentaron demandas penales en contra de las encargadas de la Defensoría Femenina, acusándolas de calumnia y falso testimonio. Las víctimas del acosador también están bajo investigación (Lisboa y Pereira, 2024).

La investigación de Freitas *et al.* (2020) sobre violencia de género en la UFF también recibió críticas por indagar sobre el tema. En las preguntas abiertas, algunos participantes expresaban su insatisfacción; en palabras de uno de ellos: “No existe violencia de género” (Freitas *et al.*, 2020, p. 112). La respuesta demuestra el clima de tensión política en Brasil desde la segunda mitad de la década, en la cual la perspectiva de género fue condenada y desautorizada por la ultraderecha (Sígolo *et al.*, 2021).

## **La agudización de las desigualdades (2020-2024)**

Cerca de 700 mil personas murieron por Covid-19 entre 2020 y 2022 en Brasil. La postura negacionista sobre la pandemia del entonces presidente Jair Bolsonaro (2018-2022) la desinformación sobre la enfermedad y sus tratamientos, la deslegitimación de la ciencia, sumados al desempleo y el aumento de la violencia contra las mujeres marcaron el inicio de la década en Brasil (Bezerra, Silva y Araújo, 2023; Candido, Marques, Oliveira y Biroli, 2021; Candido *et al.*, 2023).

La radicalización conservadora del gobierno provocó la supresión del término “género” de diversas políticas educacionales, develando la fragilidad institucional de las directrices de equidad establecidas en décadas anteriores (Sígolo *et al.*, 2021). Los movimientos sociales y políticos conservadores buscaron retirar de las

universidades las discusiones sobre género y sexualidad, tratándolas como subversivas y peligrosas (Duarte y Finco, 2024).

Los estudios de género, que ya tenían dificultades de legitimación en la academia, fueron duramente cuestionados, tratados como una ideología científica (Duarte y Finco, 2024). A pesar de los esfuerzos de las académicas feministas y de los núcleos dedicados a la temática, se hizo difícil la inclusión y expansión de la perspectiva de género en las mallas formativas (Duarte y Finco, 2024). Este escenario significó un retroceso nacional en los “derechos humanos, sociales y educacionales, preconizados por la Constitución Federal, relacionados al respeto a la diversidad y a la promoción de la equidad de género y étnico-racial en la educación y en la sociedad brasileña en general” (Sígolo *et al.*, 2021, p. 10).

Simultáneamente, la situación sanitaria incrementó las desigualdades de género y étnico-raciales en las universidades para los cuerpos estudiantiles y académicos (Bezerra *et al.*, 2023; Calaza *et al.*, 2021; Candido *et al.*, 2021; Candido *et al.*, 2023; Tatagiba y Custódio, 2022). Un estudio cuantitativo realizado con 3.345 académicas/os de diferentes áreas del conocimiento mostró que el periodo tuvo un efecto negativo en las publicaciones científicas femeninas (Staniscuaski *et al.*, 2021). Las mujeres negras y con hijos fueron las más perjudicadas debido a la sobrecarga de trabajos domésticos y de cuidados asumidos por ellas (Staniscuaski *et al.*, 2021). Resultados similares fueron encontrados por la iniciativa *Parent in Science* [xiii] en 2020, tras la aplicación de una encuesta a 15 mil académicos brasileños (Tatagiba y Custódio, 2022). Los hallazgos develan cómo la sobrecarga de cuidados afecta la productividad científica femenina en Brasil, especialmente cuando las académicas están a cargo de menores. Durante 2020, 61,1% de los académicos encuestados que eran padres de infantes de hasta un año publicaron artículos científicos; solo 32% de las madres pudo hacerlo (Tatagiba y Custódio, 2022).

Candido *et al.* (2021) a su vez, encuestaron a 1.073 académicos de ciencia política, relaciones internacionales, sociología y antropología de todo el país, observando que las dificultades de sostener la actividad académica durante la pandemia aparecían de forma agravada por factores interseccionales. La mayoría de las personas encuestadas afirmó que la pandemia afectó negativamente su desempeño profesional. El 61% indicó que la causa fue el aumento de tiempo destinado a tareas domésticas y de cuidado: las mujeres fueron mayoría entre quienes consideraron que su trabajo académico fue afectado por estas funciones (Candido *et al.*, 2021). Pero los impactos más elevados fueron indicados por las mujeres negras, mestizas, asiáticas e indígenas, quienes declararon los mayores cómputos de horas semanales empleadas en la reproducción familiar, y más dificultades en publicar (Candido *et al.*, 2021). Los hombres blancos fueron mayoría entre quienes afirmaron que la pandemia les concedió más tiempo para producir artículos (Candido *et al.*, 2021).

