

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

MARIELE MARTINS

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:
DIFERENTES OPORTUNIDADES, SEGUNDO A ORIGEM
SOCIAL E DIFERENTES PERCURSOS, SEGUNDO O GÊNERO**

**FLORIANÓPOLIS
2014**

MARIELE MARTINS

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:
DIFERENTES OPORTUNIDADES, SEGUNDO A ORIGEM
SOCIAL E DIFERENTES PERCURSOS, SEGUNDO O GÊNERO**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção
do título de Mestre em Educação,
sob a orientação da Professora Dr.^a
Ione Ribeiro Valle.

FLORIANÓPOLIS
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:
DIFERENTES OPORTUNIDADES, SEGUNDO A ORIGEM
SOCIAL E DIFERENTES PERCURSOS, SEGUNDO O GÊNERO**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 14/10/2014

Dr.^a Ione Ribeiro Valle (PPGE/UFSC – Orientadora)

Dr. Erni Saibel (CFH/UFSC – Examinador)

Dr. Lucídio Bianchetti (PPGE/UFSC – Examinador)

Dr.^a Clarícia Otto (PPGE/UFSC – Examinador)

Dr.^a Maria das Dores Daros (PPGE/UFSC - Suplente)

MARIELE MARTINS

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/OUTUBRO/2014

Dedico este trabalho ao Vô Dorico (em memória).

AGRADECIMENTO

Pai e mãe, como agradecê-los? Passa tanta coisa na hora de escrever o agradecimento a eles. Pai, obrigada por me ajudar e me apoiar na profissão que escolhi. Mãe, obrigada por abrir mão de tanta coisa por mim e por minhas irmãs, acho que conseguimos o que a senhora batalhou a vida toda: estamos formadas e em uma universidade pública.

Às minhas irmãs, Anelise e Mariane, sei que, assim como aos meus pais, posso sempre recorrer à vocês, obrigada pelas inúmeras ajudas. Ao meu cunhado Fabiano, sempre me apoiando e me ajudando com os dados estatísticos e leituras do projeto.

Aos meus sobrinhos amados, Davi e Pedro, nada mais tranquilizante do que as risadas, abraços e beijos de vocês.

A vó Soalda, que vive em um presente só dela, mas seu passado foi para as filhas e os netos. A vó Dina, obrigada por se preocupar comigo, pelas orações tão poderosas e pelas conversas maravilhosas.

Aos meus familiares que sempre me ajudaram de algum jeito. A tia Lena e o Zica, a tia Glorinha e o Neri. Aos meus primos, João e Eduardo, colegas de profissão: ambos professores.

A minha orientadora Ione Ribeiro Valle. Uma professora encantadora, de uma sensibilidade e inteligência ímpar, que nunca se recusou em me ajudar, mesmo nos fins de semana, sejam em assuntos acadêmicos ou pessoais. A ela agradeço imensamente o convite para a bolsa de Iniciação Científica/CNPq, em que aprendi tantas coisas e conheci tantas pessoas, sei que fui privilegiada com essa bolsa. Além disso, agradeço também por sua amizade, carinho, atenção e cuidado. Muito obrigada Professora, por esses 6 anos de orientação, convívio, aprendizado e, principalmente, generosidade.

A querida Professora Maria das Dores Daros, meu muito obrigada por nossas conversas e pelas oportunidades e ensinamentos durante a disciplina frequentada no mestrado, especialmente durante nossa parceria no estágio de docência. Com certeza, essa foi uma das experiências mais enriquecedoras da minha curta trajetória acadêmica. Muito obrigada pela sua generosidade e confiança.

A professora Vera Gaspar, por todo o seu carinho e amizade. Agradeço também ao Professor Dr. Lucídio, por ter aceito fazer parte dessa banca de mestrado, pelas importantes contribuições durante o exame de qualificação e, também, pelas muitas conversas durante a disciplina e nos corredores. A professora Dr.^a Clarícia Otto, agradeço sua contribuição na minha formação enquanto professora da graduação do curso de pedagogia e, posteriormente, todas as indicações muito pertinentes no exame de qualificação.

Ao Professor Dr. Santiago Pich, por suas sugestões no exame de qualificação, por suas indicações de leituras e sua amizade.

Ao Professor Dr. Erni José Seibel, por ter aceito fazer parte dessa banca de mestrado. Aos colegas do GPEFESC, meu muito obrigada: à Ana Regina, Marilândes, Raquel, Solange, Juliana Lessa, Silvana, Elaine, Francini, Paulo César, Marcos, Marcos Rogério, Jordan, Tatiana, Mariana Miceli; e as meninas da UDESC: Ana Paula, Marília, Luiza e Carolina. Foram 6 anos de muitas discussões, alegrias e partilhas.

Aos bolsistas e amigos que dividiram comigo todas as minhas alegrias, aflições e refeições no R.U., especialmente no período de escrita: Rafa, Verônica, Paulinho, Mariana Goulart, Melina e Tiago, MAS CREDO... o movimento continua junto!

Aos amigos que tão gentilmente, a academia e a vida me proporcionaram: Gisele, Grazy, Luiza, Dani e Juliana. A todos os colegas que ingressaram comigo no mestrado, obrigada pelas conversas e risadas.

A Julia, amiga para todas as horas. Muito obrigada por fazer parte da minha vida. Obrigada por estar sempre perto de mim, mesmo quando o oceano atlântico nos impossibilitava um abraço. Obrigada também pelos conselhos, risadas e tardes nas cadeiras de massagens do shopping e nos salões de beleza.

A CAPES, por ter me concedido uma bolsa de mestrado durante dois anos, possibilitando que eu me dedicasse de forma exclusiva a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e de maneira muito especial, a Universidade Federal de Santa Catarina por ter me ofertado ensino público, gratuito e de qualidade.

[...] a sociologia liberta libertando da ilusão de liberdade, ou mais exatamente, da crença mal colocada nas liberdades ilusórias. (Pierre Bourdieu).

RESUMO

Este trabalho tem como objeto a expansão do ensino superior brasileiro, tendo como foco o acesso de mulheres às instituições de educação superior entre os anos de 2008 e 2012, ilustrados por uma especificidade observada na Universidade Federal de Santa Catarina. Nossa hipótese se assenta no entendimento de que apesar da importante expansão das oportunidades de escolarização superior, registrada nos últimos anos no Brasil, as desigualdades persistem. Elas aparecem de diferentes formas, particularmente no que concerne à situação das mulheres, revelando que expansão de acesso não contribui, necessariamente, para a justiça social. Para a realização desta pesquisa, realizamos um mapeamento referente às produções sobre a temática pesquisada, um levantamento histórico da expansão do ensino superior público e privado no Brasil, assim como, a expansão do acesso a esse nível de ensino, partindo do número de IES, gênero, matrículas, faixa-etária, turnos e cursos oferecidos, com ênfase na evolução da escolarização das mulheres nos últimos anos, nas diferentes categorias administrativas. E, por último, realizamos uma análise concernente a movimentação das mulheres na escolha de cursos superiores, no âmbito macro da educação brasileira e micro da Universidade Federal de Santa Catarina. É, portanto, no quadro dos estudos sociológicos que situamos as bases metodológicas, relativas ao desenvolvimento de uma análise qualitativa a partir de dados quantitativos. A pesquisa permite observar que as lutas de gênero, neste campo, se associam muito diretamente às lutas de classe, pois para as mulheres, os cursos de maior ingresso são aqueles com baixo valor social e econômico, como é o caso da pedagogia. No entanto, para aquelas com possibilidades materiais afeitas a classe média, contando ainda com maiores capitais culturais e escolares de seus familiares, as chances de ascender a cursos do tipo bacharelado, como é o caso da administração e do direito é muito grande. Constatamos, ainda, que no cenário nacional há uma fluidez de mulheres em cursos de bacharelado e com maiores valorizações como administração e direito, o mesmo não ocorre na UFSC. O que prevalece nesta instituição é a histórica vinculação de seus serviços com “os herdeiros” (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Palavras-chave: Expansão da educação superior brasileira. Acesso de mulheres ao ensino superior. Escolha dos cursos de graduação.

ABSTRACT

This work has as object the expansion of Brazilian higher education focusing on women's access to institutions of higher education between the years 2008 and 2012 illustrated by a specificity observed at the Federal University of Santa Catarina. Our hypothesis is based on the understanding that despite the significant expansion of opportunities for higher education, registered in Brazil in recent years, inequalities persist. They appear in different ways, particularly regarding to women's situation, revealing that expansion of access does not necessarily contribute to social justice. For this research, we conducted a mapping relating to the production on the subject studied, a historical survey of the expansion of public and private higher education in Brazil, as well as the expansion of access to this level of education starting from the number of HEIs, gender, enrollment, age-range, turns and courses offered, with emphasis on the evolution of women's schooling in recent years in different administrative categories. Finally, we conduct an analysis concerning the movement of women in choosing higher education courses in the macro context of Brazilian education and the micro at Federal University of Santa Catarina. Therefore, it is in the context of sociological studies that we situate our methodology basis, relating to the development of a quantitative analyze through quantitative data. Our research allows to observe that gender struggles in this field are associated very directly to class struggles, because for women the courses with larger enrollment are those with low social and economic value as is the case of Pedagogy. However, for those with material possibilities accustomed to the middle class, still relying on larger cultural and educational capital of their families, the chances of ascending to baccalaureate courses such as Business and Law is very large. We also note that, on the national scene there is a fluidity of women in bachelor degree and with higher valuations as Business and Law, the same does not occur at UFSC. What prevails in this institution is the historical link of their services to "the heirs" (BOURDIEU: PASSERON, 2014).

Keywords: Brazilian higher education expansion. Women's access to higher education. Choice of graduate courses.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrícula em estabelecimentos públicos e privados na educação superior: 1930 – 1960	57
Gráfico 2 - Número de matrícula em estabelecimentos públicos e privados na educação superior: 1965 – 1980	63
Gráfico 3 - Número de matrícula em estabelecimentos públicos e privados na educação superior: 1980 – 1995	67
Gráfico 4 - Número de universidades, segundo a rede de ensino no Brasil – 1980, 1990, 1998 e 2008	72
Gráfico 5 - Número de matrícula em estabelecimentos públicos e privados na educação superior: 1995 – 2012	73
Gráfico 6 -Número de instituições de educação superior, segundo a categoria administrativa – Brasil - 2012	75
Gráfico 7 - Número de instituições de educação superior, segundo região e categoria administrativa – Brasil – 2012	77
Gráfico 8 - Número de instituições de educação superior, segundo a localização e a categoria administrativa – Brasil – 2012	78
Gráfico 9 - Número de matrículas presenciais em instituições de educação superior, segundo categoria administrativa – Brasil – 2012..	80
Gráfico 10 - Número de matrículas presenciais, segundo organização acadêmica – Brasil - 2012.....	81
Gráfico 11 -Número de matrículas nos cursos presenciais em instituições de educação superior, segundo o Sexo – Brasil – 2012	93

Gráfico 12 -Número de matrículas presenciais em instituições de educação superior, segundo sexo e categoria administrativa – Brasil – 2012.....	94
Gráfico 13 - Turnos das instituições de ensino superior no Brasil (2008-2012)	96
Gráfico 14 - Matrículas presenciais em instituições de ensino superior por grau acadêmico(2008-2012)	98
Gráfico 15 - Número de homens e mulheres inscritos e classificados na UFSC2008-2012.....	109
Gráfico 16 -Cursos noturnos frequentados por homens e mulheres na UFSC (2008-2012).....	111
Gráfico 17 - Turno frequentado durante o ensino médio pelos estudantes que ingressaram na UFSC	112
Gráfico 18 - Rede de ensino frequentada pelos estudantes que ingressaram na UFSC (2008-2012).....	113
Gráfico 19 - Faixa etária dos estudantes que ingressam na UFSC entre os anos de 2008 e 2012.....	116
Gráfico 20 - Capital escolar dos pais dos estudantes que ingressaram na UFSC.....	117
Gráfico 21 - Capital escolar da mãe dos estudantes que ingressaram na UFSC.....	117
Gráfico 22 - Capital econômico dos estudantes que ingressaram na UFSC.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Termos pesquisado: acesso de homens a universidade.....	26
Tabela 2 - Termo pesquisado: acesso de mulheres à universidade	27
Tabela 3 - Termo pesquisado: acesso de homens e mulheres, ensino superior	28
Tabela 4 - Número de resumos localizados (1997-2011).....	29
Tabela 5 - Área do conhecimento	30
Tabela 6 - Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro 1930-2012.	55
Tabela 7 - Evolução do número de instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil – 1970-2000	65
Tabela 8 - Percentual de alunos de graduação matriculados em cursos noturnos por tipo de instituição – Brasil – 1986 – 2012	69
Tabela 9 - Número de inscritos no ensino secundário e superior Distrito Federal: 1907-1912	86
Tabela 10 - Dez cursos com maior número de matrículas de Mulheres e Homens – 2012 – Brasil.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos mais procurados na UFSC entre os anos de 2008 a 2012.....	114
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BRICS	Grupo Brasil, Rússia, Índia e China
CA	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COPERVE	Comissão Permanente do Vestibular
ENADE	Exame Nacional de Avaliação do Desempenho Estudantil
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental
FSBA	Faculdade Social da Bahia
GPEFESC	Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
ONU	Organizações das Nações Unidas
PIBIC Científica	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPLAN	Pró-Reitoria de Orçamento e Planejamento
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico
Scielo	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 O OBJETO DE ESTUDO: PRIMEIRA APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA	23
2.1 SURPRESAS AO ENCONTRAR TANTAS TESES E DISSERTAÇÕES	25
2.2 MAPEAR É PRECISO	30
2.3 O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS.....	31
2.4 INVESTIGAR É INSISTIR: A LEITURA DOS ARTIGOS.....	36
2.5 OBJETIVO GERAL	38
2.5.1 Objetivos específicos	38
2.6 ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	39
2.7 UMA NOTA SOBRE O CAMPO DA MICRO PESQUISA: UFSC	42
2.8 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	44
3 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	52
3.1 A CRIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	52
3.2 A EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO.....	53
3.3 PRIMEIRA FASE: A MODERNIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO (1930-1964)	56

3.4 SEGUNDA FASE: O REGIME MILITAR E A REFORMA (1964 – 1980)	59
3.5 TERCEIRA FASE: EM TEMPOS DE CRISE E DE TRANSIÇÃO (1980-1995).....	66
3.6 QUARTA FASE: UMA EXPANSÃO ACELERADA RUMO A MASSIFICAÇÃO? (1995 – 2012).....	71
3.7 O ATUAL E COMPLEXO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	74
4 DAS DESIGUALDADES ECONÔMICAS ÀS DESIGUALDADES DE GÊNERO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS MULHERES	83
4.1 ASPECTOS RELEVANTES DA EDUCAÇÃO DE MULHERES NO BRASIL.....	83
4.2 ESTUDOS FEMINISTAS FORÇANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	87
5 O PERFIL DOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR: MULHERES EM DESTAQUE, MENOS NA UFSC	92
5.1 DINÂMICA DAS MULHERES POR NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR	92
5.1.1 As mulheres são maioria também em todas as categorias administrativas	
5.1.2 A dinâmica das mulheres no ensino superior por turno	96
5.1.3 A dinâmica das mulheres por grau acadêmico	98
5.1.4 A escolhas das mulheres entre os cursos mais procurados do Brasil	100

5.1.5 Perfil dos estudantes que frequentam os cursos de direito no ensino superior brasileiro	102
5.1.6 Perfil dos estudantes que frequentam os cursos de administração no ensino superior brasileiro	103
5.1.7 Perfil dos estudantes que frequentam os cursos de pedagogia no ensino superior brasileiro
5.2 CHEGANDO NA UFSC E OBSERVANDO A DINÂMICA DAS MULHERES	109
5.2.1 A dinâmica das mulheres no ensino superior por turno	110
5.2.2 A dinâmica das mulheres entre os cursos mais procurados da UFSC.....	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO PERMITE MAIOR INGRESSO DE MULHERES, MENOS DA UFSC	120
REFERÊNCIAS.....	124

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto a expansão do ensino superior brasileiro, tendo como foco o acesso das mulheres¹, entre os anos de 2008 e 2012, ilustrados por uma especificidade observada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nossa hipótese se assenta no entendimento de que apesar da importante expansão das oportunidades de escolarização superior, registrada nos últimos anos no Brasil, as desigualdades persistem. Elas aparecem de diferentes formas, particularmente no que concerne à situação das mulheres, revelando que expansão de acesso não contribui necessariamente para a justiça social.

Segundo Ristoff (2009), o sistema de educação superior brasileiro está entre os maiores sistemas da América e da Europa.

De acordo com o Censo da educação, referente ao ano de 2012, o Brasil possui 2.416 instituições de educação superior, estando elas divididas nas seguintes categorias administrativas: federal, estadual, municipal e privada, sendo essa última, subdividida entre confessional, particular e comunitária. (CENSO, 2012).

Ainda de acordo com o Censo, as mulheres aumentaram sensivelmente sua participação na educação superior. O número de matrículas femininas entre os anos de 2008 e 2012 teve um crescimento de 18,5%, enquanto a masculina ficou em torno 14,3%. Se em 2000 elas representavam 1,5 milhões de estudantes no ensino superior, no ano de 2012 elas chegaram a mais de 3,2 milhões, totalizando 55,4% das matrículas nos cursos de graduação presenciais. Também segundo o Censo da Educação Superior (2012), a presença feminina é ainda maior

¹ Sabemos que há inúmeras formas de vivências sociosexuais e novas formas de identidade de gênero dentro desse contexto, incluindo a atual legalidade na adoção do nome social nas universidades, entretanto, no recorte desta amostra que está organizado entre os anos 2008 e 2012, tanto na inscrição para ingresso via exames do tipo vestibular e ENEM, quanto na matrícula até a conquista do diploma, as denominações, as quais os candidatos deviam se posicionar, era sexo feminino ou masculino. Assim, é neste quadro que estamos analisando gênero. Nesta pesquisa, todas as informações constantes sobre homens ou mulheres, em especial as estatísticas, o fazem pela identificação oficial da época que exigia consonância com o registro civil.

entre os concluintes. No ano de 2012, do total de estudantes que concluíram o ensino superior, 59,6% são mulheres. Esse quadro se repete em todas as regiões do país.

O Censo mostra, ainda, que até o final dos anos de 1980, os homens possuíam o número médio de anos de escolaridade maior do que o das mulheres, mas essa posição se inverteu a partir da década de 1990, quando as mulheres começam a apresentar taxas de escolaridade médias mais elevadas, superando os índices masculinos. Este dado não é exclusivo do ensino superior, posto que as mulheres também são maioria em todos os outros níveis educacionais.

Estas análises e dados apresentados compõem uma amostra de saberes trabalhados nesta pesquisa e são frutos de um interesse despertado em 2008, quando aluna da graduação em pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Já nas primeiras fases do curso frequentei a disciplina “Educação e Sociedade” e ingressei no “Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Professores em Santa Catarina (GPEFESC). Grupo este dedicado a estudar a educação catarinense, tendo como referências teóricas, a história e a sociologia. Minha inserção nesse Grupo me levou a discussões e problematizações a respeito da educação brasileira, por meio da leitura de autores clássicos e contemporâneos da sociologia. Fui portanto, desde o início, estimulada a focar meu olhar sobre a questão educacional e saísse do senso comum, possibilitando um maior entendimento sobre o quanto a escola e a formação por ela oferecida estava distante de grande parte da população brasileira.

Paralelamente a esses estudos, ainda mais próxima da sociologia, tive a oportunidade de assumir uma bolsa de iniciação científica (PIBIC/UFSC)², aproximando-me do projeto desenvolvido pela Professora Dr.^a Ione Ribeiro Valle, intitulado: “Democratização do

²O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFSC) é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior. Que proporciona ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa. Informações retiradas do *site* <http://pibic.ufsc.br/>.

ensino superior em Santa Catarina: o acesso às duas universidades públicas (UFSC e UDESC) de egressos do ensino médio público (1998-2007)”³.

Costumo dizer que a experiência como bolsista me possibilitou uma graduação à parte, pois os conhecimentos proporcionados por ela fizeram toda a diferença na minha trajetória. Experiências estas que me motivaram a dar continuidade aos estudos que vinha desenvolvendo. O trabalho de bolsista tornou possível um amplo levantamento de referenciais bibliográficos e de dados empíricos, com relação ao vestibular, tema que estava no centro das análises desenvolvidas.

Ao entrar em contato com os relatórios e questionários realizados pelo Grupo, observei que o interesse das mulheres pela educação superior estava em ascensão na UFSC. Pude constatar que, nos últimos 20 anos, o número de mulheres que se candidatava aos cursos de graduação nesta universidade crescia a passos largos, estando elas em maior número entre os candidatos inscritos no vestibular. Porém, ao analisar os estudantes que nela ingressavam, constatei que os homens estavam melhor representados do que as mulheres, ou seja, mesmo sendo maioria entre os inscritos, elas acessam mais timidamente.

Diante destes dados, busquei informações acerca do acesso de mulheres na educação superior no cenário nacional e para minha surpresa, ao contrário do que havia observado na UFSC, todas as instituições de educação superior, independentemente das categorias administrativas, possuem entre seus estudantes, o quantitativo de matrículas femininas superior às masculinas.

Essas informações causaram inquietudes, provocando questionamentos sobre as possíveis causas desse fenômeno, o que impulsionou a querer compreender as configurações que cercam a opção dos candidatos por esta universidade.

³Pesquisa concebida no quadro dos trabalhos de investigação em desenvolvimento, pelo projeto “Justiça, êxito e fracasso na escola: O impacto sobre os processos de socialização e de construção das identidades profissionais dos professores catarinenses (1950-2005)”, vinculado ao GPEFESC e à linha “Sociologia e História da Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSC).

De posse desses dados, desenvolvi minha pesquisa de iniciação científica em busca de respostas, todavia, o curto tempo dispensado à realização da mesma fez com que esses questionamentos aumentassem ainda mais. Com isso, decidi dar continuidade e profundidade aos estudos que vinha desenvolvendo, a fim de contribuir para o desvelamento da complexa dinâmica quanto à expansão do acesso à educação superior brasileira e o lugar das mulheres na ampliação das oportunidades de escolarização nesse nível de ensino, trazendo os dados referentes à UFSC, a título de ilustração.

É importante ressaltar que, nos últimos anos, o Grupo de Pesquisa (GPEFESC) vem desenvolvendo vários estudos a respeito da democratização do ensino superior brasileiro, de maneira especial do ensino superior catarinense, sobretudo no que concerne à Universidade Federal de Santa Catarina, a saber: Sato (2011), Scheid Martins (2013) e Klitzke (2014) dos quais destaco excertos de seus recortes e análises.

Sato (2011) analisou, em sua dissertação de mestrado, o concurso vestibular como dispositivo meritocrático de ingresso na Universidade Federal de Santa Catarina, a partir de uma amostra de calouros de todos os cursos, aprovados no vestibular de 2010. Para isso, a autora compôs o perfil socioeconômico dos ingressantes da UFSC, assim como o modo como a aprovação e reprovação no vestibular é explicada e sentida pelos estudantes. Foram utilizados autores contemporâneas tais como Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron e François Dubet, na tentativa de compreender a importância que os dispositivos de seleção e de classificação assumem no desenvolvimento das sociedades modernas e como esses dispositivos são mobilizados, visando o acesso ao ensino superior.

Essa pesquisa mostrou que as famílias constroem variadas estratégias para que seus filhos tenham trajetórias bem sucedidas, sendo o percurso desses estudantes, marcados por iniciativas que fizeram a diferença no momento do “ritual de passagem” do ensino médio para o ensino superior.

Scheid Martins (2013), em sua dissertação, realizou um estudo abrangendo a trajetória de nove egressos do concurso vestibular da UFSC, por meio de entrevistas. Suas análises evidenciaram que apesar da expansão da educação superior no Brasil, os estudantes que procedem de camadas sociais desfavorecidas, ainda representam uma

minoria nos cursos seletos, confirmando os estudos de Zago (2006) que tratam das desigualdades educacionais existentes entre carreiras universitárias e sua hierarquização.

Klitzke (2014), em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), analisou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio do contexto histórico em que o mesmo foi criado, buscando problematizar a democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, tendo como principal base de reflexão, a sociologia da educação. A autora efetuou um estudo quali-quantitativo, a partir de uma amostra trianual dos relatórios pedagógicos, referentes aos exames nos anos de 1999, 2002, 2005 e 2008. Por meio da comparação de variáveis e desempenho dos estudantes participantes, Klitzke (2014) concluiu que o ENEM é mais promissor aos mais favorecidos.

Assim, a partir destes estudos, situamos o tema de investigação, ao qual estamos nos dedicando neste trabalho de dissertação, a saber, a análise da expansão do ensino superior brasileiro, em confluência com o acesso das mulheres entre os anos de 2008 a 2012, ilustrados por uma especificidade da UFSC.

2 O OBJETO DE ESTUDO: PRIMEIRA APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA

Conhecendo as produções do GPEFESC, sentimos a necessidade de buscar os demais trabalhos realizados no Brasil sobre a temática e, assim, fazer o levantamento das produções realizadas acerca do acesso de homens e mulheres ao ensino superior brasileiro, que permitiu situar o objeto de estudo, no que diz respeito a sua relevância e às dimensões já conhecidas, contribuindo para o posicionamento quanto às escolhas teórico-metodológicas a serem adotadas.

Um estudo mais aprofundado dos resumos de teses e dissertações encontradas no portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), artigos e livros publicados, possibilitou ver quais aspectos requeriam análises mais minuciosas e quais leituras auxiliariam na construção do objeto. A busca

por esses materiais mostrou a presença e as ausências de trabalhos a respeito da temática.

