

# ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL: ANÁLISE DA VARIÁVEL SEXO NA REALIZAÇÃO ESCOLAR

José Alcides Figueiredo Santos <sup>1</sup>

Bianca Souza Bernardino <sup>2</sup>

## RESUMO

O trabalho exhibe a questão das mulheres apresentarem maiores resultados escolares em comparação aos homens no sistema formal de ensino. Estudiosos reconhecem esse fato enquanto reversão do hiato de gênero na educação no Brasil. A proposta da investigação é analisar as discrepâncias de sexo no acesso ao ensino superior e indicar qual o grupo de mulheres que estão alcançando a realização escolar. A pesquisa será realizada através da revisão da literatura referente ao tema e da verificação de dados publicados em documentos oficiais. Também será apresentado a elaboração de dados que permitirá evidenciar a relação do sexo e da situação socioeconômica com o acesso ao ensino superior, assim como, comparar os efeitos entre as coortes trabalhadas. A expressiva expansão escolar que ocorreu nas últimas décadas possibilitou a maior inserção do grupo feminino no ensino superior, todavia, a segmentação por gênero na escolha das áreas de conhecimento a se seguir ainda permanece, culminando no fenômeno chamado de segregação horizontal.

**Palavras-chave:** Diferença educacional de gênero. Realização escolar. Expansão escolar.

## Stratification Educational: the variable gender analysis in school achievement

### Abstract

The paper presents the issue of women have higher educational attainment than men in the formal education system. Scholars recognize this fact as reversal of the gender gap in education in Brazil. The proposed research is to analyze the gender discrepancies in access to higher education and indicate which muheres group that are reaching academic achievement. The research will be conducted by reviewing the relevant literature and data verification published in official documents. Also the development of data that will be presented will demonstrate the relationship of sex and socioeconomic status with access to higher education, as well as compare the effects between cohorts worked. The expressive school expansion has occurred in recent decades enabled the greater presence of girls in higher education, however, segmentation by gender in the selection of areas of expertise to follow yet permanace, culminating in the phenomenon called horizontal segregation.

**Key-words:** Educational gender gap. School achievement. School expansion.

## La estratificación educativa: el análisis de género variable en el rendimiento escolar

### Resumen

El trabajo muestra el tema de las mujeres tienen mayor nivel educativo que los hombres en el sistema educativo formal. Los estudiosos reconocen este hecho como la reversión de las diferencias de género en la educación en Brasil. La investigación propuesta es analizar las diferencias de género en el acceso a la educación superior e indicar el grupo de mujeres que están alcanzando logros académicos. La investigación se llevará a cabo a través de la revisión de la literatura y la verificación de los datos pertinentes publicadas en los documentos oficiales. También el desarrollo de los datos será presentado que demuestran la relación entre el sexo y el nivel socioeconómico con el acceso a la educación superior, así como comparar los efectos entre las cohortes trabajaron. La expansión de las escuelas expresiva se ha producido en las últimas décadas permitido a la mayor integración de las niñas en la educación superior, sin embargo, la segmentación por género en la selección de áreas de experiencia para seguir restos, que culminó en el fenómeno llamado segregación horizontal.

**Palabras Clave:** Diferencia de género educativo. El rendimiento escolar. Expansión de las escuelas.

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora e docente Permanente do PPGSCO. E-mail: jose.alcides@ufjf.edu.br .

<sup>2</sup> Graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas e graduanda em Ciências Sociais, ambos pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: bibisbz@gmail.com .

## INTRODUÇÃO

Apesar de a Sociologia no Brasil ter sido introduzida primeiro na Educação Básica, e só posteriormente terem sido criados os cursos de graduação em Ciências Sociais<sup>1</sup>, é fato que a discussão em torno do seu ensino ainda é algo marginal dentro da Sociologia brasileira. O que se mostra como um reflexo, em alguma medida, do pouco interesse dos sociólogos pela Educação como objeto de investigação (GOUVEIA, 1989), tal desinteresse se aprofundou com a Reforma Universitária de 1968, e o advento das Faculdades de Educação, implicando um distanciamento entre o debate educacional e o das Ciências Sociais (CUNHA, 1992; SILVA, 2002; COSTA, SILVA, 2003; OLIVEIRA, SILVA, 2014).

Há uma tendência desde os anos de 1980 de retomada desse campo, todavia, mesmo quando os sociólogos têm se voltado para o debate educacional eles têm privilegiado a discussão em torno do Ensino Superior, ao passo que as investigações em torno da Educação Básica têm ficado mais a cargo das Faculdades de Educação (MARTINS, WEBER, 2010).

É interessante notar que o processo de reaproximação dos sociólogos com a Educação, como objeto de investigação, se deu movido, dentre outros fatores, pela percepção da Educação como fator relevante para a redemocratização do País, e dos professores como agentes centrais nesse processo (WEBER, 1996). Este fenômeno poderia indicar uma convergência com o discurso assumido sobre o Ensino de Sociologia no seu processo paulatino de reintrodução no Ensino Médio a partir dos anos de 1980, especialmente a partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (lei nº 9.394/96), que indicou que os alunos egressos do Ensino Médio deveriam possuir

Atualmente a instituição escolar é composta pela educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Diversos estudos e pesquisas são desenvolvidos sobre a educação escolar, seu alunado, o papel da escola na sociedade e a desigualdade educacional. Existem algumas

abordagens teóricas que nos orientam sobre a investigação do campo de desigualdade educacional, podemos ver essa discussão no trabalho de Henrique Helal (2015), o autor nos apresenta o fato de existir, em resumo, duas principais correntes de pensamentos que se propõem a interpretar a estratificação social, uma que trata o processo como meritocrático e a outra como não meritocrático. O autor nos mostra hipóteses formuladas a partir dessas principais perspectivas de compreensão do processo. Apresentarei rapidamente algumas das que foram abordadas. Decorrente do processo de modernização foi que Parsons (1970,1974) se propôs a analisar as transformações do sistema de estratificação (apud HELAL, 2015, p. 253). Defende que a variável ligada à educação do indivíduo é mais significativa que a de origem social na determinação da mobilidade e estratificação, já que as sociedades modernas, mais industrializadas e desenvolvidas socioeconomicamente, tenderiam a possibilitar a universalização do acesso à educação, logo, os mais talentosos e dedicados, por terem conquistado maiores níveis educacionais e se qualificado, alcançariam altas posições, com melhores remunerações e prestígios. Essa hipótese enfatiza a questão do esforço individual da pessoa à conquista das credenciais educacionais ser mais relevante que atributos herdados da família e condição social. A abordagem da Reprodução Social se contrapõem a essa perspectiva e argumenta que a expansão escolar é a principal via de perpetuação do antagonismo de classe do sistema capitalista, devido ao fato da educação atuar como instrumento de dominação social (Bowles; Gintis, 1976; Edwards, 1978) onde ocorre a propagação e legitimação da estrutura de organização da sociedade. Bourdieu (1973) defende que os estudantes provenientes de camadas sociais mais elevadas teriam mais chances de destaque no sistema escolar por possuírem habilidades e preferências da cultura dominante (hábitos, maneiras, preparo com as línguas e outros), que foram transmitidos pela sua situação social e que são valorizados e recompensados no sistema de educação formal (apud HELAL, 2015, p. 160). Na abordagem teórica apresentada nos estudos de Costa Ribeiro (2009), a fim de entender tendências na desigualdade educacional, o autor nos mostra a hipótese da “desigualdade

