

A PRESENÇA FEMININA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO SUPERIOR: O PERFIL FORMATIVO DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Amanda Godoi Audi¹
Beatriz S. C. Cortela²

RESUMO: A docência no Ensino Superior tem sido foco de interesse de pesquisadores da área de Ensino e Educação. Este artigo discute o perfil feminino em um curso de Pós-Graduação em Educação para Ciência e a empregabilidade deste público no ensino superior, analisando os dados à luz de outras pesquisas na área. Para tanto foi feito um levantamento em quatro revistas da área, com o intuito de identificar discussões relativas a essa temática. Usando descritores com foco na docência no ensino superior, 39 foram os trabalhos localizados e, após uma leitura mais aprofundada, apenas seis deles atendiam aos critérios estabelecidos. A seguir, foi feito um recorte nos dados apresentados em uma pesquisa realizada por Audi (2018), visando identificar qual o perfil profissional das mulheres formadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências, da Unesp-Bauru/SP, de 1997 a 2016, além de um levantamento junto à *Plataforma Lattes* buscando saber onde estas mulheres trabalham hoje. Durante o período analisado foram formados 524 novos pesquisadores, sendo 357 no mestrado (224 mulheres) e 167 no doutorado (52 mulheres). Os dados obtidos apontam que 88,58% delas atuam na área educacional, sendo que 75% das egressas trabalham em instituições de ensino superior públicas, como docentes/pesquisadoras. Conclui-se, entre outros pontos, que o programa analisado propicia uma formação de qualidade e que isso possibilita a inserção dos formandos no mercado de trabalho. Também apontamos que o quadro de docentes do programa (40) é composto por 21 mulheres (52,5%) de mulheres, sendo que oito delas (38,09%) foram formadas no próprio programa.

Palavras-Chave: Pós-Graduação; Docência; Ensino Superior; Gênero; Mulheres.

Introdução

A docência no Ensino Superior é temática que vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas nas últimas duas décadas, em decorrência não somente de novas demandas educacionais, mas também de fatores políticos, econômicos e sociais. No Brasil, destacam-se os estudos de Almeida (2012), Cunha (2009), Pimenta e Anastasiou (2002), e, Pimenta e Ghedin (2006). No contexto internacional, as pesquisas de Alarcão (1998), Garcia (1999), Gauthier et al. (1998), Nóvoa (1992), Zabalza (2004), Zeichner (2002), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), têm colaborado com essa temática.

Conhecida também como pedagogia universitária³, esse campo de investigação tem apontado diferentes problemáticas. Entre essas, aquelas que se referem às lacunas de ordem didático-pedagógicas presentes ainda nas práticas de muitos dos docentes do

¹ Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Ciências, Campus Bauru. Contato: amanda.audi@unesp.br

² Universidade Estadual Paulista - UNESP, Departamento de Educação, Campus Bauru. Contato: beatriz.cortela@unesp.br

³ Termo utilizado por Almeida (2012, p. 96), que a define como “[...] conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética, epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade”.

ensino superior, principalmente naqueles que atuam em cursos na área de Ciências Exatas e da Natureza, cujos reflexos podem ser percebidos pela ausência de práticas pedagógicas solicitadas a partir da adoção de modelos neoliberais de gestão nas universidades, a partir dos anos 90 do século XX. Também há questões ligadas a aspectos referentes à profissionalização, construção de identidades profissionais, entre outras.

Em relação às lacunas de ordem didático-pedagógica, alguns trabalhos indicam que a questão central é que os professores universitários, não só os do Brasil, não têm o devido preparo pedagógico para atuarem em atividades de ensino, reproduzindo em sala o mesmo modelo formativo que receberam em suas graduações.

As crenças às quais os professores se apegam ao longo de sua formação parecem ser fortemente influenciadas tanto por determinados conhecimentos sistematizados quanto pela roupagem operacional que comandou o funcionamento da escola ao longo das gerações (PENIN; MARTÍNEZ; ARANTES, 2009, p. 36).

Entre as competências esperadas para os docentes universitários, além do domínio de seu campo de pesquisa e dos conteúdos específicos, também estão, de acordo com Zabalza (2004): oferecer informações e explicações compreensíveis, possuir domínio em relação à alfabetização tecnológica e saber utilizar as tecnologias da comunicação e informação como recursos didáticos; capacidade de gestão em relação às metodologias de ensino; capacidade de relacionar-se com os alunos, acompanhando e orientando-os em suas atividades; refletir e investigar sobre o próprio ensino; e implicar-se institucionalmente. Ou seja, temos aqui um espectro muito amplo de atividades, algumas passíveis de serem ensinadas; outras, decorrentes do saber experiencial (GAUTHER et al., 1998), construído ao longo das práticas empreendidas, dos investimentos pessoais em relação às condutas didático-pedagógicas adotadas, e do próprio processo de amadurecimento profissional.

