

**UEM**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ANA PAULA DE SOUZA SANTOS**

**POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E O AVANÇO  
FEMININO: COMPARATIVOS ENTRE O PERFIL DISCENTE DE  
CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA NA UEM**

**ANA PAULA DE SOUZA SANTOS**

**MARINGÁ  
2021**

**2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E O AVANÇO  
FEMININO: COMPARATIVOS ENTRE O PERFIL DISCENTE DE  
CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA NA UEM**

**ANA PAULA DE SOUZA SANTOS**

**MARINGÁ  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E O AVANÇO FEMININO:  
COMPARATIVOS ENTRE O PERFIL DISCENTE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO  
PRESENCIAL E A DISTÂNCIA NA UEM**

Dissertação apresentada por ANA PAULA DE SOUZA SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra. MARIA LUISA FURLAN COSTA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S237p

Santos, Ana Paula de Souza

Políticas de acesso ao ensino superior e o avanço feminino : comparativos entre o perfil discente de cursos de graduação presencial e a distância na UEM / Ana Paula de Souza Santos. – Maringá, PR, 2021.

171 f.: il. color., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Furlan Costa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Mulheres - Educação superior. 2. Ensino Superior - Universidade Estadual de Maringá. 3. Universidade Aberta do Brasil. 4. Políticas públicas educacionais. I. Costa, Maria Luisa Furlan , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 378.0082

ANA PAULA DE SOUZA SANTOS

**POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E O AVANÇO FEMININO:  
COMPARATIVOS ENTRE O PERFIL DISCENTE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO  
PRESENCIAL E A DISTÂNCIA NA UEM**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Lulsa Furlan Costa (Orientadora) – UEM

---

Prof. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante – IFRN - Natal

---

Profa. Dr. Eliane Rose Maio – UEM - Maringá

Maringá, 06 de setembro de 2021.

Dedico este trabalho à minha amada avó, D. Ana (*in memoriam*), mulher de força ímpar que, pelo poder do exemplo, reiterou o caráter dignificante da educação e a necessidade de que nós, mulheres, assumamos o controle de nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida e mais essa etapa de minha jornada acadêmica e humana acontecesse.

Primeiramente, à minha orientadora, Professora Dra. Maria Luisa Furlan Costa, pela contagiante energia e dedicação em defesa da Educação pública e, especialmente, da Educação a Distância (EaD). Uma mulher-professora imparável e inspiradora.

Agradeço também à Professora Msc. Renata Santos, que, com a mesma energia e dedicação, me auxiliou na construção deste projeto, sempre me acolhendo e instigando à reflexão.

Da mesma forma, agradeço às/aos colegas do Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e suas Tecnologias (GPEaDTEC), sempre presentes e promovendo trocas valiosas. Especialmente à Silvia e Dayane, que me acompanharam no momento da qualificação, por meio da leitura e sugestões sempre pertinentes.

Às Professoras Dra. Ilane Cavalcante e Dra. Eliane Maio, que cederam seu tempo e dedicação ao comporem ambas as bancas e enriquecerem as discussões aqui levantadas. É um verdadeiro privilégio ter sido acompanhada por professoras – e pessoas, tão brilhantes e comprometidas com as mulheres e a Educação.

À Professora Msc. Karla Neumann, pela revisão atenta e cuidadosa.

À Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou boa parte de meu mestrado.

À Comissão do Vestibular Unificado da Universidade Estadual de Maringá (CVU/UEM), que forneceu parte dos dados aqui esmiuçados.

À minha família e amigas/os, sempre presentes e pacientes comigo e minhas novas demandas. Especialmente à minha amiga Aline Macedo, pelo constante acolhimento e partilha das banalidades da vida.

Ao meu companheiro, Carlos Eduardo Pleul, que foi e é meu maior apoiador em todas as minhas escolhas e que me deu suporte em cada etapa deste projeto.

Às mulheres que abriram caminho para que hoje ocupemos todos os espaços da sociedade, especialmente àquelas que lutaram e lutam pela Educação, reconhecendo seu caráter revolucionário. Que as próximas gerações colham os bons frutos de nossa atuação no presente.

*A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.*

(Conceição Evaristo)



SANTOS, Ana Paula de Souza. **POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E O AVANÇO FEMININO: COMPARATIVOS ENTRE O PERFIL DISCENTE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA NA UEM.** 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

## RESUMO

O acesso das mulheres à educação resulta de uma extensa trajetória de luta e organização política, tendo se tornado, recentemente, maioria entre estudantes do Ensino Superior no Brasil, tanto na modalidade a distância quanto presencial. Todavia, a composição desse grupo é ainda pouco explorada pela literatura científica. Por isso, esta pesquisa se propõe a identificar e analisar o perfil de acadêmicas/os aprovadas/os nos cursos de graduação em Ciências Biológicas e História ofertados pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), em ambas as modalidades, sob a perspectiva de gênero e outros aspectos socioeconômicos, como raça e classe. A instituição tem ofertado graduação pela modalidade a distância desde o início do século XXI, vindo a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Por se tratar de um estudo de caso de abordagem mista e de caráter exploratório e descritivo, esta dissertação está inserida na linha de pesquisa de Políticas e Gestão em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, e tem por objetivo verificar se há maior entrada feminina na universidade pela modalidade de EaD, em comparação ao ensino presencial, bem como observar os perfis socioeconômicos dessas/es alunas/os, buscando identificar marcadores de maior vulnerabilidade econômica e social. Para isso, foram analisados os perfis declarados nos questionários socioeducacionais recebidos pela Universidade no ato de inscrição dos vestibulares de 2016 e 2017. O perfil predominante entre ingressantes no curso de História EaD em 2016 foi: mulher, com mais de 30 anos, branca, casada, sem deficiência, com renda familiar de até 3 salários mínimos, trabalhadora, oriunda da escola pública há 4 anos ou mais da data do vestibular. No mesmo curso, na modalidade presencial e no período matutino, o perfil foi: mulher, entre 16 e 18 anos, branca, solteira, sem deficiência, com renda familiar de mais de 3 salários, que não trabalha, oriunda da escola privada no mesmo ano do vestibular. No curso de Ciências Biológicas 2017, o perfil predominante na modalidade de EaD foi: mulher, com mais de 26 anos, branca, solteira, sem deficiência, com renda familiar de até 3 salários, trabalhadora, egressa da escola pública há 4 anos ou mais. O perfil caracterizado entre as turmas noturna e integral do presencial, foram homem/mulher, entre 16 e 18 anos, branca/o, solteira/o, sem deficiência, com renda familiar de até 5 salários, que não trabalha, recém saída/o da escola privada. Pode-se observar que nos casos estudados, houve diferenças entre os perfis discentes de acordo com a modalidade. A pesquisa revelou que as turmas da EaD apresentaram maior inclusão de mulheres não-brancas, com mais idade, trabalhadoras e oriundas da escola pública.

**Palavras-chave:** Acesso ao Ensino Superior; Universidade Pública; Universidade Aberta do Brasil; Mulheres na Educação Superior.

SANTOS, Ana Paula de Souza. POLICIES OF ACCESS TO HIGHER EDUCATION AND THE WOMEN'S PROGRESS: COMPARISONS BETWEEN THE STUDENT PROFILE OF FACE-TO-FACE AND DISTANCE LEARNING UNDERGRADUATE COURSES AT UEM. 175 f. Thesis (Master's Degree in Education) – State University of Maringá, Maringá, 2021.