sustentada ao ponto máximo (DSM)” (Raftery e Hout, 1993). Em muitos países que experimentaram a expansão escolar e possibilitaram o maior acesso à educação formal, a desigualdade de oportunidade educacional não diminuiu. A hipótese da DSM pretende explicar esse fenômeno em razão da expansão escolar oferecer oportunidades aos indivíduos de todos os grupos sociais, logo, as pessoas em grupos mais privilegiados e com mais recursos, são as primeiras a ocuparem as novas oportunidades, as pessoas em grupos com menos prestígio social só vão desfrutar dessas oportunidades quando diminuir a demanda dos mais felizardos socialmente por determinada etapa escolar (apud RIBEIRO, 2009, p. 25). Bem, estas são algumas das hipóteses acerca do assunto que orientam a análise do processo de expansão educacional.

A constante transformação da sociedade brasileira ao longo do tempo (mudanças políticas, econômicas, culturais, demográficas, dentre outras) refletem, conseqüentemente, nas suas instituições sociais, que vão alterando o seu perfil com a finalidade de tentarem atender às novas situações emergentes de cada conjuntura, o sistema de ensino brasileiro não ficou de fora dessa ordem. Uma das principais modificações do sistema de educação foi o processo de expansão escolar assistido no decorrer do século passado e que se estende pelo atual, acarretando em um aumento considerável na escolaridade da população. Houve expansão no número de matrículas ofertadas e no acesso a todos os níveis educacionais, embora em tempos diferentes. Por exemplo, o primeiro a ser contemplado, foi a expansão do ensino fundamental, seguido pelo ensino médio e posteriormente, o ensino superior. Entretanto, a realização destas etapas pelo alunado ocorre de maneira desigual, existindo certos determinantes que influenciam na trajetória escolar e na passagem de cada nível de ensino.

De acordo com dados coletados e publicados recentemente, evidencia-se que dentro do sistema escolar, as mulheres vêm apresentando maiores tendências em completar o ensino médio e a

ingressarem nas universidades, isso ocorre tanto na rede pública de educação quanto nas instituições privadas. Mont’Alvão (2011, p. 391) em seu artigo destaca: “Dados da PNAD 2007 apontam que mulheres apresentam maior tendência a completar o ensino médio, seja em escola pública-56%, contra 44% de homens - ou privada - 52%, contra 48% -, e a entrar para a universidade - 61%, contra 39% na rede pública, 55% contra 45% na rede privada”.

Este trabalho possui o intuito de estudar o efeito do sexo na realização escolar, dessa maneira será apresentado as discrepâncias entre homens e mulheres no acesso ao sistema superior de ensino. Através da revisão da literatura referente ao assunto, será exposto um breve histórico sobre a instituição escolar e a inserção do grupo feminino na mesma, acompanhado de uma contextualização em como essa realidade foi se firmando, contemplando alguns aspectos culturais e socioeconômicos que possibilitaram à *reversão do hiato de gênero na educação*<sup>3</sup>. Em sequência, será abordada a expansão escolar no Brasil, a estratificação educacional e os dados onde se evidencia a vantagem escolar do grupo feminino. Uma hipótese a esse fenômeno seria o fato do grupo feminino ter feito melhor aproveitamento das novas oportunidades oriundas da expansão do sistema educacional, porém, há de desvendar o que permitiu esse “melhor aproveitamento”. O estudo dos dados permitirá indicar, dentro do conjunto feminino, quais são os grupos de mulheres que estão conquistando maiores resultados educacionais no sistema de ensino.

Antes de apresentar o desenvolvimento desta investigação, é necessário esclarecer alguns conceitos usados ao longo da redação.

Como mencionado no início da introdução, o sistema escolar é constituído por etapas, por transição de nível. Quando o indivíduo consegue vencer tais etapas, realizar a conclusão do ensino básico, se ingressar no sistema superior de educação e completá-lo, estamos diante do conceito de realização escolar. Vejamos bem, realização

<sup>3</sup> “hiato de gênero (gender gap) na educação ocorre quando existem diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres”. (BELTRÃO; ALVES, 2004)

escolar em uma sociedade demarcada por várias desigualdades sociais pode possuir outras interpretações, neste trabalho o recorte usado para tal conceito se restringe a analisar a transição do alunado para o ensino superior, por entender que para tal situação é necessário ao estudante passar por etapas anteriores da escola contendo certo rendimento escolar indispensável à conquista do nível superior da educação. O conceito de sexo se refere a homens e mulheres, de acordo com a sua identidade civil, e gênero diz respeito à construções simbólicas em torno do feminino e do masculino, ou seja, às características e expectativas sociais atribuídas ao indivíduo a depender do seu sexo. Essas características são construídas de formas diferentes e implicam na formação de um sistema de desigualdade entre os gêneros.

## 2. DESENVOLVIMENTO EM DOIS TEMPOS

### 2.1 O Sistema Educacional Brasileiro e a Intensificação da Escolaridade Feminina

A proposta da presente seção é expor, brevemente, a inserção do conjunto feminino no sistema de educação formal do Brasil e mostrar como foi ocorrendo a reversão do hiato de gênero nessa instituição. Também pretende-se apontar mudanças socioeconômicas e culturais que possibilitaram o quadro de maior realização escolar das mulheres nos últimos anos. Será destacado alguns dos fatos históricos considerados relevantes na literatura referente ao assunto, assim como, certas medidas legais desenvolvidas por políticas públicas, educacionais e sociais.

A primeira escola de ler e escrever construída no Brasil foi por volta de 1549 e de responsabilidade jesuítica. O pilar da economia no Brasil colônia se concentrava na grande propriedade rural e na mão de obra escrava, as relações sociais de produção estabelecidas na colônia dispensavam o ensino escolar em sua dinâmica social. Maria Inês Stamatto (2002, p. 2) enfatiza que as primeiras escolas eram privilégio de uma elite branca e masculina que aqui vivia, com o objetivo em alcançar uma formação cultural. O

ensino educacional na colônia ficou por dois séculos monopolizado pela Igreja e somente com as chamadas Reformas Pombalinas (1759) é que passou a ser de obrigação do Estado, marcando o período áureo da formação do sistema público de ensino no país. Na prática, foi singela a alteração do contexto educacional com a introdução das Aulas Régias, permaneceu restrito às elites locais e não significava oportunidade de educação popular. O patriarcalismo rural e a rígida estrutura hierárquica do Brasil colônia, restringia o papel social da mulher ao matrimônio, aos cuidados do lar e dos filhos, ou seja, apenas aos aspectos da vida privada. Devido às expectativas culturalmente construídas do papel social da mulher, é que justificou-se a privação delas nas primeiras escolas erguidas na Colônia, uma vez que não havia finalidade da escolaridade para suas vidas.