O exame da produção bibliográfica realizada permitiu, também, conhecer os aspectos que ainda carecem de estudos, seja por não terem sido contemplados ou por não conseguirem aprofundar outras dimensões, como é o caso de pesquisas que abordam as desigualdades de gênero no acesso ao ensino superior e a escolha de determinados cursos por homens e mulheres.

De acordo com Meksenas (2002, p. 22):

Pesquisar diz respeito à capacidade de produzir um conhecimento adequado à compreensão de determinada realidade, fato, fenômeno ou relação social. [...] também assume a capacidade de criar os meios necessários ao estabelecimento de novas interações e modificações de contextos.

Procuramos, assim, localizar a temática do *Acesso de Homens e Mulheres nas Universidades Públicas Brasileiras entre os anos de 2008 a 2012*, no campo científico nacional, por meio de um amplo levantamento bibliográfico. Recorremos, primeiramente, ao banco de dados da CAPES, na tentativa de compreender como a temática vem sendo pesquisada nos últimos anos. Consideramos esta fonte como um dos principais instrumentos para o contato – inicial – com a produção científica das universidades brasileiras, em virtude de centralizar pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação.

É importante assinalar que as pesquisas em nível de mestrado e doutorado, condicionadas na página dessa instituição, começam a ser realizadas no ano de 1985, sendo defendidas a partir de 1987, mesmo ano em que a CAPES passa a disponibilizar informações *online* de todas as dissertações e teses defendidas. As pesquisas são enviadas diretamente à CAPES, pelos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, o que assegura maior credibilidade, além do que, pressupomos que considerável parte das publicações realizadas em periódicos, sobre o tema, são frutos desses estudos.

2.1 SURPRESAS AO ENCONTRAR TANTAS TESES E DISSERTAÇÕES

Ao iniciarmos o contato com o banco de dados da CAPES, observamos que a página informatizada disponibiliza ferramentas de busca e consulta, permitindo a pesquisa por autor, título e palavras-chave.

Na página de consulta, colocamos inicialmente no descritor, 14 diferentes termos relacionados à temática desejada, o que nos remeteu a 1340 resumos. Conseqüentemente, foi necessário delimitar a busca, centralizando o objeto em três termos que, a nosso ver, identificavam o interesse. Com isso, obtivemos 210 resumos divididos entre teses, dissertações e dissertações profissionalizantes, defendidas entre os anos de 1997 e 2011.

Interessamo-nos em localizar as pesquisas que tiveram como objeto a presença de homens no ensino superior e, para isso, inserimos no campo referido às palavras-chave “acesso de homens a universidade”. Como resultado, obtivemos 63 trabalhos abrangendo 49 dissertações de mestrado, 13 teses de doutorado e uma dissertação de mestrado profissionalizante (Tabela 1).

Tabela 1 - Termos pesquisado: acesso de homens a universidade

ANO	Mestrado			Doutorado		
	AE	AO	Total	AE	AO	Total
1997		1	1			
1998		2	2			
1999		1	1			
2000		2	2			
2001		1	1			
2002		2	2		1	1
2003	1	4	5	1		1
2004	1	4	5		2	2
2005	1	2	3		1	1
2006		5	5	1		1
2007		3	3		2	2
2008	1	2	3		1	1
2009	1	3	4		1	1
2010	1	4	5		2	2
2011	1	7*	8		1	1
TOTAL		50		TOTAL		13

AE – Áreas da Educação

OA – Outras áreas

*Ano que possui dissertações de mestrado profissionalizante

Dando continuidade à busca, inserimos no descritor a seguinte expressão: “acesso de mulheres a universidade”. A partir dessa expressão, encontramos 128 trabalhos compreendendo 20 teses de doutorado, 105 dissertações de mestrado e três dissertações de mestrado profissionalizante (Tabela 2)

Tabela 2 - Termo pesquisado: acesso de mulheres à universidade

ANO	Mestrado			Doutorado		
	AE	OA	Total	AE	OA	Total
1997	1	1	2		3	3
1998		2	2			
1999		2	2			
2000		3	3			
2001		5	5			
2002	2	4	6			
2003	1	3	4	1		1
2004		10	10		2	2
2005	1	3	4			
2006		12	12	1		1
2007	1	5*	6		3	3
2008	9	3	12		2	2
2009	2	8*	10		2	2
2010	3	12	15	1	2	3
2011		15*	15		3	3
TOTAL		108		TOTAL		20

AE – Áreas da Educação

OA – Outras áreas

*Ano que possui dissertações de mestrado profissionalizante

Finalizando essa primeira etapa do levantamento, que visou prioritariamente mapear o ingresso de homens e mulheres nas universidades públicas brasileiras, adotamos como terceiro descritor, a expressão “Acesso de Homens e Mulheres, Ensino Superior”. Como resultado, para uma primeira análise, obtivemos 19 trabalhos defendidos, sendo quatro teses de doutorado, 13 dissertações de mestrado e duas dissertações de mestrado profissionalizante (Tabela 3).

Tabela 3 - Termo pesquisado: acesso de homens e mulheres, ensino superior

ANO	Mestrado			Doutorado		
	AE	OA	Total	AE	AO	Total
2003	1		1			
2004	1		1		1	1
2005						
2006		2	2			
2007		2	2			
2008	1		1		1	1
2009	1	1	2		1	1
2010	1	2	3			
2011		3*	3	1		1
TOTAL		15		TOTAL		4

AE – Áreas da Educação

OA – Outras áreas

*Ano que possui dissertações de mestrado profissionalizante

Por meio dos resumos, iniciamos às leituras em busca dos trabalhos que pudessem contribuir de forma mais significativa para a pesquisa. A partir dessa leitura foi possível constatar que, dos 210

resumos citados anteriormente, 54 repetiam-se, o que permitiu delimitar o número exato de 156 resumos, compreendendo 26 teses de doutorado, 124 dissertações de mestrado e seis dissertações de mestrado profissionalizante (Tabela 4).

Tabela 4 - Número de resumos localizados (1997-2011)

ANO	TES E	DISSERTAÇÃ O	DISSERTAÇÃO PROFISSIONALIZAN TE
1997	3	2	
1998		3	
1999	1	2	
2000		3	
2001		5	
2002	1	8	
2003	1	5	
2004	2	10	
2005	1	5	
2006	1	15	
2007	3	8	1
2008	4	11	
2009	2	10	1
2010	3	18	
2011	4	19	4
TOTA L	26	124	6

Contudo, apesar da quantidade significativa de trabalhos encontrados, ao lermos os resumos das dissertações e teses, constatamos que, em sua maioria, esses trabalhos mencionam os termos Homens, Mulheres e Ensino Superior a partir de abordagens fundadas em diferentes áreas do conhecimento, tais como: Enfermagem; Psicologia; Cardiologia; e Odontologia.

É importante salientarmos que, entre os 156 trabalhos localizados, somente as produções na área da educação abordaram temas próximos ao que propusemos em nossa pesquisa. Dentre os trabalhos citados acima, há apenas 18 dissertações de mestrado em Educação (14,51%) e quatro teses de doutorado em Educação (15,38%) e nenhuma dissertação profissional nesta área (Tabela 5).

Tabela 5 - Área do conhecimento

	ÁREA DA EDUCAÇÃO	OUTRAS ÁREAS
TESE	4 (15,38%)	22 (84,62%)
DISSERTAÇÃO	18 (14,51%)	106 (85,49%)
DISSERTAÇÃO PROFISSIONAL	0	6 (100%)
TOTAL	22	134

2.2 MAPEAR É PRECISO

A leitura dos 22 resumos selecionados (dissertações e teses da área da educação), permitiu identificar em que instituições de ensino superior vêm sendo realizadas estas pesquisas, o que nos levou a mapear

os Estados brasileiros que se destacam na produção de temáticas afins. Ao analisarmos as teses foi possível perceber que a produção das pesquisas em nível de doutorado em educação, a partir dos termos escolhidos para esta busca, se concentram nas regiões sudeste e sul do país, sendo dois no Estado do Rio de Janeiro, um no Estado de São Paulo e um no Estado do Rio Grande do Sul.

Contudo, ao avaliarmos as pesquisas em nível de mestrado na área da educação, observamos que as mesmas se dividem em diferentes regiões do país, tais como a região nordeste, centro-oeste, sudeste e sul, sendo quatro dissertações no Estado da Bahia, um no Estado de Sergipe, três no Estado do Mato Grosso, um no Estado de Goiás, três no Estado de São Paulo, dois no Estado de Minas Gerais, um no Estado do Rio Grande do Sul, dois no Estado do Paraná e apenas um no Estado de Santa Catarina.

Vimos, assim, que não há predominância quanto à região em que se realizam pesquisas em educação, sobre o acesso de homens e mulheres às universidades públicas brasileiras. Constatamos, também, assim como outros trabalhos desenvolvidos em nosso grupo de pesquisa (GPEFESC), que a temática do ensino superior público brasileiro permanece carente de estudos, o que nos tranquiliza quanto à relevância da nossa pesquisa para a compreensão dos processos de democratização das universidades públicas.

2.3 O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS

Ao colocarmos no descritor, a expressão que melhor caracterizava nosso objeto de estudo (O acesso de homens e mulheres nas universidades públicas brasileiras), não encontramos trabalhos que abordassem o tema central com o qual trabalhamos, todavia localizamos quatro trabalhos, sendo todos dissertações de mestrado, que discutem questões referentes às mulheres no ensino superior e à atuação profissional das mesmas.

Partimos do pressuposto que esses trabalhos nos auxiliariam na análise dos dados que compõem nossa empiria e na compreensão de fenômenos ainda pouco estudados.

Ao lermos os resumos selecionados (quatro dissertações de mestrado), percebemos que os mesmos, pouco explicitam sobre seus referenciais teóricos, os que o fazem, desenvolvem suas análises a partir de estudos de base quali-quantitativa, tendo como instrumentos a realização de entrevistas, a aplicação de questionários, a análise documental, o levantamento bibliográfico, estando alguns apoiados também em dados estatísticos. Com isso, tendo em vista a necessidade de compreender como se desenvolveram esses estudos, procedemos a leitura completa de três das quatro dissertações localizadas⁴, a saber: Freitas (2003); Piacitelli (2008);Cavalcante (2008); e Silva (2009).

A dissertação de Piacitelli (2008) apresenta uma evolução acerca do processo de escolarização das mulheres, por intermédio da reflexão sobre a educação destinada às meninas da elite, que se iniciava nos lares com educadoras contratadas e, posteriormente, em escolas femininas, em sua maioria da rede religiosa. Esta pesquisa analisa, ainda, os aspectos da trajetória das mulheres nas Universidades e suas razões para a escolha dos cursos frequentados, levantando questões sobre a participação das mesmas em um “mundo excludente, majoritariamente masculino, onde seu espaço era restrito, basicamente destinado aos afazeres domésticos e cuidados dos filhos”. (PIACITELLI, 2008, p. 11).

Outra questão levantada diz respeito às articulações da desigualdade de gênero que se produz e reproduz na sociedade. Para essa discussão, a autora mobiliza a temática de gênero, a partir de referenciais pós-estruturalistas, que apoiam a divisão entre os sexos como uma construção social. Para Piacitelli (2008, p. 34):

A formação de estereótipos (fixação de características como representativas de uma pessoa, grupo ou coletivo) de cada sociedade atribui determinados papéis a homens e mulheres e esses papéis frequentemente, ou quase sempre,

⁴Ressaltamos que não foi possível acessar a dissertação de Freitas (2003) na íntegra. A Biblioteca Anísio Teixeira, no qual se encontra a dissertação, apresenta erro na página, impossibilitando o acesso ao trabalho. Entramos em contato com o autor por meio do endereço de e-mail disponibilizado pelo banco de dados da CAPES, porém, não obtivemos resposta.

ajustam-se perfeitamente a certas ideias de como são ambos os sexos. Os homens trabalham fora de casa, por exemplo, porque estão mais orientados em direção ao exterior, enquanto que as mulheres são donas-de-casa porque são naturalmente orientadas para o interior. Se os estereótipos são muito acentuados e difusamente disseminados por diversos grupos ou, inclusive, por toda sociedade, desaparece o fato de que as diferenças e as semelhanças são elaborações e ações simbólicas articuladas pela organização sociocultural.

Para essa investigação, a autora realizou entrevistas com oito mulheres que ingressaram no ensino superior, abrangendo a escolha dos cursos e sua inserção neles. Mediante as evidências estatísticas, comprovou-se que a presença das mulheres nas universidades é uma tendência não só no Brasil, aparecendo também em outros países. A autora alerta, ainda, que o longo processo de rupturas e conquistas, possibilitou as mulheres sair do espaço privado, destinado aos cuidados domésticos, para entrar no espaço público, com trabalho qualificado e assalariado. Contudo, esses espaços ainda permanecem limitados a certos “terrenos”.

Com base nos dados encontrados, Piacitelli (2008) confirma as clássicas divisões entre o que se convencionou chamar de profissões tipicamente “femininas” e aquelas ditas “masculinas”, pois apesar da forte presença nas universidades, as mulheres ainda estão concentradas nos cursos das áreas de Educação e Saúde.

Cavalcante (2008) realiza uma análise das políticas de Educação Superior e o acesso e permanência de estudantes trabalhadores em cursos noturnos de educação superior, em uma instituição privada no norte de Mato Grosso do Sul, no período entre 1996 e 2006, com a intenção de verificar os condicionantes desses estudantes nos cursos de graduação. No decorrer da pesquisa, a autora questiona a viabilidade de o ensino noturno representar uma possível democratização do ensino superior. Contudo, as dificuldades com relação à renda familiar dos estudantes, suas ocupações no mercado de trabalho, associada a questões geográficas e de transporte, são

dificultadores da frequência e, conseqüentemente, da permanência dos mesmos na instituição investigada.

Para a execução da pesquisa, a autora adotou como procedimento metodológico a abordagem quali-quantitativa, juntamente com pesquisas bibliográficas, assim como a classificação e análise de documentos pertinentes à legislação e contribuição teórica da literatura sobre a temática de estudos

Todavia, apesar de apresentar dados referentes ao acesso e permanência de homens e mulheres no ensino noturno, a autora não problematiza a diferença existente nos números entre os sexos, assim como não discute questões referentes à temática de gênero na sua pesquisa.

Silva (2009) pesquisou a inclusão das mulheres camponesas no ensino superior. A autora analisou a formulação de políticas públicas em educação e sua relação com a promoção do desenvolvimento sustentável no campo. Segundo Silva (2008), para realizar seu estudo foi necessário conhecer e compreender o universo feminino no meio rural, buscando entender a importância que as mulheres dão à educação e ao conhecimento. Ela constata, ainda, que a parceria entre PRONERA/INCRA/MDA e movimentos sociais do campo, têm proporcionado a inserção de trabalhadores e trabalhadoras rurais no ensino superior, dando-lhes uma oportunidade que sempre fora negada. Além de possibilitar o acesso à Universidade, os cursos especiais ofertados pelo PRONERA oferecem formação técnico-científica aos assentados e assentadas em condições de igualdade para lidarem com a diversidade do meio rural e com as novas tecnologias, respondendo, também, à demanda de formação de profissionais de educação e de outras áreas, para atuarem no campo brasileiro.

Com base nos dados quantitativos levantados por Silva (2009), vemos que os cursos especiais do PRONERA têm viabilizado o acesso a um número expressivo de mulheres do campo ao ensino superior. Neste contexto, o número de mulheres matriculadas supera o número de homens, esses dados repetem-se, também, quando consideramos os números do PRONERA.

Da mesma forma que Piacitelli (2008), Silva (2009) ratifica a persistência das mulheres em cursar áreas historicamente tidas como femininas. No caso do PRONERA, muitas mulheres frequentam cursos

de licenciatura, profissões estas que elas já exercem nos assentamentos. Os dados mostram, também, a dificuldade das mulheres em ingressar em cursos como o de engenharia agrônômica, com predominância masculina, reforçando, ainda mais, a tese de que homens e mulheres frequentam os cursos destinados socialmente e culturalmente a cada um dos sexos.

Silva (2009) salienta também que, ao inquirir nas entrevistas, comprovou que o acesso ao ensino superior contribuiu para o empoderamento das mulheres assentadas, pois elas se sentem mais respeitadas por suas famílias, pela comunidade, participam mais da vida política do assentamento e têm maior autonomia para tomar decisões, assim:

As respostas mostram que o conhecimento tem trazido mudanças significativas para suas vidas, na medida em que conseguem sair do espaço privado e passam a ocupar o espaço público. Se o acesso aos programas de geração de renda é um elemento importante para o empoderamento das mulheres do campo, a nossa pesquisa mostra que o acesso ao ensino superior também contribui para empoderá-las. (SILVA, 2009, p.120).

Neste sentido, constata a autora, que é necessário considerar todas as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para continuarem a estudar, entre essas dificuldades, destacam-se o difícil acesso à escola, o casamento, a criação dos filhos e o trabalho.

Silva (2009) sublinha, ainda, que sua pesquisa não permitiu identificar as mudanças na família com relação às divisões de tarefas domésticas e ao estabelecimento de novas relações sociais e de gêneros nos assentamentos, o que não significa, que nunca aconteça, pois as mulheres que participaram da pesquisa, mesmo representando parte de uma totalidade maior que são as mulheres assentadas, identificam dificuldades que só podem ser enfrentadas pelo fato de serem mulheres em contextos patriarcais.

Por último, mediante a leitura do resumo, verificamos que Freitas (2003) investigou o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da Faculdade Social da Bahia (FSBA), em um contexto de expansão do ensino superior e do acesso a esse nível de ensino no Brasil. A partir dessa investigação, o autor traçou o perfil desses alunos, fazendo um comparativo com os alunos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio de variáveis independentes, tais como: idade; sexo; cor; renda; escolaridade dos pais; e desempenho no vestibular e no curso. O autor realizou sua investigação por meio do estudo comparativo entre duas instituições de ensino superior da Bahia, juntamente com a análise de estatísticas e aplicação de questionários aos alunos dessas instituições.

2.4 INVESTIGAR É INSISTIR: A LEITURA DOS ARTIGOS

Com relação à localização de artigos, optamos por realizar as buscas por intermédio da biblioteca eletrônica Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), por entendermos que grande parte do que vem sendo produzido sobre a questão do acesso de homens e mulheres na Universidade, é também disponibilizado neste espaço eletrônico. A partir da leitura dos artigos localizados, constatamos que a maioria deles é frutos da elaboração de teses e dissertações.

Com isso, optamos por destacar três trabalhos que se propuseram a realizar uma revisão a respeito de pesquisas na área da educação, entrecruzadas com a temática de gênero. São eles: Rosemberg (2001); Vianna, Carvalho, Schilling e Moreira (2011); e Carvalho (2011).

Uma das lacunas destacadas pelas autoras refere-se à falta de diálogo entre as áreas educacionais ligadas as temáticas de gênero com os estudos feministas. Esta constatação é ressaltada por Rosemberg (2001), cuja pesquisa se concentrou nos anos de 1990 e 1998, a partir da análise de 300 artigos publicados em três revistas feministas. A autora observa que apenas 14 delas falavam sobre educação, sendo três desses artigos de autoras estrangeiras. Comenta, ainda, que nos estudos educacionais ocorreu uma elevação no número de abordagens sobre “mulheres”, “feminização”, ou “sexualidade”. No entanto, não se

observa paralelamente uma ampliação da reflexão teórica sobre o conceito de gênero.

O artigo apresentado por Vianna *et al.* (2011), mostra que a década de 1990 foi um momento importante na produção de pesquisa sobre mulheres e relações de gênero no Brasil. Segundo as autoras, as relações sociais de gênero estão fortemente presentes nas instituições escolares, e se expressam na distribuição de direitos e deveres entre alunos e alunas; nas imagens e expressões nos livros didáticos; nas trajetórias de desempenho escolar de meninos e meninas; e nas menções ao gênero, tanto no ambiente escolar como entre os formuladores de políticas públicas da área. Destacam, também, que essas discussões começaram a ecoar na educação somente a partir de 1995, sob a coordenação do MEC, juntamente com o início do processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A pesquisa realizada por Carvalho (2011), por sua vez, faz um levantamento dos trabalhos ligados às relações de gênero nos últimos 10 anos, apresentados no Grupo de Trabalho de Sociologia da Educação da ANPEd. Para isso, expõe seu “ponto de vista” com relação à visão dos autores utilizados e a localização dos mesmos em um “mapa” das polêmicas em torno desse conceito. A autora ressalta que não tomou como tarefa a necessidade de uma leitura crítica dos trabalhos, tendo se limitado apenas a uma leitura pessoal sobre os autores mais citados nos trabalhos, constatando que se trata de uma primeira aproximação com o debate sobre gênero, por meio dos autores mais citados nos últimos 10 anos. Carvalho (2011) infere, ainda, que a realização desses trabalhos incide sobre questões que possibilitem reflexões de algumas das tensões e problemáticas candentes no campo dos estudos feministas, podendo contribuir para que os pesquisadores em educação, mesmo não se tornando especialistas, considerem, também, as determinações de gênero em seus estudos específicos.

Os estudos em pauta revelam diferentes possibilidades para análise em que se vinculam a posição das mulheres no campo educacional. Neste sentido, a pesquisa que se postula, mostra-se original e, ao mesmo tempo, complementar as demais, posto que o recorte incide sobre a verificação do ingresso de mulheres no ensino superior brasileiro, a partir de sua expansão, tendo ainda como ilustração, a peculiaridade da Universidade Federal de Santa Catarina, cujo movimento segue distinto das demais instituições com menor ingresso

de mulheres. Com o recorte formulado, delimitamos os objetivos desta dissertação expostos a seguir.

2.5 OBJETIVO GERAL

Analisar a expansão do ensino superior brasileiro em relação ao acesso das mulheres entre os anos de 2008 a 2012, e focar nesse quadro, a especificidade da Universidade Federal de Santa Catarina.

2.5.1 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo são:

- mapear as produções sobre a temática pesquisada, visando reconhecer o campo e situar a pesquisa em pauta;
- realizar levantamento histórico da expansão do ensino superior público e privado no Brasil;
- examinar a expansão do acesso a esse nível de ensino, partindo do número de IES, gênero, matrículas, faixa-etária, turnos e cursos oferecidos, com ênfase na evolução da escolarização das mulheres nos últimos anos, nas diferentes categorias administrativas; e
- analisar a movimentação das mulheres na escolha de cursos superiores no âmbito macro da educação brasileira e micro da Universidade Federal de Santa Catarina.

Para dar conta destes objetivos, a metodologia selecionada está em consonância com as análises sociológicas que pretendemos realizar, conforme seção a seguir.

2.6 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Segundo Teixeira (2003), as discussões sobre a pesquisa em Sociologia da Educação remetem à pesquisa social, da qual ela é uma das vertentes. Para a autora, não há pesquisa alheia à sociedade e à história, por isso, entendemos a pesquisa social como uma prática de sujeitos situados em lugares, estruturas e processos sócio-históricos, sendo uma atividade dotada de sentido, intenções e interesses.

A pesquisa social é como uma arquitetura. Precisa ser edificada por entre os planos, vigas e eixos devidamente escolhidos e combinados que assegurem sua criação – a construção do conhecimento que lhe é peculiar. É como uma arquitetura trançada no objeto de estudo, um objeto científico erigido mediante a combinação de fatos, questões, observações, teorizações, análises, raciocínios. É preciso problematizar a realidade reconstruindo-a sob a forma de uma questão sociológica delimitando um objeto científico. (TEIXEIRA, 2003, p. 82).

Considerando que as questões encontram respostas somente na imersão do pesquisador no seu próprio objeto e na trama social que o envolve, concordamos com Teixeira (2003), quando afirma que a escolha do percurso metodológico a ser seguido delimitará os traçados da investigação, fazendo com que o objeto tome forma e o estudo se constitua na imbricação das referências teóricas e empíricas. Para a autora, a pesquisa em Sociologia da Educação tematiza os processos sociais constitutivos da educação e seu vínculo com as estruturas econômicas, políticas e culturais da sociedade. Todavia, é necessário entender os processos sociais acarretados nas questões e fenômenos educacionais, demarcando as estruturas e agenciamentos humanos que os constituem, a fim de desnaturalizá-los, por meio da análise de suas determinações sociais.

As investigações nas áreas sociológicas questionam ideias e teorias que conferem a “fatores genéticos, hereditários, naturais e/ou

individuais” as clarificações para os problemas educacionais, de indivíduos ou grupos, por exemplo, nas análises concernentes ao “fracasso escolar”. (TEIXEIRA, 2003, p. 99).

É por essas finalidades e valores que a Sociologia da Educação vem colaborando para a eliminação e desvelamento das lógicas que sustentam e legitimam as desigualdades escolares. As temáticas analisadas oferecem subsídios à formulação e implementação de políticas e projetos educacionais que assegurem a todos, igualdade de oportunidades escolares e respeito à diversidade cultural e sexual.

Para realizar-se como tal, a pesquisa em Sociologia da Educação problematiza, metódica, rigorosa e sistematicamente os fenômenos do campo da educação, utilizando-se do instrumento teórico-analítico e metodológico da Sociologia. Criada e recriada por meio de estudos e de investigações teóricas e empíricas, a Sociologia da Educação é um projeto intelectual que busca deslindar as dimensões e elementos da ordem do social, constitutivos das práticas, das instituições, dos processos e fenômenos educacionais (TEIXEIRA, 2003, p. 99).