## ABSTRACT

The access of women to education is the result of an extensive trajectory of struggle and political organization, which has recently made them the majority among students of Higher Education in Brazil, both in distance and face-to-face modality. However, the composition of this group is still little explored in the scientific literature. Therefore, this research aims to identify and analyze the profile of students approved in the undergraduate courses in Biological Sciences and History offered by the State University of Maringá (UEM), in both modalities, from the perspective of gender and other socioeconomic aspects, such as race and class. The institution has been offering distance learning undergraduate courses since the beginning of the 21st century, and is part of the Open University System of Brazil. Since it is a case study of blended approach and exploratory and descriptive character, this thesis is inserted in the research line of Policies and Management in Education, from the Graduate Program in Education at UEM, and aims to verify whether there is greater female enrollment in university through distance education, compared to face-to-face education, as well as to observe the socioeconomic profiles of these students, seeking to identify markers of greater economic and social vulnerability. For this, the profiles declared in the socio-educational questionnaires received by the University at the time of application for the university admission exams of 2016 and 2017 were analyzed. The predominant profile among students entering the distance learning History course in 2016 was: female, over 30 years old, white, married, without disabilities, with family income of up to 3 minimum wages, working, and coming from public school for 4 years ago or more before the university admission exam. In the same course, in the face-to-face modality and in the morning period, the profile was: female, between 16 and 18 years old, white, single, without disabilities, with family income of more than 3 minimum wages, not working, coming from private school in the same year of the entrance exam. In the Biological Sciences 2017 course, the predominant profile in the distance learning modality was: female, over 26 years old, white, single, without disabilities, with family income of up to 3 salaries, working, egressed from public school for 4 years ago or more. The profile of the evening and full-time face-to-face classes was male/female, between 16 and 18 years old, white, single, without disabilities, with family income of up to 5 salaries, not working, recently out of private school. It can be observed that in the cases studied, there were differences between the student profiles according to the modality. The research revealed that the distance learning classes presented a greater inclusion of non-white women, older, working, and coming from public school.

**Keywords:** Access to Higher Education; Public University; Open University of Brazil; Women in Higher Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Perfil predominante entre discentes do curso de História EaD 2016.	113
<b>Figura 2</b> - Perfil predominante entre discentes do curso de História Matutino 2016.	114
<b>Figura 3</b> - Perfil predominante entre discentes do curso de Ciências Biológicas EaD em 2017.	126
<b>Figura 4</b> - Perfil predominante entre discentes do curso de Ciências Biológicas presencial em 2017.	145
<b>Gráfico 1</b> - Taxa de alfabetização dos brasileiros de 15 anos ou mais de idade por sexo* (1970, 2000).	94
<b>Gráfico 2</b> - Anos médios de estudos da população brasileira de 5 anos ou mais, por sexo e ano (1970, 1996).	95
<b>Gráfico 3</b> - Distribuição da população brasileira com mais de 20 anos, por nível escolar concluído.	95
<b>Gráfico 4</b> - Distribuição da população brasileira de 25 a 29 anos, por sexo e curso mais elevado concluído (1970 e 2000).	96
<b>Gráfico 5</b> - Distribuição da população brasileira de 25 ou mais, por sexo* e curso mais elevado concluído (2010).	97
<b>Gráfico 6</b> - Proporção de brasileiros de 25 anos ou mais que possuem graduação em relação aos demais níveis de ensino, por sexo* (1992, 2000, 2010).	98
<b>Gráfico 7</b> - Distribuição da população brasileira total com nível superior, por sexo* (1970, 2000).	98
<b>Gráfico 8</b> - Proporção de brasileiros de 25 anos ou mais que possuem graduação em relação aos demais níveis de ensino, por raça (2010).	99
<b>Gráfico 9</b> - Distribuição da população com nível universitário, por sexo* e grupo etário (Brasil – 2000).	99
<b>Gráfico 10</b> - Número de matrículas em IES públicas e privadas (1995, 2006, 2018 e 2019).	100
<b>Gráfico 11</b> - Matrículas universitárias sobre a população, por países (2006).	101
<b>Gráfico 12</b> - Comparação entre o número total de ingressantes e concluintes de cursos de graduação no ano de 2019.	104
<b>Gráfico 13</b> - Distribuição percentual dos concluintes de graduação, por sexo, segundo as grandes áreas dos cursos - Brasil, 2019 (INEP, 2020)	105
<b>Gráfico 14</b> - Distribuição de gênero por categoria administrativa e modalidade em 2016, de acordo com a Abed.	117
<b>Gráfico 15</b> - Distribuição de gênero entre matrículas, ingressantes e concluintes em 2016, de acordo com o Inep.	118

<b>Gráfico 16</b> - Comparativo sobre a variável 1, “sexo”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.	120
<b>Gráfico 17</b> - Comparativo sobre a variável 2, “idade”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.	120
<b>Gráfico 18</b> - Comparativo sobre a variável 3, “raça”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.	121
<b>Gráfico 19</b> - População brasileira por raça/cor, segundo IBGE (2010).	122
<b>Gráfico 20</b> - Comparativo sobre a variável 4, “estado civil”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.	122
<b>Gráfico 21</b> - Comparativo sobre a variável 5, “deficiência”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2017.	123
<b>Gráfico 22</b> - Comparativo sobre a variável 6, “renda mensal familiar”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.	124
<b>Gráfico 23</b> - Comparativo sobre a variável 7, “participação econômica na família”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2017.	125
<b>Gráfico 24</b> - Comparativo sobre a variável 8, “trabalho durante a graduação”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.	125
<b>Gráfico 25</b> - Comparativo sobre a variável 9, “tipo de instituição da conclusão do Ensino Médio”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2017.	126
<b>Gráfico 26</b> - Comparativo sobre a variável 10, “tempo fora da escola”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.	127
<b>Gráfico 27</b> - Perfil discente de História EaD 2016.	127
<b>Gráfico 28</b> - Perfil discente de História Matutino 2016.	128
<b>Gráfico 29</b> - Comparativo de gênero entre estudantes de cursos a distância no Brasil em 2017, de acordo com a ABED.	130
<b>Gráfico 30</b> - Comparativo de renda familiar mensal entre estudantes da modalidade de EaD no Brasil em 2017, de acordo com a ABED.	130
<b>Gráfico 31</b> - Origem de estudantes da modalidade de EaD no Brasil em 2017, de acordo com a ABED.	131
<b>Gráfico 32</b> - Perfil de estudantes da modalidade de EaD no Brasil em 2017, por raça/cor, de acordo com a ABED.	131
<b>Gráfico 33</b> - Perfil de estudantes da modalidade de EaD no Brasil em 2017, por idade, de acordo com a ABED.	132
<b>Gráfico 34</b> - Comparativo sobre a variável 1, “sexo”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.	134
<b>Gráfico 35</b> - Comparativo sobre a variável 2, “idade”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.	134
<b>Gráfico 36</b> - Comparativo sobre a variável 3, “raça”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.	135

<b>Gráfico 37</b> - Comparativo sobre a variável 4, “estado civil”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.	136
<b>Gráfico 38</b> - Comparativo sobre a variável 5, “deficiência”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.	136
<b>Gráfico 39</b> - Comparativo sobre a variável 6, “renda mensal familiar”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.	137
<b>Gráfico 40</b> - Comparativo sobre a variável 7, “participação econômica na família”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.	138
<b>Gráfico 41</b> - Comparativo sobre a variável 8, “trabalho durante a graduação”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.	138
<b>Gráfico 42</b> - Comparativo sobre a variável 9, “tipo de instituição da conclusão do Ensino Médio”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.	139
<b>Gráfico 43</b> - Comparativo sobre a variável 10, “tempo fora da escola”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.	140
<b>Gráfico 44</b> - Perfil discente de Ciências Biológicas EaD 2017.	140
<b>Gráfico 45</b> - Perfil discente de Ciências Biológicas Noturno 2017.	141
<b>Gráfico 46</b> - Perfil discente de Ciências Biológicas Integral 2017.	142
<b>Gráfico 47</b> - Perfil discente de Ciências Biológicas Integral e Noturno 2017 (média).	142