Beltrão e Alves (2009, p. 127) apontam que a vinda da Família Real portuguesa ao Brasil (1808) e o processo de Independência (1822) culminou, pela primeira vez, na preocupação da escolaridade feminina. As mudanças sociais e estruturais da sociedade, com as consideráveis imigrações internacionais e o início de uma diversificação econômica, realocaram o sentido da educação. Dessa forma, o ensino educacional passa a ser visto como um meio de ascensão social pelas camadas intermediárias da sociedade. Foi neste contexto que se estabeleceu a primeira Lei imperial sobre o ensino, em 1827. Determinava a criação de escolas primária em todas as cidades, vilas e regiões populosas do Império, assim como a construção de escolas de meninas, quando julgado necessário pelos Presidentes das províncias em Conselhos<sup>4</sup>. Em função do gênero os conteúdos escolares ofertados eram diferentes, a própria Lei de 15 de Outubro de 1827 deixa explícito em seu artigo que ao grupo feminino, se excluía as noções de geometria e limitava o ensino da aritmética apenas às quatro operações, também se ensinava disciplinas reconhecidas como “prendas que servem à economia doméstica”<sup>5</sup>, como a costura e o bordado. Beltrão e Alves (2009, p.128) reconhecem o forte conteúdo

<sup>4</sup> Brasil Império; Lei de 15 de Outubro de 1827.

<sup>5</sup> Conforme o Art 12. da Lei de 15 de Outubro de 1827.

moral e social na educação feminina, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. A instrução feminina, durante o Brasil Império, teve um perfil precário, rudimentar e marcado pela diferenciação por sexo, além do número de escolas femininas ser inferior ao de escolas masculinas (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 235). Somente em 1880 foram erguidas as escolas mistas, porém o ensino secundário restringia-se ao grupo masculino, já que havia expectativa do ingresso destes tanto no mercado de trabalho quanto no curso superior. A dificuldade de acesso ao ensino primário e secundário pelo conjunto feminino teve seus reflexos na formação de um curso superior de ensino excludente, abarcando somente o sexo masculino. Beltrão e Alves (2009, p. 128) apontam: “As mulheres foram excluídas dos primeiros cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito surgidos no país. O decreto imperial que facultou à mulher a matrícula em curso superior data de 1881”.

No final do século XIX o Brasil começa a apresentar uma transição em seu perfil. Inicia-se, ainda que em forma rudimentar, o processo de desenvolvimento para uma sociedade urbana e industrial, e embora não tenha ocorrido um rompimento definitivo com certas tradições da velha ordem social, houve, no entanto, um ajustamento da tradição ao mundo moderno. As mudanças se intensificaram no decorrer do século XX, onde a implementação do sistema capitalista e a difusão do estilo de vida “moderno”, influenciado pelos valores burgueses que aqui começam a surgir, impactam em novas características de organização da sociedade, culminando na alteração do espaço físico e social do Brasil, principalmente para as grandes cidades Rio de Janeiro e São Paulo. Estas duas cidades, pólos econômicos financeiros do país, foram as primeiras a assistirem à introdução de novos aspectos e tecnologias no meio urbano, como a iluminação a gás, a regularidade no transporte de bonde, os automóveis, a construção de hotéis, cinemas, teatros, avenidas, companhias industriais, oportunidades de trabalho em indústria e comércio, e a tantos outros elementos que vinham com o desencadear do processo de urbanização e industrialização. Tais novidades foram se expandindo para outras cidades conforme o sistema capitalista ia se de-

senrolando e as atingindo.

A modernização burguesa do país acarretou transformações culturais e novas possibilidades quanto ao papel social feminino. Estabeleceram-se condições institucionais que permitiram e incentivaram a participação da mulher na esfera pública de interação social, não as restringindo apenas ao espaço doméstico. Os traços modernos das cidades possibilitou em especial às mulheres provenientes das altas camadas urbanas, o acesso às novidades decorrentes da comercialização do lazer: frequentar o teatro, cinema, bosques urbanizados, espaços de café e chá. Só o fato da presença delas nestes lugares já significava certa inovação nas atividades, além disso, houve uma remodelagem no que diz respeito à moda, com a introdução de novas tendências difundidas pelo cinema, catálogos e revistas europeias e americanas. A adoção de novos trajes, o uso de saias mais curtas que as tradicionais do século XIX, tecidos mais leves e roupas mais práticas, cabelos curtos, lábios e cílios pintados, representava o novo “padrão de beleza”. Dessa maneira, o processo de urbanização contribuiu na redefinição das normas de gênero, emergindo os padrões da “mulher moderna” (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 232). Tais mudanças, apesar de restritas, são pertinentes por representarem uma nova forma de relação social. A ampliação e aprofundamento das incipientes formas capitalistas de produção modificaram as cidades brasileiras, e os efeitos da acelerada urbanização refletiram na metamorfose da família. Houve uma mudança cultural nos padrões de comportamento familiar, onde essa começa a interagir com a cidade e a ocupar os espaços públicos. A família deixa de ser apenas uma unidade básica de produção e passa a ser uma unidade de consumo dos bens produzidos fora do lar, com novas condutas ajustadas à realidade urbana. Azevedo e Ferreira (2006, p. 238) nos apresentam que as políticas educacionais colocadas em prática na Era Vargas (1930 a 1945) faziam parte de uma série de políticas sociais orientadas para a reorganização da família, da educação, da saúde e do trabalho. A questão da escolarização feminina extrapola a esfera restrita da educação escolar e se enquadra numa dinâmica ampla de mudanças socioculturais iniciadas em fins do século XIX.

Beltrão e Alves (2009 p. 132-133) atentam que o direito de voto ao grupo feminino (1932) foi da época Vargas, e para isso era necessário a alfabetização das mulheres, pois somente as pessoas alfabetizadas é que tinham direito ao voto. Os autores indicam: “O ponto da reversão do hiato de gênero, no ensino fundamental, ocorreu para as coortes nascidas a partir dos anos de 1930, ou seja, após o fim da República Velha e o início da fase de crescimento endógeno da economia brasileira e de formulação das primeiras políticas sociais”. Contudo, o eleitorado feminino só foi expandir com a redemocratização de 1945, e embora o número de candidatas fosse ínfimo, o número de eleitoras era expressivo e significativo. No ensino médio de educação formal, a entrada das mulheres ocorreu expressivamente após 1960 (BELTRÃO; ALVES, 2009, p.148). Vejamos, a década de 60 foi um período pertinente às modificações nas relações de gênero. O acesso das mulheres aos meios contraceptivos eficientes permitiu a regularização da fecundidade e certo planejando do tamanho da família, possibilitou uma maior elaboração em relação a sua escolaridade e a inserção no mercado de trabalho. Beltrão e Alves (2009, p.133) destacam a conquista jurídica da Lei 4.121, conhecida como Estatuto da Mulher Casada<sup>6</sup>. “revogou vários dispositivos ultrapassados do Código Civil de 1916, entre os quais o que equiparava o status civil da mulher casada ao dos menores, dos silvícolas e dos alienados – tornando-a, portanto, civilmente incapaz<sup>7</sup>”. Também foi fruto desta década a primeira Lei de Diretrizes de Base (1961), onde uma das iniciativas foi a equiparação dos cursos de nível médio (normal, clássico e científico). Observamos bem, esta medida significou a possibilidade do acesso das mulheres que cursavam o magistério, curso de nível médio normal, a se ingressarem nas instituições de ensino superior. Foi a partir desta década que houve uma maior participação das mulheres tanto como alunas, ampliando sua presença em todos os níveis de ensino, quanto trabalhadoras, aumentando sua participação no mercado de trabalho, Beltrão e Alves (2009, p.134) analisam: “Houve uma con-