No entanto, “[...] o ensino nas universidades, de maneira geral, ainda não absorveu as necessidades do momento histórico” (MASETTO, 2002, p. 63). Como afirmam Penin, Martínez e Arantes (2009), os professores trazem consigo as marcas ou traços de sua formação inicial e essas podem ser consideradas como aspectos limitadores dentro do processo de formação de novos professores, quando se mostram insuficientes/inadequadas para atender às novas demandas formativas.

O papel do professor universitário está em crise e deve ser totalmente repensado. O papel de transmissor de conhecimento, função desempenhada até quase os dias de hoje, está superado pela própria tecnologia existente. Qual é esse novo papel? (MASETTO, 2002, p. 18)

Fernandes (2002, In: MASETTO, 2002) considera que a preocupação com a formação dos docentes universitários é um tema pouco discutido nas universidades e pouco abordado em pesquisas, principalmente aquelas produzidas no Brasil. Este fato é corroborado pelos resultados de um levantamento realizado no desenvolvimento deste artigo.

Como já apontam outros autores, a formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada como nos outros níveis (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). De acordo com o artigo 66 da LDB 9.394/96, a preparação (e não a formação) de docentes para o ensino superior deve ser feita dentro dos cursos de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Saviani (1998) afirma, em relação à formação do professor universitário, que houve um enxugamento do texto original proposto por Darcy Ribeiro para a LDB 9.394/96, que defendia, além do acompanhamento da formação didático-pedagógica, a capacitação para o uso das tecnologias de ensino.

Os cursos de pós-graduação têm por objetivos maiores a pesquisa e a produção de conhecimento e, raramente, atendem os aspectos relativos ao ensino para a docência. Alguns deles oferecem disciplinas que abordam metodologias do ensino superior e já existe uma orientação para que atividades de estágio de docência sejam realizadas por alunos bolsistas, como instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 1999. No entanto, são poucos os cursos que oferecem disciplinas ligadas às metodologias e práticas de ensino em nível superior e, ainda assim, considera-se que apenas uma em meio a tantas outras, não seria suficiente para uma formação pedagógica adequada. Além disso, alunos que fazem parte de estágio de docência, são uma minoria, uma vez que são poucos os bolsistas.

Visando analisar a presença feminina como docentes no ensino superior, relata-se aqui parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado (AUDI, 2018, p. 17) que visou sistematizar o perfil formativo, técnico-acadêmico e profissional dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (PPGEC), no período de 1997 até 2014, para o curso de mestrado, e de 2003 a 2013 para o curso de doutorado.

As questões que nortearam o presente artigo foram as seguintes: i) Utilizando um Programa de Pós-Graduação, considerado como referência na Área de Ensino de Ciências e Matemática, como base de análise, qual o perfil profissional das mulheres formadas por este programa?; ii) Como o mercado de trabalho vem absorvendo estas profissionais?

Foi feito um recorte de investigação visando apontar o perfil formativo e de gênero de discentes egressos do PPGEC, entre 1997 e 2016, ampliando o período analisado por Audi (2018) discutindo, a partir da literatura, o processo de diminuição da presença feminina no ensino superior público, associado aos conceitos de ‘solos pegajosos’ e ‘teto de vidro’. Ou seja, barreiras simbólicas, muitas vezes não identificadas pelas próprias mulheres e que as seguram por mais tempo em cargos subalternos, dificultando o acesso à cargos de chefia e/ou liderança, ou mesmo impossibilitando que possam atingir as posições mais altas na hierarquia do trabalho, vislumbradas, mas não acessíveis. São representações sociais internalizadas que legitimam as várias formas de desigualdade, criando um solo fértil para a proliferação de estereótipos e estigmas, que estabelecem os limites para os anseios das mulheres por igualdade no mercado de trabalho e que

requerem, para serem removidos, pelo menos a explicitação deste cenário. Esse é também um dos objetivos deste artigo.

Breve levantamento em revistas especializadas

Visando compreender o que as pesquisas apontam sobre a referida problemática, efetuamos um breve levantamento em quatro revistas representativas editadas por programas de pós-graduação, todas caracterizadas como qualis CAPES (quadriênio 2013-2016) A2, B1, B2 em Ensino, e que têm como escopo o tema aqui abordado. São elas: Revista Estudos Feministas, do Instituto de Estudos de Gênero; Revista Gênero, vinculada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense; Cadernos Pagu; Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG). Foram analisados os artigos publicados desde a fundação dessas revistas, que tem datas variadas, até o ano de 2019. Dada a diversidade das áreas abordadas pelas revistas, os artigos levantados remetem a diversos campos do conhecimento, não somente aquele foco do programa de pós-graduação aqui analisado.