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Tabela 1</b> -Números de vagas ofertadas pela UEM no Sistema UAB.	50
<b>Tabela 2</b> - Distribuição de vagas por polo de oferta do curso de História no Vestibular EaD de 2016.	110
<b>Tabela 3</b> - Distribuição de vagas por polo de oferta do curso de Ciências Biológicas no Vestibular EaD de 2017.	111
<b>Tabela 4</b> - Perfil referente à matrícula dos cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2017, de acordo com o Inep.	132
<b>Tabela 5</b> - Idade predominante entre matriculados em IES brasileiras em 2017, de acordo com o Inep.	134
<b>Quadro 1</b> - Polos e curso da UEM selecionados pelo Edital 001/2006-SEED-MEC.	48
<b>Quadro 2</b> - Cursos de graduação ofertados pela UEM no Sistema UAB.	51
<b>Quadro 3</b> - Pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação stricto sensu da região norte do país, disponível no banco de Teses e Dissertações da Capes.	54
<b>Quadro 4</b> - Pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação stricto sensu da região nordeste do país, disponíveis no banco de Teses e Dissertações da Capes.	56
<b>Quadro 5</b> - Pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação stricto sensu da região sudeste do país, disponíveis no banco de Teses e Dissertações da Capes.	58
<b>Quadro 6</b> - Pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação stricto sensu da região sul do país, disponíveis no banco de Teses e Dissertações da Capes.	59
<b>Quadro 7</b> - Quantitativo de pesquisas que abordam acesso ao Ensino Superior e gênero vinculadas a Programas de Pós-Graduação stricto sensu do país, por região geográfica.	62
<b>Quadro 8</b> - Eventos organizados por OOs que contribuíram para a discussão do tema educação para mulheres e meninas.	79
<b>Quadro 9</b> - Turno e habilitação dos cursos presenciais observados e seus respectivos anos.	110
<b>Quadro 10</b> - Cursos e vagas ofertados no vestibular de Verão e EaD em 2016.	112
<b>Quadro 11</b> - Cursos e vagas ofertados no vestibular de Verão e EaD em 2017.	113

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
BM	Banco Mundial
Capex	Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CVU	Comissão do Vestibular Unificado
EaD	Educação a Distância
ETP	Documento Educação para Todos
Fies	Programa de Financiamento Estudantil
GPEaDTEC	Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e suas Tecnologias
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação
MEC	Ministério da Educação
Nead	Núcleo de Educação a Distância
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OOs	Organizações e Organismos Internacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
ProUni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SNPM	Secretaria Nacional de Política para Mulheres
STF	Supremo Tribunal Federal
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	12	
<b>2.</b>	30	
2.1.	30	
2.2.	40	
2.3.	47	
<b>3.</b>	53	
3.1.	64	
3.2.	79	
3.3.	87	
3.4.	94	
<b>4.</b>	109	
4.1.	109	
4.2.	117	
4.2.1.	Ano de 2016 – Média Nacional	117
4.2.2.	Ano de 2016 – UEM	120
4.2.3.	Ano de 2017 – Média Nacional	130
4.2.4.	Ano de 2017 – UEM	134
4.3.	145	
<b>5.</b>	151	
<b>REFERÊNCIAS</b>		<b>153</b>
<b>ANEXOS</b>		<b>168</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>		

Concebendo a sociedade como uma estrutura que promove relações de dominação em diferentes dimensões, entre elas a de gênero; entendendo gênero como uma construção sociológica, política e cultural do sexo (SCOTT, 1995), uma espécie de acordo social que delimita papéis que mudam no decorrer do tempo e



espaço, esta pesquisa se propõe a verificar a relação entre as mulheres e seu acesso à educação, em especial ao Ensino Superior.

Esta dissertação origina-se de discussões empreendidas no interior do Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e suas Tecnologias (GPEaDTEC), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nos últimos anos, este grupo tem se dedicado a compreender as nuances da modalidade de Educação a Distância (EaD) nas instituições públicas e privadas e nos diferentes níveis de ensino. Esta modalidade de ensino é um tema muitas vezes marginalizado entre pesquisas de Políticas Públicas e investigá-la se torna essencial para a transposição do tabu que se formou no seu entorno.

A pesquisa está vinculada à linha de Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da UEM e, para viabilizá-la, contamos com a colaboração da Comissão do Vestibular Unificado da instituição (CVU).

Isso posto, assumimos nesta pesquisa empírica a perspectiva de gênero que, derivada da formação do campo de história das mulheres, desenvolve-se interdisciplinarmente (SOIHET; COSTA, 2008) e se torna uma espécie de “lente” com a qual se busca compreender o mundo, salientando as desigualdades estruturais presentes na atuação dos sujeitos sociais.

Ao articularmos sobre a categoria de gênero e considerarmos suas decorrentes disparidades, é possível observar seu entrelaçamento a outras assimetrias presentes nas relações travadas na sociedade, como de raça e de classe. A partir delas, são constituídas barreiras ao acesso a direitos sociais e os serviços pelos quais são alcançados, mas entendemos que a transposição desses obstáculos seja possível por meio da promoção da equidade.

A luta pelo direito de estudar marca a história feminina ao redor do globo, tornando-se a principal força propulsora da organização de um movimento das mulheres. Ao longo da história, elas estiveram restritas à esfera doméstica da vida social e tiveram suas vozes silenciadas pela invisibilidade. A vida pública, naquela em que se constrói a História, sempre foi um campo ao qual elas não tinham acesso. Enquanto os homens foram estimulados a produzir, mulheres foram limitadas ao trabalho de reprodução da vida social (PERROT, 2006; FEDERICI, 2017).

Como argumenta Saffioti (1985), mesmo que não se possa polarizar e restringir mulheres ao campo da reprodução e homens ao da produção, uma vez que ambos sujeitos atuam nas duas esferas que são indissociáveis, é cabal que a submissão feminina está respaldada na divisão sexual do trabalho. Dessa forma, a submissão, cujas mulheres estão sujeitas, é retroalimentada na produção e na reprodução da vida social. Segundo a autora, essa perspectiva permite que “facilit(e)-se a apreensão das relações de produção no interior dos aparelhos de reprodução, da mesma forma como se torna mais fácil a apreensão das relações de reprodução no seio dos aparatos da produção material” (SAFFIOTI, 1985, p. 105).

Apesar da invisibilidade de existências femininas, as mulheres resistiram e organizaram-se em torno de pautas como a educação. O acesso feminino ao saber promove uma série de mudanças sociais, transpondo algumas das barreiras impostas pelo gênero.

Entendemos que a escolarização é uma via importante para a emancipação das mulheres, em diferentes perspectivas, não apenas pelo acesso que promove à esfera pública e às atividades de produção de riquezas, mas porque “[a escolarização atua como] vetor de mudanças importantes no campo das relações simbólicas e de poder entre homens e mulheres” (GUEDES, 2008, p. 130). Isso significa que ela é capaz de modificar as sociabilidades de forma a amenizar ou, quiçá um dia, extinguir as desigualdades estruturais sobre as quais estamos pautados.

Considerando ainda que, no Brasil, há uma íntima relação entre o Ensino Superior e o mercado de trabalho, cursar graduação significa melhores condições de inserção no mundo do trabalho remunerado e uma possível ascensão social. Em suma, promove melhoria nas condições materiais de existência para si e, provavelmente, para as gerações seguintes.