fluência de condições objetivas, representadas pelos processos de modernização das estruturas produtivas do país, e de condições subjetivas, representadas pelas novas posturas culturais e ideológicas das mulheres.” Os autores identificam que o acúmulo progressivo de fatores objetivos e subjetivos viabilizou a reversão do hiato de gênero na educação brasileira, que começou no ensino fundamental, avançou para o ensino médio e chegou ao ensino superior a partir da década de 1970: “foi a partir dos anos 1960 que as mulheres brasileiras tiveram maiores chances de ingressar na universidade, e foi nos anos 1970 que começou a reversão do hiato de gênero no ensino superior” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p.130). As matrículas representadas pelas novas posturas culturais e ideológicas das mulheres.” Os autores identificam que o acúmulo progressivo de fatores objetivos e subjetivos viabilizou a reversão do hiato de gênero na educação brasileira, que começou no ensino fundamental, avançou para o ensino médio e chegou ao ensino superior a partir da década de 1970: “foi a partir dos anos 1960 que as mulheres brasileiras tiveram maiores chances de ingressar na universidade, e foi nos anos 1970 que começou a reversão do hiato de gênero no ensino superior” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p.130). As matrículas femininas no ensino superior passam de 26% em 1956 para 40% em 1971 (Barroso e Mello, 1975).

Hiato de gênero na educação, de acordo com Beltrão e Alves (2009, p.126), ocorre quando há “diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres”. As diferenças existentes no nível educacional entre o grupo feminino e o grupo masculino são decorrentes de um processo social onde o modo pelo qual a sociedade se organiza e se estrutura, produz e reproduz diferenças e desigualdades de gênero. Na busca histórica sobre a formação e consolidação da instituição escolar, apresentada a cima, fica evidente as barreiras vivenciada pelo grupo feminino de acesso ao ensino. As transformações sociais decorrentes principalmente da primeira metade do século XX, alterou o contexto brasi-

<sup>6</sup> Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada.

<sup>7</sup> A estrutura do Código Civil de 1916 se baseava no pátrio poder, que significa poder dos maridos e dos pais. Outras partes do código que mantiam a discriminação por gênero só foram ser revogadas com a constituições de 88 e com o novo Código Civil, de 2001.

leiro e possibilitou que ocorresse a intensificação da escolarização feminina. Recentemente, a reversão do hiato de gênero é realidade em todos os níveis da educação escolar (BELTRÃO; ALVES, 2009 p.131). A pesquisadora Maria Lígia Barbosa (2009), ao estudar o sexo como fator de desempenho escolar, pondera que na perspectiva sociológica a explicação deve ser buscada nas “relações sociais que fazem com que as meninas sejam mais adaptadas à escola ou mais próximas dela que seus pares masculinos” (BARBOSA, 2011, p.68). São registradas duas interpretações alternativas principais, distinguindo os que buscam explicação nos processos diferenciados da socialização para meninos e meninas, com destaque à Gilda Olinto, e aqueles que evidenciam fenômenos da cultura escolar que geram preferências explícitas pelas meninas, como Duru-Bellat. As abordagens sociológicas sobre as diferenças de desempenho entre meninas e meninos na instituição educacional se notabilizam por descartar a interferência de supostas características inatas da pessoa e do sexo.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2012, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), verifica-se que em relação a média de anos de estudo da população com idade a cima de 18 anos, o grupo feminino tinha, em 2005, 7,1 anos e o grupo masculino 6,8. Em 2012 esses números passaram a 8,1 e 7,7, respectivamente<sup>8</sup>. O documento (2014, p. 44) analisa: “No ano de 2005 o gênero feminino possuía média de anos de estudo superior ao gênero masculino, e essa discrepância foi aumentando no decorrer dos anos, já que o incremento no primeiro (14,1%) foi superior ao incremento no segundo (13,2%)”.

Ao estudar o atual quadro de sucesso escolar das mulheres, é digno que se leve em consideração a expressiva expansão educacional que vem sucedendo no ensino superior de ensino. Na próxima seção será verificado de que maneira a expansão da educação superior e os resultados escolares do grupo feminino dialogam.

## 2.2 Estratificação Educacional e Expansão Escolar no Brasil

Sendo um dos objetivos do presente trabalho indicar, dentro do conjunto feminino, quais são os grupos de mulheres que alcançaram e estão alcançando maiores resultados escolares no sistema educacional, será exibido, ainda que de maneira breve, o assunto referente à estratificação educacional.

Estratificação educacional, apoiando-se no conceito exposto por Nelson do Valle Silva (2003, p.105), diz respeito à “relação entre as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis em sua saída, bem como aos mecanismos por meio dos quais essa relação é estabelecida”. Pois bem, estamos então nos referindo ao vínculo que existe entre a origem social do aluno e a sua trajetória no sistema escolar, sendo o primeiro um fator importante à realização do segundo.

Em um outro estudo desenvolvido por Nelson do Valle Silva em conjunto com a pesquisadora Maria Lígia Barbosa (2012), é destacado que o processo educativo abarca três dimensões essenciais: o aluno, a família e a escola. Também nos apresentam que através da evolução da sociologia da educação, foi possível evidenciar que a maior ou menor realização escolar não se restringe apenas às características da família (origem social), a instituição escola possui efeitos importantes à conquista da escolaridade. O desenvolvimento do conceito “experiência escolar” (apresentado por François Dubet) permitiu um olhar mais abrangente a esta instituição, onde a escola seria um meio pelo qual socializa e civiliza o indivíduo, participando do processo de constituição do ator social (apud SILVA; BARBOSA, 2012, p.168). A partir deste conceito apresenta-se a indagação sobre como os diferentes atores, localizados em diferentes condições sociais, experimentam a escola. Na busca por demonstrar se os diferentes tipos de passagem pela escola seriam capazes de influenciar na maior ou menor realização escolar, Silva e Barbosa (2012) indicam que apesar da qualidade da escola apresen-

<sup>8</sup> Fonte: IBGE, 2012. Gráfico elaborado pela Deep/Inep com base nos dados da PNAD.

tar efeitos significativos, são fracos se comparado aos efeitos da posição social de origem, permanecendo assim, no contexto brasileiro, uma forte determinação da origem social sobre a trajetória escolar do indivíduo.