Cansadas y frustradas por no disponer del tiempo necesario para progresar en la carrera, muchas académicas desisten. Para hacer frente a estas angustias, ellas crearon redes de acompañamiento mutuo durante la pandemia. Por ejemplo, en 2021 se inició la Red Brasileña de Mujeres Cientistas (RBMC) agrupando 4 mil investigadoras (Bezerra *et al.*, 2023; Tatagiba y Custodio, 2022). A través del activismo digital, la red buscó sensibilizar sobre la situación crítica de las mujeres durante la emergencia sanitaria, para generar políticas públicas con perspectiva de género (Bezerra *et al.*, 2023).

Con el avance de la vacunación, las y los académicos retomaron las labores presenciales en Brasil. Candido *et al.* (2023) volvieron a encuestarlos en todo el país para evaluar este proceso. Sus hallazgos muestran que las académicas que se autoconsideraban blancas tuvieron sus horas de trabajo de cuidado y doméstico reducidas, probablemente por el retorno presencial de las trabajadoras del hogar remuneradas. A contracorriente, las cargas de cuidado habían aumentado para las académicas no-blancas en el mismo periodo (Candido *et al.*, 2023).

Calaza *et al.* (2021) afirman que, en su reconfiguración pospandémica, la comunidad científica brasileña presenta sesgos sexistas y racistas que perjudican principalmente a las mujeres y entre ellas, las negras y mestizas. Oliveira-Cruz y Wottrich (2023) evidencian el recrudescimiento actual de los techos de cristal en la academia brasileña. Otros estudios realizados después de la pandemia observan enormes distorsiones en las posibilidades de desarrollo profesional de las académicas y estudiantes de posgrado que desempeñan responsabilidades de cuidado familiar (Silva, 2023). Además, se verifica la reincidencia de las violencias simbólicas perpetradas por colegas y profesores varones, como los comentarios misóginos y de menosprecio de las capacidades intelectuales femeninas (Silva, 2023).

Las violaciones y abusos sexuales a estudiantes también siguieron ocurriendo. En una investigación con académicas de instituciones de educación superior del sur y sudeste de Brasil realizada por Duarte y Finco (2024) se denunció que las instituciones solo actúan cuando las denuncias ganan carácter público o cuando llegan al poder judicial. Asimismo, persiste en las universidades de todo el país un vacío de normativas sobre cómo actuar en casos de violencia de género (Duarte y Finco, 2024). Hasta 2023, cuando Lula asumió su tercer mandato presidencial (actualmente en curso) reincorporando la perspectiva de género al gobierno federal, la mayoría de las iniciativas creadas para visibilizar las desigualdades y violencias de género en las universidades brasileñas fueron promovidas por las propias académicas, con muy poco apoyo institucional/gubernamental (Tatagiba y Custodio, 2022).

## Conclusiones

Este artículo analizó la presencia de las mujeres en las instituciones de educación superior y en las ciencias brasileñas desde los años setenta. Observamos las distintas formas de desigualdad de género que caracterizan las experiencias de las estudiantes universitarias y académicas en Brasil. La principal contribución del presente artículo es precisamente esta: integrar de forma sistemática los resultados de estudios previos otorgando una visión panorámica –e historizada– sobre las desigualdades y violencias de género que marcan el acceso y desempeño de las mujeres en la carrera académica de las universidades brasileñas. El ejercicio de poner en común todas estas producciones ofrece, por lo tanto, una visión de conjunto del grado de sapiencia de la temática, develando asimismo cuáles de sus ejes analíticos requieren de más investigaciones y deben ser expandidos en trabajos posteriores. Estas discusiones permiten situar cuatro ejes conclusivos centrales:

Primero, las instituciones de educación superior brasileñas fueron creadas para las élites nacionales (Fávero, 2006). Su función cambió entre los siglos veinte y veintiuno; pero no se logró superar los criterios de exclusión que aseguran más oportunidades y reconocimientos para ciertos grupos y sectores. El pasado patriarcal, racista y oligárquico brasileño sigue operando y lo hace frecuentemente a través de mecanismos implícitos, a través de una inercia que naturaliza simbólica y relacionamente la desigualdad para confirmarla como un patrón androcéntrico histórico.