Os dados referentes aos artigos de interesse para os objetivos do presente trabalho foram pesquisados por intermédio dos seguintes descritores, com suas variantes: Ensino Superior; professor(a) do (no) Ensino Superior; Docência do (no) Ensino Superior; Docente no Ensino Superior.

Ao todo foram localizados 39 artigos, dos quais apenas seis atendiam ao tema aqui abordado, ou seja, os processos formativos das mulheres no ensino superior e seus itinerários profissionais. São eles: 1) Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil (CARVALHO; RABAY, 2015); 2) A balança de EFA: uma análise quantitativa de raça e gênero sobre a inserção de negros e negras no magistério superior da UFBA (2016-2017) (BRITO, 2017); 3) Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? (SOARES; CUNHA, 2010); 4) Produção de conhecimento em Saúde na pesquisa clínica: contribuições teórico-práticas para a formação do docente (SOUZA; HORA, 2014); 5) Formação docente na pós-graduação *stricto sensu*: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (MAGALHÃES et al., 2016); 6) As concepções sobre a docência em Química de estudantes de um programa de pós-graduação (QUADROS et al., 2017).

No periódico *Cadernos Pagu* foram localizados três artigos, os quais foram lidos em sua íntegra. Entretanto, esses tratam sobre a presença feminina em cursos de graduação e pós-graduação na condição de discentes, discorrendo sobre a necessidade de equidade entre os gêneros e sobre os cursos nomeados como 'guetos' femininos, por possuírem uma predominância feminina. Mas, como não enfatizam o papel da mulher na condição de docência em nível superior, que é o foco deste levantamento, não serão aqui discutidos.

Resultados apresentados por Carvalho e Rabay (2015) apontam, ao analisarem os usos e incompreensões da utilização do conceito de gênero no campo educacional

brasileiro e as suas implicações para as políticas e práticas educacionais, que a palavra e o conceito de gênero são utilizados como equivalentes ao de sexo, fazendo com que a paridade entre a quantidade seja dada como suficiente, sendo que os autores defendem ser necessário que ocorra uma discussão a respeito da equidade de direitos e oportunidades, principalmente em cursos da área das Ciências Exatas, pois, conforme descrito em suas conclusões, mesmo as mulheres com alto nível de escolaridade permanecem recebendo rendimentos menores que os homens colocados em posições idênticas. Ou seja, que ainda não há isonomia salarial.

Quando analisa sobre a questão de raça, Brito (2017) expõe um levantamento quantitativo feito com 1252 professores da Universidade Federal da Bahia, apontando que apenas 236 são negros. A autora constatou também “[...] a desvantagem das mulheres brancas em relação aos homens brancos. A presença dos homens brancos parece ser idiossincrática, predominante em praticamente todas as áreas de conhecimento” (p. 22). A autora assinala que a presença de negros e negras nas cátedras dos cursos mais importantes da universidade é “[...] pontual, residual, pouco expressiva, indicando que o sexismo e o racismo atuam como ferramenta de exclusão social” nesses espaços. Sendo assim, conclui que existe uma discriminação de gênero e raça no acesso à docência no ensino superior, apresentando aquilo que foi chamado pela literatura de ‘solos pegajosos’ e ‘tetos de vidro’ (PIZA, 2000).

Soares e Cunha (2010), no artigo “Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?”, consideram que “a pós-graduação *stricto sensu* é percebida como o lugar privilegiado para a formação do docente universitário; todavia, os coordenadores entrevistados reconhecem que os programas concentram sua atenção na formação do pesquisador, consoante as práticas reguladoras da Capes” (p. 577). Ou seja, que o foco está na formação do pesquisador e não na docência. Neste sentido, as disciplinas oferecidas visam ao atendimento deste perfil formativo.

O artigo, “Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito: onde e como se forma o docente dos cursos de graduação” tem como objeto de estudo a formação do docente que atua no bacharelado em Direito. Prado, Santos e Pereira Júnior (2015) analisaram disciplinas relacionadas que abordam tópicos relativos à metodologia do ensino superior e/ou didática nos 116 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito reconhecidos pela Capes. Concluem que:

[...] embora com considerável número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito ofertando em suas matrizes curriculares disciplinas pedagógicas, em ainda 60% das IES o mestre e o doutor recebem seus títulos e vão atuar nos cursos de graduação sem noções mínimas do que é ser docente, atuando pautados, muitas vezes, no senso comum, na improvisação, nos conhecimentos advindos do exercício da advocacia, da magistratura ou demais das áreas do Direito e/ou nas experiências que tiveram na condição de alunos (p. 443).