Existem entre as classes sociais desigualdades que se manifestam de diferentes formas, como por exemplo, no acesso aos direitos sociais, ainda que garantidos legalmente, como o direito a saúde, a alimentação, a educação, ao trabalho, a moradia, dentre outros expostos no capítulo referente aos direitos sociais, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988<sup>9</sup>. Os grupos de pessoas mais favorecidos, economicamente e socialmente, têm maior garantia destes direitos ao longo de suas vidas porque conseguem financiá-los, em contrapartida aos menos favorecidos. Quando se usa o termo “origem social” é justamente a fim de buscar localizar onde é que o indivíduo se encontra socialmente, qual a sua origem na estrutura social, pois isso implica em maior ou menor acesso à oportunidades sociais no decorrer da experiência de viver. Existem inúmeras variáveis que auxiliam a localizar a origem social da pessoa, algumas destas são: a área onde reside, se é urbana ou rural, se é urbana metropolitana ou não-metropolitana, em qual região do Brasil a pessoa vive, se é na Sudeste ou demais regiões, qual a educação escolar dos adultos da família, qual a renda familiar per capita, qual a quantidade de filhos no núcleo familiar, entre outras, que podem orientar a reflexão sobre origem social.

O alcance educacional da pessoa, sequência de transições de níveis escolares que conseguiu atingir no decorrer da experiência escolar, dialoga com a posição social e pode sinalizar uma melhor ou pior posição no mercado de trabalho (SILVA; BARBOSA, 2012, p.160), e as desigualdades sociais interferem nas chances de transição escolar do indivíduo. Silva (2003, p. 116) baseando-se na proposta de Pierre Bourdieu (1977), nos apresenta em seu trabalho três tipos de recursos (“capitais”) que a família investe nos seus membros em fase de escolarização e que os auxiliam durante a trajetória escolar: o “capital

econômico”, o “capital cultural” e o “capital social”.

O “capital econômico”, normalmente indicado pela renda ou pela riqueza familiar, se refere aos recursos físicos que auxiliam na vida escolar da pessoa, tais recursos são: o acesso ao material escolar, os gastos com transporte, alimentação, lugar disponível para estudo fora do horário da aula, oportunidade de pagar aulas de reforço se necessário, acesso a computadores e outras tecnologias que facilitam na realização de pesquisas e estudos escolares, enfim, relaciona-se com todos os gastos financeiros que envolvem a vida escolar. A priori, famílias com maior “capital econômico” possibilitariam maiores chances educacionais aos membros do núcleo familiar. O “capital cultural” é indicado através do “conjunto de conhecimentos, gostos, atitudes e comportamentos que são reconhecidos e recompensados pelo sistema escolar [...] o indicador mais comum é o nível de escolaridade dos membros adultos da família” (SILVA, 2003, p.116). Diante deste aspecto, supõe-se que os pais “mais educados” fornecem um maior apoio e auxílio no aprendizado dos filhos. O terceiro e último tipo de recurso apresentado, é o “capital social” familiar, este diz respeito ao círculo social que rodeia a criança, ou seja, as relações sociais existentes entre a família. O “capital social” atuaria no sentido de ser uma espécie de “filtro que converte os capitais econômico e cultural em condições mais ou menos favoráveis à socialização das crianças” (SILVA, 2003, p.116). As variáveis de origem social, ao longo da trajetória escolar, atuam de modo diferente, algumas até apresentam efeitos declinantes conforme se passa para o nível seguinte, mas a variável relativa à renda familiar per capita é significativa, e apresenta efeitos crescentes no decorrer do curso escolar (SILVA, 2003, p.117).

O pesquisador Costa Ribeiro (2009, p.23) localiza três principais reformas educacionais que o Brasil assistiu e que poderiam ter impactos nas desigualdades de oportunidade educacional. A primeira ocorreu em 1961 e a sua principal consequência foi a expansão da educação pública nos níveis primário e secundário, contudo, as

<sup>9</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Capítulo II, Dos Direitos Sociais.

escolas com alta qualidade permaneceu concentrada na instituição privada e direcionada para atender a elite do país. Em 1971, a Lei 5.692<sup>10</sup> determina a expansão dos anos de escolaridade obrigatória, passando de quatro para oito anos. Apesar de estas duas reformas terem contribuído para o aumento no número de escolas em nível primário e secundário, o sistema escolar continuou a apresentar um quadro considerável de repetência e evasão, de modo que muitos alunos não chegavam a completar os anos de escolaridade compulsória. Outra expansão significativa do sistema básico de ensino foi ocorrer após 1982 e a partir de então é que passou haver inserção maciça do alunado nas escolas. Em contrapartida, o nível superior não cresceu de modo suficiente à nova demanda e aumenta-se a competição pela vaga nesta etapa educacional.

O conjunto destas reformas educacionais garantiu a construção de mais escolas, aumento no número de matriculados, queda na taxa de analfabetismo da população e aumento dos anos médios de escolaridade. Foram introduzidas, no decorrer deste período, políticas públicas educacionais com o intuito de melhorar o fluxo dos alunos, diminuir a evasão escolar e “corrigir” a distorção entre idade/série. Atualmente, o ensino primário, praticamente alcançou a sua universalização de acesso e o ensino médio caminha na mesma direção. O nível superior de ensino não ficou de fora do processo de expansão, porém demorou um pouco mais a se expandir e recentemente é o nível que tem recebido grande atenção das políticas públicas educacionais em função, também, da demanda que existe para esse nível (MONT’ALVÃO, 2011).

Rosemberg (2001, p.515), atenta que o processo de expansão escolar não é um caso extraordinário ao Brasil, mas sim um movimento que vem se configurando internacionalmente:

“Essas reformas enquadram-se no modelo atual de políticas sociais neoliberais, procurando responder a um enorme desafio: obter ganhos de qualidade e ao mesmo tempo procurar restringir o uso dos recursos públicos. Tais reformas não são particulares ao Brasil e à América Latina, configurando, ao contrário, um mo-

vimento internacional que vem outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução de desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais.” (Rosemberg, 2001, p.515)

Um dos efeitos da expansão escolar para o grupo feminino é apontado por Costa Ribeiro (2009, p.22): “A expansão das instituições educacionais durante o século XX diminuiu gradualmente a vantagem dos homens sobre as mulheres, em qual, em alguns casos, chegou a ser revertida.” Para as mulheres que experimentaram a vida escolar após as reformas educacionais iniciadas em 1961, houve maiores chances de acesso, no entanto, este não é o único fator que explica a vantagem do grupo feminino no sistema de educação formal. Costa Ribeiro (2009, p.50) indica que as altas taxa de repetência no ensino primário, durante os anos 70 e 80, foram mais acentuadas no grupo masculino, e durante o percurso do ensino secundário, a atração pelo mercado de trabalho, que contribui para o abandono da escola, também é maior para o grupo masculino. Logo, estes fatores operam em favor do conjunto feminino durante as transições de ensino.