É, portanto, no quadro dos estudos sociológicos que situamos as bases metodológicas, relativas ao desenvolvimento de uma análise qualitativa, a partir de dados quantitativos. Esta escolha inspira-se em Minayo (2007), que considera que não estamos diante de uma oposição, mas de perspectivas metodológicas que se complementam, sem haver hierarquização de uma em relação à outra. Minayo e Sanches (1993), quando se referem à relação entre métodos quantitativos e qualitativos, afirmam que esta:

Não pode ser separada como oposição contraditória [...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Nossa análise se efetivou considerando uma dimensão macro, que coloca em perspectiva o acesso de mulheres ao ensino superior brasileiro vinculado a sua expansão, e uma dimensão micro, que foca particularmente o caso da UFSC. O período abordado como afirmamos, vai de 2008 a 2012, o que não impediu, em certas situações, de recuar um pouco mais no tempo, mobilizando dados de outros períodos históricos.

Para a análise da dimensão macro, apoiamos-nos em dados dos Censos da educação superior brasileira e relatórios do ENADE. Na análise do acesso à UFSC, nossas fontes restringem-se aos relatórios dos vestibulares, organizados anualmente pela COPERVE/UFSC que tomam como base, informações obtidas por meio da aplicação de questionários socioeconômicos aos candidatos ao vestibular, o que ocorre no momento da inscrição.

Para a análise dessas fontes, pautamos-nos na pesquisa documental que é uma importante referência nos trabalhos sociológicos. Para Saint-Georges (1997, p.30), “a pesquisa documental apresenta-se como método de recolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”. Dela se deprende três fases consecutivas:

A crítica interna do documento efetua-se uma leitura atenta do texto, procurando interpretá-lo; II- A crítica externa ou crítica da testemunha, o que vai ser examinado já não é a mensagem, o texto, mas os aspectos materiais do documento; III- A crítica do testemunho, que consiste em confrontar o testemunho examinado com outros testemunhos independentes do primeiro. (SAINT-GEORGES, 1997, p.42-44).

É importante sublinhar que, embora nosso interesse esteja centrado nas diferenças de acesso entre homens e mulheres no ensino superior, uma ampla gama de dados foi mobilizada, com o objetivo de melhor situar a temática de estudo.

2.7 UMA NOTA SOBRE O CAMPO DA MICRO PESQUISA: UFSC

No que concerne à análise da dimensão micro, se faz necessário conhecer aspectos importantes dessa instituição e mencionar algumas razões que levaram a escolher a UFSC em exclusividade. Essa escolha vincula-se, prioritariamente, ao fato de observarmos que os índices de inscrição das mulheres nos exames vestibulares estão muito próximos dos nacionais. Todavia, a dinâmica de ingresso nessa Universidade é diferenciada, pois as mulheres ingressam em menor quantidade, dado que confronta com a realidade brasileira.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criada em 1960, pelo então presidente da república Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), a partir da integração das faculdades de direito, ciências econômicas, filosofia, farmácia e odontologia, medicina e serviço social, se consolidando como uma das instituições de ensino superior altamente reconhecidas. Isto pode se confirmar nas posições nos *rankings*⁵ do país. A UFSC no cenário nacional ocupa a 7ª melhor

⁵ Consultar página oficial da UFSC para maiores informações:
<http://noticias.ufsc.br/2014/09/ufsc-permanece-a-4a-melhor-federal-no-ranking-universitario-folha-2014/>.

posição, 4ª melhor entre as universidades federais e figura entre as 100 melhores universidades do BRICS, grupo de países em desenvolvimento que se destacam no cenário mundial, composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, além disso, encontra-se, também, entre as mil melhores universidades do mundo.

A UFSC possui um *campus* centralizado, situado na cidade de Florianópolis, no bairro Trindade e está organizada em 11 centros de ensino, oferecendo 112 cursos e habilitações (98 cursos de graduação presenciais e 14 cursos de graduação à distância), com estrutura que inclui dezenas de laboratórios, bibliotecas, editora, museu, centro de eventos, centro desportivo, planetário, fórum, farmácia escola e hospital universitário. O *campus* conta, também, com o Colégio de Aplicação (CA) e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI). Vale lembrar que, com a descentralização, por meio das políticas federais de expansão e interiorização do ensino superior público, a UFSC passou a contar com quatro novos *campus* descentralizados, sendo eles em Araranguá, Curitiba, Joinville e Blumenau, além de ser tutora da implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), localizada na região oeste de Santa Catarina, noroeste do Rio Grande do Sul e sudoeste do Paraná⁶.

A Universidade Federal de Santa Catarina destaca-se por suas atividades de intercâmbio de pesquisadores e estudantes, com instituições de mais de 40 países, por seu corpo docente constituído por 90% de professores doutores, pelo desenvolvimento de projetos de extensão visando à participação da comunidade e à assistência jurídica a pessoas de menor poder aquisitivo.

De acordo com o relatório “UFSC em número”, divulgado no ano de 2013 pela Pró-Reitoria de Orçamento e Planejamento (PROPLAN), ao aderir ao plano governamental Reuni, a UFSC passa por um momento de expansão. Atualmente, conta com 1.007 estudantes matriculados no ensino básico, 24.000 matriculados nos cursos em nível de graduação presenciais, 2.972 estudantes nos cursos de graduação à distância e 13.824 em nível de pós-graduação. A Universidade conta, também, com 1.952 docentes e 3.103 servidores técnicos.

⁶Criada pela Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, a UFFS conta com 33 cursos divididos entre 5 *campus*: Chapecó (SC) – sede da instituição; Realeza e Laranjeiras do Sul (PR); e Cerro Largo e Erechim (RS).

Enfim, para abordar as dimensões macro e micro, inspiradas no “modo de pensar relacional” (BOURDIEU, 2001), apoiamo-nos em abordagens sociológicas que analisam, fundamentalmente, as desigualdades escolares. Como afirmamos anteriormente, é nesta temática que inscrevemos esta pesquisa, interessando-nos pelo acesso ao ensino superior e, mais particularmente, pela diferença de ingresso e percursos no ensino superior observadas entre homens e mulheres, ao longo dos anos 2008 a 2012.

2.8 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para abordarmos os autores que ofereceram bases teóricas para a análise, objeto desta pesquisa, consideramos importante situar em linhas gerais, a importância dos exames nas sociedades modernas. Isto se deve ao fato de que o acesso ao ensino superior brasileiro sempre foi, embora por modalidades diversas, promovido por concursos.

Assim, para entender como se configura o ingresso dos estudantes na educação superior brasileira, investigamos o lugar do exame/concurso vestibular no quadro da ideologia meritocrática. Esta tem fundamentado e orientado as políticas educacionais e tem justificado as formas de seleção para as universidades brasileiras, particularmente nos anos de recorte desta pesquisa. Vale lembrar que a ideologia meritocrática está associada ao princípio de igualdade de oportunidades, que consiste no entendimento de que cada pessoa participa da disputa por cargos profissionais e vagas escolares em iguais condições, sem levar em conta as desigualdades de nascimento e a herança cultural. A igualdade de oportunidade aparece, portanto, como a “única maneira de produzir desigualdades justas, quando considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, prestígio e poder”, assinala Dubet(2008, p. 11).

É visando a realidade destes princípios que se recorre ao “exame”, instrumento que tem sido utilizado nos processos de seleção, classificação, qualificação e punição, cuja origem remonta a antiguidade clássica (KREIMER, 2000).

De origem latina, o termo exame é empregado no sentido de pesar, apreciar ou calcular, além de abranger os diversos sentidos a ele atribuídos nos dias de hoje. No mundo moderno, o exame integra a racionalidade prevista e pretendida pelo projeto iluminista, sendo concebido como um instrumento que permite diferenciar para incluir e excluir, a partir, única e exclusivamente, dos méritos e talentos individuais.

Mas o termo exame, como mostra Kreimer (2000), nasce efetivamente na universidade medieval e chega aos dias atuais como um dos instrumentos por excelência da universidade moderna, pois se constitui em elemento fundamental da chamada racionalidade burocrática de Weber. No entanto, esse instrumento se revela eficaz nos processos de seleção que não são neutros – e, portanto, não são justos –, pois dissimulam os laços existentes entre o sistema educacional e a estrutura de classes, fazendo com que a escola seja um dos principais instrumentos de reprodução social, ainda que goze de grande legitimidade (BOURDIEU, 1981).

Percebermos, assim, que os instrumentos de seleção para o ingresso no ensino superior público brasileiro, a saber, os exames vestibulares, assumem um lugar central na definição dos estudantes que conquistam “legitimamente” seu lugar nas instituições universitárias.

No entanto, apesar da diversificação de ações visando ampliar e melhorar o acesso a todos os níveis de ensino, sobretudo o ensino superior público, estudos têm demonstrado que pouco se tem avançado na construção de uma escola justa: “não uma escola perfeita numa sociedade perfeita, destinadas a indivíduos perfeitos, mas uma escola tão justa quanto possível ou, melhor ainda, uma escola o menos injusta possível”. (DUBET, 2008, p. 9).

Nos últimos anos houve uma importante ampliação da procura nos diferentes níveis de ensino, mas esta não foi seguida de uma democratização efetiva do acesso. Uma grande fração da população brasileira em idade escolar ainda é eliminada antes de entrar na escola, durante ou na passagem para um novo ciclo de ensino, como mostraram os estudos de Valle e Ruschel (2009). Certamente, esse conjunto de crianças e jovens não se distribui ao acaso entre as diferentes camadas sociais. Para justificar esse fenômeno social, procuram-se explicações nas características individuais dos alunos, mas estas não dão conta da

complexidade desse fenômeno, o qual pode ser melhor compreendido, se analisado nas suas múltiplas dimensões sociais: “alguns podem reduzir as desigualdades escolares a desigualdades sociais definidas, abstraindo-se a forma específica de que elas se revestem na lógica do sistema de ensino” (BOURDIEU;PASSERON, 1982, p.171).

Desde os anos 1960, quando foi publicada na França, a obra *Os Herdeiros* (1964) de Bourdieu (2014), sabe-se que a escola tende a favorecer os mais favorecidos, e que a instituição escolar, e mais especificamente a universidade, não se distingue da sociedade na qual está inserida, uma sociedade que reproduz e legitima diferenças econômicas, sociais e culturais.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1982), a escola é uma das instâncias mais eficazes de reprodução social, pois, ao contrário do que ela proclama, sanciona e legitima as desigualdades sociais, fazendo com que os dons e a herança cultural, sejam tratados como dons naturais. Para o autor, não basta apenas enunciar os problemas, é necessário descrever os mecanismos que causam essas desigualdades.

Bourdieu (1998) nos seus mais de 40 anos de vida acadêmica dedicou-se a muitos recortes deste campo, contribuindo significativamente para a compreensão de sua dinâmica sem deixar de dar ênfase ao caráter reprodutor das desigualdades sociais, mesmo com todas as importantes mudanças que ocorreram nas últimas décadas. O que Bourdieu (1998) constatou é que, embora um número maior de jovens acesse ao ensino superior, não ocorre efetivamente um movimento de democratização. Ao contrário, o acesso pode significar uma forma mais sutil de distinção, pois as escolas transformam as desigualdades sociais em desigualdades escolares. Durante as investigações que ocorreram nos anos de 1960 na França, o autor constatou que os agentes não são autônomos, mas determinados por uma bagagem herdada socialmente, que pode estar equipada com componentes essenciais para o sucesso escolar, incluindo-se, nesta lista, o capital econômico, o capital social e o capital cultural institucionalizado e incorporado.

Assim, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam suas posições na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposição e predisposição incorporado pelos indivíduos na forma de *habitus*.

Pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) daquilo que está e daquilo que não está ao alcance dos membros do seu grupo por meio de um processo denominado causalidade do provável, os indivíduos iriam internalizando suas chances numa dinâmica de transformação das condições objetivas em esperanças subjetivas (NOGUEIRA;NOGUEIRA, 2006, p. 63).

Com isso, as estratégias mais viáveis passam a ser adotada pelos grupos dominantes e incorporadas pelos agentes com seu *habitus*. Ao aplicar essa perspectiva de análise à educação, observa-se que os grupos sociais, com base nas experiências e nos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar, adequaram seus investimentos conforme as possibilidades de êxito, ou seja, o interesse nos estudos vinculou o sucesso social ao sucesso escolar. Outro fator observado por Bourdieu (1998) e retomado por Nogueira e Nogueira (2006, p. 65), é “O grau de investimento na carreira escolar está no retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode ter com o diploma escolar não apenas no mercado de trabalho, mas em diferentes mercados simbólicos, como o do matrimônio, por exemplo”.

Na obra “A Reprodução”, Bourdieu e Passeron (2008) desvelam o princípio da inteligibilidade das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre classes sociais. Para estes sociólogos, compreender a escola e o trabalho pedagógico exigiu relacioná-los ao sistema de classes, pois “a escola como está concebida serve a reprodução e a legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 83).

Neste sentido, Bourdieu e Passeron (2008) explicitam que a legitimidade da ação pedagógica provocou o ocultamento do caráter arbitrário da cultura escolar. As funções de reprodução e de legitimação das desigualdades assentaram-se na igualdade formal, estabelecida pela escola entre todos os alunos: “tratando, formalmente, de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado”. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.86). Os dominantes, por dominarem os códigos, entendem a cultura escolar como natural. No que concerne às classes populares, a cultura escolar é estrangeira.

A reprodução garantida pelo êxito escolar antecipado pelos que dominam os códigos, legitimou a negação e a ocultação do privilégio cultural oferecido aos filhos das classes dominantes. O efeito da legitimação provocado pela ocultação das bases sociais resultou em uma postura de superioridade e inferioridade assumidas como naturais, nas diferentes classes sociais. Assim, Bourdieu e Passeron (2008) afirmam que o maior efeito da violência simbólica exercido pela escola é o de fomentar o reconhecimento dos dominantes da superioridade de sua cultura e o não reconhecimento e desprezo pelo saber e o fazer tradicional.

Dando continuidade a esta perspectiva analítica, Bourdieu (1998) trabalhou com a noção de relação cultural, ou seja, aquela que extrapola as diferentes bagagens culturais adquiridas por meio da ação pedagógica. Segundo ele, existe uma cultura social que é legitimada e reproduzida pela escola, sendo esta para os dominantes íntima e familiar, pois,

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a cultura dessa classe (BOURDIEU, 1998, p. 55).

Para os dominados, o sentir-se estrangeiro traz embaraço e resulta em uma relação tensa, laboriosa, acanhada, desajeitada com as obras da cultura. A relação com a cultura atrelou-se ao modo como ela é adquirida, de forma precoce e insensível na família, ou por inculcação escolar, tardiamente. Vale lembrar que, para Bourdieu (1998), as experiências primeiras, ou socializações primárias prevalecem sobre as aprendizagens posteriores na formação do *habitus*.

A perspectiva teórica apresentada por Bourdieu e Passeron (2008) possibilitou ampliar o olhar sobre as desigualdades que envolvem os estudantes que ingressam na educação superior,

mostrando-nos as influências do capital cultural e, mais particularmente, do capital escolar dos pais, no prolongamento da escolaridade dos filhos, o que supõe um percurso escolar de êxito.

Mas que estratégias são utilizadas para justificar e legitimar o que Bourdieu (2003) chama de “exclusão branda”? Para o autor, essas são práticas de exclusão insensíveis, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas. Ela oferece aos que têm tal vivência, “a possibilidade de dissimular a si mesmos a verdade ou, pelo menos, de se entregar, com chances de sucesso, ao trabalho de má-fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que se faz” (BOURDIEU, 2003).

Foram os estudos de Dubet (2008), sobre o ideal meritocrático e sua relação com a igualdade de oportunidades, que permitiram afirmar nossa reflexão sobre as desigualdades escolares, permitindo, assim, complementar nossa análise.

Ao analisarmos o acesso ao ensino superior público no Brasil, estamos nos referindo, a estudantes que, embora apresentem percursos marcados pelas desigualdades que caracterizam a educação brasileira, conseguiram prolongar sua escolaridade. Essas desigualdades, tal como foram abordadas por Bourdieu e Passeron (2008), têm consequências, particularmente nos percursos escolares das mulheres, como revelam os dados a serem analisados adiante.

De acordo com Dubet (2008), a escola republicana francesa se empenhou na construção de um projeto educacional, baseado no princípio de igualdade de oportunidades. Ainda que esse projeto tenha sido posto em prática gradativamente, constata-se que a criação das escolas obrigatórias e gratuitas tornou-se fator decisivo para o acesso de todos os alunos na educação. No entanto, o elitismo republicano prevaleceu na França até os anos 1960, fazendo com que nem todos entrassem na mesma competição, somente os melhores, mais trabalhadores, e os mais dotados, dentre as crianças do povo, conseguiam escapar ao seu destino, ingressando em escolas que lhes permitiriam ascender socialmente.

A transição do elitismo republicano para a igualdade das oportunidades foi primeiramente idealizada por meio da ampliação do acesso ao ensino secundário pela gratuidade e pelo aumento do número de vagas e, sobretudo, graças às bolsas de estudos concedidas. Estas

deveriam remover os obstáculos para a continuidade dos estudos, já que as dificuldades de ordem econômica apareciam como as principais causas das desigualdades escolares. Ainda nessa transição, a igualdade de oportunidades introduziu uma verdadeira revolução escolar, fazendo com que todos os alunos entrassem, supostamente, na mesma competição, pois a seleção que até então se situava fora da escola, passa a ser realizada no próprio curso da escolaridade. Para Dubet (2008, p. 53), “A igualdade da oferta é a condição elementar da igualdade das oportunidades” e, neste sentido, o autor vai, assim como outros sociólogos, mostrar que as desigualdades de acesso passam a ser substituídas pelas desigualdades de sucesso.

Segundo este autor, apesar de todos os esforços para construir condições que assegurem o princípio da igualdade das oportunidades, na tentativa de estabelecer uma cultura comum, permanece o fato de que este princípio tem um caráter competitivo que separa os vencedores dos vencidos, revelando sua face perversa:

A “crueldade” da igualdade das oportunidades “obriga” os indivíduos a se considerarem iguais, livres e, portanto, responsáveis por seus sucessos e por seus fracassos, como já foi evocado. Os vencedores sabem o que devem a seus méritos, os vencidos são privados de consolo, principalmente quando foram convencidos ou se convenceram de que a competição é justa. (DUBET, 2008, p. 104).

Ainda para Dubet (2008), uma escola justa não pode limitar-se a construir uma competição igualitária, ela deve também tratar os vencidos de maneira justa, para que consigam lidar com suas próprias frustrações. O autor afirma que a meritocracia, vista como justa e útil, contrapôs-se às ideias empreendidas nas sociedades aristocráticas, nas quais as desigualdades se justificavam por meio do nascimento e herança familiar. No entanto, nas sociedades democráticas, a igualdade meritocrática de oportunidades aparece como principal modelo para a realização de uma escola justa, ao considerar que todos os indivíduos são livres e iguais em princípios, mesmo estando distribuídos em posições sociais desiguais. Vale assinalar que o reconhecimento do

mérito como um modelo justo leva a atenuar as desigualdades econômicas, uma vez que as mesmas estão fortemente ligadas às desigualdades escolares, permitindo o acesso à escolarização a todos, unicamente pelos talentos individuais.

A igualdade meritocrática das oportunidades se propõe a colocar todos os competidores em uma mesma posição, sem que a interferência das desigualdades de nascimento e riqueza possam determinar diretamente suas oportunidades de sucesso e qualificação escolar. Ao selecionar seus alunos unicamente por meio do mérito, espera-se eliminar as desigualdades “sociais, sexuais, étnicas e outras que caracterizam todos os indivíduos”. (DUBET, 2008, p. 11).

Essas reflexões se revelam de grande importância para o nosso estudo. Todavia, ao partir do pressuposto que, no caso brasileiro, o princípio de igualdade meritocrática das oportunidades se mantém, sobretudo no plano formal, buscamos elementos para a reflexão em um outro princípio, também analisado por Dubet (2008), qual seja: a igualdade distributiva das oportunidades.

De acordo com o autor, este princípio se inscreve no campo da ficção, pois é uma figura de justiça que conserva uma real tomada crítica de consciência sobre a escola e a sociedade atual. No entanto, Dubet (2008) esclarece que todos possuem a convicção de que a igualdade de oferta não é suficiente para realizar a igualdade das oportunidades. Todavia, supondo que fosse possível, esta igualdade não compensaria as desigualdades sociais situadas fora da escola. Para isso, seria necessário que a escola procurasse, em certa medida, compensar essas desigualdades. É deste princípio que decorrem os prolongamentos de discriminação positiva⁷. Essa discriminação busca apontar indivíduos e não coletivos, pois é em cada indivíduo que se cristalizam as desigualdades sociais, assinala Dubet (2008). O autor destaca, ainda, que a igualdade de oferta é condição essencial para a igualdade de oportunidades. Ela não é uma simples questão de meios e normas, ela é também uma questão de gestão contínua do sistema educativo.

São, portanto, essas reflexões que irão fundamentar nossa análise. Consideramos inicialmente, as desigualdades sociais que marcam os percursos dos estudantes universitários. Complementamos,

⁷ O que corresponde as ações afirmativas na França (N. da T.).(DUBET, 2008, p. 60).

em seguida, a distância entre dois princípios formais: a igualdade meritocrática das oportunidades legitimada pelo sucesso no exame vestibular, e a igualdade distributiva das oportunidades, que, no caso brasileiro, se caracteriza muito mais como desigualdade distributiva das oportunidades, uma vez que contamos com instituições de níveis de qualidade e reconhecimento profundamente diferenciadas.

3 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

3.1A CRIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Apesar de alguns colégios jesuítas no período imperial oferecerem cursos de teologia e filosofia, sustentando a hipótese de que já havia ensino superior no Brasil, os cursos superiores propriamente reconhecidos surgem apenas a partir de 1808, com a chegada de Dom João VI ao Brasil. Segundo Saviani (2010, p. 05) “trata-se de cursos ou faculdades isoladas e são todos eles públicos mantidos, portanto, pelo Estado”.

De acordo com Cunha (2003), a partir de 1808, com a transferência da sede do governo metropolitano para o Brasil, é que se inicia a preocupação em fundar um novo ensino superior sob o controle do estado nacional. Com isso, temos a criação das cátedras de ensino superior visando à formação profissional, por meio de cursos como o de medicina na Bahia em 1808 e de Engenharia na Real Academia Militar no Rio de Janeiro em 1810. No ano de 1827 é criada, em Olinda e em São Paulo, a cátedra de cursos jurídicos, formando a chamada tríade do ensino superior brasileiro: medicina; engenharia; e direito.

É possível afirmarmos, tendo como referência diferentes estudos, que o ensino superior brasileiro ganha densidade durante o período imperial entre os anos de 1822 a 1889. Cunha (2003) informa que, entre os anos de 1891 a 1910 são criadas, no Brasil, 27 escolas superiores, sendo nove de medicina; oito de direito e quatro de engenharia. Sobre a nomenclatura Universidade, o mesmo autor ressalta que:

A primeira universidade criada no país, explicitamente com esse nome, foi em Manaus, no estado do Amazonas, em 1909, durante o curto período de prosperidade gerada pela exploração da borracha. Resultado da iniciativa de grupos privados, a Universidade de Manaus ofereceu cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. O esgotamento da prosperidade econômica na região levou ao fim da instituição, em 1926, da qual restou apenas a Faculdade de Direito, incorporada em 1962 à recém criada Universidade Federal de Manaus. (CUNHA, 2003, p. 163-164).

No ano de 1911 surge no país a reforma Rivadávia Corrêa, autorizando a criação do ensino superior de cunho estadual, no entanto, a promulgação dessa reforma ocorre apenas em 1915. Neste mesmo ano, com a reforma Carlos Maximiliano, torna-se necessária a realização de exames vestibular para o ingresso no ensino superior brasileiro.

É importante ressaltar que a primeira instituição brasileira de ensino superior que “assume duradouramente o *status* de Universidade” é a Universidade do Rio de Janeiro, criada no ano de 1920, com a autorização conferida pelo então presidente da república Washington Luís Pereira de Sousa. Essa universidade resultou da aglutinação das faculdades federais já existentes, tais como: medicina, engenharia e direito, sendo esse o modelo adotado para a criação de outras Universidades nas décadas seguintes.

3.2A EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

A expansão das oportunidades de acesso à educação superior é acompanhada do aumento acelerado de um poderoso sistema de ensino privado, que se desenvolve paralelamente ao público. Em seus estudos, Macedo, Trevisan, Trevisan e Macedo (2005) identificaram duas fases que marcaram o processo de expansão e ampliação da educação superior no Brasil. Para esses autores, a primeira fase evidencia-se entre os anos de 1965 e 1980, quando ocorre uma acelerada expansão, principalmente por conta do crescimento do número de instituições privadas. Uma segunda fase tem início em 1995, marcada por uma vigorosa aceleração

dessa expansão frente às demandas dos organismos internacionais para o campo educacional brasileiro.

Esta configuração em duas fases, apresentada por estes autores, foi importante para a nossa reflexão, porque nos levou a mobilizar um conjunto de variáveis com dados que abrangem um período mais longo, levando em consideração a oscilação entre o ensino público e o ensino privado. A ampliação das fontes nos levou a destacar quatro fases, quando se trata da expansão do ensino superior, uma primária que vai de 1920 a 1964 e uma posterior a seus estudos que vai de 2005 a 2012. Para configurar as quatro fases, tomamos por base a evolução do número de alunos matriculados nos diferentes estabelecimentos de ensino, como demonstra a tabela abaixo, cujos dados iniciam em 1930, pois não há registros estatísticos anteriores, e se estendem até 2012, último ano do nosso recorte. (Tabela 6).

Tabela 6 - Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro 1930-2012.