Apesar do crescimento da inserção feminina nos cursos de graduação, observado desde a década de 1970 (ROSEMBERG, 2001), temos muito para avançar sobre essa questão. Esse aumento é resultado de diversos fatores, mas, destacamos aqui, a articulação entre movimentos de mulheres e atuação de Organizações e Organismos Internacionais – OOs<sup>1</sup>, que creditaram à educação de mulheres e meninas as mudanças sociais, econômicas e culturais das quais precisaríamos.

---

<sup>1</sup> Dentre as múltiplas nomenclaturas encontradas na literatura, esta seria, de acordo com Jani Moreira (2015), a que melhor engloba a diversidade de natureza dessas instituições. Segundo a autora, além de Organizações e Organismos Internacionais (OOs), são utilizados os termos

Esse depósito de confiança na educação feminina foi constituído da concepção homogeneizante de um sujeito mulher – e homem – e não reflete a complexidade do sistema educacional brasileiro – principalmente no que tange às interpretações das OOs (ROSEMBERG, 2001). Ainda, como abordaremos, são atribuídos valores e significados à educação feminina, reiterando seu aspecto funcional para as sociedades atuais.

De acordo com a pesquisa que desenvolvemos, as teses e dissertações têm como tema a ampliação do acesso à universidade, promovida por políticas públicas nas últimas décadas e o efeito delas na diversificação do perfil universitário no Brasil, evidenciando que, mesmo que tenhamos índices insatisfatórios de jovens frequentando o espaço acadêmico, o grau de inserção de pessoas antes excluídas desse espaço se modificou positivamente na contemporaneidade.

Esses trabalhos também destacam as maiores dificuldades enfrentadas por mulheres para se inserirem no Ensino Superior, especialmente quando são pobres e negras. Contudo, dentre as obras, não foi localizada produção de conhecimento que interseccionasse o tema da educação de mulheres e ensino superior na modalidade a distância.

A modalidade a distância, em especial, a pública, tem potencial de incluir parcelas vulneráveis da população que permaneciam excluídas até mesmo dos programas de inclusão, como:

- pessoas de camadas populares de regiões em que não há acesso a nenhum campus de Instituição de Ensino Superior (IES);
- população rural de renda volátil que não tem acesso a programas federais de bolsas e financiamento na rede privada – Programa Universidade para Todos (ProUni) e Programa de Financiamento Estudantil (Fies);
- pessoas com deficiência que não têm acesso a instituições que compõem o Programa Incluir, direcionado às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes)<sup>2</sup>,

---

Organizações Multilaterais (OMs), Organizações Intergovernamentais (OIs), Organizações Internacionais (OI), Organizações Internacionais não-Governamentais, entre outros.

<sup>2</sup> “O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras

ou demais IES que tenham assumido o compromisso da inclusão em âmbito institucional;

- mulheres puérperas que são amparadas pela legislação pelo período máximo de três meses de licença-maternidade (BRASIL, 1975). Atente-se que, mesmo que haja previsão da licença, a evasão de mães por ocasião da gravidez chega a 18,1% entre mulheres entre 18 e 29 anos<sup>3</sup>;
- mães trabalhadoras com crianças que não têm acesso à creche ou uma rede de apoio em todos os turnos necessários, sendo esse um assunto ainda pouco discutido nas instituições e no Ministério da Educação (MEC).

Enfim, há uma gama de atores sociais que passaram a ter acesso ao Ensino Superior apenas com a implementação da modalidade de Educação a Distância gratuita. Portanto, consideramos que ela necessite ser objeto de maior aprofundamento, de discussão, de correção de possíveis falhas e que questionemos o enfraquecimento institucional sob o qual está sendo recentemente operado.

Para as mulheres, assim como essa que vos escreve, a possibilidade de prosseguir com os estudos pela modalidade a distância se torna uma estratégia para lidar com uma série de obstáculos que a vida social impõe. Com a licença para o uso da primeira pessoa, apresento a forma com que o tema da pesquisa atravessa meu itinerário acadêmico e pessoal, pois foi ao dar continuidade à minha formação que então conheci a Educação a Distância.

Ao buscar uma especialização *lato sensu* no ano de 2014, deparei-me com um mundo de possibilidades pedagógicas e metodológicas para a prática docente e a viabilidade de conciliar os estudos com todas as demais demandas da vida profissional e feminina. Foi uma especialização sobre o uso de tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação e, por mais que o tema estivesse sendo tratado como ferramenta da educação presencial, estudar essas tecnologias, podendo cursar de forma *online*, abriu-me novas percepções educacionais.

Nesse sentido, comecei a perceber como essa EaD é inclusiva, já que vi minhas colegas que acumulavam a função de professora, mãe, dona de casa e

---

comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação”. Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 2 ago. 2021.

<sup>3</sup> Entre os meninos, a evasão ocasionada pela gravidez de suas companheiras foi de 1,3%, segundo a mesma pesquisa. Os dados podem ser encontrados no seguinte link: <http://flacso.org.br/?p=14369>.

esposa, ainda terem a possibilidade de darem continuidade à sua formação. Elas sempre reiteraram a impossibilidade de continuar seus cursos caso fossem presenciais.

Atraída por esse novo universo, dediquei-me a pesquisas relacionadas ao potencial inclusivo da EaD e à superação do preconceito em seu entorno. Nesse caminho, conheci grande referência da área, Professora Doutora Maria Luísa Furlan Costa, que tenho o prazer de ter hoje como orientadora. Nosso tema, desta forma, emana dessas inquietações e da luta constante por uma educação pública, gratuita, de qualidade, crítica e acessível a todos.

Nascida no início da década de 1990 e pobre, tive minha adolescência transcorrida na efetivação do processo de inclusão social e reiteração da cidadania. Filha da escola pública, adentrei a universidade no contexto das primeiras turmas das políticas de bolsas e ações afirmativas institucionais, no ano de 2010. Ainda que tenha entrado na graduação em uma instituição pública sem uso da reserva de vagas recém implantada na UEM, vivenciei junto aos colegas o aumento das chances de cursar uma licenciatura em Ciências Sociais. Foi a primeira vez que vislumbramos a oportunidade, sendo que nossos pais puderam se realizar através de nós, pois eles nunca haviam ousado sonhar com a faculdade, até então<sup>4</sup>.

Nesse sentido, a convivência com minha avó, Dona Ana, foi a fonte de forças para dar conta do acúmulo dos estudos com o trabalho remunerado em tempo integral. Ela teve seu direito à educação negado por toda sua vida, seja por seu pai, seja pelo labor da vida de retirante, pobre, viúva e mãe de seis filhos. Contudo, foi