Embora este artigo supracitado enfoque a área de Direito, traz importantes contribuições ao corroborar levantamentos realizados por Oliveira e Vasconcellos (2016),

que desenvolveram projeto de pesquisa estudando 70 programas de pós-graduação oferecidos pela da Universidade Federal do Paraná e que apontou para quase inexistência de disciplinas que tenham como componentes temas relativos à docência para o ensino superior.

O quinto artigo analisado, intitulado como “Formação docente na pós-graduação *stricto sensu*: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte”, escrito por Magalhães et al. (2016) “[...] tem como objetivo caracterizar ações voltadas à formação docente circunscritas à pós-graduação *stricto sensu* da universidade” (p. 560). Para tanto, os autores analisam questões voltadas para cursos de Iniciação à Docência e Estágios em Docência, constituintes do Programa de Assistência à Docência na Graduação (PADG), como política institucionalizada para o cumprimento do objetivo de capacitar docentes para o ensino de graduação. Os autores concluem que o “[...] maior desafio da formação docente para o ensino superior tem sido superar a perspectiva historicamente construída de que o domínio do conteúdo de uma área específica do conhecimento bastaria como suporte para o exercício da docência no ensino superior” (MAGALHÃES et al., 2016, p. 560). Ou seja, uma concepção equivocada, de senso comum, que considera que quem sabe, sabe ensinar, acaba sendo disseminada (MASETTO, 2002). Trata-se, com certeza, de um conhecimento necessário, mas não suficiente.

O sexto artigo analisado tem como título “As concepções sobre a docência em Química de estudantes de um programa de pós-graduação”, na qual é traçado um perfil dos egressos de um Programa de Pós-Graduação em Química e visa analisar o preparo e as expectativas dos sujeitos para o exercício da docência. Quadros et al. (2017) concluem que os pós-graduandos têm conhecimento limitado sobre a docência e sentem a necessidade de uma formação didático-pedagógica mais consistente.

Esta sondagem foi importante para que pudesse ser traçado um paralelo com os dados dos artigos aqui levantados e aqueles apontados por Audi (2018) e complementados, visando analisar a presença feminina em cursos de pós-graduação, em especial, naqueles que pertencem a área de Ciências da Natureza, assim como a empregabilidade destas docentes/pesquisadoras.

Contexto formativo: o programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

O Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (PPGEC) da Unesp, campus de Bauru, iniciou suas atividades há 23 anos, em 1997. É considerado um programa de excelência e pioneiro na área de Ensino de Ciências e Matemática, sendo reconhecido em todo o Brasil e no exterior por suas iniciativas, projetos e parcerias. Tem vinculado a ele a revista *Ciência & Educação*, periódico de referência na área e que, de acordo com o quadriênio de 2013-2016 do Qualis-Periódico da Capes, foi avaliada como A1 em Ensino e em Educação, também presente na base de dados da SciELO Brasil e SciELO Global.

O PPGEC oferece seis linhas de pesquisa: L1 - Filosofia, História e Sociologia da Ciência no Ensino de Ciências; L2 - Ensino de Ciências em Espaços Não-Formais e Divulgação Científica; L3 - Fundamentos e Modelos Psicopedagógicos no Ensino de Ciências e Matemática; L4 - Ciência, Tecnologia, Ambiente e Desenvolvimento Humano; L5 - Informática na Educação em Ciências e Matemática; e L6 - Linguagem, Discurso e Ensino de Ciências.

Quanto ao corpo docente, o programa é composto por 40 profissionais, sendo 21 (52,5%) mulheres e 19 (47,5%) homens, apontando uma superioridade numérica feminina e que se mostra semelhante entre os discentes do programa. Interessante apontar que 12 dos docentes foram formados pelo próprio programa (30%), sendo que, desses, 8 (aproximadamente 66,6%) são mulheres. Em relação a isso Audi (2018) descreve que “[...] os dados coletados e analisados apontam que o PPGEC, além de se constituir como um programa de excelência na área, está contribuindo efetivamente para formação de pesquisadoras numa área cuja hegemonia masculina é conhecida” (p. 199), como também aponta Brito (2017).

A implantação da primeira turma de mestrado ocorreu no ano de 1997 e a de doutorado em 2003. São três os critérios de seleção para o ingresso no programa: i) prova específica e de conhecimentos gerais; ii) prova de língua inglesa; e iii) análise do currículo *Lattes* e discussão do anteprojeto de pesquisa.