Ano	Público		Privado		Total
	Número	%	Número	%	
1930	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	52,0	19.968	48,0	41.275
1960	59.624	56,0	42.067	44,0	101.691
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	325.082
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2001	939.225	31,0	2.091.529	69,0	3.030.754
2012	1.715.752	29,0	4.208.086	71,0	5.923.838

Fonte: Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, INEP/MEC – 1933,1945, 1960, 1965, 1970, 1980, 1990, 1995, 2000, 2001 e 2012.

A tabela, em análise, demonstra claramente que o sistema de ensino superior público, oscilou sua expansão nos anos pesquisados, mas se manteve na melhor posição entre os anos 1930 e 1965 com maior matrícula do que a rede privada, quadro que se altera em 1965, mantendo-se até 2012. O agravante não é apenas sua mudança de posição nesta disputa, mas o decréscimo vertiginoso, ao mesmo tempo

em que cresce a expansão nos estabelecimentos privados. O último ano de nosso recorte (2012) confere 71% das matrículas no ensino superior privado contra 29% no ensino superior público. Para melhor compreender este fenômeno, mobilizamos nas quatro fases que seguem, diferentes saberes sobre a organização do sistema público e privado, em suas distintas disputas que envolveram as elites políticas, econômicas e religiosas, além de intelectuais, estudantes, militares, demonstrando como ao fim desta disputa, o ensino superior privado vence em expansão.

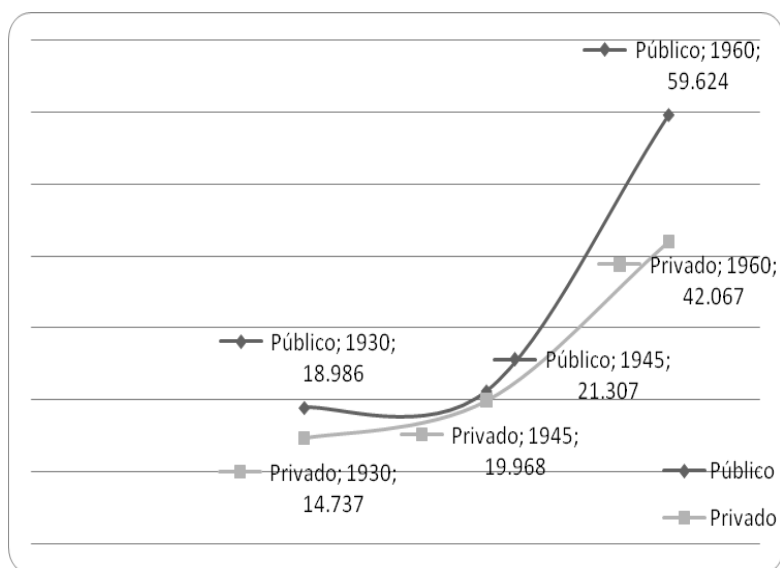
3.3 PRIMEIRA FASE: A MODERNIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO (1930-1964)

A década de 1920 representou um período de grande modernização do país, em razão da urbanização e das transformações econômicas que decorreram dos processos de industrialização. Houve uma verdadeira renovação cultural, atingindo também a educação, em todos os níveis de ensino. Nesse mesmo momento, um grupo formado por cientistas sugere a modernização da educação superior, propondo a criação de universidades que não se tratassem apenas de instituições de ensino, mas “centros de saber desinteressado” (DURHAM, 2003, p. 6). Todavia, o que se desejava era mais do que uma simples criação de universidades. Tratava-se de uma reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por universidades, visando o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, juntamente com a formação profissional. Pretendia-se, com a reforma, um sistema necessariamente público e não confessional. No entanto, as reformas educacionais que foram realizadas pelo Governo Vargas, durante a década de 1930, foram marcadas por uma intensa disputa pela hegemonia em relação à educação, de modo especial no que se refere à educação superior. As disputas singularizadas se deram entre as elites católicas conservadoras e os intelectuais liberais. Segundo Durham (2003), “a igreja de fato sempre tentara estabelecer no Brasil uma hegemonia sobre o ensino superior, semelhante à que lograra impor em muitos países católicos”. No entanto, a oposição dos intelectuais liberais foi muito forte na defesa de um ensino público, não confessional, inspirados no modelo de ensino francês.

As instituições confessionais, que haviam se multiplicado no período republicano, alicerçaram um sistema de ensino privado, criando, portanto, a oposição entre público-privado e público-confessional.

O sistema privado de ensino, de modo especial, o confessional, já era muito forte no Brasil. Em 1930, quando se dispõe das primeiras estatísticas educacionais, os dados indicam que essas instituições privadas representavam 43,7% das matrículas e 60% dos estabelecimentos de educação superior. Entretanto, esse sistema ainda possuía proporções limitadas, apresentando quase 34 mil estudantes. (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Número de matrícula em estabelecimentos públicos e privados na educação superior: 1930 – 1960



Fonte: Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, INEP/MEC, 1930, 1945, 1960.

As reformas que ocorreram entre os anos de 1930 e 1960, na educação superior, instituiu as universidades e definiu o modelo legal, ao qual todas as instituições deveriam obedecer, prevendo a

regulamentação das instituições públicas e privadas pelo governo central que, para além da normatização, tinha a função da supervisão.

Porém, apesar de estabelecer a universidade como modelo preferencial para a oferta de ensino, essas reformas não eliminaram as escolas autônomas. Além disso, previa também, a regulamentação de todo o ensino superior, tanto público quanto privado, pelo governo central, ocorrendo, portanto, uma normatização e supervisão de todo o sistema.

Para Durham (2003), o caráter conservador das reformas ficou evidente a partir do modelo proposto de universidade, pois este consistia em grande parte, em uma confederação de escolas que preservaram muito de sua autonomia anterior. Efetivamente, muitas das universidades foram criadas por meio da reunião de estabelecimentos pré-existentes.

A inovação no sistema de educação superior se deu por meio da criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que ofertavam bacharelados em diferentes áreas, como as ciências físicas, exatas, biológicas e ciências humanas. No entanto, de acordo com Durham (2003), todas essas modificações não resultaram em uma expansão significativa do sistema. Durante o período Vargas, que se estendeu até 1945, a educação superior cresceu lentamente, contando, neste último ano, com aproximadamente 42.000 estudantes, 48,3% dos quais frequentavam instituições privadas. (Tabela 6).

No período pós-guerra, que vai de 1945 até a instauração do regime militar em 1964, o sistema de educação superior continuou se expandindo de forma relativamente lenta até início dos anos 1960. Neste intervalo de tempo, o número de estudantes passou de quase 42.000 para 101.691.

Foi entre 1946 e 1960 que o sistema de universidades federais se formou, juntamente com a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a primeira de uma série de universidades católicas. Segundo o INEP (2008), nesta época foram criadas 18 universidades públicas e 10 particulares, sendo a maioria, instituições confessionais.

Apesar de estas instituições representarem uma ampliação na expansão da educação superior, as universidades públicas gratuitas

foram alvo de intensas reivindicações de ampliação de vagas. De fato, com o aumento da demanda pelo ensino superior, acumulou-se um contingente de candidatos excedentes, constituídos por estudantes aprovados nos exames vestibulares que não eram admitidos por falta de vagas. A admissão desses estudantes tornou-se uma das principais reivindicações do movimento estudantil. A pressão exercida pelos estudantes começou a dar frutos a partir do início da década de 1960, quando se observou um forte crescimento no número de matrículas.

Com a aprovação da LDB em 1961, a educação superior privada obteve grandes conquistas, garantindo assim, a preservação do sistema existente. Essa lei e suas complementações mantiveram o modelo vigente e estabeleceram mecanismos de controle da expansão da educação superior e do conteúdo ensinado. O Conselho Federal de Educação foi reformulado, constituindo-se como o principal mecanismo de controle que atuava junto ao Ministério da Educação e contava com o auxílio de representantes dos sistemas públicos e privados de ensino. Ao Conselho competia, entre outras funções, a consolidação dos currículos dos cursos superiores para todas as instituições de ensino e a autorização para a criação de novos cursos e instituições, tanto federais como privadas. Assim, Durham (2003) esclarece que o Conselho Federal de Educação passou a ser o principal objeto de pressão exercida pelo sistema privado, na defesa por seus interesses⁸.

3.4 SEGUNDA FASE: O REGIME MILITAR E A REFORMA (1964 – 1980)

Com o Golpe Militar de 1964, o quadro político nacional se alterou inteiramente. O movimento estudantil se organizou como resistência ao regime e a universidade pública tornou-se o reduto de enfrentamento entre estudantes e Governo. Houve intensas batalhas, também, entre estudantes de universidades públicas e estudantes do sistema privado, que apoiavam o Governo. O embate entre estudantes e

⁸ Para maiores informações, consultar o livro “Burocratização da Educação” de autoria de Ione Ribeiro Valle, que faz menção a esse mesmo fenômeno em SC.

o governo militar chegou ao auge no ano de 1968, no ápice das manifestações estudantis da época. Para Durham (2003, p. 29):

O movimento de maio na França havia reforçado a posição dos estudantes brasileiros. Universidades públicas foram ocupadas pelos alunos que instalaram, ao arrepio da lei, comissões paritárias de estudantes e professores como os novos órgãos de decisões acadêmicas. [...] Por mais de uma década, as universidades, consideradas focos de subversão foram mantidas sob severa vigilância.

Derrotado o movimento estudantil, o governo militar promoveu uma reforma no ensino superior em 1968, em um contexto político de intensa repressão. Apesar disso, essa Reforma incorporou parte das reivindicações do movimento estudantil, que correspondiam a um consenso entre o meio acadêmico e técnico do Ministério de Educação, fortemente influenciados pelo modelo norte-americano de educação superior.

Apesar de polêmica, a reforma organizou o sistema de ensino federal em universidades e promoveu a pesquisa, como desejavam os estudantes e como constava também no ideário modernizador desde a década de 1930, mas que não havia, ainda, conseguido se institucionalizar.

É importante destacarmos o caráter pioneiro do Estado de São Paulo na implantação de medidas modernizantes, inclusive com a criação de universidade fora do âmbito federal, enquanto nos demais Estados brasileiros, as principais universidades públicas são quase todas federais. A primeira universidade paulista, a Universidade de São Paulo, fundada em 1934, foi inovada por meio da implementação da pesquisa, dos cursos em tempo integral e pela oferta de doutorado. O Estado também foi pioneiro na criação de uma agência de apoio à pesquisa (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), independente do Governo Federal, consolidando a liderança nas pesquisas acadêmicas.

No que concerne à ampliação da formação universitária, a partir de um volume significativo de investimentos federais, o modelo de educação superior, inerente à reforma de 1968, experimentou um grande crescimento durante a década de 1970. Segundo Macedo *et al.* (2005), a universidade era consolidada à época como a principal fonte de desenvolvimento da atividade nacional de pesquisa, tendo ensaiado, também, os primeiros passos na constituição da extensão como atividade própria da instituição de ensino superior. Desde aquele momento ficaram definidas três funções que caracterizam a instituição universitária: ensino; pesquisa; e extensão.

Ao longo dos anos de 1970, um vasto conjunto de normas e regulamentos, bem como de decisões do Conselho Federal de Educação, tornaram viável a expansão do sistema nacional de educação superior por meio da criação de faculdades isoladas, o que evidencia o fracasso de modelo único de organização, estabelecido pela reforma universitária de 1968.

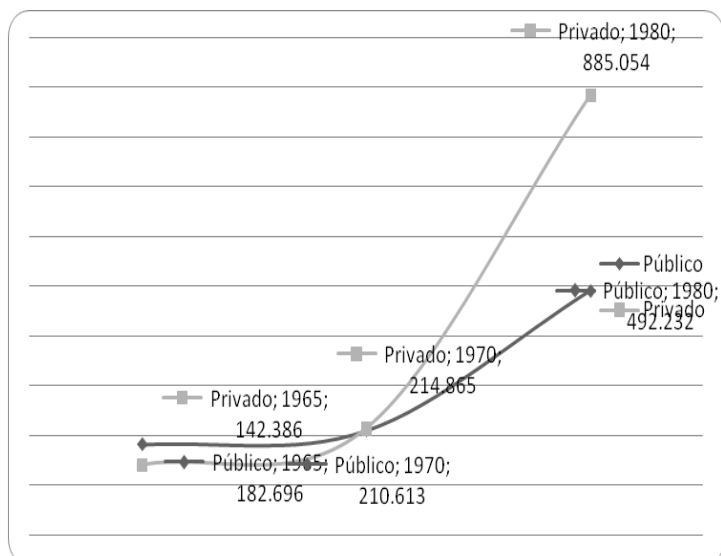
Nesta segunda fase (1964 a 1980), foram criadas, no país, muitas instituições de educação superior de caráter não universitário, ou seja, voltados apenas ao ensino sem pesquisa. Elas eram, em sua imensa maioria, privadas e atuavam no sentido de atender a uma demanda emergente por formação superior.

Ainda em Durham (2003), observa-se que durante a década de 1970, o Regime Militar buscou promover um grande desenvolvimento econômico, o que fora denominado de “Milagre brasileiro”. Essa prosperidade econômica beneficiou diretamente as classes médias, que se expandiram e se enriqueceram, engrossando as reivindicações por ensino superior no país.

O aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecno-burocracia estatal. Para atender à demanda massiva que se instaurara, o setor público precisaria criar não apenas outros tipos de curso, mas outros tipos de instituição. (DURHAM, 2003, p. 18).

Como consequência dessa demanda, aumentaram os recursos federais e o orçamento destinado à educação em todos os níveis. As instituições federais passaram a desfrutar de uma prosperidade ainda não conhecida e que não fora experimentada depois. Para a autora, a prosperidade econômica e a relação do regime militar com as novas classes médias que o apoiaram, ajuda a compreender o porquê, no Brasil, a repressão política não interrompeu o crescimento do ensino superior público ou privado, mas o promoveu, ao contrário de outros países da América Latina, como Argentina e Chile, em que os regimes autoritários provocaram uma queda drástica nas matrículas e, conseqüentemente, uma contração de seus sistemas universitários. No Brasil, o ensino superior universitário e não universitário se ampliou de maneira extraordinária para padrões sul-americanos, desde o início do regime até o início da década de 80. Em cerca de quinze anos, o número de matrículas no ensino superior passou de 101.691 (1960) para 1.345.000 (1980), sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentaram as maiores taxas de crescimento, ao contrário das décadas anteriores em que o número de estudantes universitários praticamente se manteve estagnado (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Número de matrícula em estabelecimentos públicos e privados na educação superior: 1965 – 1980



Fonte: Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, INEP/MEC, 1965, 1970 e 1980.

Por meio dos dados quantitativos foi possível verificar que houve um substancial crescimento do setor público e não apenas do privado. O setor público elevou sua matrícula de 182.696 para 492.232 entre 1965 e 1980, ou seja, houve um aumento de aproximadamente 169,4%. Mas a expansão rápida e acentuada ocorreu sobretudo no sistema privado, 521,5%, com 142.386 para 885.054 estudantes. O sistema privado, cuja participação oscilava em torno dos 43,8% até 1965, atingiu 50,5% em 1970, e, desde então, sua participação no ensino superior só aumentou.

Como se pode observar, a partir dos novos contingentes de estudantes que acessavam à formação universitária, o sistema de ensino superior mudou consideravelmente. Além disso, esta expansão ocorreu por vias diversas – sistemas públicos e privados – e, muitas vezes, distintas, segundo o tipo de cursos oferecidos, o turno de funcionamento e, conseqüentemente, a origem social e econômica do corpo estudantil.

Com a falta de oportunidades no setor público, o setor privado se expandiu na tentativa de absorver esta demanda, concentrando-se na oferta de cursos de baixo custo e em estabelecimentos de menores exigências acadêmicas, tanto para o ingresso na graduação quanto para o prosseguimento dos estudos de pós-graduação. Neste sentido, o desenvolvimento das pesquisas despertou pouco interesse das universidades privadas, até por não ser uma atividade lucrativa que se sustentasse apenas por meio da arrecadação das mensalidades.

Apesar da criação de novas universidades particulares, que chegaram a 20 em 1975, a expansão de fato se deu, em grande parte, por meio da proliferação de faculdades isoladas, concentradas na oferta de cursos de menor custo, geralmente integrantes do setor terciário, tais como: administração; economia; e formação de professores.

Tabela 7 - Evolução do número de instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil – 1970-2000

Ano	Universidades		Faculdades Integradas		Estabelecimentos Isolados		Centros Universitários		Total
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	
1970	32	15	-	-	139	463	-	-	649
1975	37	20	-	-	178	625	-	-	860
1980	45	20	1	10	154	643	-	-	873
1985	48	20	1	58	184	548	-	-	859
1990	55	49	-	74	167	582	-	-	927
1995	68	59	3	84	147	490	-	-	851
2000	71	85	2	88	132	782	1	49	1210

Fonte: Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, MEC.

* A inclusão das Faculdades Integradas nas estatísticas se inicia em 1980.

A expansão do setor privado, a que Durham (2003) chama de “expansão empresarial”, se consolidou para satisfazer os componentes mais imediatos da demanda social, motivada pela obtenção de diploma. Esta tendência tem sido reforçada no Brasil por uma longa tradição, que associa diploma de ensino superior a uma profissão rentável e geralmente estável, assegurando privilégios econômicos e simbólicos a seus portadores no mercado de trabalho.

Outro fator que nos faz crer em um sistema privado empresarial, relaciona-se a alta concentração de novas matrículas do ensino privado na região sudeste do país. Isso decorre da estreita aderência da expansão do sistema privado ao mercado, e justifica, portanto, sua concentração nas regiões de maior desenvolvimento econômico. Nas regiões mais pobres, como norte e nordeste, o investimento privado foi pequeno e o atendimento à demanda continuou

dependente do ensino público e de uma expansão modesta, especialmente das universidades federais.

O caráter profissionalizante do ensino superior nas instituições públicas aliou-se a necessidade de responder mais de perto a interesses sociais, as universidades públicas federais e algumas estaduais, vão se consolidando no ensino, na pesquisa e extensão e, assim, cresce em termos de prestígio social. As consequências disso são, evidentemente, um aumento considerável de candidatos nos vestibulares que aprovavam sempre os melhores preparados, produzindo uma forte elitização dos seus estudantes, sobretudo nos cursos de maior distinção e prestígio social.

3.5 TERCEIRA FASE: EM TEMPOS DE CRISE E DE TRANSIÇÃO (1980-1995)

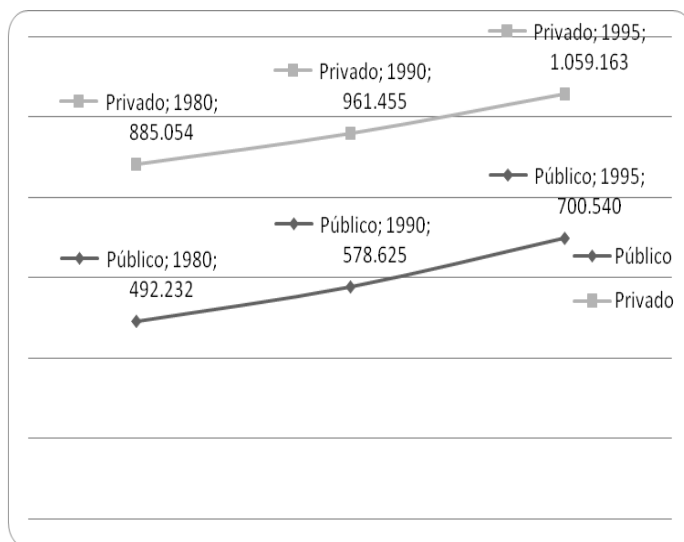
Nos anos de 1980, face ao acesso restrito das classes menos favorecidas a essas instituições universitárias, o que se observa é a intensificação das reivindicações que objetivavam uma universidade democrática e acessível a um público mais heterogêneo. Estas reivindicações ganham eco em um contexto de lutas pela democracia e de descontentamento, face a crise econômica que se instalou no país. Vale lembrar que essa década é marcada por inflação galopante. No que concerne à educação superior, o período é de grande estagnação.

Segundo Durham (2003), este período foi de grandes crises e transições, caracterizando-se também por um longo e gradual processo de redemocratização, que se inicia com o declínio da repressão política, tendo continuidade com a eleição de um presidente civil pelo congresso em 1985, com uma nova constituição no ano de 1988, seguido da primeira eleição direta para presidente da república em 1989.

Ao analisar os dados referentes às fases anteriores, no que concerne a expansão do ensino superior, surpreende-nos que, após uma temporada de prolongado crescimento acelerado, o sistema abruptamente tinha parado de crescer. O baixo número de egressos do ensino médio fez diminuir o número de matrículas e, como consequência,

temos o acirramento dos sistemas públicos e privados, a estagnação em ambos, com estagnação mais acentuada no ensino privado. (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Número de matrícula em estabelecimentos públicos e privados na educação superior: 1980 – 1995



Fonte: Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, INEP/MEC, 1980, 1990 e 1995.

Alguns autores como Durham (2003), Corbucci (2004) e Macedo *et al.* (2005) defendem a tese de que a crise econômica, naquele momento, estava, provavelmente, associada ao decréscimo nas matrículas da educação superior, especialmente em instituições privadas. Todavia, há outros fatores que nos ajudam a compreender, não somente esta estagnação, mas também um outro problema da educação superior brasileira. Trata-se do fato de que esse sistema, quando comparado a outros países de níveis equivalentes de desenvolvimento na América Latina, mostra-se muito inferior em termos de expansão.

Segundo Durham (2003, p. 21):

Mesmo no auge de seu crescimento, a taxa bruta de matrículas no ensino superior, em relação à população de 20 a 24 anos não foi maior que 12%. Nos anos 80 e boa parte dos noventa, descesse para 11 e 10%. É apenas em 2000 que atinge os níveis máximos anteriores com indicação do início de uma nova fase de crescimento acelerado.

Se a educação superior no Brasil é um fenômeno relativamente recente, o estabelecimento de um sistema público de educação básica foi um processo ainda mais tardio. Durante os anos de 1960, no auge do período de lutas do movimento estudantil, aproximadamente 40% da população ainda era analfabeta e menos de 50% das crianças, na faixa etária de 7 a 14 anos, estavam matriculadas nas escolas.

Dessa maneira, uma proporção muito pequena da população atingia o nível médio e um percentual ainda mais reduzido conseguia concluí-lo. Como consequência desse processo, a taxa de matrículas no ensino superior tornou-se muito pequena, tendo em vista que havia uma demanda reprimida nos níveis básicos de escolarização.

Para Durham (2003), o crescimento ocorrido nos anos de 1970 só foi possível pela existência de uma demanda reprimida de antigos egressos do ensino médio e daqueles que o tinham completado em cursos supletivos e que não puderam ingressar no ensino superior na idade adequada.

Essa interpretação da autora se torna ainda mais pertinente quando analisamos, de modo especial o ensino privado, responsável pela alta porcentagem na oferta de cursos noturnos. Esses cursos criam uma demanda, na medida que possibilitam o acesso à educação superior ao grande contingente de antigos egressos do ensino médio, já integrados ao mercado de trabalho e, para os quais, o aumento no nível de escolaridade é promessa de ascensão social, situação que perdura até os dias atuais como veremos na Tabela 8.

Tabela 8 - Percentual de alunos de graduação matriculados em cursos noturnos por tipo de instituição – Brasil – 1986 – 2012

Tipos de instituição	Ano			
	1986	1994	1999	2012
Instituições Federais	16%	18,7%	21,4%	30,2%
Instituições Estaduais	42,6%	45,8%	46,3%	41,5%
Instituições Privadas	76,5%	67,8%	66,6%	73,15%

Fonte: Censos e Sinopses Estatísticas do MEC – 1986, 1994, 1999 e 2012.

Para Durham (2003, p. 23), “o fato de o ensino privado noturno fazer poucas exigências em termos de rendimento escolar, facilitou o ingresso dessa população”. No entanto, infelizmente a divulgação dos dados referentes às matrículas por turnos (diurno/noturno) passam a ser disponibilizadas apenas em 1986, porém, nesse ano, já em pleno período de estagnação, segundo os dados do Censo, 76,5% das matrículas nas instituições privadas correspondiam aos cursos noturnos.

A partir da segunda metade da década de 1990, o sistema educacional experimenta uma vigorosa aceleração no número de instituições e matrículas. Esse período de crescimento do sistema de ensino superior brasileiro ocorre em um momento de mudanças jurídicas importantes que favorecem a educação nacional, a saber: a vigência da constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que reafirmou os princípios da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (Art. 207), e fixou as normas básicas da participação do setor privado na oferta de ensino (Art. 209), e a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Ao observarmos os princípios constitucionais da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), vemos que a mesma promoveu, por

meio de seus dispositivos, uma ampla diversificação do sistema de ensino superior, prevendo novos tipos de instituições, definindo novas modalidades de cursos e programas, e estabelecendo os fundamentos para a construção de um sistema nacional de avaliação para a educação superior.

Por meio dessa estrutura legal, complementada por um conjunto de normas, leis, decreto, portarias e resoluções, o sistema de educação superior experimentou, não somente uma vigorosa expansão, mas também uma profunda diversificação dos tipos de instituições, além de uma alteração significativa de sua composição.

É também durante os anos 1990, no decorrer dos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que ocorrem mudanças substanciais nas políticas econômicas, sociais, assim como entram em vigência reformas importantes na área da educação, de maneira especial no ensino básico, o que acarretou um aumento significativo nas matrículas do ensino médio.

No início dessa década, o ensino privado respondia por 62% do total de matrículas do ensino superior, ocorrendo uma pequena diminuição em 1995, passando a absorver 60% dos alunos de graduação. O governo FHC intensificou a presença das instituições privadas no país, conferindo ao MEC uma maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino superior. De acordo com Martins (*apud* CORBUCCI, 2004, p. 25),

O Ministério da Educação incentivou as instituições federais a expandir a oferta de vagas a partir dos recursos humanos e físicos existentes, num contexto do aumento expressivo de aposentadorias de docentes e funcionários. Ao mesmo tempo, houve suspensão de concursos públicos para o preenchimento de novas vagas, acarretando a precarização do trabalho docente e um expressivo recrutamento de professores substitutos.