Las circunstancias de inequidad vividas por las mujeres en la educación superior y en la academia en Brasil imbrican de forma interseccional exclusiones racistas, etnocéntricas, heteronormadas y clasistas. Son parte de un “privilegio histórico” que refiere a “las ventajas que se obtienen de la pertenencia a categorías sociales dominantes (altamente valoradas): ser blanco, hombre, de clase alta, sin discapacidad, cisgénero, heterosexual” (Bisson, Grindstaff, y Kyaw Tha Paw, 2022, p. 9). Esta persistencia “de prejuicios raciales y de género contra las mujeres blancas y las personas de color y a favor de los hombres blancos [...] subraya la importancia de los factores distintos de la representación numérica para abordar la desigualdad social” (Bisson *et al.*, 2022, p. 9).

Desde 2018, las desigualdades de género en la academia vienen acentuando su carácter interseccional; comprenderlas demanda considerar cómo las experiencias de racialización y las trayectorias de clase afectan de manera diferencial las posibilidades de las académicas. Las mujeres negras y de baja estratificación socioeconómica enfrentan mayores obstáculos para avanzar en la carrera académica (Candido *et al.*, 2019; Ferreira y Nunes, 2020; Oliveira-Barbosa *et al.*, 2018; Patrocínio *et al.*, 2020). Entre las propias mujeres se constituyen jerarquías: unas están más contempladas como sujetos del derecho que otras. La capacidad de voz, incluso entre las personas involucradas en luchas políticas feministas y en

la academia parece tender hacia las mujeres blancas, con alto nivel de educación formal.

Segundo, las desigualdades de género en la academia brasileña se manifiestan reincidentemente a partir de dos formas de *segregación: horizontal y vertical* (Moschkovich y Almeida, 2015; Sígolo *et al.*, 2021). Con relación a la *horizontal*, vimos cómo las mujeres estuvieron históricamente concentradas en la educación, ciencias humanas, sociales y de la salud. Los campos más masculinizados (como las ingenierías y tecnologías) reciben más inversión estatal y, además, otorgan mejores sueldos y reconocimiento profesional (Guedes *et al.*, 2015). Con respecto a la *segregación vertical*, vimos que las mujeres fueron (y son) excluidas de los puestos de poder y de alta gestión científico-universitaria; asimismo, es más difícil para ellas avanzar hacia los escalones elevados de la jerarquía académica (Gomes Neto *et al.*, 2022; Leta, 2003; Oliveira *et al.*, 2021; Patrocínio *et al.*, 2020; Velho y León, 1998). Esta exclusión se manifiesta en las más prestigiosas asociaciones científicas nacionales (de las cuales apenas participan las mujeres) (Patrocínio *et al.*, 2020) y en la adjudicación de becas de productividad del CNPq (Oliveira *et al.*, 2021). La meritocracia aparece como un mecanismo roto en la academia brasileña: los hombres resultan favorecidos en los concursos (a cargos y financiamientos) incluso cuando las mujeres presentan niveles de productividad y eficiencia iguales o más elevados que ellos (Barros y Mourão, 2019).

Tercero, se destacan las diferentes formas de violencia de género que persisten en las instituciones de educación superior. Algunas tienen carácter sexual, pero son reincidentes también el menosprecio y hostigamiento cotidianos, las burlas y desvalorización hacia las mujeres (Fiori, 2020; Freitas *et al.*, 2020; Lisboa y Pereira, 2024; Silveira *et al.*, 2022). Es preocupante la falta de instrumentos institucionales en las universidades y organismos estatales para tratar todos estos casos (Fiori, 2020; Lisboa y Pereira, 2024; Silveira *et al.*, 2022; Tatagiba y Custódio, 2022).