Mont’Alvão (2011) analisa que o efeito do sexo é significativo e positivo em todas as transições e anos. As mulheres apresentam, em relação aos homens, maior tendência em completar o ensino básico e a se inserirem no ensino superior. Pontua que essa probabilidade é maior na rede privada de ensino que na pública, uma das hipóteses que o autor apresenta seria o fato das escolas públicas, em geral, serem mais igualitárias (ou menos desiguais) no tocante às relações de gênero:

“Em relação às diferenças de efeito entre as transições, verifica-se diminuição na rede pública e aumento na rede privada, o que indica que há diminuição do efeito de gênero na transição para a educação superior em relação à educação secundária na rede pública, mas o contrário é válido para a rede privada”. (Mont’Alvão, 2011, p.417).<sup>11</sup>

Mont’Alvão (2011), ao analisar a expansão do sistema educacional, demonstra que em 1998 as instituições de ensino superior atingia o número

<sup>10</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

<sup>11</sup> Dossiê mulheres negras : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil - Brasília : Ipea, 2013. p. 37

de 973, sendo 79% privadas e abrangendo 62% das matrículas. E essa porcentagem experimenta a seguinte evolução: “Em 2004, de acordo com dados do INEP (2006), o número de matrículas no setor privado já chega a 71%, ou seja, mais de dois terços do sistema superior de ensino, sendo que em 2006 o número de instituições neste setor atinge a incrível marca de 89%”.

No Censo da Educação Superior de 2012 (Inep, 2014, p. 49) encontramos que, entre as instituições de ensino superior que participaram do Censo nos anos de 2009 a 2012, o setor superior privado permanece predominando, com participação de 87,4%. Contudo, em termos percentuais, a rede pública apresentou um maior crescimento em relação à rede privada, sendo os números, 24,1% e 2,1%, respectivamente. Esses números, quando visualizados em forma cardinal, não representa motivo para muita euforia, pois em 2009, encontramos 94 instituições na rede federal, 84 na estadual e 67 na municipal, em contraste com as 2.069 na rede privada, em 2012 esses números teriam subido para 103, 116, 85 e 2.112, respectivamente. O Censo da Educação Superior de 2013 (Inep, 2015, p. 14) demonstra que apesar do crescimento paulatino do número de Instituição de Ensino Superior ao longo da última década, verifica-se, atualmente, tendência de estabilização do número de IES, com sutil redução nas instituições das categorias administrativas municipal e privada, passando de 85 e 2.112 em 2012, para 76 e 2.090 instituições em 2013, respectivamente.

Seguindo os dados apresentados no Censo da Educação Superior de 2013 (Inep, 2015, p.22) observa-se expansão do número de matrículas em cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância, entre 2010 a 2013. A graduação presencial cresceu 12,4%, e a modalidade a distância 24,0%, em relação a 2010. Analisando esse aumento de matrículas, segundo o sexo, o Censo indica que tanto no modo presencial quanto a distância, a quantidade de matrículas registradas é maior para o sexo feminino (Inep, 2015, p.

24). Sobre o percentual de ingressos, matrículas e concluintes nos cursos de graduação, segundo o sexo, percebe maior participação feminina nas três situações: 56,1%, 57,2% e 60,6%, respectivamente (Inep, 2015, p.31). Para as áreas gerais do conhecimento com expressivo percentual de ingressos de mulheres, constata-se: “Saúde e Bem-Estar Social” e “Educação”, preenchendo na categoria privada 76,6% das matrículas em ambas as áreas, e no segmento público 70,7% e 59,9%, na devida ordem (Inep, 2015, p.28).

Em 2013 o Ipea publicou o Dossiê mulheres negras com o intuito em promover e estimular reflexões acerca das barreiras que ainda há de se enfrentar à conquista de igualdade de oportunidade no tocante a raça e gênero. Dedicou o primeiro capítulo do documento a analisar as implicações para os diferentes grupos de cor e sexo no acesso ao ensino superior brasileiro. Adiante, veremos algumas destas observações.

O documento realiza uma breve contextualização do ensino superior brasileiro após a década de 90 e destaca que além do crescimento no número das vagas ofertadas, houve a formulação de políticas de ações afirmativas (AA) e a implementação do Prouni - Programa Universidade para Todos<sup>12</sup> para as instituições privadas de ensino superior. A adoção das políticas de ação afirmativa dedica-se em ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, como os negros, indígenas, deficientes e outros. Já o Prouni, política expressiva em termos quantitativos, tem como uma de suas propostas a reserva de vagas para pessoas negras nas instituições privadas que aderem ao programa. Após a apresentação destas políticas educacionais para a educação superior, o texto se dedica em estudar qual a direção que se processa o aumento dos diferentes grupos neste nível de ensino. Indica que as matrículas femininas no ensino superior, em 2009, foram maiores no sistema privado que no sistema público, sendo os números 56,3% e 51,8% respectivamente. O documento (2013, p. 44) destaca: “Entre 2004

<sup>12</sup> “tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa”.

e 2009, a matrícula de mulheres no ensino superior público cresceu pouco mais de 12%, enquanto os homens tiveram um incremento de aproximadamente 25%”.

Em relação às carreiras, o Dossiê exibe a continuidade da distribuição desigual que existe entre homens e mulheres, brancos e negros nas áreas de conhecimento da educação superior. Consta que apesar de haver maior oferta no acesso a educação superior, há pouca variação na tradição dos padrões das carreiras. Nos convida a pensar a estratificação das carreiras como um fenômeno que está além das escolhas individuais de cada pessoa, pois faz parte do modo em como a sociedade se estrutura e em como os determinantes sociais atuam neste aspecto. Se apoiando nos estudos de Beltrão e Teixeira (2004), aponta que a similaridade das escolhas profissionais no nível superior por mulheres, brancas e negras, e homens negros, não ocorre por uma mera coincidência, mas por uma questão social. Estes grupos se inserem em maior expressividade nas carreiras com menor prestígio social, consequentemente, menor concorrência, menor remuneração e menor vaga no mercado de trabalho. De acordo com o gráfico referente a matrículas de homens e mulheres em cursos de graduação presenciais, por áreas gerais do conhecimento, em 2009<sup>13</sup>, o conjunto de mulheres se manifesta em maioria nas áreas de “Saúde e Bem-estar”, “Educação” e “Serviços”, já o grupo masculino se concentra nas áreas de “Engenharia, Produção e Construção”, “Ciências, Matemática e Computação” e “Agricultura e Veterinária”.