Ainda nesse momento, a política educacional do país incorporou princípios dos organismos internacionais, visando a

“desregulamentação do ensino superior, a retração de gastos governamentais para esse nível de ensino e o incremento de investimentos na educação básica”, (MARTINS *apud* CORBUCCI, 2004, p. 25). Essas medidas incentivaram, ainda mais, a expansão das instituições privadas.

3.6 QUARTA FASE: UMA EXPANSÃO ACELERADA RUMO A MASSIFICAÇÃO? (1995 – 2012)

O período mais recente, entre os anos de 1995 e 2012 é marcado por mudanças substanciais nas políticas econômicas e sociais e, também, por reformas importantes na área educacional, especialmente em relação ao ensino básico, através do incentivo ao acesso, permanência e sucesso escolar no nível fundamental. Implantou-se, também, uma reforma curricular visando modernizar toda a educação básica, por meio dos sistemas de estatísticas educacionais, avaliações do desempenho escolar, juntamente com a ampliação dos programas de capacitação docente.

Como consequência dessas medidas, no início dos anos 2000, ocorreu um explosivo aumento no número de matrículas referente ao ensino médio, decorrentes do aumento de egressos do ensino fundamental.

Esses resultados estão associados à retomada, nos últimos anos, do crescimento da demanda do ensino superior. De fato, nos últimos anos, o crescimento foi surpreendente: entre os anos de 1995 a 2002 as matrículas saltaram de 1,7 milhões para 3,5 milhões, caracterizando um crescimento superior a 200%.

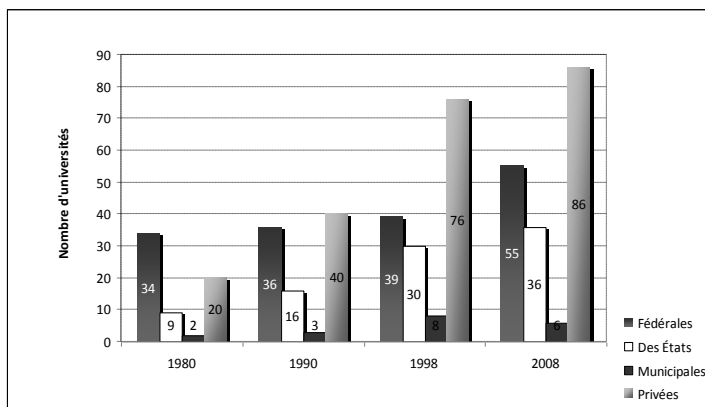
É importante ressaltar que, se o ensino privado comandou essa expansão, chegando a 70% das matrículas nos cursos de graduação, o número de universidades públicas ficou praticamente estagnado. Apesar da retração do número de vagas nas instituições públicas, o ensino público continuou sendo o mais disputado, registrando um aumento de 3,2% entre os anos de 1990 a 2004.

De acordo com os estudos de Valle e Sato (2011), podemos ver que o fenômeno de expansão continua em alta. Segundo as autoras, há

um processo de expansão acelerada em relação às instituições de ensino superior privada (Gráfico 4).

A expansão acelerada da rede privada se torna muito mais evidente quando se analisa o movimento de criação de outras IES. Enquanto as instituições públicas, em níveis federais, estaduais e municipais, aumentaram menos de 20% entre 1980 e 1998 e 6,7% em 2008, com uma percentagem mais elevada entre as redes estaduais – cerca de 10% em 1980 e 2,6 em 2008 -, as IES privadas têm aumentado em mais de 80% entre 1980 e 1998 e mais de 93% em 2008 (VALLE; SATO, 2011, p.88).

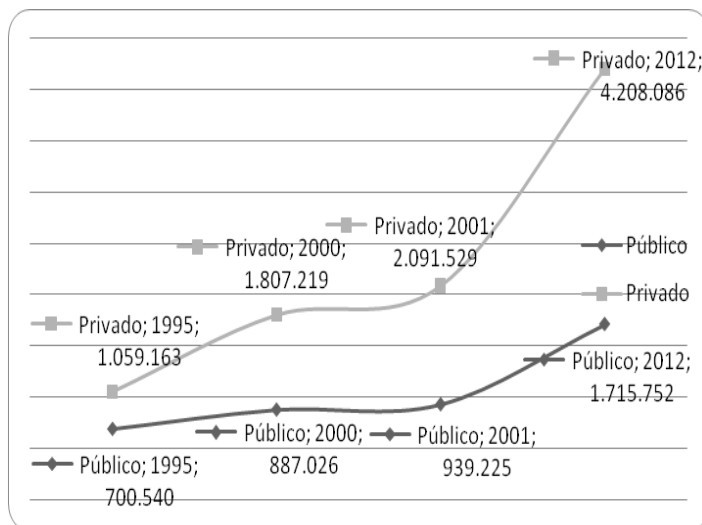
Gráfico 4 - Número de universidades, segundo a rede de ensino no Brasil – 1980, 1990, 1998 e 2008



Fonte: Valle e Sato (2011).

Apesar de vermos uma discrepância entre o aumento dessas instituições em relação às universidades públicas, a partir de 1995, é importante lembrarmos que essa expansão não se caracteriza como acesso a um ensino de qualidade, já que muitas dessas instituições prezam apenas pelo fato de serem economicamente rentáveis.

Gráfico 5 - Número de matrícula em estabelecimentos públicos e privados na educação superior: 1995 – 2012



Fonte: Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, INEP/MEC, 1980, 1990 e 1995.

Por meio do gráfico acima, constatamos que, apesar da expansão do número de matrículas na educação superior, o acesso, as instituições públicas, ainda é restrito a um número pequeno de estudantes. Essa constatação nos levou a Dubet (2008) e à sua crítica ao princípio da igualdade de oportunidade, capaz de estabelecer as chamadas desigualdades justas. Ainda segundo este autor, a igualdade das chances é considerada individualmente justa e coletivamente útil, pois as desigualdades de chances são também uma forma de tornar legítimas as desigualdades, desde que resultem de uma competição justa. Dubet (2008) sublinha, também, que a igualdade de oferta é essencial a igualdade das oportunidades, todavia, ao observar o caso brasileiro, vemos que essa igualdade está longe de se efetivar, tendo em vista a discrepância entre a oferta de vagas em instituições públicas e privadas. Assim, que, segundo nossos estudos, parece se evidenciar, inspirando-nos nas análises de Dubet (2008), efetivamente uma

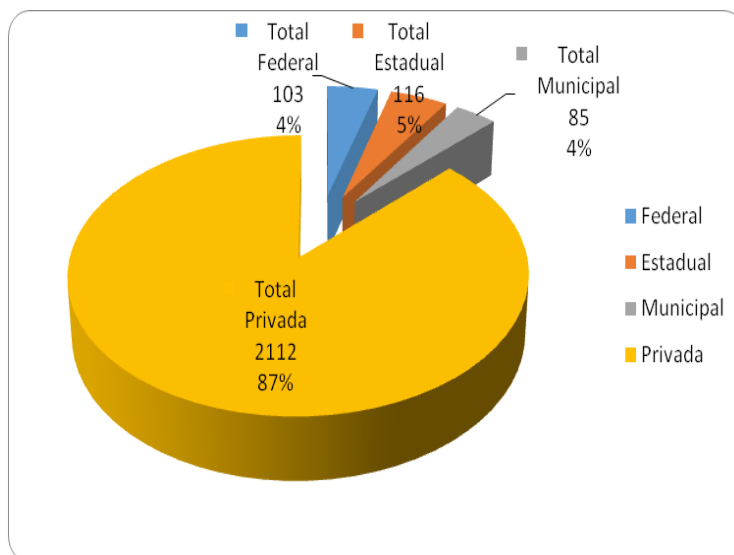
“desigualdade distributiva” das oportunidades. Este fenômeno ganha legitimidade no próprio “regime de colaboração”, que configura a educação nacional.

Os sistemas de ensino no Brasil são organizados em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal, segundo o Artigo 211 da Constituição de 1988, § 1 a 4: à União, cabe a organização do sistema de ensino federal e dos Territórios, financiando as instituições públicas federais e exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; aos Municípios cabe a responsabilidade de atuarem, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil; os Estados e o Distrito Federal atuam principalmente no ensino fundamental e médio, definindo formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. No entanto, nas últimas décadas, os Municípios passaram a atuar também, no nível superior.

3.70 ATUAL E COMPLEXO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Conforme o Censo de 2012, o Sistema de educação superior brasileiro possui 2.416 IES. Todavia, deste total, apenas 193 são classificadas como universidades, 139 como centros universitários, 40 como Institutos Federais (IFs) e CEFETs e 2.044 são faculdades. Estas instituições dividem-se, ainda, por suas categorias administrativas Federal(incluindo universidades e IFs), Estadual, Municipal e Privada e por sua localização (Gráfico 6).

Gráfico 6 -Número de instituições de educação superior, segundo a categoria administrativa – Brasil - 2012



Fonte: Inep/MEC (2012).

Conforme é possível observar no gráfico, as instituições federais se igualam em porcentagem à rede municipal de ensino superior e as instituições estaduais estão em maior número do que nas outras esferas públicas. Este dado é extremamente relevante para compreender uma importante inversão no sistema de ensino brasileiro. Como assinalamos, à Constituição Federal é responsável pela rede federal de ensino superior, enquanto aos municípios compete a educação infantil e fundamental. Já no âmbito estadual, parceria no ensino fundamental com exclusividade da expansão do ensino médio, assim o que se observa no Brasil é que se os municípios investissem maciçamente nos dois primeiros ciclos da educação básica, os Estados poderiam ampliar, investir, qualificar o ciclo de ensino médio, que hoje conta com grande defasagem no atendimento, constituindo-se como o gargalo da educação brasileira como apontam os estudos do IBGE (2012), pois apenas 51,8% dos jovens entre 15 e 17 anos estão matriculados nessa etapa da

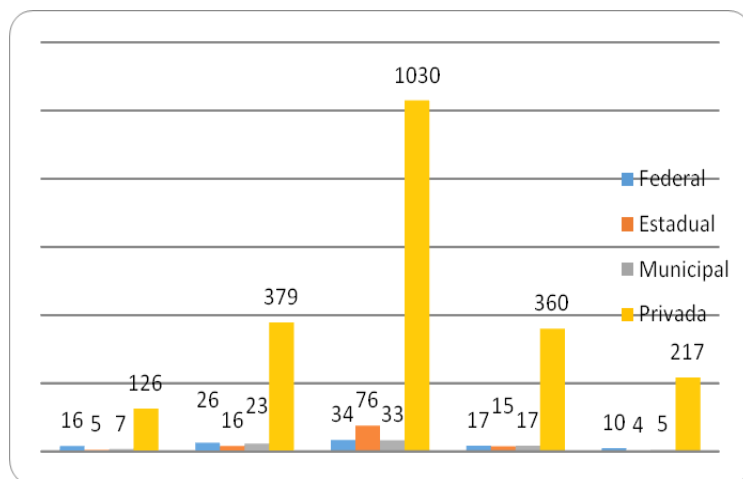
educação básica. Isso significa que 48,2% das pessoas daquela faixa etária ainda cursam o ensino fundamental ou já abandonaram os estudos.

Dados do INEP apontam que, nas últimas duas décadas, o crescimento dos cursos superiores no Brasil ultrapassou 20%, em decorrência da importante multiplicação de escolas superiores privadas, provocando a ampliação e expansão dos cursos superiores no país. Todavia, segundo Castro (2003), esse crescimento descontrolado gera incontestavelmente a saturação em alguns campos, como já é possível visualizar em alguns cursos de graduação.

Não podemos negar o mérito em expandir a educação superior no país como meio de democratizar o direito à educação. Entretanto, há de se acautelar quanto aos riscos de um possível crescimento desordenado no setor privado, que envia milhares de pedidos de abertura de cursos ao MEC, aumentando a concorrência, multiplicando os cursos, ocasionando o fracionamento de recursos que deveriam ser destinados a cursos já consolidados nestas instituições e, como consequência, gera resultados qualitativos muito abaixo do desejável nestas escolas, especialmente a partir da década de 1990, como temos observado nos dados do INEP.

O processo de expansão da educação superior tem sido acompanhado também pela ampliação do número de IES em todas as regiões do país, todavia, destacamos sua forte presença na região sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo), ressaltando a discrepância existente entre o número de instituições privadas nesta região, quando comparado às demais regiões do país (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Número de instituições de educação superior, segundo região e categoria administrativa – Brasil – 2012



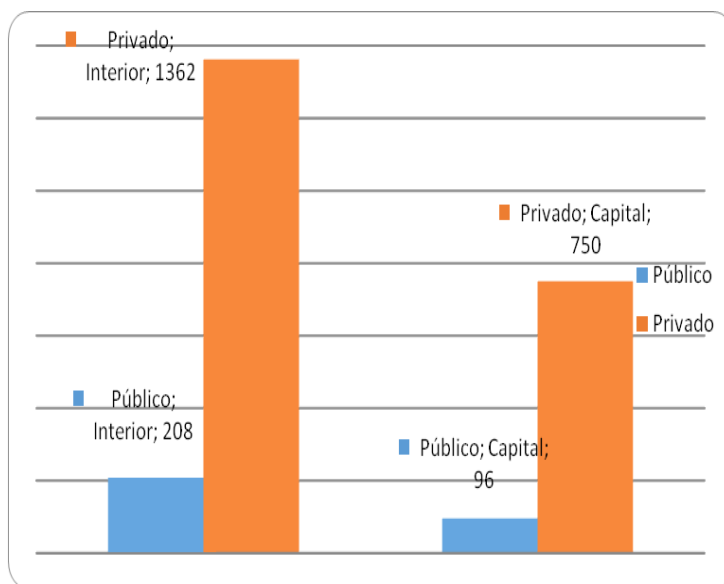
Fonte: Inep/MEC (2012).

Entre os anos de 2008 e 2012, o crescimento no número de IES se deu em quase todas as regiões do país, com exceção do Centro-Oeste que teve uma queda de 2,47%, passando de 242 para 236 instituições. Nas demais regiões, o crescimento deu-se, principalmente, na rede privada de ensino, com um aumento significativo no número de faculdades, especialmente na região sudeste, que registrou um aumento de 11,04%, passando de 896 para 995 faculdades.

Como já observado anteriormente, esses números corroboram com a ideia de Durham (2003), quando se refere ao fenômeno de “expansão empresarial”, tendo em vista que esses estabelecimentos se concentram nas áreas de maior poder aquisitivo, revelando uma acentuada desigualdade regional. Todavia, não podemos deixar de considerar que o sudeste é a região mais populosa do Brasil, apresentando, segundo estimativas do IBGE (2013), pouco mais de 84,4 milhões de habitantes, o que equivale a aproximadamente 42% da população brasileira.

Dados do Censo (2012) apontam também que 65% (1570) das instituições de educação superior estão localizadas no interior do país e apenas 35% (846) encontram-se nas capitais. Observamos que esse não é mais um fenômeno das instituições privadas, pois a maioria das instituições públicas encontra-se também no interior (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Número de instituições de educação superior, segundo a localização e a categoria administrativa – Brasil – 2012



Fonte: Inep/MEC (2012).

Com exceção dos institutos federais e CEFETs, todas as demais organizações acadêmicas se concentram, sobretudo, no interior do país. Das 194 universidades, 88 delas estão localizadas na capital. O mesmo ocorre com os centros universitários e com as faculdades. Pensando geograficamente o Brasil, podemos inferir que há uma concentração nas capitais desproporcional ao interior, inviabilizando o acesso de parcela significativa de brasileiros que vivem fora das capitais.

Sobre a interiorização das IES, observamos que essa é uma tendência que tem acompanhado, sobretudo os estabelecimentos privados. No entanto, esse movimento também pode ser observado em instituições públicas. Entre os anos de 2008 e 2012, o número de instituições públicas no interior do país cresceu cerca de 35%, passando de 154 para 208. Destacamos, também, a expansão das instituições, principalmente as instituições públicas, por meio da abertura de novos *campus* no interior, fazendo com que os estudantes dessas regiões não necessitem mais se deslocar até as capitais para realizarem seus estudos. No entanto, nos questionamos quanto ao limite de possibilidades de escolhas nos cursos oferecidos, obrigando a estes estudantes abrirem mão de seus potenciais para se adaptar ao que lhes é possibilitado.

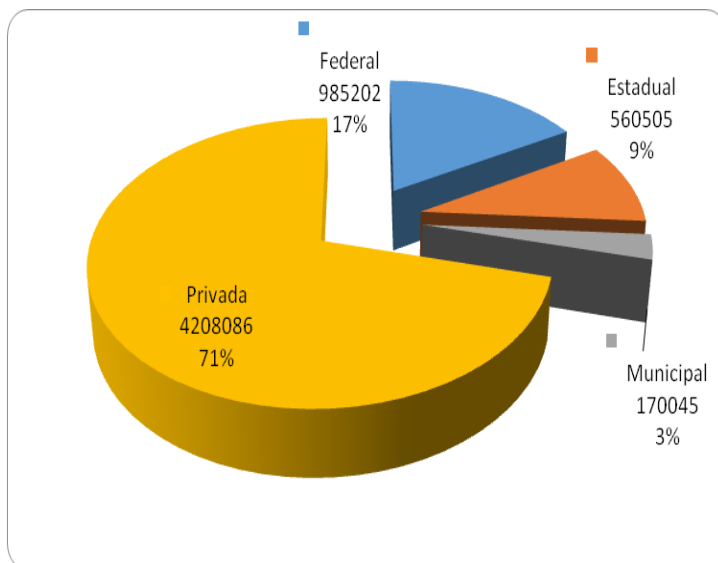
No ano de 2012, as IES brasileiras ofertaram 3.324.407 vagas distribuídas em 30.718 cursos presenciais. Segundo o Censo (2012), concorreram a essas vagas 10.927.775 estudantes, todavia ingressaram nesse nível de ensino apenas 1.970.392. Nesse mesmo ano, o número de vagas ociosas alcançou aproximadamente 40% (788.156). Contudo, verificamos que esse não é mais um fenômeno exclusivo das instituições privadas, pois houve nos últimos anos, um crescimento no número dessas vagas, também nas instituições públicas. Enquanto na rede privada esse fenômeno ocorre principalmente por conta dos custos das mensalidades, nas instituições públicas esse fenômeno aparece especialmente nos cursos de menor prestígio social e econômico, ou provavelmente, por outros fatores que merecem ser investigados.

Quanto às estatísticas sobre a expansão das vagas entre os anos de 2008 e 2012, o nordeste foi a região que mais expandiu, com um aumento de 30% durante esses 5 anos. Durante o mesmo período, a região sul teve a segunda maior expansão, com 19,7%, seguida pelo norte com 16,4%, sudeste com 5,35% e centro-oeste com 2,9%.

Neste mesmo período, constatamos também que o maior crescimento no número de vagas se deu na rede pública de educação superior, com um aumento superior a 77%. Enquanto isso, na rede privada esse crescimento chegou a 55,9%.

Conforme dados do Censo da educação superior (2012), temos atualmente no Brasil, 5.923.838 estudantes matriculados no ensino superior. Desse total, 71% estão matriculados nas instituições privadas e 29% nas instituições públicas de ensino. (Gráfico 9).

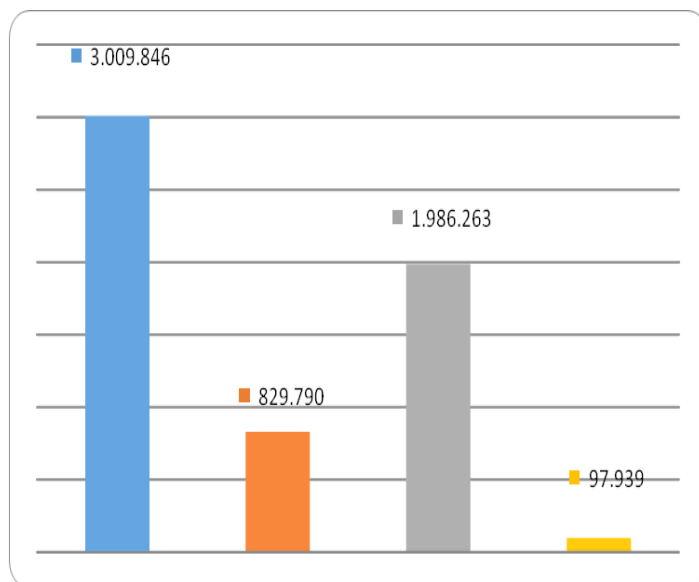
Gráfico 9 - Número de matrículas presenciais em instituições de educação superior, segundo categoria administrativa – Brasil – 2012



Fonte: Inep/MEC (2012).

Como vimos anteriormente, apesar do número de universidades ser menor do que o número de faculdades, há uma preferência por parte dos estudantes em ingressarem nas universidades, sejam elas públicas ou privadas. Observamos ainda, que o número de matrículas nessas instituições alcançou 50,8%, ou seja, metade dos estudantes matriculados no ensino superior se concentra nesta organização acadêmica, seguido por 33,55% de estudantes nas faculdades, 14% nos Centros Universitários e apenas 1,65% nos Institutos Federais ou CEFETs (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Número de matrículas presenciais, segundo organização acadêmica – Brasil - 2012



Fonte: Inep/MEC (2012).

O processo de expansão na educação superior nas últimas duas décadas, como mostraram os estudos consultados, foi atravessado por inúmeros problemas referentes, sobretudo, à falta de planejamento, à qualidade do ensino ofertado, ao atendimento desequilibrado das áreas de conhecimento e das regiões atendidas, e ao modelo empresarial de expansão, o que faz com que nos questionemos sobre sua eficácia.

Segundo Macedo *et al.* (2005), não é de se estranhar o fato de uma oferta tão significativa não ter sido capaz de ampliar o percentual de estudantes brasileiros frequentando a educação superior. Para os autores, é imprescindível ordenar a expansão da educação superior, objetivando um aumento do número de vagas do sistema público, tornando a relação entre as vagas ofertadas pelos sistemas públicos e

privados mais equilibradas e, assim, diminuir as diferenças regionais existentes no Brasil.

Ainda de acordo com Cunha (2004), esse “novo” modelo de ensino superior privado preservaria as universidades federais de um eventual processo de massificação, limitando a expansão das universidades públicas. Neste sentido, elas permaneceriam destinadas a um grupo restrito de estudantes dotados de razoáveis volumes de capital econômico e/ou cultural. É importante ressaltarmos que, apesar do seu caráter privado, o ensino universitário católico mostrou resistência em expandir sua rede para absorver a classe média, mantendo uma concepção de universidade voltada ao atendimento das elites locais.

Neste sentido, a vitória da expansão no ensino superior privado demonstrada na Tabela 6, no início deste capítulo, quando confrontada pela análise qualitativa apontada nas quatro fases de expansão, repercute diretamente nas possibilidades de justiça social, como havíamos inferido em nossa hipótese, posto que a população que ingressa nas universidades públicas é a que apresenta combinações de capitais econômicos, culturais e escolares. A população com menos recursos, somente resta cursar instituições pagas, cursos com menor prestígio social e as com menor qualidade, como demonstram avaliações nacionais do ensino superior. Comprovando que expansão de oferta não é sinônimo de justiça no campo educacional e, em particular, não é justa com as mulheres, como demonstraremos no próximo capítulo.

4 DAS DESIGUALDADES ECONÔMICAS ÀS DESIGUALDADES DE GÊNERO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS MULHERES

4.1 ASPECTOS RELEVANTES DA EDUCAÇÃO DE MULHERES NO BRASIL

A educação de mulheres é um fenômeno recente na história. Durante séculos, a mulher foi idealizada, de modo geral, a uma situação de subordinação e dependência do pai e do marido, estando o direito a educação, historicamente negligenciado a elas. Desta forma, por um longo período, as mulheres dedicaram-se a um espaço privado e, conseqüentemente, estiveram afastadas de uma educação formal. Segundo Aries (1981, p. 190), “além da aprendizagem doméstica as meninas não recebiam, por assim dizer, nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada”.

Esse também foi o caso brasileiro. De acordo com Duarte (2000), durante o período colonial, o número de escolas no Brasil era muito reduzido. Somente os conventos e seminários se ocupavam em oferecer instrução aos que os procurassem. Todavia, seu número era insuficiente para alterar “substancialmente a costumeira indulgência cultural” (DUARTE, 2000, p. 293). Apoiada na grande propriedade rural e na mão de obra escrava, a economia brasileira deu pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma atenção às mulheres. A estratificação social e o modelo familiar patriarcal favoreceram uma estrutura de poder fundada na autoridade do homem, proprietário.

Para Ribeiro (2000), a tradição cultural ibérica, trazida de Portugal para a colônia brasileira, considerava a mulher um ser inferior, com isso não havia a necessidade de ensinar-lhe a ler e a escrever. Outros fatores também foram importantes para o descaso com a educação feminina, tais como: o monopólio da Igreja sobre a educação e a ação da Companhia de Jesus que defendia a predominância masculina, assim como as formas dogmáticas e a autoridade da Igreja e do Estado.

Com a vinda da corte, a situação aos poucos foi se modificando. A partir de um sentimento comum de que o século XIX representava para a sociedade burguesa o auge da civilização, todos pareciam

concordar que não era mais possível aceitar que a população estivesse em situações tão opostas, pois enquanto uns detinham em torno de si todos os privilégios e poderes, outros viviam em uma absurda situação de inferioridade. Gradualmente surgia uma nova perspectiva, manifestada por opiniões veiculadas em jornais, de que a sociedade não evoluiria se não houvesse também a preocupação com a educação das mulheres e a habilitação para participar junto aos homens dos progressos e das técnicas das ciências.