---

<sup>4</sup> Recentemente, na pura expressão do verdadeiro mal-estar da elite conservadora, o atual ministro da Economia, Paulo Guedes, proferiu a seguinte fala: “O porteiro do meu prédio, uma vez, virou para mim e falou assim: ‘Seu Paulo, estou preocupado. Meu filho passou na universidade privada’. Ué, está triste por quê? ‘Ele tirou zero na prova. Tirou zero em todas as provas e eu recebi um negócio dizendo: parabéns, seu filho tirou...’ Aí tinha um espaço para preencher, colocava ‘zero’. E acaba de se endereçar a nossa escola, estamos muito felizes”. Há algum tempo, em fevereiro de 2020, diante da alta do dólar, o mesmo ministro afirmou que essa valorização era boa, pois “empregada doméstica estava indo para a Disney, uma festa danada” e essa “farra” precisava ter fim (as falas foram publicadas recentemente pelo jornal El País, disponível pelo link: [brasil.elpais.com/brasil/2021-04-30/os-filhos-de-porteiros-que-chegaram-a-universidade-tem-um-orgulho-que-o-ministro-paulo-guedes-ignora.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-30/os-filhos-de-porteiros-que-chegaram-a-universidade-tem-um-orgulho-que-o-ministro-paulo-guedes-ignora.html)). Tais repetidas falas escancaram uma face que essa elite por muito tempo negou: todo o incômodo diante das novas classes que passaram a frequentar o Ensino Superior no Brasil. Esse desprezo, por muitos, velado, evidencia-se na “despretensiosa” contextualização do seu representante. Que fique claro que não abro mão de todo o meu orgulho em ser a filha do porteiro e da empregada doméstica, primeira da família na academia, que em momento algum se esquece da trajetória sofrida de seus predecessores retirantes nordestinos e nem de toda a força e resiliência diante da fome e da exploração deles.

essa mesma mulher que, quando já acometida pela velhice, sentou-se pela primeira vez nos bancos da escola que frequentou até seus últimos dias de saúde.

Por muitas vezes, segurei sua mão para firmar o lápis no desenho das primeiras palavras. Ainda criança, não entendia o porquê de tanto desejo em assinar seu próprio nome. Mais tarde, essa foi a maior inspiração para prosseguir com meus estudos e questionar por que muitas de nós, mulheres, estamos sendo privadas do direito de sermos educadas.

Nesse sentido, antes de darmos continuidade ao desenvolvimento da pesquisa, também pretendemos ambientar o leitor ao contexto singular em que é produzida. Consideramos ser relevante registrar a história em curso, pois ela se desdobra impactando política e socialmente sobre o tema da pesquisa, assim como ele entrelaça-se ao contexto.

Desenvolver uma pesquisa de Mestrado é um trabalho por si só desafiador. Nos anos de 2020 e 2021, essa missão foi acometida de novas dificuldades que, há pouco, eram inimagináveis. Uma crise sanitária, econômica e social, proveniente de uma pandemia que assola o globo, interfere profundamente nas existências coletivas e individuais, demandando um reaprender a viver de todos nós.

A disposição de um regime de distanciamento social se tornou uma estratégia mundial para contenção da transmissibilidade do vírus Sars-CoV-2, enquanto a corrida para a cura ou a vacina e seu pleno acesso segue a passos apressados. Para a educação, esse momento significa a suspensão de encontros presenciais e total renovação das formas de promover a aprendizagem.

Está instaurado um modelo de Ensino Remoto de Emergência (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020) que transpõe a estrutura das aulas presenciais para aulas *on-line*, por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), evidenciando a necessidade de nos debruçarmos ainda mais sobre a construção de novos paradigmas educacionais.

No campo das dificuldades imagináveis, a ascensão de uma onda ultrarreacionária sobre o mundo na última década, somada a outras particularidades brasileiras, culminariam na eleição do governo de Jair M. Bolsonaro no ano de 2018. De acordo com Cara (2019), ela se caracteriza como uma ideologia pautada na negação científica e no questionamento de direitos humanos de grupos minorizados, ocasionando em retrocesso social. Baseada no fundamentalismo cristão, ela tem afetado a democracia e a laicidade estatal.

Sua chegada ao poder significou o desmantelamento de uma gama de avanços políticos construídos paulatinamente no processo de redemocratização do país, como os Conselhos Gestores de políticas públicas de âmbito federal, que recentemente foram alvo de um “decretaço” por parte do Governo Federal.

Esses Conselhos Gestores são um instrumento de controle social na elaboração e gestão de políticas públicas, sendo símbolo de uma democracia participativa e, por meio do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), uma boa parte deles foi extinta. Aqueles que permaneceram, passaram por adaptações que culminaram na ampla perda de representantes<sup>5</sup>.

No campo das políticas para mulheres, distintos fatores promovem um contexto de desarticulação. Dessa amálgama, podemos mencionar a sub-representação feminina na política institucional. Alcançamos, nas eleições de 2018, a marca de 16,2% de mulheres eleitas em todas as instâncias (TSE, 2019). Todavia, além de ser um baixo índice de representatividade, considerando que mulheres somam 52,5% do eleitorado brasileiro (TSE, 2019)<sup>6</sup>, acrescenta-se a orientação ideológica dessas eleitas que, em boa parte, compartilham da perspectiva conservadora da presidência.

Desta forma, essas mulheres que acreditam na manutenção dos papéis sociais femininos de subordinação, ao menos em seus campos discursivos, tendem a não produzirem políticas para mulheres e a se oporem às propostas apresentadas nessa perspectiva. A exemplo, a deputada Chris Tonietto (PSL-RJ), que preside a Frente Parlamentar Mista contra o Aborto e em Defesa da Vida, que tem por objetivo barrar qualquer proposta de lei sobre os direitos reprodutivos femininos<sup>7</sup>.

Na Educação, diversas são as articulações nesse sentido. A apresentação de um projeto intitulado Escola sem Partido culminou na constituição de um movimento

---

<sup>5</sup> “Bolsonaro reduz vagas e murcha participação social em conselhos” foi o título da matéria publicada pelo portal UOL em 26 de julho de 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/07/26/bolsonaro-reduz-vagas-e-murcha-participacao-social-em-conselhos-recriados.htm>. Acesso em: 2 ago. 2021.

<sup>6</sup> Segundo o levantamento feito pelo TSE, no ano de 2018, houve a eleição de 290 candidatas mulheres no Brasil, enquanto no ano de 2014 esse número se restringia a 190 candidatas. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2019/Marco/numero-de-mulheres-eleitas-em-2018-cresce-52-6-em-relacao-a-2014>. Acesso em: 2 ago. 2021.

<sup>7</sup> O Jornal Gazeta do Povo publicou um levantamento sobre os parlamentares que mais se destacaram na defesa de pautas conservadoras no ano de 2019, dentre eles, a deputada Chis Tonietto (PSL-RJ).

Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/parlamentares-que-mais-se-destacaram-pautas-conservadoras-em-2019/>. Acesso em: 2 ago. 2021.

social conservador que tem por intuito, de acordo com seu site<sup>8</sup>, combater a doutrinação em instituições educacionais. Segundo Fabiana Carvalho, Alexandre Polizel e Eliane Maio (2016, p. 193), ele se caracteriza como uma “estratégia de vigilância, coerção e proibição que nega certas discussões e posicionamentos na escola” e vem cerceando a atuação de educadores. Um dos temas que tem sido alvo do movimento é o conceito de gênero, fortemente rejeitado pelo grupo conservador.

O Escola sem Partido tem alcançado êxito nas discussões de planos educacionais tanto nas esferas municipais quanto nacional, suprimindo as palavras gênero, etnia/raça, regionalidades e diversidade das discussões e de textos finais desses documentos (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016). Atualmente, o projeto de lei encontra-se engavetado na Câmara dos Deputados. Apesar de seu arquivamento no ano de 2018, seus ideais têm inspirado o que seus integrantes chamam de Programa, atuando como uma espécie de patrulha ideológica disseminada pelas regiões do país, em estados e municípios.

Um outro marco contraditório para a educação foi a passagem do Ministro da Educação, Abraham Weintraub, que deixou o cargo em 18 de junho de 2020. O então Ministro frequentemente expôs posicionamentos controversos acerca do sistema educacional, como seu expresso desprezo pela área das Ciências Humanas e Sociais e os decorrentes cortes no financiamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), relacionadas às áreas no ano de 2020<sup>9</sup>.