Quanto a estrutura curricular, para o curso de mestrado o prazo máximo de conclusão é de 24 meses, composto por 48 créditos de disciplinas, 12 créditos de atividades complementares, 36 créditos da dissertação, somando um total de 96 créditos. Para o curso de doutorado a estrutura é a seguinte: 48 meses para a conclusão do curso, 64 créditos de disciplinas, 24 créditos de atividades complementares, 104 créditos das teses, somando um total de 192 créditos.

Apenas uma disciplina oferecida pelo programa aborda diretamente conteúdos referentes à docência para o ensino superior, dentro de uma perspectiva de simetria invertida, adotando metodologias de ensino necessárias para este público-alvo, corroborando com os dados apresentados por Magalhães et al. (2016), Prado, Santos e Pereira Júnior (2015), e Oliveira e Vasconcellos (2016).

A pesquisa realizada

Em sua pesquisa, Audi (2018) traçou o perfil formativo, técnico-acadêmico e profissional dos egressos do PPGEC de 1997 a 2014. Trata-se de uma investigação documental, de cunho quantitativo e de caráter exploratório. Raupp e Beuren (2004) explicam que ela se baseia “[...] no aprofundamento de conceitos preliminares sobre determinada temática não contemplada de modo satisfatório anteriormente” (p. 81). No caso, o contexto formativo para a docência no Ensino Superior na área de ensino de Ciências da Natureza, temática aqui abordada. Os autores supracitados complementam

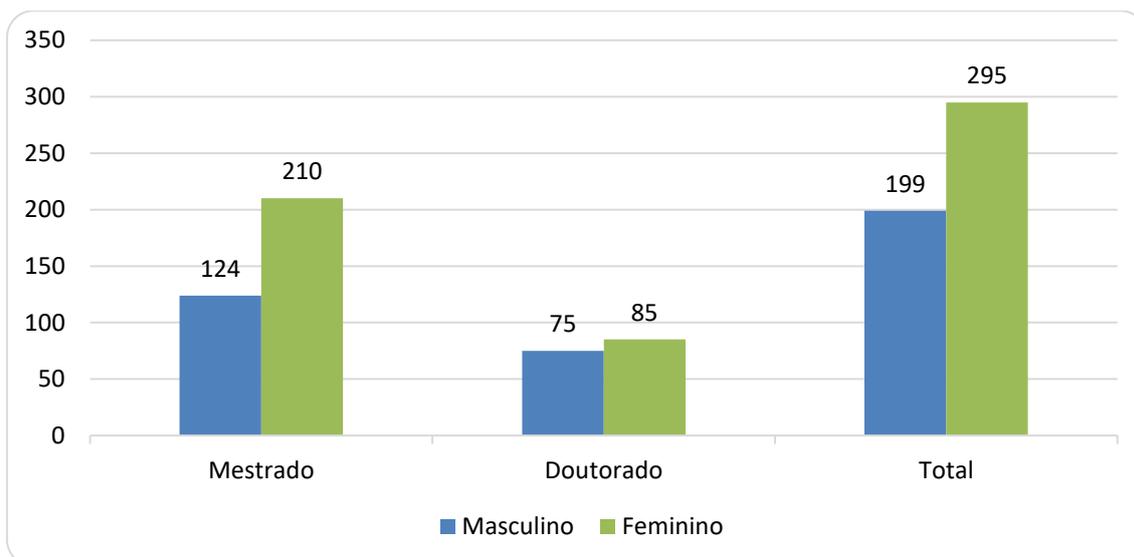
descrevendo que “[...] explorar um assunto significa reunir mais conhecimento e incorporar características inéditas, bem como buscar novas dimensões até então não conhecidas” (p.81).

Quanto à abordagem qualitativa, Lima (2015) expõe que “[...] tem como principal característica a unicidade da forma de coleta e tratamento dos dados. Para isso, necessita coletar um conjunto de informações comparáveis e obtidas para um mesmo conjunto de unidades observáveis” (p. 16). Para tanto, utilizou como fonte de informações aquelas que estavam disponibilizadas no *Currículo Lattes* dos pós-graduandos e nos relatórios da secretaria do programa, adotando uma abordagem documental.

Foram levantadas as seguintes informações: nome do discente; sexo; primeira e segunda graduação, se for o caso; universidade/faculdade/instituto em que se formou; ano de início da graduação; se cursou o Mestrado ou Doutorado no PPGEC; nome do orientador no mestrado e doutorado, se for o caso; título das pesquisas; ano de ingresso; última titulação; ano da última titulação; instituição de ensino da última titulação; se cursou especialização; período da especialização; atual situação profissional.