Duarte (2000) nos diz que essa relação entre o cuidado com a educação de mulheres e o progresso da nação foi precisamente defendido pela norte-rio-grandense Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885). Autora de um conjunto de obras sobre a educação feminina, e parte de uma reduzida elite de mulheres letradas, Nísia tinha a consciência de que a educação era importante para o gênero feminino, tendo em vista sua valorização social. Ela defendia, também, a necessidade de formar e modificar consciências em torno de um projeto coerente e racional, capaz de alterar o quadro ideológico social.

Com a independência, em 1822, a sociedade brasileira começou a apresentar uma estrutura social mais complexa. Em decorrência das imigrações e da diversidade econômica, a demanda pela educação aumentou, passando a ser vista pelas camadas sociais intermediárias como instrumento para a ascensão social. Neste novo contexto, surge, por parte dos dirigentes do país, a preocupação com a educação feminina, em especial para a elite econômica.

Os primeiros legisladores do império estabeleceram que o ensino primário deveria ser de responsabilidade do Estado e estendido às meninas. No entanto, estas classes deveriam ser regidas apenas por mulheres. Devido ao déficit de professoras qualificadas e à falta de interesse por parte dos pais para com a educação das filhas, o ensino feminino resumiu-se ao ler e escrever e abrangeu uma porcentagem reduzida de alunas.

Na primeira metade do século XIX surgiram as primeiras instituições destinadas ao ensino das mulheres, mas esse era um quadro de ensino dual, com fortes distinções vinculados ao gênero. Às mulheres coube a educação primária voltada aos conteúdos morais e sociais, dirigidos para o aprimoramento do papel de mãe e esposa. A educação secundária estava restrita, em sua maioria, ao magistério, ou seja, à

formação de professoras para os cursos primários. Apesar desses avanços, as mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX. Se o acesso ao ensino elementar era difícil ao sexo feminino, a educação superior era unicamente masculina, ficando as mulheres excluídas dos primeiros cursos superiores.

Somente no ano de 1881, por meio de um decreto imperial, foi facultado às mulheres o direito a matrícula na educação superior. Todavia, os estudos secundários eram caros e essencialmente masculinos e os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades. No movimento de resistência às normas vigentes, algumas mulheres, foram pioneiras e ultrapassaram fortes obstáculos. É o caso de Rita Lobato Velho Lopes, a primeira mulher a obter o título de médica no Brasil em 1887.

Romaneli (2001) destaca que, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, a exclusão das mulheres dos cursos secundários dificultou seu ingresso no ensino superior. Como podemos ver, a dualidade e a segmentação entre os gêneros estiveram presentes no sistema educacional brasileiro, desde as primeiras iniciativas voltadas à escolarização da população: as mulheres apresentavam as menores taxas de alfabetização e tinham acesso restrito aos graus mais elevados de instrução.

No início do século XX, a presença feminina no ensino secundário e superior aumentou, entretanto, em uma proporção muito inferior se comparada a dos homens. Entre os anos de 1907 e 1912, a presença feminina nos cursos secundários representava um quarto do total de estudantes e nos cursos superiores, as mulheres não alcançavam 1,5% do total de alunos no Distrito Federal, onde havia as melhores taxas educacionais do país. (Tabela 9).

Tabela 9 - Número de inscritos no ensino secundário e superior Distrito Federal: 1907-1912

Ano	Nível Secundário			Nível superior		
	Hom.	Mulh.	% Mulh.	Hom.	Mulh.	% Mulh.
1907	3.721	1.221	24,7	2.455	32	1,3
1909	4.596	1.460	24,1	3.323	39	1,2
1912	7.165	2.145	23,00	3.630	53	1,4

Fonte: Estatísticas do Século XX (IBGE, 2003 *apud* BELTRÃO;ALVES,2004).

Podemos observar que os avanços mais significativos da educação feminina ocorreram após a revolução de 1930. Vale destacar a participação da ABE (Associação Brasileira de Educação) nesse processo, nela a educação, tanto feminina quanto masculina, assume o papel de instrumento indispensável ao “progresso social do país”. Era o chamado período do “entusiasmo pela educação”, que tinha como objetivo “investir na montagem de um aparelho escolar que assegurasse a organização da ‘nação’ por meio da organização das culturas”. (CARVALHO *et al.*, 1997, p. 116).

A revolução de 1930, ao redirecionar o desenvolvimento brasileiro para o mercado interno e para o setor urbano industrial, possibilitou a criação das primeiras políticas públicas de massa, de forma especial para as populações urbanas. As primeiras exigências da industrialização influenciaram na expansão do ensino, mas como a expansão do capitalismo não se deu de forma igualitária em todo território nacional, a maior expansão da demanda escolar somente se desenvolveu nas regiões em que as relações capitalistas estavam mais avançadas. Com isso, durante o chamando Pacto Populista (1945-1964), o sistema escolar passou a sofrer forte pressão social, em razão de

reivindicações de maior acesso à educação. Contudo, em razão dos acordos da elite no poder, foi mantido o caráter “aristocrático” da escola, com consequências concretas sobre a democratização do ensino.

É importante destacarmos que somente no ano de 1961, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira, é que foi garantida a equivalência de todos os cursos de grau médio, possibilitando às mulheres que possuíam o magistério, concorrerem a uma vaga no ensino superior.

4.2 ESTUDOS FEMINISTAS⁹ FORÇANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

As questões que ora elegemos, decorrem da relevância e atualidade da temática de gênero para o campo educacional, em especial as desigualdades entre homens e mulheres, no que concerne ao acesso à educação superior brasileira.

Sem desconsiderar os trabalhos anteriores sobre as questões de gênero é, em especial, a partir da década de 1970, que sua visibilidade aumenta no âmbito acadêmico, ganhando contornos especiais com a constituição de 1988 pela força que essa temática apresenta no debate nacional sobre direitos sociais, destacaremos os anos de incentivos que levaram a uma produção ampliada, pois de acordo com Rosemberg (2002), os anos de 1990 foram importantíssimos para a produção de pesquisas sobre mulheres e relações de gênero no Brasil, graças aos financiamentos que abrangeram dotações para pesquisas sobre o tema, organizados, principalmente, pela Fundação Carlos Chagas, o que possibilitou que esses estudos pudessem ser utilizados em temáticas multidisciplinares e em diferentes áreas do conhecimento.

⁹ Nosso recorte sobre os estudos feministas alcançam o período pós-estruturalista e não se estendem aos estudos ‘QUEER’, porque como alertamos no início deste trabalho, os documentos que compõe nossa empiria exigiam a identificação sexual dos sujeitos, exclusivamente, como homens e mulheres. Ainda que possamos compreender que homens e mulheres, assim definidos, possuem as complexidades desveladas pela teoria QUEER, não acessamos elementos documentais para adentrar nestes posicionamentos e estávamos, portanto, obrigados a trabalhar com esta binaridade.

Os estudos desvelam alguns cenários que permitem entender aspectos relevantes da trajetória de luta das mulheres pelo direito de estudar. Com a intenção de discutir e modificar a “condição feminina”, a virada do século XIX foi marcada por manifestações contra a discriminação feminina e, posteriormente, por reivindicações ligadas à organização da família, oportunidades de estudo e acesso a determinadas profissões. Embora o movimento feminista tenha desenvolvido trajetórias que podem ser percebidas sob diferentes óticas, historiadores mais recentes fazem referência à existência de dois momentos do movimento feminista. O primeiro momento aglutinou-se ao movimento sufragista, pelo direito das mulheres ao voto, que teve início no Brasil, por volta de 1890, juntamente com a proclamação da república. A dura luta travada neste momento só vai colher frutos na Constituição de 1934, com mais de quarenta anos de atraso, onde se assegurou direito das mulheres ao voto. A esse direito, o movimento agregou muitas outras reivindicações, tais como o direito à educação, a condições dignas de trabalho e ao exercício da docência.

O segundo momento do movimento feminista revela-se a partir da década de 1960, em meio a intensos debates e questionamentos, desencadeados por contestações que ocorriam na Europa e que culminaram em grandes manifestações, como a de maio de 1968 na França. No Brasil, esse segundo momento ganha maior intensidade ao associar-se a movimentos de oposição à ditadura militar e reivindicações ligadas à redemocratização da sociedade brasileira, no início da década de 1980. De acordo com Meyer (2003), esse segundo momento do movimento feminista brasileiro volta-se ao reconhecimento e à necessidade de investimentos mais consistentes na produção de conhecimentos, estudos e pesquisas, para qualificar as formas de intervenções que se pretendiam e à modificação das condições a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas. Tais estudos procuravam denunciar o sexismo e a opressão nas relações de trabalho e nas práticas educativas. No entanto, a trajetória multifacetada do feminismo deparou-se com confrontos e resistências daqueles que utilizavam e reforçavam justificativas biológicas ou teológicas para as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres. Como assinala Meyer (2003, p. 14),

Seja no âmbito do senso comum ou legitimada pela linguagem científica ou por diferentes matrizes religiosas, nos contextos mais conservadores a biologia e, fundamentalmente, o sexo anatômico foi (e ainda é) constantemente acionado para explicar e justificar essas posições.

Frente a esse contexto, as feministas viram-se diante do desafio de demonstrar que não são as características anatômicas e fisiológicas que definem as diferenças, até então apresentadas como justificativas, mas sim, os modos pelos quais as características masculinas e femininas são representadas como mais ou menos valorizadas, a partir de uma dada cultura, em um dado momento histórico.

Para finalizar, assinalamos que, a partir do início da década de 1970, um grupo de estudiosas anglo-saxãs começou a utilizar o termo *gender* em seus estudos, traduzido para o português como gênero. Embora houvesse algumas controvérsias com relação a um termo que invisibilizava o sujeito da luta feminina, as correntes feministas foram gradativamente incorporando-o às pesquisas.

Com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (MEYER, 2003, p. 15).

Ainda assim, o conceito de gênero seria ressignificado e complexificado por feministas pós-estruturalistas, as quais se inspiraram em teorizações de Michel Foucault e Jacques Derrida, que privilegiavam a discussão do gênero, com base na centralidade da linguagem como o lugar de produção das relações que a cultura estabelece com o corpo, sujeito, conhecimento e poder. Afastando-se das vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal, as pós-estruturalistas

teorizavam a respeito de um corpo como um “construto sociocultural e lingüístico, produto e efeito de relações de poder” (MEYER, 2003, p. 15). Essa nova perspectiva redimensiona as teorias de gênero, tratando as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens como social, cultural e discursivamente construídas e não biologicamente determinadas: “nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo” (MEYER, 2004, p. 15).

Os estudos feministas nos chamam a atenção para o fato de o termo gênero não tratar apenas de questões referentes às mulheres e, nem mesmo, apreender suas vidas como objeto único de análise. O conceito traz a ideia de que as análises e intervenções que ocorrem, devem considerar as relações entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os faz “sujeitos de gênero” (MEYER, 2004, p. 15). É necessário lembrarmos que essa abordagem de gênero considera que as instituições sociais, as políticas de uma sociedade e as leis são atravessadas por representações de feminino e masculino. Representações estas que, na atualidade, assumem contornos fluídos, posto que as vivências amorosas e sexuais extrapolam os velhos marcos heterossexuais, monogâmicos e de identidades binárias, polarizadas apenas em feminino e masculino. Mas como registramos no início desta pesquisa, nos anos em que consiste nosso recorte, as opções de preenchimento do campo sexo se limitavam a feminino e masculino, devendo obrigatoriamente coincidir com a documentação oficial, não tendo, na época, a inclusão, nem mesmo do atual e aceito nome social, ou da opção “outros”.

Na área da educação, o crescimento na produção de pesquisas sobre gênero se deu de forma mais intensa a partir de 1995, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, como cumprimento aos compromissos internacionais estabelecidos, tais como: Metas do Milênio; Conferência de Dakar; e Conferência Mundial de Educação para Todos. Esses eventos visavam à promoção da igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres, medidas estas previstas pela ONU, como fundamentais à melhoria das condições de vida.

É também durante os anos de 1990 que surgem grandes movimentações a respeito das políticas educacionais brasileiras. Estas tiveram, como consequência, reformas e algumas ampliações da oferta e melhoria de qualidade na educação. Essas reformas faziam parte de um

movimento internacional, em que organismos multilaterais pautavam metas no campo da educação a serem cumpridas pelos países em desenvolvimento, elevando a educação à condição estratégica fundamental para a redução de desigualdades econômicas e sociais e, por consequência, de gênero. Como principais componentes da reforma brasileira, destacam-se a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394), aprovada em dezembro de 1996; a formulação de Parâmetros ou Referenciais Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino; a introdução de Sistemas Nacionais de Avaliação da educação básica (SAEB e ENEM) e superior (ENC); a política de avaliação e distribuição do livro didático; as regras de financiamento da educação, especialmente por meio da lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Todavia, vemos que é por meio dos acordos internacionais que a educação – de modo especial a educação das mulheres – passa a ocupar posição de destaque na promoção da igualdade, do desenvolvimento e no combate às desigualdades sociais.

5 O PERFIL DOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR: MULHERES EM DESTAQUE, MENOS NA UFSC

Atualmente no Brasil há 55,5 % de mulheres e 44,5 % de homens dentre a população em geral. No entanto, em idade própria para o ensino superior (20-24 anos), a população se divide em 50%, assim sobre o perfil dos estudantes deste nível de ensino, estamos considerando diversas variáveis como gênero vinculado a: matrículas no ensino superior; matrículas por categorias administrativas; matrículas por turnos e por grau acadêmico; e matrículas por gênero nos cursos mais procurados no Brasil e na UFSC. Além de dados relativos à escolarização dos pais, ao capital econômico familiar, tipos administrativos de escolas de ensino médio anteriormente frequentadas pelos ingressantes, cor/etnia em três cursos mais destacados: direito; administração; e pedagogia. A mobilização destas variáveis nos pareceram pertinentes para melhor compreendermos a participação das mulheres nesta etapa da educação, que é o que motiva essa pesquisa.

5.1 DINÂMICA DAS MULHERES POR NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR

Ao longo do nosso recorte temporal, que compreende o período de 2008 a 2012, a participação das mulheres, tanto entre os inscritos nos exames vestibulares quanto entre os candidatos que têm acesso à Educação Superior brasileira, aqui denominados ingressantes, apresentam taxas superiores a dos homens. Os dados do Censo revelam uma significativa superioridade de ingressantes do sexo feminino, representando 55,4% do total da população estudantil neste nível de ensino. (Gráfico 11).

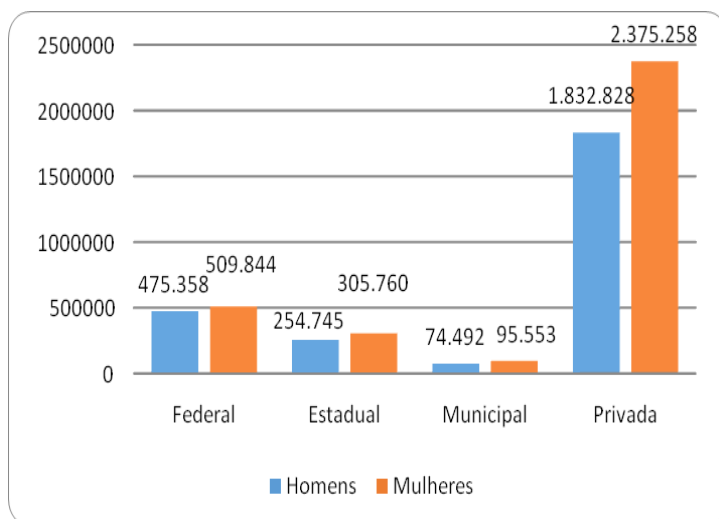
Gráfico 11 -Número de matrículas nos cursos presenciais em instituições de educação superior, segundo o Sexo – Brasil – 2012



Fonte: Inep/MEC (2012).

5.1.1 As mulheres são maioria também em todas as categorias administrativas

Gráfico 12 -Número de matrículas presenciais em instituições de educação superior, segundo sexo e categoria administrativa – Brasil – 2012



Fonte: Inep/MEC (2012).

Mesmo sendo maioria em todas as categorias administrativas, observa-se, no entanto, que nas instituições federais, a diferença entre homens e mulheres é menor, devido à forte presença deles nos institutos federais e CEFETs, onde os cursos são tradicionalmente vinculados ao universo tido como masculino. Mesmo assim, a participação feminina cresce, tornando a diferença pequena, pois os homens figuram em 51,5% das vagas específicas dos cursos tecnológicos. Analisando as instituições privadas, onde se deu a maior expansão do ensino superior, a diferença entre homens e mulheres é maior, e esse número alcança,

aproximadamente, 29,6% de superioridade feminina. Em outros países como a França, essa dinâmica feminina, quando ocorreu, foi alvo de importantes análises e, uma forma de interpretar essa diferença, é que mulheres mais que homens, “tentaram a sorte”, seriam mais proativas ou evidenciariam uma “energia suplementar” no perseguimento de sua escolaridade superior.”(BAUDELLOT; ESTABLET, 1993 *apud* ROSEMBERG; ANDRADE, 2008, p. 432).

Beneficiando-nos dos termos utilizados por Baudelot e Establet (*apud* ROSEMBERG; ANDRADE, 2008), diríamos que as mulheres “tentaram a sorte” e alcançaram. Verificamos no gráfico a seguir, que elas estão majoritariamente em todas as categorias administrativas, correspondendo a 51,5% nas instituições federais, 54,5% nas estaduais, 56,2% nas municipais e 56,4% nas instituições privadas.

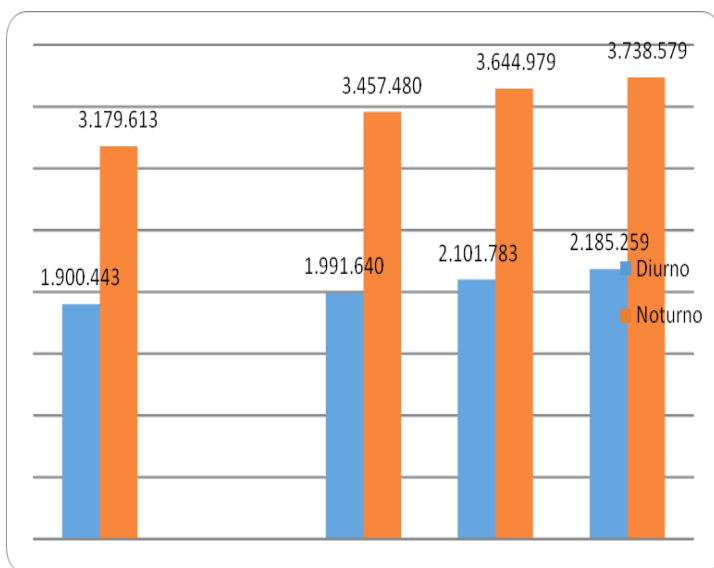
Partindo da análise de Baudelot e Establet (*apud* ROSEMBERG; ANDRADE, 2008) para a realidade francesa, podemos pensar que na realidade brasileira, as mulheres se constituem maioria no ensino superior em todas as categorias administrativas, como resultado de uma série de estratégias empreendidas, desde muito tempo, na tentativa de serem melhor reconhecidas e corresponderem aos seus novos papéis sociais. Assim, mais do que tentar a sorte é preciso entender que, no Brasil, as mulheres têm fortemente assumido as responsabilidades na composição familiar: dados do IBGE(2011) apontam que 37,4% das famílias têm a mulher por referência. Ainda entendemos ser relevante assinalar que 18,5 milhões de mulheres sustentam suas famílias. Esta mudança de paradigma em que tradicionalmente os homens eram provedores, vem exigindo da mulher um grande esforço, no sentido de aumentar sua renda, posto que 31% das famílias chefiadas por mulheres vivem com rendimento mensal de até meio salário mínimo per capita, enquanto que nas famílias chefiadas por homens este percentual cai para 26,8%. A luta das mulheres inclui, assim, a busca pela ampliação e prolongamento da escolarização, com objetivo de igualar e/ou compensar as defasagens encontradas no mercado de trabalho, no qual ocupando os mesmos postos que os homens, as mulheres ganham menos. Outras referências vêm das relações do campo educacional e familiar, pois as mulheres são responsabilizadas de forma contundente, pelo desempenho escolar de seus filhos, uma vez que delas se espera o acompanhamento e orientação destes nos processos escolares. Organismos como UNESCO e UNICEF

incentivam a escolarização de mulheres nos países em desenvolvimento, também porque seus estudos apontam a relação entre melhor desempenho escolar das crianças com os níveis escolares maternos. Assim, os resultados obtidos no ensino superior decorrem das estratégias que as mulheres adotam ao longo da vida, visando percorrer todas as etapas de escolaridade.

A dinâmica das mulheres no ensino superior brasileiro demanda uma significativa análise, pois observa-se, na atualidade, uma movimentação que, ao mesmo tempo em que mantém elementos das trajetórias tradicionais em cursos considerados femininos, como licenciaturas e postos médios das áreas de saúde, como enfermagem, psicologia entre outros, elas se destacam de maneira expressiva para as carreiras masculinas.

5.1.2 A dinâmica das mulheres no ensino superior por turno

Gráfico 13 - Turnos das instituições de ensino superior no Brasil (2008-2012)



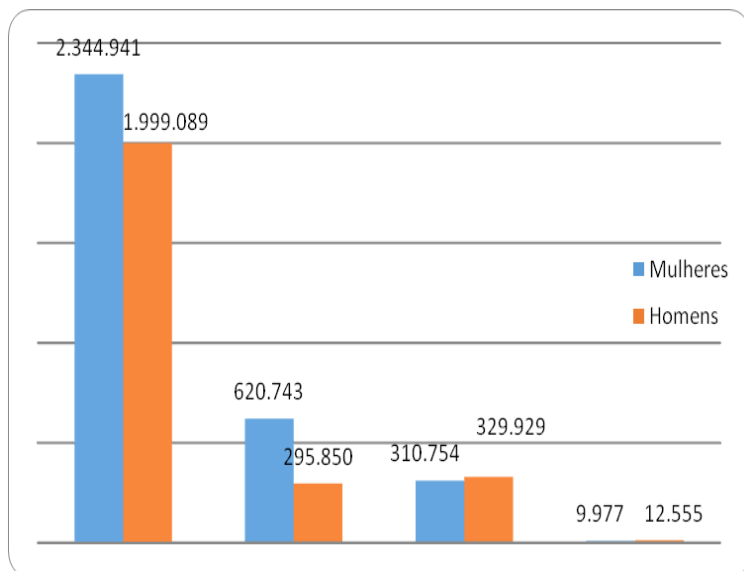
Fonte: INEP/MEC

Com relação aos turnos, como pudemos ver no Gráfico 13, os Censos nos revelam que, cada vez mais, estudantes procuram os cursos noturnos. Todavia, destacamos a participação das mulheres nessa escolha. Atualmente, do total de mulheres matriculadas no ensino superior, 62% frequentam cursos noturnos. Observa-se aqui uma mudança de paradigma, pois dados anteriores a 2002 mostram que a procura por cursos noturnos, pelas mulheres, era baixa. Esta realidade se atrelava a quase exclusividade do cuidado dos filhos, exercida pelas mulheres e exigindo delas estar no lar à noite. Mudanças observadas neste sentido têm permitido que os homens também exerçam esta atividade, liberando-as para o ingresso em estudos noturnos, e é importante destacar que mais de 50% das mulheres estudantes do ensino superior noturno são mães (CENSO, 2010).

Ao poder ingressar na Universidade no período noturno modifica-se a possibilidade de escolha dos cursos, posto que há mais oferta neste período dos ditos cursos masculinos. Os chamados cursos femininos (pedagogia, enfermagem, farmácia) estão mais concentrados no período diurno nas instituições públicas. É necessário salientar que estudantes do período noturno são, via de regra, aqueles que conciliam trabalho e estudos, situação que incide sobre suas possibilidades reais de aprendizagem. Graças a uma série de estudos, sabemos que há uma relação conflituosa destes estudantes com os saberes acadêmicos, dentre eles, a pouca habilidade com a expressão oral e escrita, a aversão a textos densos, processos que podem resultar em uma formação sem o devido escopo científico que se espera da formação universitária. Embora este não seja o cerne de nossos interesses, o que queremos demonstrar é que há um esforço a mais para estas estudantes, que por certo, acumulam ao trabalho formal e aos estudos, parcela significativa dos trabalhos do mundo privado ainda atrelado ao feminino como demanda.

5.1.3 A dinâmica das mulheres por grau acadêmico

Gráfico 14 - Matrículas presenciais em instituições de ensino superior por grau acadêmico (2008-2012)



Outra mudança, como podemos ver no Gráfico 14, em relação ao perfil dos estudantes, refere-se ao fato de as mulheres estarem ingressando, cada vez mais, em cursos de bacharelado. Diferentemente do que se via até a década de 1980, quando elas ingressavam quase que, exclusivamente, nos cursos de licenciaturas e nas subáreas da saúde, organizando carreiras em que, mesmo sendo maioria, mantinham-se em quadros subalternos, enquanto a minoria masculina organizava trajetórias de postos de chefia, como demonstram estudos sobre a carreira do magistério.

O que os relatos indicam é que, tão logo era possível, esses homens que assumiram o magistério como profissão iam tentando direcionar sua carreira para outros postos e abandonar o espaço 'feminino' das salas de aula. Deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores, delegados de ensino, chefe de instrução pública e desta maneira continuar controlando a profissão já então maciçamente feminina.(CAMPOS; SILVA, 2002, p.71).