Finalmente, se destaca el rol de los grupos de estudios de género y de los movimientos feministas que acompañaron históricamente a las mujeres en su entrada y permanencia en la academia. Aunque sigan marginados y cuestionados en su cientificidad, ellos cumplen un papel relevante en la concientización sobre las desigualdades y violencias de género en las universidades, en un periodo de recrudescimiento de los conservadurismos en Brasil.

## Referencias

- Arnold, J. y Jalles, J. (2014). *Dividing the Pie in Brazil: Income Distribution, Social Policies and the New Middle Class*. París: OCDE.
- Barreto, A. (2014). A Mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, (6), 1-52. [https://flacso.org.br/files/2016/04/caderno\\_gea\\_n6\\_digitalfinal.pdf](https://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf)
- Barreto, A. y Filgueiras, C. (2007). Origens da universidade brasileira. *Química Nova*, 30, 1780-1790. <https://doi.org/10.1590/s0100-40422007000700050>
- Barros, S. y Mourão, L. (2019). Desenvolvimento na carreira de bolsistas produtividade: uma análise de gênero. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 68-83. [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000200006](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200006)
- Barros, S. y Mourão, L. (2020). Gender and science: An analysis of brazilian postgraduation. *Estudos de Psicologia*, 37, 1-12. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e180108>
- Barroso, C. y Mello, G. (1975). O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, (15), 47-77. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1813/1786>
- Beltrão, K. y Alves, J. (2009). A reversão do hiato de gênero na Educação Brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 125-156. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742009000100007>
- Bezerra, F., Silva, J. y Araújo, C. (2023). Rede Brasileira de Mulheres Cientistas (RBMC) e o enquadramento da desigualdade de gênero nas mídias sociais. *Revista Transversos*, 1(29), 98-120. <https://doi.org/10.12957/transversos.2023.79565>
- Bisson, L., Grindstaff, L. y Kyaw Tha Paw, U. (2022). From Affirmative Action to Inclusion. En L. Bisson, L. Grindstaff, L. Brazil-Cruz y S. Barbu (Eds.), *Uprooting Bias in the Academy. Lessons from de Field* (pp. 3-19). Cham: Springer.
- Calaza, K., Erthal, F., Pereira, M., Macario, K., Daflon, V., David, I., ... y de Oliveira, L. (2021). Facing Racism and Sexism in Science by Fighting Against Social Implicit Bias: A Latina and Black Woman's Perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.20944/preprints202101.0236.v1>
- Candido, M., Catelano, O., Chaguri, M., Marques, D., Elias de Oliveira, V. y Biroli, F. (2023). Inequalities Among Political Scientists: Race and Gender Relations During the COVID-19 Pandemic. *Political Science y Politics*, 56(3), 365-372. <https://doi.org/10.1017/s1049096523000197>

Candido, M., Feres, J. y Campos, L. (2019). Desigualdades na elite da Ciência Política brasileira. *Civitas*, 19(3), 564-582. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2019.3.33488>

Candido, M., Marques, D., Oliveira, V. y Biroli, F. (2021). As Ciências Sociais na pandemia da covid-19: Rotinas de trabalho e desigualdades. *Sociologia y Antropologia*, 11(núm. especial), 31-65. <https://doi.org/10.1590/2238-38752021v11esp2>

Carvalho, C. (2006). O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação y Sociedade*, 27(96), 979-1000. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000300016>

Chaguri, M. y Pires, B. (2024). A carreira acadêmica como profissão de mulheres: algumas histórias a partir da FFCL-USP. *Tempo Social*, 36(1), 111-131. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2024.220230>

Costa, A., Barroso, C. y Sarti, C. (1985). Pesquisa sobre mulher no Brasil – do limbo ao gueto? *Cadernos de Pesquisa*, (54), 5-15. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1389>

Costa, A. y Sardenberg, C. (1994). Teoria e Práxis Feministas na Academia: Os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. *Revista Estudos Feministas*, (núm. especial), 387-400. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16171>

Duarte, A. y Finco, D. (2024). Desafios da Inserção de Gênero na Formação Inicial a Partir das Experiências de Professoras Acadêmicas Feministas. *Mediações*, 29(2), 1-20. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2024v29n2e48937>

Fausto, B. (1995). *Brasil, de colonia a democracia*. Madrid: Alianza Editorial.