O Dossiê conclui que as mulheres se inserem em maior quantidade no ensino superior quando comparada aos homens, nas instituições privadas essa diferença é maior. Em ambas vias de acesso, pública ou privada, o conjunto feminino se concentra nas áreas de conhecimento com menor prestígio social. A inserção das mulheres negras é menor do que a das mulheres brancas,

mas os padrões de ingresso se mantêm: em carreiras com menor prestígio e maior acesso via instituição particular. O crescimento do ensino superior, com aumento na oferta de vaga e diversificação na forma de ingresso, possibilitou a crescente inclusão dos grupos de sexo e cor, no entanto, julga-se necessário problematizar sobre como vem se realizando esta expansão da educação superior. Ao mesmo tempo em que reconhece as ações afirmativas e o Prouni enquanto ferramentas que possibilitaram maiores oportunidades aos grupos em histórica desvantagem social a se ingressarem no nível superior de ensino, pontua a questão desse acesso ser diferenciado, tanto em relação aos cursos quanto às instituições, essa característica reforça a hierarquização da instituição superior<sup>14</sup>. No mesmo ano de publicação do Dossiê, ocorreu a chamada para o programa “Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação”, como tentativa em ampliar o número das matrículas femininas nessas respectivas carreiras<sup>15</sup>.

O fenômeno social de baixa representatividade das alunas em determinadas áreas de conhecimento, se concentrando em outras, é algo já constatado desde o período em que inicia o aumento de graduandas, conforme apresentam Carmem Barroso e Guiomar de Mello (1975) ao discutirem algumas questões relativas ao acesso e participação feminina no ensino superior brasileiro. As pesquisadoras examinaram como evoluíram as matrículas femininas nos diferentes cursos universitários. Perceberam que dentro do crescimento global do ensino superior a participação da mulher passou de 26% em 1956 a 40% em 1971, como já foi citado, porém, as matrículas não se deram de modo uniforme, havendo apenas 3% de mulheres na Engenharia em contrapartida à possibilidade cada vez maior de a aluna estar se preparando para o magistério secundário<sup>16</sup>. Explicaram que tal fato é resultado de duas tendências paralelas: a feminização dessas carreiras e a maior expansão desses cur-

<sup>13</sup> Gráfico 6, p. 48; Dossiê mulheres negras : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil - Brasília : Ipea, 2013.

<sup>14</sup> Dossiê mulheres negras : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil - Brasília : Ipea, 2013, p. 49

<sup>15</sup> Chamada Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras.

<sup>16</sup> Barroso e Mello (1975, p.53) utilizaram como fonte de dados: MEC. Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Síntese Estatística no Ensino Superior, (1956 e 1971).

sos em relação aos demais (um dos motivos seria por demandarem custos relativamente baixos, permitindo ofertas de vagas com pequeno empenho de capital) (BARROSO; MELLO, 1975, p. 54). Dessa maneira, constataram que a proporção de mulheres em carreiras tipicamente reconhecidas femininas não diminuíram com a expansão do ensino superior de 1956 a 1971, pelo contrário, aumentaram no decorrer do intervalo estudado. Concluíram que a representação feminina no nível superior, durante esse período, aumentou em taxas maiores que a da expansão geral desse ensino, mas o padrão de escolha nas carreiras não sofreram alterações dignas de nota, e informaram que a situação de concentração de mulheres em carreiras tradicionalmente consideradas femininas, se assemelha à observada em países desenvolvidos do ocidente (BARROSO; MELLO, 1975, p. 73). Fúlvia Rosemberg e Tina Amado (1992), na investigação sobre educação e relações de gênero, também indicaram haver uma distribuição diferenciada pelos ramos de ensino, onde as mulheres tendem a seguir cursos humanísticos e voltados para as Letras e os rapazes seguem preferencialmente cursos mais técnicos. Embora sem usar o termo que seria adotado na literatura atual, as autoras identificaram a relevância crescente do processo de estratificação educacional horizontal associado à feminização de certas carreiras com perda paralela de prestígio: “a discriminação que a mulher vivencia no sistema educacional muda de rumo: ela não se efetua mais através do impedimento de acesso ao sistema educacional, mas transfere-se para o seu interior” (ROSEMBERG; AMADO, 1992, p.65).

Podemos nos apoiar no estudo da pesquisadora Gilda Olinto (2011) para entender a estratificação das carreiras. A construção social de valores, crenças e atitudes implica em construções de estereótipos entre homens e mulheres, tais estereótipos além de influenciar nas escolhas acadêmicas das mulheres, estabelecem barreiras que limitam suas perspectivas de vida, logo, uma das bases da diferença de gênero está na dimensão sociocultural. A pesquisadora nos apresenta a ideia de segregação horizontal e vertical:

“A segregação horizontal inclui mecanismos que fa-

zem com que as escolhas de carreiras sejam marcadamente segmentadas por gênero. Como as profissões femininas tendem a ser menos valorizadas no mercado de trabalho, considera-se que a segregação horizontal das mulheres está relacionada a outro tipo de segregação chamada de vertical. A segregação vertical é um mecanismo social talvez ainda mais sutil, mais invisível, que tende a fazer com que as mulheres se mantenham em posições mais subordinadas ou, em outras palavras, que não progridam nas suas escolhas profissionais. Estudos que abordam a segregação vertical têm se valido de termos como ‘teto de vidro’, indicando os processos que se desenvolvem no ambiente de trabalho que favorecem a ascensão profissional dos homens.” (Olinto, 2011)

No Relatório Anual Socioeconômico da Mulher – RASEAM, publicado em março de 2015 pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, é divulgado dados estatísticos que permitem evidenciar o menor acesso das mulheres aos cargos de liderança. Por exemplo, um dos indicadores abordado diz respeito ao fato das mulheres possuírem, nos níveis iniciais de formação acadêmica, maior representatividade (56,5%) nas bolsas de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Raseam, 2015, p.25). Contudo, a sua participação entre os bolsistas vai diminuindo para os níveis superiores da estrutura das universidades e centros de pesquisas do país. Para o nível mais alto, Bolsa de Produtividade Senior, atribuída pelo CNPq aos pesquisadores com notoriedade em seu campo de atuação, a representação das mulheres é de 21,6% (Raseam, 2015, p.26).

A finalidade da Tabela 1 é verificar a distribuição da educação superior entre os gêneros por décimos de renda familiar per capita e coortes de idade. Além de confirmar a relação geral entre a posição socioeconômica do domicílio e a realização escolar dos grupos, pode-se observar que a discrepância de gênero no acesso ao ensino superior está presente de forma marcante em quase toda a hierarquia da estrutura social e que, além disso, cresce de modo sutil na coorte mais nova.