Não nos foi possível, nos limites deste trabalho, provar que a ocupação em cursos de bacharelados indica que se reverterá esta condição de feminilização subalterna, o que podemos apontar neste momento, é a diferente mobilidade dentro de alguns cursos, percebida nos últimos tempos no Brasil.

5.1.4 A escolhas das mulheres entre os cursos mais procurados do Brasil

Tabela 10 - Dez cursos com maior número de matrículas de Mulheres e Homens – 2012 – Brasil

Mulheres	Matrículas	Homens	Matrículas
Pedagogia	556.283	Administração	372.893
Administração	460.149	Direito	345.999
Direito	391.272	Engenharia Civil	143.868
Enfermagem	198.872	Ciências Contábeis	132.017
Ciências Contábeis	181.157	Ciência da Computação	108.874
Serviço Social	157.242	Engenharia de Produção	90.266
Gestão pessoal/Recursos humanos	135.067	Engenharia Mecânica	75.936
Psicologia	131.786	Formação de profissionais de Educação Física	71.293
Fisioterapia	81.982	Engenharia Elétrica	67.303
Farmácia	72.342	Gestão logística	61.054

Fonte: INEP/MEC (2012)

Se a pedagogia ainda é o curso mais procurado pelas mulheres, 93,4%(Tabela 10) e a esta opção estudiosos, como Campos e Silva (2002),Valle (2003) e Bourdieu(2007; 2014),têm se pronunciado com importantes contribuições que atrelam esta escolha à condição da mulher em sociedades de modelo patriarcal,o contraponto está na procura por cursos como administração e direito,posicionados em nossa

tabela como segunda e terceira opções, que configuram uma nova realidade dos cenários acadêmicos.

Estas profissões (direito e administração), caracteristicamente, eram ocupadas substancialmente por homens, o que se reflete sobremaneira nos cargos de prestígio de um país, na administração pública é recente as mulheres no poder, o Brasil tem sua primeira mulher presidente apenas em 2010, no que foi precedida por 35 homens desde a proclamação da república, indicando bem o processo de masculinização do comando, em contraponto a feminização da subalternidade. No âmbito da administração privada, elas representam apenas 9% dos cargos de direção e de chefia das maiores empresas. No judiciário, a participação entre homens e mulheres também não é diferente, pois a representatividade das mulheres em relação aos espaços de poder e decisão são ínfimos. Além disso, esse percentual diminui gradativamente conforme as instâncias superiores e cargos providos por indicação, segundo dados do IBGE (2011). Neste contexto, analisa-se a importância dos números em pauta que demonstram que mesmo sendo a segunda e terceira opções os cursos de administração (56,5%) e direito (54,2%) para ingressantes mulheres, elas ainda estão em maior número, se comparada a primeira opção masculina.

A este quadro é importante observar que os homens levam em média 4 a 5 anos para concluir os cursos de administração e direito e as mulheres, 5 anos, segundo dados do ENADE 2012, mas quando computadas a média nacional de conclusão de todos cursos superiores, as mulheres tendem a concluir mais rápido do que o sexo masculino. Assim, podemos inferir que há uma dificuldade relacionada às carreiras consideradas masculinas, corroborando esta ideia, podemos observar que a movimentação das mulheres nos cursos de engenharia é muito baixa, pois dentre os dez cursos mais procurados no Brasil, as mulheres não aparecem em nenhuma das quatro engenharias destacadas no ingresso de homens.

Entendemos ser importante analisar com mais propriedade os perfis vinculados aos cursos mais procurados pelas mulheres: direito, administração e pedagogia. Para tanto, mobilizamos dados referentes a cor/etnia, capital escolar dos pais, capital econômico familiar e as instituições frequentadas no ensino médio, quanto à categoria administrativa dos estudantes destes cursos no ensino superior.

5.1.5 Perfil dos estudantes que frequentam os cursos de direito no ensino superior brasileiro

O perfil dos estudantes que ingressam nos cursos de direito nas instituições de educação superior brasileira indica que 53,1% são mulheres. Desse percentual feminino, 24,2% possuem idade entre 20 e 24 anos e 35,9% delas se auto declaram de cor/etnia brancas, 13,1% pardas ou mulatas e apenas 2,8% se declaram negras.

Com relação a renda mensal familiar declarada pelas estudantes, a média ficou estabelecida entre 6 e 10 salários mínimos (R\$ 3.732,01 a R\$ 6.220,00), mas elas destacam que: “Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos” (ENADE, 2012).

Os dois sexos, feminino e masculino, apresentaram distribuição semelhante para o grau de escolaridade do pai. Em particular, este fato pode ser observado para aqueles que declararam que o pai concluiu todo o ensino médio, com 29,1% do total de alunos: 13,2% do sexo masculino e 15,8% do sexo feminino.

A segunda resposta mais citada sobre a escolaridade dos pais foi a do ensino superior, com 23,6% dos estudantes questionados, sendo 12,5% do sexo feminino. Para os que afirmaram que o pai cursou o ensino fundamental até o 5º ano, foram 23,1% do total dos estudantes e destes 12,2% são mulheres. Quanto aos estudantes que declararam que o pai cursou o ensino fundamental até o 9º ano, foram 10,7% do total, sendo 5,7% da população estudantil feminina. Já os que afirmaram que o pai possuía pós-graduação, a percentagem foi de 9,6%, destas 5% eram mulheres. No outro extremo, a resposta que obteve menor proporção correspondeu àqueles que afirmaram que o pai não possuía nenhuma escolaridade e 1,8% eram do sexo feminino.

Em relação à escolaridade da mãe, os dados revelaram que 16,8% das mulheres declararam possuir mãe com ensino médio. A escolaridade da mãe, quando comparada à declarada para o pai, foi similar nos três últimos níveis, correspondentes ao ensino médio e superior e à pós-graduação, tanto para os alunos do sexo masculino

quanto para os do sexo feminino. Já no extremo oposto, a escolaridade da mãe apresentou menor proporção nos dois primeiros níveis, correspondentes a nenhuma escolaridade e ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série), quando comparados com os mesmos níveis informados para a escolaridade do pai, demonstrando que, mesmo para o início do processo de alfabetização, as mães possuem mais inserção do que os pais.

Quando analisamos a distribuição quanto ao tipo de escola cursada no ensino médio, segundo a categoria administrativa pelos estudantes de direito, o percentual de alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas e se graduavam em IES públicas foi de 36,8%. As percentagens correspondentes, quando separadas por sexo, são respectivamente 39,4% e 34,1% para o sexo masculino e o sexo feminino. Dos que realizaram o ensino médio em escolas públicas, 43,6% se graduaram em IES de categoria privada, sendo 42,8% do sexo feminino.

Dos estudantes que frequentaram todo o ensino médio em escolas privadas, 52,2% se graduaram em IES públicas e 40,6% se graduavam em IES privadas. Dentre os estudantes provenientes de escolas privadas e que estavam estudando em IES públicas, 55,9% são do sexo feminino.

5.1.6 Perfil dos estudantes que frequentam os cursos de administração no ensino superior brasileiro

Por meio dos dados do ENADE (2012), constatamos que os estudantes que frequentam os cursos de Administração eram, em sua maioria, do sexo feminino 56,5%, destas 22,7% tem idade entre 20 e 24 anos. Quanto a cor/etnia, 36,7% se declaram brancas, 15% se declaram pardas ou mulatas e 3,3% se auto declaram negras.

No tocante à renda familiar, a média salarial foi de 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 933,01 a R\$ 1.866,00) para 14,4% das mulheres. Enquanto que outras 14,7% estavam posicionadas na faixa de renda mais elevada, acima de 6 salários mínimos. No extremo oposto da renda familiar, 4,9% das mulheres revelaram ter renda familiar de até 1,5

salários mínimos (até R\$ 933,00), estas também declararam receber ajuda para financiar seus gastos.

A segunda alternativa citada com maior frequência pelos estudantes, 23,3% foi ter renda, se sustentar e contribuir com o sustento da família, deste total, 14,6% eram mulheres.

Assim como no curso de direito, os dois sexos, feminino e masculino possuem distribuição semelhante, em relação ao grau de escolaridade do pai. Em particular, este fato pode ser constatado para aqueles que declararam que o pai concluiu o ensino fundamental até o 5º ano (antiga 4ª série), com 34,2% do total de alunos: 13,2% do sexo masculino e 21% do sexo feminino. A segunda alternativa de resposta com maior frequência foi a do ensino médio, com 29% dos respondentes apontando a alternativa: 13,1% do sexo masculino e 16% do sexo feminino. Para os que afirmaram que o pai cursou o ensino fundamental do 6º até o 9º ano, a percentagem foi de 15,5% (6,6% do sexo masculino e 8,9% do sexo feminino). Quanto aos estudantes que declararam que o pai possui ensino superior, foram 12,4% do total (6,5% do sexo masculino e 5,9% do feminino). Nos extremos estão as respostas que obtiveram menor proporção, correspondentes aqueles que afirmaram que o pai não possuía nenhuma escolaridade (4,8% do total, com 1,9% do sexo masculino e 2,8% do sexo feminino), ou cuja escolaridade correspondia a pós-graduação (4,1% do total, com 2,3% do sexo masculino e 1,8% do sexo feminino).

Quanto à escolaridade da mãe, 31,6% dos estudantes (13,9% do sexo masculino e 17,7% do sexo feminino) declararam possuir mãe com ensino médio. A escolaridade da mãe, quando comparada à declarada para o pai, foi similar nos três últimos níveis, correspondentes ao ensino médio, e superior e à pós-graduação, tanto para os alunos do sexo masculino quanto para os do sexo feminino. Já no extremo oposto, a escolaridade da mãe apresentou menor proporção nos dois primeiros níveis de escolaridade, correspondentes a nenhuma escolaridade, Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série), quando comparados com os mesmos níveis informados para a escolaridade do pai.

Referente a distribuição do tipo de escola cursada no ensino médio, segundo a categoria administrativa da instituição sendo frequentada no ensino superior e o sexo dos estudantes, observamos que o percentual de alunos que cursou todo o ensino médio em escolas

públicas e se graduavam em IES públicas foi de 51,5%. As percentagens correspondentes quando separados por sexo são, respectivamente, 48,1% e 54,7% para o sexo masculino e o sexo feminino. Dos que fizeram o ensino médio em escolas públicas, 66,7% se graduou em IES de categoria privada, sendo 60,7% entre os do sexo masculino e 71,2% entre os do sexo feminino. Daqueles estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas privadas, 38,7% se graduaram em IES públicas e 21,2% se graduaram em IES privadas. Dentre os estudantes provenientes de escolas privadas e que estavam estudando em IES públicas, 40,8% eram do sexo masculino e 36,7% do sexo feminino.

Tais resultados, assim como vimos no curso de direito e administração, mostram uma tendência nos cursos de ensino superior: alunos e alunas provenientes de escolas públicas realizam cursos superiores, em maior medida, em instituições privadas, ao passo que estudantes que frequentaram instituições privadas no ensino médio, têm maior probabilidade de realizar a educação superior em IES públicas. Assim, é crescente a participação de estudantes que rompem com trajetórias de falta de capital escolar, por parte dos pais, pois é possível observar que há um incipiente aumento de filhos de pais com baixo nível escolar, o que nos remete as políticas afirmativas que o Brasil tem produzido nos últimos anos. Observando com maior atenção o perfil das mulheres nestes cursos, podemos afirmar que as mesmas vêm de extratos das camadas médias.

5.1.7 Perfil dos estudantes que frequentam os cursos de pedagogia no ensino superior brasileiro

No curso de pedagogia, os referenciais são distintos dos dois cursos analisados anteriormente. Observamos uma esmagadora maioria do sexo feminino, em um total de 93,4%. Em relação a idade, 37% deles encontram-se no maior segmento da escala avaliada, ingressando com 35 anos ou mais. Quanto a cor/etnia, 51,3% se declaram brancas, 31,1% pardas ou mulatas e 9,1% se auto declaram negras. E as diferenças não param aí, pois a renda mensal familiar de 35,5% delas está entre 1,5 e 3 (R\$ 817,01 a R\$ 1.635,00) salários mínimos. A segunda faixa mais declarada foi de 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 1.635,01 a R\$ 2.452,00).

Somando-se os percentuais totais das três faixas de renda mais elevadas (acima de 6 salários mínimos (R\$3.270,01), estão 14,3% das estudantes. No extremo oposto da renda familiar, 12,7% das estudantes do sexo feminino declararam que a família não auferia nenhuma renda ou a renda familiar era até de 1,5 salário mínimo (até R\$ 817,00).

Ainda sobre a renda familiar e o sustento dos estudantes, o maior percentual fez a seguinte declaração: “Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos”, sendo 29,9% do sexo feminino.

A segunda alternativa mais frequente entre os estudantes foi que têm renda, sustentam-se e contribuem com o sustento da família, correspondendo a 28,6% do sexo feminino. As que possuíam renda e se sustentavam totalmente, constituíam 12,3% do universo feminino.

Ao vermos os dados sobre o grau de escolaridade do pai, verificamos que houve uma elevação, quanto ao grau de escolaridade entre gerações. No caso de pedagogia – licenciatura, foi a de que o pai concluiu o ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, com 51,7% do total de alunos: 3,2% do sexo masculino e 48,5% do sexo feminino. A segunda alternativa de resposta com maior frequência foi a do ensino médio, com 15,9% dos respondentes optando por esta alternativa: 1% do sexo masculino e 14,9% do sexo feminino. Complementaram o ensino fundamental, tendo estudado até o 9º ano, os pais de 11% das estudantes. Para as que afirmaram que o pai possuía ensino superior, a percentagem foi de 4,5% do sexo feminino, não possuíam nenhuma escolaridade os pais de 13,5% do sexo feminino. Por fim, 1% do total de concluintes declarou que a escolaridade do pai era de pós-graduação (0,1% do sexo masculino e 0,9% do sexo feminino).

Referente à escolaridade da mãe, vemos que 44,9% do sexo feminino declararam possuir mãe com ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Concluíram o ensino médio 17,3% das mães das estudantes de pedagogia. Completaram todo o ensino fundamental, cursando até o 9º ano, as mães de 5,2% das estudantes. Responderam que a mãe não possuía nenhuma escolaridade, 11,4% do sexo feminino. As mães de 2,5% dos estudantes possuíam o nível de pós-graduação, 0,2% do sexo masculino e 2,3% do sexo feminino.

Apresentamos também a distribuição do tipo de escola cursada no ensino médio, se o estudante é oriundo (em permanência total ou

parcial) de escola pública ou privada, segundo a categoria administrativa da Instituição de Ensino Superior que estava sendo frequentada em 2011 e o sexo dos estudantes.

Dos alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, 78,3% estavam se graduando em IES públicas e 81,9% em IES privadas. Continuaram sua escolaridade em instituições públicas, 81,3% dos estudantes do sexo masculino e 78% do sexo feminino. Também oriundos de escolas públicas, 80,2% dos alunos do sexo masculino e 81,9% do sexo feminino estavam estudando em instituições privadas.

Dentre os que cursaram todo o ensino médio em escolas privadas, 13,2% estavam se graduando em IES públicas. Provenientes de escolas privadas estudando em IES públicas eram 10,5% do sexo masculino e 13,5% do sexo feminino. Vindo do mesmo tipo de escola, 8,9% dos estudantes estavam concluindo seus cursos em instituições privadas, os quais eram 9,3% do sexo masculino e 8,9% do feminino.

Os que realizaram o ensino médio, em sua maior parte, em escola pública, alcançaram o ensino superior em 4,1% das instituições públicas e em 4,6% das privadas. Foram 2,4% os estudantes que cursaram a maior parte do ensino médio em escola privada e estavam realizando o curso de pedagogia (licenciatura) em IES públicas. Além disso, 2% eram oriundos do mesmo tipo de escola e estavam se graduando em IES privadas. Já os que estudaram metade do tempo em escola pública e metade em escola particular no ensino médio corresponderam a 2% dos estudantes de pedagogia (licenciatura) em IES públicas e 2,6% em privadas.

O perfil dos estudantes do curso de pedagogia, assim desenhado, demonstra a massa de mulheres trabalhadoras oriundas de camadas populares, estudantes de escolas públicas e que não obtendo acesso em idade própria ao ensino superior vêm tardiamente a este campo, quando já estão submetidas no mundo do trabalho, muitas vezes responsáveis pelo sustento familiar e sem acesso à educação superior pública se espraíam pelos cursos noturnos da rede privada, coadunando com os dados de expansão do ensino superior que trabalhamos no capítulo 2.

Neste sentido, é necessário pensar que o acesso aos diferentes cursos em pauta, direito, administração e pedagogia se atrelam também às formas de socialização e do que se concebe por ser homem e mulher,

posto que a educação para o gênero tem por referência o modelo constituído socialmente, que também se diversifica segundo a classe social, os lugares de nascimento e vida que incidem sobre o que é masculino e feminino. Assim, o que se observa, na atualidade, é a manutenção de estratégias afeitas ao mundo patriarcal, ao mesmo tempo que novas bases relacionais exigem diluir perspectivas consideradas masculinas e femininas. Ainda assim, estudos antropológicos como o de David Le Breton (2009) indicam que os meninos tendem a comportamentos que utilizam os corpos no confronto com o mundo, a virilidade se expressa na forma competitiva e que, via de regra, incitam a força e a coragem, relacionando-as as possibilidades de se entenderem como homens e, neste sentido, implicam em percepção de superioridade entre os gêneros que lhes permite ocupar lugares de destaque. As estratégias femininas incluem outras formas de abordagem, onde o corpo entra menos como confronto físico e mais com apelos de sexualidade, de sedução e até de adoecimento como forma de obter atenção, exigindo das mulheres, um abrir caminhos sempre por trilhas no lugar de estradas e ocupar espaços vagos, ou aqueles a elas destinados por determinação sociosexuais, que via de regra, são os de menor prestígio social e valor no mercado, como é o caso do curso de pedagogia em relação aos dois mais valorizados, administração e direito, encontrados em nossa pesquisa.

Assim, pensar o grau de ensino superior, seus cursos, o acesso, o sucesso e as diferentes trajetórias para homens e mulheres dentro deles, exige pensar o que se mantém e o que flui na dinâmica movida em nosso recorte. Pois as mulheres escapam, cada vez mais, do exclusivo espaço doméstico-privado em busca do espaço público, da produção de bens materiais, da produção científica, do trabalho remunerado e da política em contextos sociais em que os prestígios de profissão sofrem pressões e alteram-se, em relação ao que tradicionalmente era concebido.

Mas também é preciso pensar nas sutilezas dos mecanismos institucionais que colaboram para que o lugar de destino das grandes massas não seja nem os melhores cursos e nem as melhores universidades. Da mesma forma, quando pensamos no deslocamento das mulheres pelos cursos superiores, só é possível analisar suas novas mobilizações na contrapartida das exigências modernas, em que os homens também recebem novas demandas em termos da educação dos

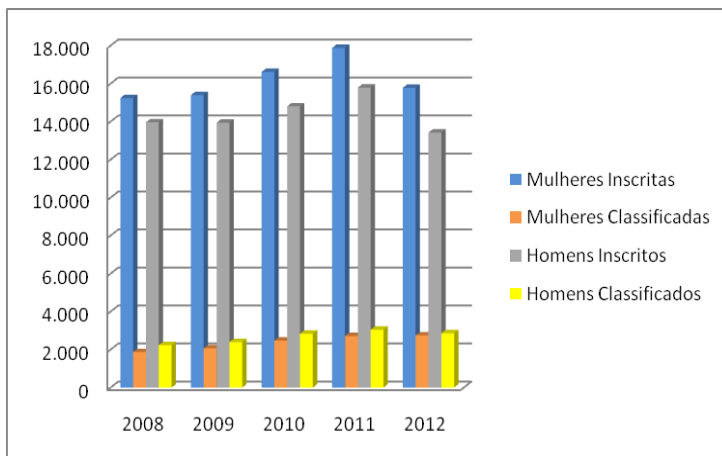
filhos e da participação nos afazeres domésticos e privados e das substanciais mudanças no mercado de trabalho, que deixam muitos deles, em especial os das camadas populares, sem empregabilidade.

Portanto, apesar do crescimento da escolaridade das mulheres e de sua inserção crescente nas universidades, elas continuam a escolher as carreiras e profissões consideradas como tipicamente femininas, como a pedagogia. Como indica nossa tabela, este é um quadro que vem se alterando com o maior ingresso de mulheres em cursos de bacharelado, notadamente administração e direito. Essa mudança ocorre, especialmente, para as mulheres das classes médias e altas.

5.2 CHEGANDO NA UFSC E OBSERVANDO A DINÂMICA DAS MULHERES

A Universidade Federal de Santa Catarina tem a peculiaridade de se distinguir das demais instituições brasileiras pelo menor ingresso de mulheres, como explicitamos na apresentação deste trabalho. Para melhor entender este fenômeno, mobilizamos os dados “inscritos no vestibular” e “ingressantes por sexo na UFSC”, além das mesmas categorias de análise investigadas e usadas na macro realidade brasileira: matrícula por turno; faixa etária dos estudantes; grau acadêmico; cursos mais procurados; capital econômico dos pais; capital escolar dos pais; instituições de educação básica frequentada por estudantes e cor/etnia.

Gráfico 15 - Número de homens e mulheres inscritos e classificados na UFSC 2008-2012



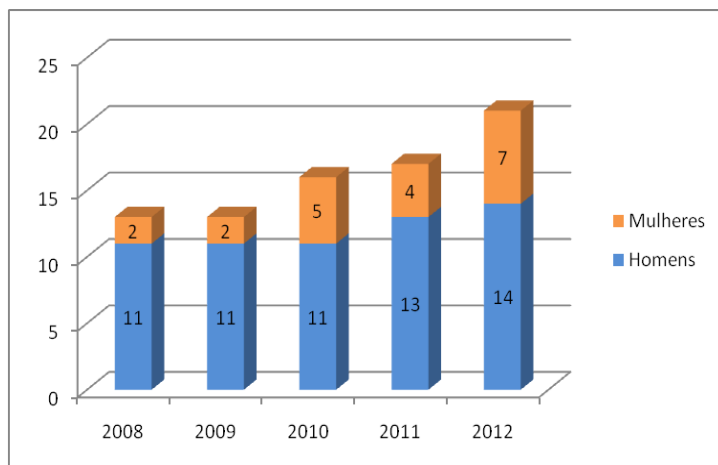
Fonte: Coperve/ UFSC 2008 a 2012

Ao indagarmos o número de candidatos inscritos por sexo nos vestibulares da UFSC entre os anos de 2008 e 2012 (Gráfico 15), constatamos um instigante fenômeno social ou mais propriamente um fenômeno educacional. Segundo dados da COPERVE, as mulheres são maioria entre o número de inscritos nos vestibulares da UFSC. Essa mudança significativa foi observada no ano de 1995, permanecendo até os dias atuais. Todavia, são os homens que apresentam os melhores desempenhos, tendo obtido os maiores índices de aprovação e, conseqüentemente, ocupando o maior número de vagas.

Diferentemente do que observamos em outras instituições de educação superior no Brasil, a Universidade Federal de Santa Catarina, se apresenta como a única instituição dentre todas as outras, sejam elas federais, estaduais, municipais e IES privadas, a ter como maioria entre seus ingressantes, estudantes do sexo masculino.

5.2.1A dinâmica das mulheres no ensino superior por turno

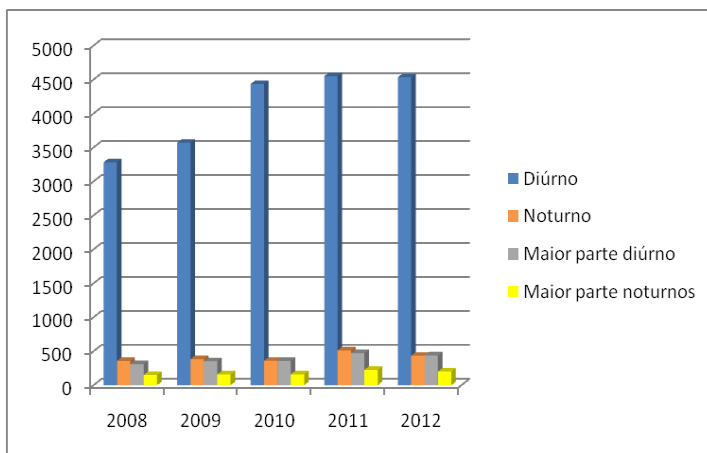
Gráfico 16 -Cursos noturnos frequentados por homens e mulheres na UFSC (2008-2012)



Fonte: Coperve/UFSC

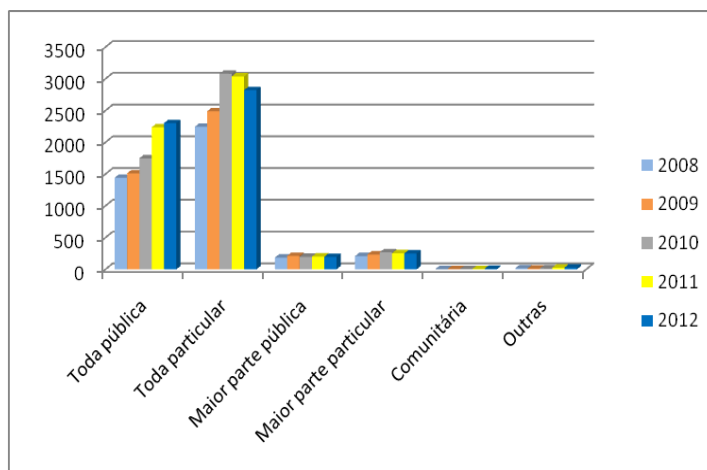
Diferentemente também do quadro brasileiro, os cursos noturnos da UFSC são frequentados majoritariamente por homens. Mesmo quando se tratam dos cursos oferecidos nos dois períodos, a inscrição feminina é sempre menor. Dos 20 cursos noturnos que a instituição oferece, elas representam apenas 30% dos estudantes. Esses dados nos levam a considerar que essa opção dificulta, ainda mais, o ingresso de mulheres, tendo em vista que a maior parte dos cursos noturnos possui menor concorrência para o ingresso. Para melhor compreender esta dinâmica, observamos o turno e a categoria administrativa dos ingressantes da UFSC quando eram estudantes do ensino médio, sem contudo fazê-lo pelo sexo, posto que este dado não está disponível, assim, encontramos os números representados pelos Gráficos 17 e 18.