Sua saída foi marcada por escândalos relacionados ao inquérito que investiga esquemas de propagação de *fake news*, promovido pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Entretanto, literalmente na véspera de anunciar sua demissão, Weintraub revogou o sistema de cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em programas de pós-graduação da rede federal de ensino, sem apresentação de justificativa para o ato.

---

<sup>8</sup>O site da iniciativa fica disponível no campo: <https://www.escolasempartido.org/>. O cenário atribulado com que o projeto se apresenta pode ser observado na descrição de seu arquivamento pelo Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/11/comissao-da-escola-sem-partido-encerra-trabalhos-sem-votar-parecer-projeto-sera-arquivado.ghtml>. Acesso em: 2 ago. 2021.

<sup>9</sup> Chamada CNPq/PIBIC Nº 10/2020, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Publicada em 11 de maio de 2020 e disponibilizada pelo link: [http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p\\_p\\_id=resultadosportlet\\_WAR\\_resultadoscnpqportlet\\_INSTANCE\\_0ZaM&id=156-120-6829&detalha=chamadaDetalhada&filtro=resultados](http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&id=156-120-6829&detalha=chamadaDetalhada&filtro=resultados).



O sistema havia sido instaurado pela Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 (MEC)<sup>10</sup>, no mandato da então presidenta Dilma Rousseff, e era caracterizado como política de ação afirmativa. No dia 22 de junho, por meio da Portaria nº 559 (BRASIL, 2020), o Ministério da Educação (MEC), na figura do substituto Antonio Paulo Vogel de Medeiros, revogou a portaria anteriormente publicada.

A inconstância das decisões políticas tem se tornado a marca do atual mandato da presidência, o que dificulta a ação dos movimentos sociais e, até mesmo, a compreensão da atualidade. No contexto da pandemia de Covid-19, o Governo Bolsonaro se destaca pelo desprezo às medidas de proteção sanitária, mesmo quando já ultrapassávamos os 500 mil mortos pelo vírus no país em meados de junho<sup>11</sup>. Assim sendo, fica evidente a complexidade do momento em que estamos vivendo e o constante estado de alerta necessário para se sobreviver nesses tempos obscuros, especialmente as mulheres.

Para além do campo da política institucional, a pandemia evidenciou as faces mais desiguais da sociedade, em particular a brasileira. A maior taxa de letalidade da doença, na medida que há maior desigualdade de renda<sup>12</sup>, são gritantes indicadores de uma sociedade que nega que as vidas humanas tenham o mesmo valor.

Nesse quesito, o direito ao distanciamento social mostra-se como um privilégio negado a parcelas da população, que continuam trabalhando e não podem ficar em suas casas, junto aos seus filhos que estão fora da escola durante a pandemia. É o caso dos profissionais da saúde e do cuidado que são, em sua maioria, mulheres<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> A Portaria publicada em 2016 institui a reserva de 20% das vagas nos programas de pós-graduação de instituições federais de ensino superior a negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência. Seu texto pode ser encontrado no endereço: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473).

<sup>11</sup> Chegamos, em junho de 2021, à infeliz marca de mais de 500.000 mortes oficiais pela doença. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 2 ago. 2021.

<sup>12</sup> Segundo o Mapa da Desigualdade, levantamento comparativo entre as capitais brasileiras, realizado pelo Programa Cidades Sustentáveis no ano de 2020, cidades mais desiguais, como Belém e Recife, têm números maiores de óbitos por 100 mil habitantes. Maiores detalhes podem ser encontrados no link: <https://www.cidadessustentaveis.org.br/noticia/detalhe/3030>.

<sup>13</sup> Estimativas do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS), com base em dados do IBGE, indicam que mulheres representam 65% dos mais de seis milhões de profissionais atuantes no setor público e privado de saúde, em todos os níveis de complexidade da assistência. Disponível em: <https://www.conasems.org.br/o-protagonismo-feminino-na-saude-mulheres-sao-a-maioria-nos-servicos-e-na-gestao-do-sus/>. Acesso em: 2 ago. 2021.

Reiterando tal informação, durante o processo de construção desta pesquisa, abri mão de minha condição como bolsista CAPES para desempenhar função administrativa em uma unidade de internação para pacientes com Covid-19, dentro de um Hospital Universitário. Assumi, também, um posto junto à linha de frente de combate da pandemia. Uma experiência intensa e desgastante da qual as palavras não dariam conta de explicar.

Dentre as pessoas que podem distanciar-se socialmente, especialmente os que adotaram trabalho remoto, um panorama de desigualdade também se delinea no interior da vida privada: as mulheres têm assumido um papel de vulnerabilidade ainda mais intenso que os homens.

O aumento nos índices de violência contra a mulher, que majoritariamente acontece dentro de suas casas, por seus companheiros, evidencia a falta de segurança feminina na sociedade contemporânea. Nos meses de março e abril de 2020, momento da chegada da pandemia no Brasil, os índices de feminicídios aumentaram 22% em relação ao mesmo período do ano anterior, de acordo com o relatório publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020). Dados publicados demonstram que as denúncias feitas pelo telefone 180 aumentaram em 27%.

Recentemente, foi publicada pela Revista *Science* uma carta idealizada por pesquisadoras brasileiras, integrantes do núcleo de pesquisas sobre maternidade e ciência, *Parent in Science* (STANISCUASKI *et al*, 2020). Nela, as autoras conjecturam o impacto da pandemia no desempenho profissional de pesquisadoras, sejam acadêmicas de pós-graduação ou docentes universitárias. A conjuntura pandêmica atinge essas mulheres de forma distinta aos homens na mesma profissão e, para sustentar tal argumento, as autoras desenvolveram um estudo sobre esse impacto. Os resultados preliminares apresentados pelo grupo indicam uma maior queda na produtividade das mulheres em relação aos homens.

Com esta breve exposição, pretendemos ambientar o leitor ao cenário peculiar em que esse texto é produzido. Fica evidente a complexidade e a decorrente dificuldade de avaliar as inferências deste momento para a produção de políticas públicas para mulheres e as educacionais. Porém, por meio do estudo de um objeto específico, buscamos explorar possibilidades de atuação estatal, para provimento de demandas educacionais específicas, e delinear interpretações para ações do passado, que povoam nosso presente e dão indícios do que pode ser o futuro.

No que tange ao passado, foi a luta pelo direito à educação que moveu mulheres de diferentes realidades ao longo da história e as fez ultrapassarem barreiras das mais diversas, chegando hoje a serem a maioria entre as/os educandas/os de nível superior em nosso país, tanto em cursos de licenciatura quanto em bacharelados, em ambas as modalidades de ensino (INEP, 2020). De forma geral, as mulheres acumularam, no ano de 2019, 57,4% das matrículas em cursos de graduação no Brasil (INEP, 2020).

Para um olhar mais desatento, esta constatação pode ter aparência de vitória, um fim para uma longa jornada coletiva. Todavia, a realidade deste fenômeno tem diversas faces e elas demonstram que estamos longe de encerrarmos este caminho ou de termos satisfeito nossas demandas.

As mulheres se consolidaram maioria no Ensino Superior no decorrer da década de 1990. Contudo, como aponta Rosemberg (2001), precisamos desenvolver uma perspectiva mais ampla do processo, pois, ainda que elas sejam a maior parte do corpo discente, não há uma integração proporcional, no que diz respeito a outros marcadores.