O hiato educacional de sexo varia conforme posição socioeconômica do domicílio e a coorte nascida no mesmo tempo. A disparidade na distribuição do ensino superior completo entre os gêneros é mais intensa no meio da distribuição de renda. Em ambas as coortes o conjunto femi-

nino está em condições bem mais vantajosas. No conjunto da população (total) para cada mulher com ensino superior na coorte mais nova existem somente 0,72 homens, perfazendo um déficit masculino de 28%. No décimo de renda mais rico, cuja maioria possui ensino superior, a desigualdade entre os gêneros cresceu para a coorte mais nova, de modo que em 2013 17% dos homens não se encontram no mesmo patamar educacional já atingido pelas mulheres. Analisando a diferença na distribuição da educação superior entre as mulheres do décimo de renda mais rico ao décimo mais pobre, percebe-se a forte desigualdade educacional entre as mulheres. Numa evidência da forte influência da desigualdade socioeconômica dentro do grupo, enquanto na coorte mais nova 62,07% das mulheres mais ricas alcançaram o ensino superior, apenas 1,64% das mais pobres atingiram esta etapa de ensino.

Tabela 1

Distribuição da educação superior completa entre os grupos de gênero, por décimos de renda familiar per capita e coortes de idade. Brasil, 2013.

Décimos da renda familiar per capita	Pessoas de 25-34 anos (%)		
	Fem	Masc	M/F
1 (mais pobre)	1,64	1,72	1,05
2	1,53	0,86	0,56
3	3,08	2,13	0,69
4	5,52	2,59	0,47
5	7,18	2,87	0,40
6	8,74	5,62	0,64
7	15,70	9,45	0,60
8	22,59	11,19	0,49
9	38,11	24,65	0,65
10 (mais rico)	62,07	51,15	0,83
Total	17,65	12,75	0,72

Décimos da renda familiar per capita	Pessoas de 45-54 anos (%)		
	Fem	Masc	M/F
1 (mais pobre)	2,73	1,90	0,70
2	2,25	1,77	0,79
3	4,23	2,51	0,59
4	4,26	3,36	0,79
5	6,50	2,32	0,36
6	8,65	5,15	0,59
7	10,22	6,44	0,63
8	14,1	7,85	0,56
9	25,7	15,51	0,60
10 (mais rico)	51,24	44,21	0,86
Total	15,39	11,61	0,75

Fonte: IBGE, PNAD 2013. Tabela criada a partir dos microdados. Nota M/F: Razão entre a percentagem masculina e a feminina

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento, industrialização e urbanização da sociedade brasileira foi alterando o perfil da educação formal do país. No início da formação dessa instituição, o acesso era restrito a um pequeno grupo predominantemente masculino de camadas sociais privilegiadas, porém atualmente a oportunidade à educação básica já é realidade na vida de muitos brasileiros. O entendimento pleno do processo de expansão educacional demanda o esclarecimento dos fatores que interferem no fato de alguns prosseguirem à etapa seguinte e realizarem o nível superior de educação enquanto outros permanecem retidos. Ao verificar os dados quantitativos sobre o acesso à educação superior percebe-se maior participação feminina. O fato constatado instigou a indagação sobre qual seria o efeito do sexo na realização escolar, assim como, levou a questionar quais são os grupos de mulheres que vêm apresentando maior realização escolar. A investigação mostrou que o efeito da variável sexo no acesso ao nível superior é favorável à mulher em quase toda a hierarquia social. Entretanto, a percentagem de mulheres ricas a conquistarem a realização escolar é muito superior à percentagem de mulheres pobres em ambas as coortes analisadas, o que evidencia o vínculo da posição socioeconômica com a conquista do ensino superior. Além disso, a inserção das mulheres negras ao ensino superior é menor quando comparada às mulheres brancas. Comparando o hiato educacional por gênero entre as gerações verifica-se um discreto aumento para as coortes mais novas, o que pode revelar uma tendência nesse fenômeno.

Viu-se que a expansão escolar de ensino, ao se articular com transformações estruturais e socioculturais, possibilitou a maior inserção do grupo feminino na educação básica e superior. Todavia, no curso desse processo estabeleceu-se e ainda se mantém uma perceptível segmentação de sexo nas áreas de conhecimento, fazendo com que as mulheres se tornassem predominantes na maioria dos cursos com menor prestígio social. Este fenômeno conhecido por segregação educacional horizontal, que leva as mulheres tenderem a optar por “carreiras femininas”, acaba se ajus-

tando posteriormente na transição para o mercado de trabalho a uma segregação ocupacional vertical, ao conduzir as mulheres a atuarem em ocupações com menor autoridade e menor remuneração. Os estereótipos sociais em torno do sexo alimentam as formas de segregação ocupacional por gênero, que reproduz a disparidade salarial entre homens e mulheres. Mantém-se ainda por desvendar os efeitos da estratificação das carreiras nas outras esferas das relações sociais.

O desenvolvimento desse trabalho esclarece alguns pontos e desperta questionamentos que estão a demandar tratamento pela literatura. Afinal de contas, não estão de todo claras quais são as razões principais para a disparidade no resultado educacional entre mulheres e homens. Cabe ainda elucidar como estes fatores se combinam em diferentes momentos da trajetória educacional fazendo com que os homens não progridam na mesma proporção que as mulheres para o ensino superior. Dada a conexão entre processos e resultados, cabe entender a relação entre a maior participação feminina e a desvalorização econômica do ensino superior. Desvendar essas lacunas pode ser um dos possíveis caminhos a uma melhor interpretação do campo de desigualdade educacional entre os gêneros.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistemas de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. *Cadernos Pagu* (27), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 2006, pp.217-220.
- BARBOSA, M. Ligia O. ; Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. 1. ed. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009. v. 1. 272p
- BARROSO, Carmen L. de M., MELLO, Guiomar Namó de, (1975). O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, nº 15, p. 47-77, dez.
- BELTRÃO, K. I., ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009.
- BRASIL. LEI No11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm) . Acesso em:15 jun. 2015.
- Brasil. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Relatório Anual Socioeconômico da Mulher. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, março de 2015. 181p.
- Censo da educação superior 2013: resumo técnico. – Brasília : instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira, 2015.
- Chamada Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação.
- HELAL, D.. Mérito, Reprodução Social e Estratificação Social: apontamentos e contribuições para os estudos organizacionais. *Organizações & Sociedade, América do Norte*, 22, abr. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/8885/9436> Acesso em: 24 Jun. 2015.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (2013). Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília, Ipea.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2014) Censo da educação superior 2012: resumo técnico. – Brasília, 133 p.
- MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. *DADOS*, 2011, 54/2, p. 389-430.

OLINTO, Gilda . A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 5 n. 1, p.68-77, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. *Desigualdade de oportunidade no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*. 2/2001. p. 515-540.

ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. *Mulheres na Escola*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Cortez/Fundação Carlos Chagas, nº 80, fevereiro de 1992, pp.62-74;

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: Hasenbalg, Carlos A.; Silva, Nelson do Valle (Org.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, Topbooks, 2003. p. 105-146.

SILVA, Nelson; BARBOSA, Maria Lígia. *Desempenho Individual e organização escolar na realização educacional*. *Sociologia&antropologia*, v.02.04: 159-184, 2012.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *UM OLHAR NA HISTORIA: A MULHER NA ESCOLA (BRASIL: 1549 – 1910)*. In: II Congresso Brasileiro de Historia da Educaçao. *História e memória da educação brasileira*. Natal, 2002.