O período analisado para o curso de mestrado foi de 1997 a 2014 e do curso de doutorado de 2003 a 2013, apontando que neste intervalo titularam-se 334 mestres e 160 doutores. A respeito destes dados Audi (2018) observou que “[...] a quantidade numérica geral das mulheres (59,71%) é superior a dos homens; examinando cada curso separadamente, constata-se que o curso de mestrado possui 62,87% de mulheres egressas e o curso de doutorado 53,12%” (p. 77).

Gráfico 1 – Panorama comparativo entre a quantidade de ingressantes dos cursos de mestrado e doutorado de 1997 a 2014, quanto ao sexo.



Fonte: Audi (2018, p. 80)

Mesmo apresentando maior quantidade numérica, os dados apontam que ocorre um decréscimo de mulheres entre o mestrado e o doutorado revelando, aí, evidências de ‘solos pegajosos’, conforme discutiremos no decorrer deste artigo.

Quando analisou o perfil dos egressos no que diz respeito à primeira graduação, a autora conclui que:

[...] 37,2% de biólogos; 21,4% de físicos; 14,1% de matemáticos; 9,3% de químicos; 4,2% de pedagogos; 2,6% de psicólogos; 1,4% de geógrafos; 1,2% de engenheiros civis; 0,6% de fisioterapeutas. Os demais cursos identificados durante os 17 anos analisados apareceram apenas uma ou duas vezes (AUDI, 2018, p. 118).

Levando em consideração os cursos de graduação desses egressos, percebe-se que a hegemonia feminina neste programa pode ser decorrente da maior quantidade de biólogas e pedagogas, cursos de graduação em que há prevalência de mulheres. Quando analisados separadamente por área, como por exemplo a quantidade de doutoras com primeira formação em Física, os dados apontam que dos 45 doutores formados no período analisado, 31% são mulheres (CORTELA; AUDI, 2018). Interessante apontar que destas 14 mulheres, cinco são hoje docentes do próprio programa.

Apresentação e Discussão dos dados

Visando o trabalho com dados mais atualizados, o período da pesquisa de Audi (2018) foi ampliado de 2014 para 2016. Assim, de 1997 a 2016 o PPGEc formou 524 novos pesquisadores, sendo 357 do mestrado e 167 do doutorado. Do total de egressos, 315 são mulheres (60,11%), com aumento de 0,4% em dois anos. Referente ao número de mestres, 224 são mulheres (62,74%); quanto aos doutores, 91 são mulheres (54,49%), sendo que 52 das doutoras também fizeram o mestrado no próprio programa, num percentual de 57,14%. O percentual de mulheres é inferior no curso de doutorado (cerca de 8,25% a menos), quando comparado ao curso de mestrado.

Dados obtidos por meio da *Plataforma Lattes* apontam que das 224 mestras do programa, 52 continuaram o doutorado no próprio programa (23,21%); 12,5% continuaram sua formação em outros programas e 3,57% não apresentam informações a esse respeito em seus currículos. Deduz-se que o percentual de mulheres que não continuam a formação depois do mestrado é alto (60,72%), identificando possíveis “solos pegajosos”, ou seja, que as atividades da mulher junto à família, o cuidado/responsabilidades que lhes são socialmente atribuídas, como, por exemplo, as atividades domésticas e/ou mesmo a necessidade de se manter no trabalho, inviabilizaram a continuidade dos estudos para esta parcela analisada.

Em se tratando dos homens que concluíram o curso de mestrado no programa, destes, 45,12% cursaram o doutorado no PPGEc; 9,78% optaram em fazer o curso de doutorado em outros programas; 2,25% não declaram nenhuma informação referente isto. Assim, 42,85% de homens não continuaram sua formação, em oposição aos 60,72% das

mulheres, um percentual de 17,87% superior. Acredita-se que esses valores expressam uma tendência de continuidade da formação educacional masculina.

Apesar disso, o perfil majoritariamente feminino do programa como um todo, aponta um cenário diferente ao que foi expresso nos artigos levantados, em que cursos que envolvem as áreas de Ciências são considerados como espaços masculinos e que não possuem equidade. Como dito anteriormente, isso pode ser decorrente não só do número maior de biólogos e pedagogas, como também ser decorrente do foco do programa, que é o Ensino de Ciências e Matemática, uma subárea da Educação, que é majoritariamente feminina.

O quadro de docentes do programa possui um panorama similar ao exposto em seu núcleo discente. Como já dito, dos 40 docentes vinculados ao programa, 21 (52,5%) são mulheres e, entre essas, oito foram formadas pelo próprio programa (66,6%); e 29,6% do corpo docente do programa é composto por doutores nele formados.