Fávero, M. (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, (28), 17-36. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602006000200003>

Ferreira, C. y Nunes, S. (2020). Desigualdade de gênero na formação educacional stricto sensu. *Em Sociedade*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.5752/p.2595-7716.2020v3n1p114-133>

Fiori, A. (2020). Para enfrentar a violência sexual nas universidades, o tripé: acolhimento, normas específicas e educação. Entrevista com Heloísa Buarque de Almeida. *Ponto Urbe*, 26, 1-23. <https://doi.org/10.4000/pontourbe.8702>

Freitas, R., Gonçalves, R. y de Carvalho, M. (2020). Violência de gênero: o caso da Universidade Federal Fluminense. *Argumentum*, 12(3), 102-116. <https://doi.org/10.47456/argumentum.v12i3.28387>

Gomes-Neto, M., Grangeiro, R. y Esnard, C. (2022). Mulheres na academia: Um estudo sobre o fenômeno queen bee. *RAM*, 23(2), 1-30. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eramq220211.pt>

Gonçalves, R. (2022). *120 Anos de Educação Superior no Brasil: Retrospectiva Estatística*. Rio de Janeiro: INE-UFRJ.

Grossi, M. (1994). Novas/Velhas Violências contra a Mulher no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 2(núm. especial), 473-483. <https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/16179-49803-1-PB.pdf>

Grossi, M., Borja, S., Lopes, A. y Andalécio, A. (2016). As mulheres praticando ciência no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 24(1), 11-30. <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p11>

Guedes, M. (2008). A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde*, 15, 117-132. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702008000500006>

Guedes, M., Azevedo, N. y Ferreira, L. (2015). A produtividade científica tem sexo? Um estudo sobre bolsistas de produtividade do CNPq. *Cadernos Pagu*, (45), 367-399. <https://doi.org/10.1590/18094449201500450367>

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* París: UNESCO.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anizio Teixeira [INEP] (2020). *Resumo técnico do censo da educação superior 2020*. Brasília: INEP.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anizio Teixeira [INEP] (2023). *Apresentação da coletiva de imprensa do censo da educação superior 2023*. Brasília: INEP.

Leta, J. (2003). As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, 17(49), 271-284. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142003000300016>

Lisboa, N. y Pereira, F. (2024). “Panos quentes queimam quem denuncia” – Propostas a partir do feminismo decolonial para superação da violência de gênero na universidade pública. *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, 18, 1-24. <https://doi.org/10.46661/ccselap-9648>

Martins, C. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação y Sociedade*, 30(106), 15-35. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000100002>

Melo, H. y Oliveira, A. (2006). A produção científica brasileira no feminino. *Cadernos Pagu*, (27), 301-331. <https://doi.org/10.1590/s0104-83332006000200012>

Minella, L. (2013). Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna? *Cadernos Pagu*, (40), 95-140. <https://doi.org/10.1590/s0104-83332013000100003>

Moschkovich, M. y Almeida, A. (2015). Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. *Dados*, 58(3), 749-789. <https://doi.org/10.1590/00115258201558>

Narvaz, M. y Koller, S. (2006). Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 647-654. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722006000300021>

Noletto, S. y Oliveira, J. (2019). Estado, educação superior e universidade no Brasil: Processos de reconfiguração em tempos de reestruturação do capital. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(2), 427-446. <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95411>

Oliveira, A., Melo, M., Rodrigues, Q. y Pequeno, M. (2021). Gênero e desigualdade na academia brasileira: uma análise a partir dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq. *Configurações*, 27, 75-93. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.11979>

Oliveira-Barbosa, M., Pires, A. y Dwyer, T. (2018). Higher Education, Development, and Inequality in Brazil and South Africa. *Changing Societies y Personalities*, 2(4), 366-392. <https://doi.org/10.15826/csp.2018.2.4.052>

Oliveira-Cruz, M. y Wottrich, L. (2023). Desigualdades de gênero no subcampo científico da comunicação: o teto de vidro no quintal. *Matrizes*, 17(1), 141-163. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v17i1p141-163>

Ortiz, R. (2003). *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense.