Gráfico 17 - Turno frequentado durante o ensino médio pelos estudantes que ingressaram na UFSC



Fonte: Coperve/ UFSC – 2008 a2012.

Gráfico 18 - Rede de ensino frequentada pelos estudantes que ingressaram na UFSC (2008-2012)



Fonte: Coperve/ UFSC – 2008 a2012.

Ao que tudo indica, os estudantes da UFSC estão entre aqueles que pertencem às camadas mais favorecidas, ou seja, os que podem, em seu período de adolescência, cursar no período diurno, as escolas privadas. Assim, ainda que parte destes estudantes tenham desenvolvido alguma atividade remunerada, estas não foram determinantes para seu auto sustento. Ao contrário, são estudantes que contam com condições ideais dentro do quadro brasileiro de ensino, sendo claramente favorecidos por sua origem social, a qual se tornou fator de diferenciação no acesso à educação superior pública.

5.2.2 A dinâmica das mulheres entre os cursos mais procurados da UFSC

Quadro 1 - Cursos mais procurados na UFSC entre os anos de 2008 a 2012

Cursos com maior participação Feminina	Cursos com maior participação Masculina
Pedagogia	Ciência da Computação
Nutrição	Engenharia da Computação
Enfermagem	Engenharia Eletrônica
Serviço Social	Engenharia de Controle e Automação
Secretariado Executivo	Matemática e Computação Científica
Letras Espanhol	Engenharia Mecânica
Fonoaudiologia	Engenharia Elétrica
Psicologia	Sistema da Informação
Letras Francês	Física
Letras Português	Engenharia de Produção Elétrica

Fonte: Coperve/UFSC.

Dentre os dez cursos mais procurados por mulheres na UFSC, não estão presentes aqueles que correspondem ao quadro, a saber: administração e direito e nem em outros considerados cursos masculinos. Este dado surpreende, porque há um imaginário de que, no sul, as mulheres têm melhores níveis culturais e há dados oficiais de que possuem melhores condições econômicas, o que de alguma forma

deveria incidir sobre as possibilidades de trânsito entre outros cursos, mas ao contrário, o que se visualiza é a manutenção de tradicionais escolhas dentro dos antigos marcos patriarcais. Uma informação presente nos dados que nos parece relevante é de que somente a metade dos cursos escolhidos pelas mulheres funciona à noite na UFSC, em contraponto com os cursos mais procurados pelos homens, que em sua maioria, funcionam em período integral (engenharias) ou estão disponíveis no período noturno. Assim resta-nos questionar o quanto a organização institucional contribui para esta realidade e, ainda, o quanto esta organização impede o ingresso das camadas mais populares na universidade pública.

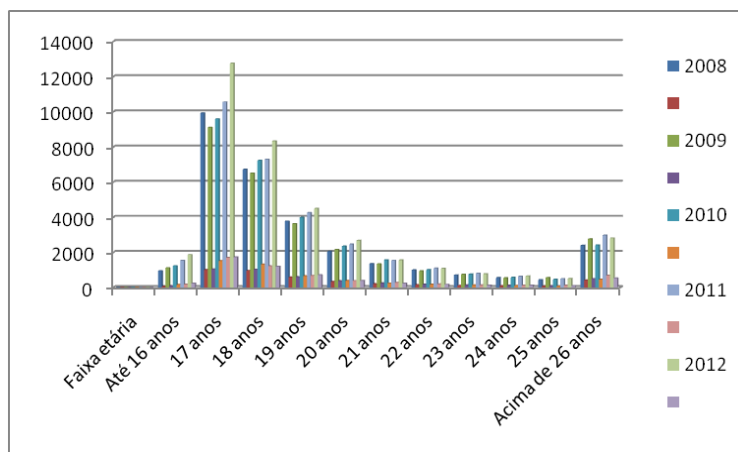
Estaria a UFSC atuando para a manutenção e a reprodução das desigualdades sociais e bases patriarcais ou esta instituição desconsidera as possíveis demandas de setores menos elitizados da população, quando se trata do ingresso no nível superior? Se analisarmos apenas o curso mais procurado pelas mulheres, o de pedagogia, vamos nos deparar com um contingente de alunas atuantes em creches, pré-escolas, e em postos de auxílio à docência, oriundas de cursos de magistério de nível médio. Estas acabam pagando o curso de pedagogia em instituições privadas, muitas vezes em circunstâncias de baixo aproveitamento, em módulos semipresenciais.

Assim, analisando apenas um curso, podemos inferir que o número de ingresso de mulheres se elevaria sob novas distribuições organizadas institucionalmente, pois se para as elites, a escolarização assume um caráter ilustrativo, e como demonstram os estudos de Bourdieu, em que fica patente que estudantes oriundos das classes altas tendem a combinar o acúmulo dos capitais econômicos e culturais que lhes permitem integrar os contextos escolares com facilidade e sem posicioná-lo como fator preponderante em suas vidas, posto que seus lugares no mundo do trabalho estão assegurados por herança familiar. As classes médias compreendem a escola como o lugar que lhes permitirá ascensão social, assim mobilizam os recursos econômicos em busca da melhor escola acessível, e combinam uma série de estratégias incluindo o capital social para obterem as vagas, os descontos, as bolsas de estudo que lhes possa assegurar permanência. Para os estudantes das classes populares que sofrem a falta dos capitais culturais, econômicos e escolares de seus familiares, a adaptação às disciplinas e cultura escolar é bastante complexa, suas permanências são o tempo todo ameaçadas por

incapacidades que lhes são conferidas pelo sistema de ensino de forma personificada. Neste sentido, a partir dos estigmas acumulados, a tendência ao abandono e exclusão são internalizadas como naturais e os poucos que conseguem resistir e chegar no ensino superior, encontram as portas das instituições públicas fechadas para sua realidade de estudantes trabalhadores e, muitas vezes, optam por cursos de menor qualidade, pois são os que estão ao seu alcance.

Afinados com este entendimento estão novos dados dos perfis de estudantes da UFSC que ingressam em uma faixa etária mais jovem do que os estudantes brasileiros, como demonstra o Gráfico 19.

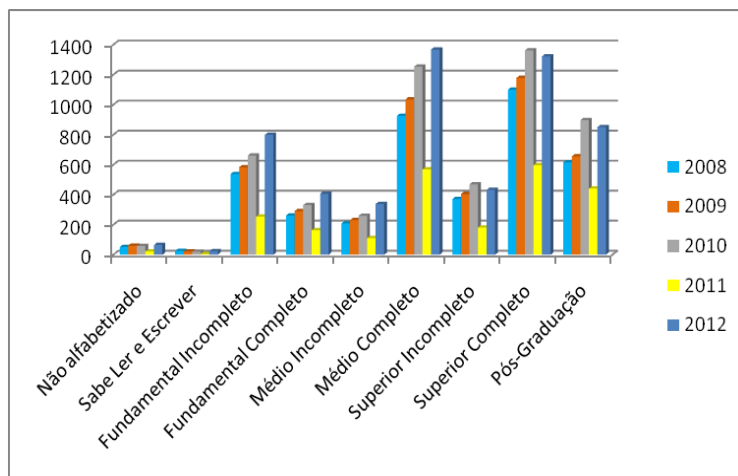
Gráfico 19 - Faixa etária dos estudantes que ingressam na UFSC entre os anos de 2008 e 2012



Fonte: Coperve/ UFSC 2008 a2012.

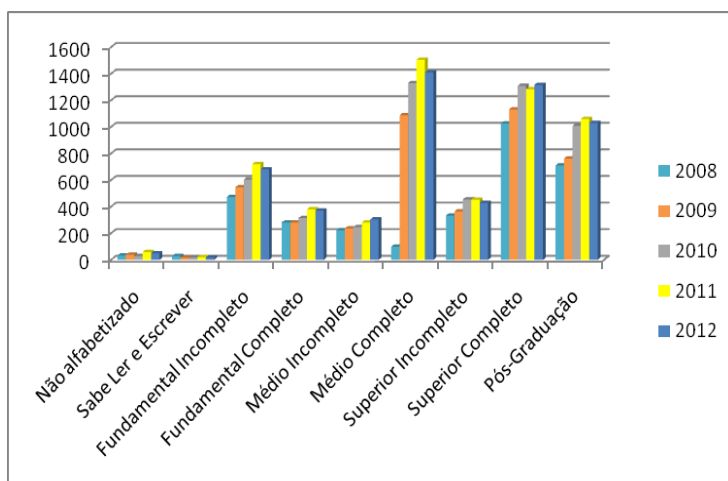
Como visto anteriormente, a média da idade de ingresso na educação superior nacional apresenta-se por volta de 21 anos. No entanto, na UFSC, esse número decai para 17 anos. Esses dados nos levam a acreditar na força que exerce o capital cultural, escolar e o capital econômico da família na trajetória educativa desses estudantes e, por isso, fomos escrutinar estes dados.

Gráfico 20 - Capital escolar dos pais dos estudantes que ingressaram na UFSC



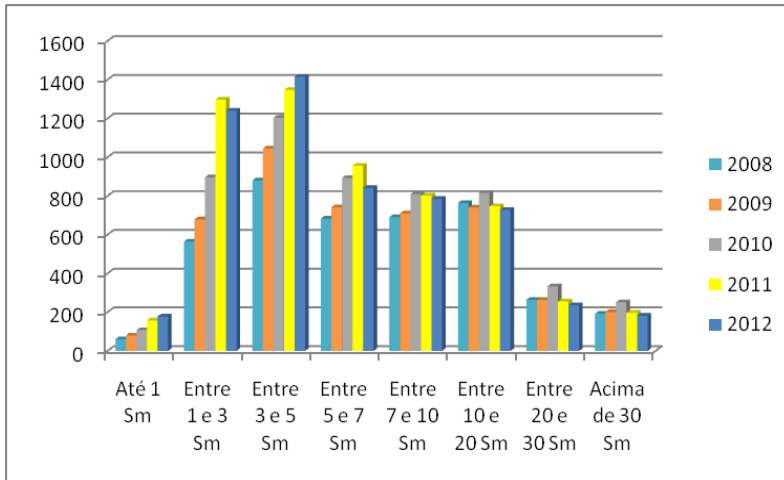
Fonte: Coperve/UFSC – 2008 a2012.

Gráfico 21 - Capital escolar da mãe dos estudantes que ingressaram na UFSC



Fonte: Coperve/UFSC 2008 a 2012.

Gráfico 22 - Capital econômico dos estudantes que ingressaram na UFSC



Fonte: Coperve/UFSC – 2008 a2012.

O perfil dos estudantes da UFSC inclui número expressivo do aumento da escolaridade de pais e mães (Gráficos 20 e 21), que apresentam, cada vez mais, nível de ensino superior completo. A elevação nos ingressos de estudantes, cuja renda familiar está entre 1 e 3 salários mínimos (Gráfico 22) podem ser lidas com a coincidente produção de inserção por cotas que, na UFSC, iniciou em 2008. No entanto, é possível observar que, ao mesmo tempo, se incrementa o ingresso dos que tem renda familiar entre 3 e 5 salários mínimos e, ainda, percebemos a estabilidade nos diferentes anos dos que tem renda de 5 a 20 salários mínimos. E a maior obviedade deste gráfico é a ínfima parcela de estudantes cuja renda familiar está presa a um salário mínimo, o que também coincide com a falta de capital escolar de pais e mães.

Para Bourdieu e Passeron (1982, p. 175), ao delegar “o poder de seleção à instituição escolar, as classes privilegiadas podem parecer

abdicar em proveito de uma instância perfeitamente neutra, do poder de transmitir o poder de uma geração à outra e renunciar assim ao privilégio arbitrário da transmissão hereditária dos privilegiados”. Seus estudos sublinham que o princípio seletivo do mérito, mais difícil de ser reconhecido do que outros princípios de exclusão, converte em relação de poder as relações de saber e transforma diferenças sociais, culturais, econômicas e sexuais em distinções de dom, talento, inteligência e esforço, justificando, assim, as estratégias utilizadas por uma classe, cujo poder se legitima em nome de critérios científicos e de seu capital cultural. Segundo Bourdieu (1981, p. 30, 46, 51), toda seleção é também a separação e “eleição” dos “eleitos”. Como se pode ver, as formas de seleção, ingresso e permanência nas escolas e nas universidades estão no centro dos debates sobre as desigualdades.

E, neste sentido, a UFSC parece manter a sintonia com a reprodução social de estruturar-se no melhor atendimento aos que melhores condições têm, daí sua contramão nos difíceis e pequenos ganhos realizados pelas mulheres brasileiras no campo educacional brasileiro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO PERMITE MAIOR INGRESSO DE MULHERES, MENOS DA UFSC

Expandir o sistema de ensino superior é parte preliminar, mas não definidora de justiça social em educação. Esta é a síntese deste trabalho, que ao mapear os estudos sobre o acesso de mulheres ao nível universitário, observou que há uma importante contribuição de pesquisadores indicando que as escolhas femininas dos cursos ofertados, não são escolhas aleatórias, posto que a condição socioeconômica e sociossexuais, muitas vezes, define suas posições e disposições no campo das profissões. Ainda que atravessadas pelo viés histórico das tradições patriarcais, ao ingressarem no ensino superior, há um empoderamento do feminino que aumenta seus prestígios nas relações familiares, políticas e no mercado de trabalho. Assim, os estudos feministas revelam as dificuldades de conciliar o acesso a maior escolarização frente às imposições de papéis pré-estabelecidos pelo casamento e a maternidade. Estas dificuldades se somam a processos generalizados, independentes de gênero, tais como os exames seletivos e, em específico, o do tipo vestibular, que se mostra eficaz ao modelo meritocrático, mas que, como tem constatado os estudos sociológicos, dissimulam os laços existentes entre o sistema educacional e a estrutura de classes, fazendo com que a escola se torne um dos principais instrumentos de reprodução social, mesmo que goze de grande legitimidade, como apontam Bourdieu e outros autores destacados em nossos pressupostos teóricos.

Ainda que a tendência seja a supressão deste tipo de exame, o que temos percebido, particularmente nas instituições públicas, é a implementação de outros modelos pautados na mesma relação meritocrática, marcados pela lógica da seleção, que ao permitir o ingresso de segmentos e parcelas sociais, não atende ao princípio de universalização deste nível de ensino. Em que pese todo o processo de expansão, a forma de seleção unicamente por meio do mérito não elimina nenhuma das desigualdades sociais, sexuais, étnicas como explicitou Dubet(2008).

A expansão do ensino superior no Brasil ainda que tardia, como demonstram os historiadores, introduz na atualidade, o nosso sistema de

educação superior entre os maiores sistemas da América e da Europa. No entanto, a diferença vem pela acirrada concorrência dos setores privados que, na luta política pelo espaço educacional, produz um sistema de ensino superior mais empresarial e menos científico e profissionalizante. Nas quatro fases analisadas desta expansão, verifica-se fortemente demandas de organismos internacionais, como as grandes motivadoras para a modernização do Estado, incluindo o campo da educação como setor prioritário, que permeado em contextos de ditadura militar, aumenta os incrementos de investimento no ensino superior, sem, no entanto, democratizá-lo. Desta forma, o que se observa é o fato de que essa expansão pouco favorece os estudantes que cursaram os sistemas públicos durante a educação básica. Estes são empurrados por seus baixos desempenhos em exames vestibulares para as instituições privadas, ficando a universidade pública disponível para as elites e, ainda, dentro delas, hierarquizando cursos de maior e menor prestígio pelo valor que seus diplomas conferem no mercado de trabalho. A transição posterior a este período se dá em meio a uma crise que promove fases de acelerado crescimento, alternado com fases de estagnação da expansão, que alcança, até mesmo, o setor privado. Posteriormente, foi possível verificar o processo de massificação sob o custo da qualidade, posto que é a lógica empresarial organizada anteriormente que vence, de forma expressiva, a expansão do ensino superior, delimitando claramente o lugar e o espaço destinado em consonância com as classes sociais. Todavia, não podemos desconsiderar os avanços uma vez que as expansões e interiorizações que estão acontecendo na educação superior se organizam concomitante com ações afirmativas que, ainda incipientes, necessitam ser melhor avaliadas.

As desigualdades de classe expressas nestas fases, em nosso recorte, permitem avaliar as dinâmicas de formação das mulheres que abrigam neste contexto, contornos específicos, em que seus movimentos se valem da expansão do sistema de ensino superior para adentrarem com força nos espaços possíveis, o que repercute diretamente sobre as hierarquias de cursos e acessos dentro das categorias administrativas, referendando velhos marcos patriarcais e, ao mesmo tempo, fluindo para espaços antes exclusiva aos homens.

Nossa pesquisa permite observar que as lutas de gênero, neste campo, se associam muito diretamente às lutas de classe, pois para as

mulheres, os cursos de maior ingresso são aqueles com baixo valor social e econômico, como é o caso da pedagogia. No entanto, para aquelas com possibilidades materiais afeitas a classe média, cujos estudos anteriores se deram em escolas privadas e em períodos diurnos, contando ainda com maiores capitais culturais e escolares de seus familiares, as chances de ascender a cursos do tipo bacharelado, como é o caso da administração e do direito, é muito grande.

Como constatamos nessa pesquisa, apesar da importante expansão das oportunidades de escolarização superior registrada nos últimos anos no Brasil, as desigualdades persistem. Elas aparecem em diferentes formas, particularmente no que concerne à situação das mulheres ao ensino superior. Ao utilizarmos como ilustração a micro realidade da UFSC, observamos que notadamente esta universidade se difere das demais instituições de ensino superior do país. Na UFSC, apesar de maior inscrição de mulheres nos exames vestibulares, seu ingresso é menor do que o dos homens. Chama-nos atenção, também, para o fato de manterem-se firmes no ingresso ao curso de pedagogia, sem fluir para as outras áreas, como ocorre no cenário nacional. Na análise da organização da instituição foi possível ver que a não oferta deste curso, pedagogia, no período noturno pode ser um dos fatores que incidem sobre o menor ingresso de mulheres na UFSC, uma vez que o perfil destas estudantes se dá em idade mais avançada, e por mulheres que já estão no mercado de trabalho, o que ensejaria inscrições no período noturno.

Assim, o fato das atuais ingressantes na UFSC serem oriundas de camadas com maior combinação dos capitais econômicos, culturais e escolares, a demanda que quer estudar nos cursos de maior prestígio em período noturno é baixa, encontrando maior concorrência. Esta concorrência também pode se justificar pelo perfil de ingressantes que está na faixa etária dos 17 anos e que teve possibilidade de estudar em escolas privadas em turno diurno, o que se configura como condição ideal dentro do sistema de ensino brasileiro.

Podemos inferir que a UFSC, além de compor com o cenário nacional no que tange as universidades públicas que acabam por se constituírem em instituições elitizadas pela origem social dos que nelas ingressam, ainda agrava as reproduções sociais, à medida que ao observarmos a movimentação das mulheres em seu interior não se efetivam os parcos ganhos observados no macro sistema. Ou seja, se no

cenário nacional há uma fluidez em cursos de bacharelado e com maiores valorizações como administração e direito, o mesmo não ocorre aqui, o que prevalece na UFSC é a histórica vinculação de seus serviços com “os herdeiros”. Esta constatação não nos impede de registrar que um esforço incipiente na mudança desse quadro se encontra na oferta de curso pré-vestibular gratuito e nos programas de ações afirmativas.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BELTRÃO, K.I; ALVES, J.E.D. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. ABEP, 2004. Disponível em: <<http://www.metas2015.unb.br/Documentos/Educacao%20Universal/Reversao%20do%20hiato%20de%20genero%20na%20educacao.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BOURDIEU, P. La distinction. Paris: Minuit, 1979. In.:BOURDIEU, P. Épreuve scolaire et consécration sociale. Actes de la recherche en science sociale. Année 1981.

_____. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Os Excluídos do Interior. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; PASSERON, Jean Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Feminização do magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CASTRO, C. de M. Educação Brasileira: Atrasos, Conquistas e Desafios. In: **Educação para todos** – Avaliação da década. Brasília: INEP, 2000, p. 57-62. Capítulo 3.

_____. **Educação brasileira:** consertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. In: COSTA, Wilma Peres; DELORENZO, Helena Carvalho (Org.). **A Década de 1920 e as Origens do Brasil Moderno.** São Paulo: UNESP, 1997.

CARVALHO, Marília Pinto. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT de Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação.** v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.

CAVALCANTE, M.C.L.P. **Políticas de Educação Superior:** Acesso e Permanência de Estudantes Trabalhadores dos Cursos Noturnos. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

CORBUCCI, P.R. **As universidades federais:** gastos, desempenho, eficiência e produtividade. Brasília: DF: IPEA, 2000.

_____. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da desserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004.

CUNHA, Luís A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

DUARTE, C. L. Nísia Floresta Brasileira Augusta. In: MUZART, Z. L. (Org.). **Escritoras Brasileiras do Século XIX**. Florianópolis: Mulheres, 2000.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

DURHAM, Eunice R. **O ensino Superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de pesquisas sobre o Ensino Superior, São Paulo, 2003.

ENADE (Exame Nacional de Cursos). Censo 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2014.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2014.

ENADE (Exame Nacional de Cursos). Censo 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2014.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2014.

FREITAS, A.S.M. **Uma análise do perfil dos alunos da Faculdade Social da Bahia (FSBA) no contexto do debate sobre o ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2003.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo 2011**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2011/>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. **Censo 2012**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2012/>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. **Censo 2013**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/>. Acesso em: 29 jul. 2014.

INEP/MEC. **Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, INEP/MEC – 1933,1945, 1960, 1965, 1970, 1980, 1990, 1995, 2000, 2001 e 2012.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

KLITZKE, Melina Kerber. **Exame Nacional do Ensino médio (ENEM):** Uma tentativa de democratização do acesso ao ensino superior. Trabalho de Conclusão de Curso, UFSC, 2014.

KREIMER, R. **História del Mérito.**2000. Disponível em:<<http://www.geocities.com/filosofialiteratura/historiameritoexamen>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

LE BRETON, David.**Condutas de risco dos jogos de morte ao jogo de viver.** Autores associados, 2009.

MACEDO, A.R; TREVISAN, L.M.V; TREVISAN, P.; MACEDO, C.S. Educação Superior no século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Avaliação das políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 13, nº 47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MARTINS, C.B. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30 n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação Pedagógica:** Conceito, Métodos e Prática. São Paulo: Loyola, 2002.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes;NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.).**Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 1, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, jul./set., 1993.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIACITELLI, L. **A mulher na Educação Superior: Tendências e Trajetórias**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba, 2008.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RISTOFF, Dilvo. A mulher na Educação Superior Brasileira. **Simpósio gênero e indicadores da Educação Superior Brasileira**, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 47-68, jan./jun. 2001.

_____. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, março/ 2002.

_____; ANDRADE, Leandro Feitosa. Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu** (31), julho-dezembro de 2008: 419-437.

SAINT-GEORGES, P. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político. In: ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J-P.; RUQUOY, D.; SAINT-GEORGES, P. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

SAVIANI, Demerval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Poiesis Pedagógica** – v.8, nº 2 ago./dez., p. 4-17, 2010.

SATO, S.R.S. **Concurso Vestibular:** um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em educação) Curso de Mestrado em Sociologia e História da educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SCHEID MARTINS, F. **Quando os 'degradados' se tornam 'favoritos'!** Um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda. Dissertação (Mestrado em Educação) Curso de Mestrado em sociologia e História da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SILVA, D.B. **Do assentamento a Universidade:** A mulher camponesa no Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2009.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, 50

Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-109.

UNESCO. 2002 [ON LINE]. **A educação superior no Brasil.**

Disponível em:

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/legislacion/nacionales/bras il/leg_r.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2011.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização:** formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: cidade Futura, 2003.

_____; MARTINS, M. **Université publique brésilienne est-elle une 'école d'élite'?** Le cas de l'Université Fédérale de Santa Catarina - Brésil (1995-2010) 2012, Florianópolis.

_____; RUSCHEL, E. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**. Porto/Portugal, Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

_____; SATO, S.R.S.; BESEN, D.S. Quem obtém os melhores índices de classificação nos vestibulares da UFSC (1981-2009): Homens ou mulheres? In: **VIII Encontro de pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL**. Formação, Ética e Políticas: Qual pesquisa? Qual educação? Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010, p. 1-18.

_____; SATO, S.R.S. L''accès à l'enseignement supérieur au Brésil: L'épuisement du vestibulaire comme modèle de sélection. In: **La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous?** Thèmes, méthodologies et politiques de recherche. Congrès international, 2011.

VIANNA, Claudia Pereira; CARVALHO, Marília Pinto de; SCHILLING, Flávia Inês; MOREIRA, Maria de Fátima Salúm. Gênero, Sexualidade e Educação Formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr.-jun. 2011.

ZAGO, Nadir. Demanda e acesso ao ensino superior: os cursos pré-vestibulares populares. In: **VI ANPED Sul**, 2006, Santa Maria - RS. VI ANPED Sul - Seminário de pesquisa em educação da região sul. Santa Maria/RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2006. v. 1. p. 1-12.