Ao analisar a empregabilidade das egressas do programa, por meio das informações presentes na *Plataforma Lattes*, das 315 mulheres (doutoras e mestras), 88,58% estão atuando na área educacional, seja na Educação Básica e/ou Ensino Superior; 8,57% não estão atuando nesta área; e 2,85% não preencheram esta informação. O que comprova a alta empregabilidade das pesquisadoras formadas pelo programa.

Em se tratando das áreas de atuação, de maneira mais específica: 25,71% atuam em secretarias estaduais e municipais de Educação; 16% em universidades públicas e particulares (sendo 13,5% públicas e 2,5% privadas); 19,69% são docentes/pesquisadoras na própria Unesp, também uma universidade pública; 11,42% em Universidades Federais; 5,71% em Faculdades; 4,45% em Institutos Federais; 3,49% em Centros estudantis; e 1,91% em Fundações Educacionais. Ou seja, pelo menos 53,47% das egressas do PPGEC estão atuando como docentes e pesquisadoras no ensino superior. Do total, 11,62% não foram localizadas no *Lattes*, provavelmente porque pelos menos quatro delas são estrangeiras e atuam no exterior, não necessitando atualizar seus dados na referida plataforma; outras podem ter mudado de nome em virtude de casamento ou separação, de tal sorte que não foi possível encontrá-las.

Os resultados também mostram que não há inferioridade feminina em relação às aprovações em concursos públicos para contratação de docentes (universidade públicas e institutos federais) como exposto em artigos analisados, fato que comprova também a qualidade formativa do programa, que viabiliza o acesso à cargos públicos.

Em relação à formação das 315 egressas do programa, 20 (6,34%) têm pós-doutorado; 154 (43,88%) doutorado; 132 (41,90%) mestrado; 73 (23,17%) uma segunda graduação; 17 (5,39%) uma terceira graduação; quatro (1,26%) uma quarta graduação; duas (0,63%) uma quinta graduação. Em se tratando de cursos de especialização ou aperfeiçoamento, temos os seguintes indicadores: 117 (37,14%) um curso; 32 (10,15%) dois cursos; 11 (3,49%) três cursos; e três (0,95%) quatro cursos.

Considerações Finais

Este artigo visou analisar a presença feminina como docentes no ensino superior, ou seja, como esta presença pode ser detectada no mercado de trabalho. Para tanto, foi realizado um recorte em relação ao gênero feminino e uma ampliação de período estudado na pesquisa, de 2014 para 2016 (AUDI, 2018, p. 17), que visou “[...] sistematizar o perfil formativo, técnico-acadêmico e profissional dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (PPGEC), no período compreendido entre 1997 até 2014, para o curso de mestrado; e de 2003 a 2013, para o curso de doutorado”. Foi feito também um levantamento em revistas de referência e que abordam questões ligadas às questões femininas, com foco no ensino, buscando compreender como este tema tem sido tratado por pesquisas, de uma forma mais geral.

Os dados obtidos apontam que o Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, além de formar profissionais de excelência, também favorece a inserção das mulheres, tanto nos cursos de mestrado e doutorado que oferece, como também em seu próprio quadro de docentes. Como exposto anteriormente, dos 40 professores, 21 são mulheres, sendo oito delas formadas pelo próprio programa.

Em se tratando da inserção das egressas no mercado de trabalho educacional, 88,58% estão atuando na área, englobando a Educação Básica e o Ensino Superior. Deve-se levar em consideração que este número pode ser superior, pois esta pesquisa utilizou como fonte de dados os currículos *Lattes* das egressas e dados disponibilizados pela secretaria do programa, e pelo menos quatro egressas do programa são da Colômbia e do Chile e voltaram aos países de origem, assim como existem outras que atuam em áreas não acadêmicas e que não necessitam atualizar o currículo *Lattes*. Também ocorreu que algumas delas pode ter mudado o sobrenome, em função de casamento ou separação, e a busca foi prejudicada.

Isto proporciona a compreensão de que o percentual de empregabilidade seja superior a 88%. O que comprova a alta inserção das egressas no mercado de trabalho, também por conta dos cursos de formação continuada que realizaram e que melhoram seus currículos. Conforme exposto, mais de 75% das egressas atuam em instituições públicas, demonstrando o potencial formativo do programa e que lhes possibilita um preparo adequado para atender às expectativas dos concursos públicos.