Patrocínio, L., Souza, G., Souza, A., Costa, G., Santos, M., Bernardes, G. y Silva, S. (2020). Mulheres na ciência: uma reflexão sobre desigualdade de gênero e raça. *Caderno Espaço Feminino*, 33(1), 418-441. <https://doi.org/10.14393/cef-v33n1-2020-19>

Ribeiro, A. y Vieira, A. (2023). O ingresso de mulheres nas universidades no Brasil (1940-1980). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), 1-24. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18047>

Sarti, C. (2004). O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Revista Estudos Feministas*, 12(2), 35-50. <https://doi.org/10.1590/s0104-026x2004000200003>

Sígolo, V., Gava, T. y Unbehaum, S. (2021). Equidade de gênero na educação e nas ciências: novos desafios no Brasil atual. *Cadernos Pagu*, (63), 1-16. <https://doi.org/10.1590/18094449202100630017>

Silva, E. (2023). *Relações de gênero no espaço acadêmico: um estudo a partir das narrativas experienciadas por alunas dos cursos da Pós-Graduação em: Ciências Sociais, Engenharia Civil e Ambiental da Universidade Federal de Campina Grande / PB*. Tesis de Maestría, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.

Silva, L. (2022). *Inflação como um fenômeno multideterminado: uma reflexão à luz do debate brasileiro dos anos 1980*. Tesis de Grado, Instituto de Economía de la Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil.

Silva, M. (1987). A história da mulher no Brasil: tendências e perspectivas. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 27, 75-91. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i27p75-91>

Silva, S. y Prestes, E. (2018). Igualdade de gênero no Ensino Superior: Avanços e desafios. *Revista Temas em Educação*, 27(2), 191-209. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2018v27n2.37352>

Silveira, M., Oliveira Júnior, F. y Luz, L. (2022). Vivências de jovens transmasculinos na Universidade Federal do Piauí. *CSONline*, (35), 211-230. <https://doi.org/10.34019/1981-2140.2022.37160>

Sousa, P. (2009). A reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: Algumas ressonâncias. *Cadernos de História da Educação*, 7, 117-134. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1886>

Staniscuaski, F., Kmetzsch, L., Soletti, R., Reichert, F., Zandonà, E. y Ludwig, Z. (2021). Gender, race and parenthood impact academic productivity during the COVID-19 pandemic: From survey to action. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663252>

Tabak, F. (2002). *O laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino*. Rio de Janeiro: Garamond.

Tatagiba, L. y Custódio, S. (2022). Cientistas brasileiras em movimento. *Cadernos de Saúde Pública*, 38(7), 1-5. <https://www.scielo.br/j/csp/a/sscmXmx3Rf9G5Tz6hrj9z7H/?format=pdf&lang=pt>

Tolosa, H. (1990). *Pobreza no Brasil: uma avaliação dos anos oitenta*. Rio de Janeiro: IPEA.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2021). *Science Report 2021. The Race Against Time for Smarter Development*. Paris: UNESCO.

Velho, L. y León, E. (1998). A construção social da produção científica por mulheres. *Cadernos Pagu*, (10), 309-344. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4631474>

Viveros, M. (2022). *El oxímoron de las clases medias negras: Movilidad social e interseccionalidad en Colombia*. Bielefeld: Bielefeld University Press.

## Notas

[i] Las autoras agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) que financió la investigación a través del Proyecto Fondecyt 1230017; y a la Humboldt Foundation (Alemania) que lo apoya a través de la *Georg Forster Research Fellowship for Experienced Researchers* (atribuida a Menara Guizardi). Agradecen también a Edison Pérez por las revisiones de gramática y estilo en castellano.

[ii] La Primera República se dividió en dos etapas. Entre 1889-1898, constituyó un régimen militar de ideología positivista. Reproduciendo ideales evolucionistas sociales, los militares creían imposible el pleno desarrollo de la razón en los trópicos; consecuentemente, concentraron sus esfuerzos en “disciplinar” la población, en vez de educarla (Barreto y Filgueiras, 2007). Entre 1898-1930, constituyó un régimen oligárquico controlado por los latifundistas de São Paulo y Minas Gerais; etapa conocida como “república del café con leche”, en alusión a las producciones agrícolas principales de estos estados.