A autora indica que houve interações entre as relações de gênero e as de raça e classe. Assim, podemos entender que homens e mulheres possuem trajetórias educacionais distintas, mas, também, há diferença no que se refere a brancos e negros e às classes sociais (ROSEMBERG, 2001). Ou seja, mesmo que mulheres já componham a maior parte do corpo discente nas universidades, precisamos saber quem são elas. Desta forma, nos dispomos aqui a analisar como os marcadores sociais atuam na definição de estratégias dos agentes sociais.

Uma vez que as mulheres são hoje a maioria entre as/os estudantes universitárias/os, no Brasil, questões como quem são as mulheres no ensino presencial e na modalidade de Educação a Distância, se há diferença entre esses perfis, se há maior inserção feminina em alguma das modalidades ou em determinados cursos, dão indícios de como as estruturas sociais se relacionam com as políticas educacionais.

Analisar se as mulheres optam pela modalidade de EaD e por quê, em detrimento da presencial, ou como essa escolha se constitui estratégia para transposição de barreiras relacionadas a outros marcadores socioeconômicos, como classe e raça, pode nos indicar caminhos para o campo das políticas públicas transversais, que visam garantir o acesso à educação por homens e mulheres.

Em tempo, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é uma política de acesso ao Ensino Superior brasileiro e carece de ser analisado pelo crivo dos papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres, pois acreditamos que questões relacionadas a quem recorre a ela e porque transpõem a individualidade e evidenciam estruturas sociais.

Assim, explorar essa face da UAB reitera seu papel como política pública educacional para o Brasil e para as instituições nas quais está implementada, uma vez que diversifica o público discente no Ensino Superior, operando lado a lado a outras políticas de acesso, como sistemas de cotas.

Esse tema redimensiona-se diante da conjuntura em que nos encontramos, uma vez que assistimos ao enfraquecimento dos valores que subjazem às políticas de inclusão. A equidade e a justiça social, que são marca tanto das políticas de acesso à educação quanto das políticas para mulheres e de gênero, são valores que estão cada vez mais sob ataque no contexto ultrarreacionário atual.

Por isso, nosso objetivo geral é verificar se há maior entrada feminina na universidade pela modalidade de EaD, em comparação ao ensino presencial. Também temos por objetivo observar os perfis socioeconômicos dessas alunas, buscando identificar marcadores de maior vulnerabilidade econômica e social. Os objetivos específicos são: levantar o papel associado à promoção de educação feminina no Brasil pelos organismos multilaterais e a decorrência disso na elaboração de nossas políticas educacionais, especialmente as do Ensino Superior; verificar em que medida o perfil de ingressantes em cursos do programa UAB na Universidade Estadual de Maringá se difere do ensino presencial da instituição; analisar se o Sistema UAB promove mudanças significativas no perfil discente da UEM no que tange a inclusão de gênero e a outros marcadores socioeconômicos, nos cursos de História e Ciências Biológicas.

Nossa hipótese é de que há maior inserção feminina e diversificação socioeconômica entre os aprovados na modalidade de Educação a Distância em relação ao ensino presencial. Isso poderia indicar que, embora o programa UAB não seja elaborado como uma política para mulheres ou de gênero, de alguma forma ele atua na prática como tal.

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de documentos censitários, caracterizando-a, portanto, como documental. A abordagem realizada tem caráter exploratório e descritivo, sendo também um estudo de caso (GIL, 2008). Ao

relacionarmos elementos e análise quanti e qualitativa, uma vez que lançamos mão da descrição de dados estatísticos e almejamos observar dimensões do fenômeno, classificamos a abordagem empregada como mista (CRESWELL, 2007).

Tomamos por objeto o caso da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que integra o Sistema UAB, buscando identificar e explorar o efetivo ingresso de mulheres nos cursos presencial e a distância, a partir da análise dos perfis das/os aprovadas/os nos vestibulares de 2016 e 2017. Desta forma, nos dedicamos a explorar as nuances da inserção feminina no Ensino Superior no Brasil, historicizando-a e analisando a experiência da modalidade de Educação a Distância pública na referida instituição.

Para isso, analisamos e descrevemos as estatísticas provenientes de um questionário socioeducacional da instituição (Anexo A), aplicado às/aos candidatas/os ao Vestibular, na ocasião de suas inscrições, e que é agrupado por um Sistema de Gestão.

A Comissão do Vestibular Unificado (CVU) é responsável pela aplicação das provas de seleção para os cursos de graduação da UEM e vem publicando em seu site as estatísticas provenientes da aplicação de um questionário socioeducacional, buscando definir e apresentar o perfil das/dos candidatas/os aprovadas/os nos vestibulares. Para nossa pesquisa, os relatórios gerados pelo Sistema de Gestão da Comissão foram divididos por curso e por polo, no caso da EaD.

Os documentos disponibilizados no site da CVU (<http://www.cvu.uem.br/>) ao final de cada vestibular apresentam os resultados gerais das respostas, desconsiderando as especificidades da prova da EaD em relação ao presencial, pois os cursos não existem necessariamente em ambas as modalidades e apresentam números de vagas bastante distintos.

Ao longo de sua história junto à Universidade Estadual de Maringá, o programa UAB ofertou, conforme quadro a ser apresentado no subitem 3.1, os cursos de Administração, Pedagogia, Física, Administração Pública, Ciências Biológicas, História, Letras Português/Inglês e Tecnologia em Gestão Pública. Assim, ao delimitarmos o objeto desta pesquisa, consideramos alguns aspectos.

A escolha ponderou sobre dois fatores: buscamos cursos ofertados concomitantemente nas modalidades presencial e a distância e, destes, aqueles que não possuíam amplas desproporções entre os gêneros. Dessa forma, chegamos na escolha dos cursos de Ciências Biológicas EaD e de Verão/Integral e Noturno, para

o ano de 2017, e dos cursos de História EaD e de Verão/Matutino e Noturno, para o ano de 2016.

Note-se que, ainda que se trate de licenciaturas, são áreas que não possuem tradição de ampla maioria feminina, disparidade que seria facilmente percebida em cursos como o de Pedagogia, tradicionalmente ocupados por mulheres (LOURO, 1997; GUEDES, 2010).

Analisamos as respostas autodeclaradas por estudantes aprovadas/os nos respectivos cursos no ato da inscrição no vestibular. Sendo composto por 25 perguntas objetivas, o questionário (anexado ao final desta pesquisa) vem sendo utilizado pela UEM há mais de uma década e pode verificar a efetividade – ou não – das políticas de ampliação do acesso, assim como as cotas sociais instauradas na Universidade no ano de 2007, por diferentes dimensões.

Considerando o grande número de informações levantadas pelos questionários, nos atemos a observar os índices referentes às variáveis: sexo (termo utilizado no questionário); idade; estado civil; se o candidato possui alguma deficiência; renda mensal familiar; participação na economia da família; se ele trabalhará durante a graduação; em que tipo de instituição realizou ensino médio; há quanto tempo concluiu/concluirá o ensino médio.

A escolha destas variáveis supracitadas se deu por questões comumente associadas a modalidade de Educação a Distância (INEP, 2017; 2018; ABED, 2018), em que seus alunos tendem a se diferenciar dos índices gerais em idade, em tempo fora da escola, em desempenharem atividade econômica, além, claro, do recorte de gênero.

Isto posto, a estrutura da dissertação tem a seguinte forma: a primeira seção consiste nesta *Introdução*, na qual fazemos a contextualização do objeto de pesquisa, apresentando os objetivos geral e específicos, nossa justificativa, nossas hipóteses e a metodologia adotada.

Em seguida, na seção intitulada *Políticas Públicas Educacionais e a questão da inclusão*, delimitamos conceitos norteadores desta pesquisa e contextualizamos o leitor ao nosso objeto, esboçando um levantamento histórico sobre o processo de constituição da modalidade de EaD como política pública educacional no Brasil, apresentando o programa Universidade Aberta do Brasil e sua implementação na Universidade Estadual de Maringá.