Conclui-se que o Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, mesmo não tendo uma política explícita de inclusão feminina, tem em seu quadro de docentes uma representação feminina igualitária, não só numérica, mas de mesma qualidade acadêmica. O perfil discente é majoritariamente feminino, sendo que entre o mestrado e o doutorado ocorre um declínio da presença feminina, cujas causas ainda não foram estudadas.

Referências

- ALARCÃO, I. Profissionalização docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESA, 2, 1998, Lindóia/SP. **Anais...**, 1998, p.100-118.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo/SP: Cortez, 2012.
- AUDI, A. G. **Um perfil formativo, técnico-acadêmico e profissional dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência / FC Unesp [1997-2014]**. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru/SP, 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 1996.
- BRITO, A. E. C. A balança de EFA: uma análise quantitativa de raça e gênero sobre a inserção de negros e negras no magistério superior da UFBA (2016-2017). **Gênero**, Niterói/RJ, v. 18, n. 1, 2017, p. 6-25.
- CADERNOS PAGU. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993- . ISSN 1809-4449. Disponível em: <https://www.pagu.unicamp.br/pt-br/cadernos-pagu>. Acesso em: 26 jun. 2019.
- CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Estudos Feministas**, n. 23, v. 1, 2015, p.119-136.
- CORTELA, B. S. C; AUDI, A. G. Estudo de caso referente ao perfil acadêmico e profissional de egressos de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, graduados em Física. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 17, 2018. **Anais...** Campos do Jordão/SP: SBF, 2018.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1998. (Fronteiras da Educação).
- GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo/SP: Editora Unesp, 2005, p. 89-115.
- LIMA, M. **Introdução aos métodos quantitativos em Ciências Sociais**. 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3925488/mod_resource/content/1/LIMA%20M%C3%A1rcia.%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20aos%20m%C3%A9todos%20quantitativos%20em%20ci%C3%A2ncias%20sociais.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.
- LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELLA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **RBPG**, Brasília/DF, v. 9, n. 16, p. 59-83, abr. 2012.

- MAGALHÃES, R. C. B. P. et al. Formação docente na pós-graduação stricto sensu: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **RBPG**, Brasília/DF, v. 13, n. 31, 2016, p. 559 - 582.
- MASETTO, M. T. (Org.). **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo/SP: Summus, 2003.
- MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 4 ed. Campinas/SP. Papirus, 2002.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, S. S. B. de; OLIVEIRA FILHO, E. C. de; BENTES, A. do N. A elevação da qualidade da pós-graduação: uma proposta da Universidade Federal do Amazonas. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 23, 2014, p. 107-126.
- OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. Estágio de Docência na promoção da formação do docente da Educação Superior. **Anais ... Reunião Científica Regional da Anped: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais**. Curitiba/PR: UFPR, 2016.
- PENIN, F.; MARTÍNEZ, M.; ARANTES, V. A. (Org.). **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo/SP: Summus, 2009.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo/SP: Cortez, 2006.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo/SP: Cortez, 2002.
- PIZA, S. E. O teto de vidro ou o céu não é o limite. In.: BENTO, M. A. S. (Org.). **Ação Afirmativa e Diversidade no trabalho: desafios e possibilidades**. (p.99-122). São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, 2000.
- PRADO, E. C.; SANTOS, C. M.; PEREIRA JR, A. M. Pós-graduação stricto sensu em Direito: onde e como se forma o docente dos cursos de graduação. **RBPG**, Brasília/DF, v. 12, n. 28, 2015, p. 443 - 470.
- QUADROS, A. L. et al. As concepções sobre a docência em Química de estudantes de um programa de pós-graduação. **RBPG**, Brasília/DF, v. 14, 2017, p.1-21.
- RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo/SP: Atlas, 2004, p. 76-97.
- REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2004- . ISSN 2358-2332. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/about/history>. Acesso em: 26 jun. 2019.
- REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS. Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 1992. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/about/history>. Acesso em: 26 jun. 2019.
- REVISTA GÊNERO. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2000- . ISSN 2316-1108. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero>. Acesso em: 26 jun. 2019.

SAVIANI, D. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. **Revista Princípios**, São Paulo/SP, n. 47, nov. 1997 a jan. 1998.

SOARES, A. R.; CUNHA M. I. de. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília/DF, v. 7, n. 14, 2010, p. 577-604.

SOUZA, C. T. V.; HORA, D. L. Produção de conhecimento em Saúde na pesquisa clínica: contribuições teórico-práticas para a formação do docente. **RBPG**, Brasília/DF, v. 11, n. 26, 2014, p. 1121-1135.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO. **Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência**. Bauru: Unesp, 2019. Disponível em:

<https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/educacao-para-a-ciencia/home/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.125, 2005, p. 63-80.