[iii] Getúlio Vargas dirigió Brasil de 1930 a 1945 de manera autoritaria (en un periodo denominado “Estado Nuevo”) y de 1951 a 1954 como presidente electo (Fausto, 1995). Su llegada al poder ocurrió a partir de un golpe de Estado que contravino el acuerdo político entre las oligarquías de São Paulo y Minas Gerais, que se habían turnado en el poder desde 1898 (Ortiz, 2003). Con escaso apoyo de las elites, Vargas condujo un cambio importante en la constitución de la sociedad civil brasileña. La difusión por medio de la propaganda masiva de los ideales de una identidad nacional mestiza, que incluía a la población negra e indígena, posibilitó la emergencia de un pueblo autorreconocido como parte de la nación. El Estado pasó por un proceso de modernización que racionalizó y centralizó su estructura administrativa (Fausto 1995). El gobierno *varguista* institucionalizó derechos sociales, asegurándose un gran apoyo popular (Ortiz, 2003).

[iv] La UNE se fundó en 1937, en el gobierno autoritario. Entonces, la organización cumplió una función importante en la articulación de las movilizaciones sociales, pero dentro del espectro del discurso sindical *varguista*. En el gobierno democrático de Vargas, la UNE movilizó manifestaciones en apoyo de la agenda presidencial (por ejemplo, por la nacionalización del petróleo). Desde 1961, siguió a Leonel Brizola (articulador del sindicalismo *varguista*) en el apoyo al gobierno democrático del presidente João Goulart (1961-1964) y en contra de los sucesivos intentos de golpe militar. A partir de 1964, cuando se derrocó el gobierno instaurándose la dictadura militar (1964-1988) la UNE movilizó la oposición al régimen, siendo ilegalizada y duramente reprimida. Entre 1984 y 1985, fue protagonista en la campaña por las elecciones directas. Volvió a la legalidad en la transición democrática, en 1985.

[v] El porcentaje de personas analfabetas en Brasil fue de 33,26% en 1970, siendo muy superior al índice de acceso a la educación formal. En semejante contexto, la educación superior era un privilegio (Ribeiro y Vieira, 2023).

[vi] Incluso en las universidades públicas, donde no se pagaban aranceles, las carreras estaban mayormente pensadas para personas que no necesitaban trabajar y que podrían dedicarse exclusivamente al estudio.

[vii] El CNPq es un organismo público creado en 1951 y actualmente vinculado al Ministerio de la Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI). Tiene como misión fomentar la investigación científica, tecnológica y de innovación.

[viii] La Fundación Carlos Chagas (en São Paulo) tuvo un papel protagónico en este campo en Brasil. En 1978, la institución lanzó un concurso de fondos para la investigación en esa área que constituyó un marco histórico, permitiendo la vinculación entre los debates sobre los derechos civiles femeninos y la redemocratización del país (Costa *et al.*, 1985). Las primeras investigadoras en género estaban vinculadas a esta fundación y salieron de allí hacia otras instituciones (Melo y Oliveira, 2006; Silva, 1987).

[ix] La CAPES es un organismo público perteneciente al Ministerio de Educación. Fue creada en 1951 para expandir y consolidar los posgrados en Brasil.

[x] Las becas del CNPq tienen diferentes niveles: i) iniciación científica para estudiantes de pregrado; ii) maestría, doctorado y posdoctorado; iii) de apoyo técnico y perfeccionamiento para profesionales titulados; y iv) de productividad científica. La de mayor prestigio es esta última; en su modelo actual, reconoce la productividad científica de académicos escalonados según cinco niveles de progresión en la carrera: PQ2, PQ1D, PQ1C, PQ1B, PQ1A. Tras 15 años en el nivel PQ1A o en el PQ1B, la persona se eleva a la categoría Senior (Barros y Mourão, 2019).

[xi] El PROUNI redimensionó el Programa de Financiamiento Estudiantil (FIES) creado en 2001 por Fernando Henrique Cardoso (Carvalho, 2006). El FIES financiaba la deuda estudiantil de las clases medias y bajas a partir de créditos estatales con bajos intereses (Oliveira-Barbosa *et al.*, 2018).

[xii] En Ciencia Política y Sociología, la proporción de becas de productividad para las académicas fue de, respectivamente, 12,8% y 6% entre 2001 y 2012 (Guedes *et al.*, 2015).

[xiii] Movimiento brasileño que discute las experiencias de paternidad y maternidad en la academia. Se inició en 2016 y es comandado por la investigadora Fernanda Staniscuaski (Universidad Federal del Río Grande do Sul).