Ao início da terceira seção, *As mulheres e a Educação Superior*, apresentamos uma revisão de literatura realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, compondo o que denominamos Estado do Conhecimento. Nele, são elencados 12 trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação brasileira que abordam o tema do acesso feminino ao Ensino Superior no país.

Ainda na seção, sob o título de *Perspectivas acerca da trajetória feminina e seu acesso à educação*, resgatamos essa história e sua relação com a educação e a escrita. Denominando a perspectiva da história das mulheres e sua consolidação como campo de estudo, percorremos o itinerário feminino até a conquista do direito de aprender, com ênfase na narrativa brasileira.

Uma vez que a relação de governos locais com a educação feminina decorre de um contexto de âmbito global, principalmente pela atuação de Organizações e Organismos Internacionais (OOs), no item *Orientações internacionais para igualdade de gênero na educação: atribuições de significados à educação feminina*, observamos as funções atribuídas à educação de mulheres e meninas no documento Educação Para Todos, da Unesco (1990).

Este texto definiu os contornos pelos quais a educação veio a ser posteriormente entendida e norteou as tomadas de decisões de governos ao redor do globo. Em seguida, as orientações internacionais para o Ensino Superior e o panorama brasileiro compõem o tópico.

Localizada no final do século XX, a efetiva entrada feminina no Ensino Superior no país é tema do item *A escolarização feminina e o acesso ao Ensino Superior no Brasil a partir da década de 1970*, em que abordamos diferentes perspectivas dessa inclusão e apresentando estatísticas que ilustram esse fenômeno.

Na quarta seção, de título *O perfil dos alunos da Universidade Estadual de Maringá nas modalidades presencial e de EaD*, apresentamos uma definição minuciosa de nosso objeto e expomos a metodologia utilizada e uma prévia de nossos resultados. A seção se desdobra na discussão destes.

Por fim, conduzimos as *Considerações finais* da pesquisa. Como anexo, trazemos a reprodução do questionário socioeducacional utilizado pela UEM.





## 2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A QUESTÃO DA INCLUSÃO

Procuramos expor, nesta seção, os conceitos que norteiam a pesquisa. Trazemos desde a concepção de Estado a qual adotamos, a definição e categorização de políticas públicas sociais e de direitos e os fundamentos filosóficos e políticos pelos quais eles se consolidaram. Situamos, ainda, a compreensão de inclusão sobre o qual o texto foi construído.

Por conseguinte, historicizamos nosso objeto, a modalidade de Educação a Distância (EaD) e sua institucionalização no Ensino Superior público por meio da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e sua implementação na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

### 2.1. Aproximações iniciais

Concebemos o Estado não como estrutura política que se sobrepõe à sociedade, mas uma estrutura de poder advinda da complexificação social que concomitantemente opera e integra as relações de força. Desta forma, ele é condicionado por relações sociais ao mesmo tempo que as condiciona. Assim, em uma sociedade capitalista, a instituição decorre da organização econômica, sendo responsável pela manutenção das relações de produção e pelas condições de reprodução social (HIRSCH, 2005).

Denominado Estado capitalista (HIRSCH, 2005), ele tem como marca a contradição e a disputa de interesses, que acarretam a luta constante. É a partir dele que as relações de dominação e poder se expressam. Neste sentido, o autor afirma que essa definição é compatível apenas com a organização moderna, uma vez que ele está além da relação de dominação política outrora existente. Ele é, portanto, originado na sociedade capitalista contemporânea, por consequência de suas peculiaridades de socialização. Essas singularidades acarretam, ao mesmo tempo, separação e vinculação entre política e economia, de forma que “*la economía no antecede a la política ni teórica ni historicamente*”<sup>14</sup> (HIRSCH, 2005, p. 168).

O autor ainda pontua que:

em termos teóricos e históricos, [o Estado capitalista] não se subordina a política à economia, como se o Estado fosse mera e

---

<sup>14</sup> “a economia não precede a política teórica e historicamente” (tradução livre).

simplesmente uma superestrutura do capital; além disso, outras contradições sociais não são criadas pelo capitalismo (entre gêneros ou raças, por exemplo), mas o Estado capitalista impõe condições específicas a elas, conformando-as (HIRSCH, 2005, p. 165).

Nesta concepção, dilui-se a dicotomia entre Estado e mercado e evidencia-se o caráter de contradição das dinâmicas advindas das relações de produção. Portanto, não se trata de uma criação de uma classe dominante nem expressão da vontade popular, mas uma relação social entre indivíduos, grupos e classes, na qual se compacta e refrata a relação de forças sociais por meio de mecanismos burocráticos e políticos concretos.

Essa perspectiva coloca em evidência a multiplicidade de atores envolvidos na composição da estrutura estatal, pois:

*los distintos aparatos estatales representan relaciones con todas las clases y todos los grupos, pero lo hacen de manera altamente diferenciada, "selectiva" encuancto a la efectividad de impon erintereses. Los vínculos de los aparatos estatales con las clases y grupos sociales no son estables, sino que pueden desplazarse acorde a la modificación de la correlación de fuerzas y las situaciones sociales en conflicto (HIRSCH, 2005, p. 170, grifo nosso).<sup>15</sup>*

Os conflitos advindos dessa organização social não se baseiam na oposição trabalho assalariado e capital. Eles derivam de outras contradições sociais de dominação, exploração e subordinação, como as relações de gênero e raça. Contudo, tal afirmativa não significa que as demais contradições além do capital sejam secundárias ou irrelevantes. Longe disso, elas são condições de existência para a sociedade e o Estado capitalistas. Conforme argumenta Saffioti (1985), o antagonismo entre classes opera sobre a sociedade tal qual o antagonismo travado nas relações de gênero, sendo necessário que ambos sejam considerados na análise, uma vez que funcionam em “simbiose”.

Desse modo, cabe ressaltar que, nesta concepção materialista, as bases sobre as quais a sociedade capitalista está instaurada são a produção privada, o trabalho assalariado e a troca de mercadorias. Sua coerência e sua dinâmica advêm da apropriação privada, mediada pelo mercado e pela troca da mais-valia produzida –

---

<sup>15</sup> “os vários aparatos de estado representam relações com todas as classes e todos os grupos, mas fazem isso de uma forma altamente diferenciada, ‘seletiva’ quanto à eficácia da imposição de interesses. Os vínculos do aparelho estatal com classes e grupos sociais não são estáveis, em vez disso, eles podem se mover de acordo com a modificação da correlação de forças e situações sociais em conflito” (tradução livre).

processo de valorização do capital. De acordo com Hirsch (2005), é a acumulação desse capital que determina as estruturas sociais e seu desenvolvimento, modificando as condições sociais e a condição do trabalho, o progresso tecnológico, etc.

Trabalhadoras e trabalhadores, aqueles que produzem as mercadorias, são separados daquilo que constroem ao não possuírem os meios de produção, que são apropriados por uma classe denominada dominante. Essa estrutura social condiciona a atuação dos indivíduos ao impossibilitar que eles tenham condições de tomar decisões livres, conscientes e planejadas sobre si e sobre a sociedade (HIRSCH, 2005).

É o Estado impositivo que sustenta estruturas sociais opressivas, operando também como mediador nos conflitos delas originadas. A ação desse Estado, portanto, é limitada à sua viabilidade para a valorização do capital. Assim, *“las luchas y disputas que se generan dentro del aparato estatal están por consiguiente sujetas a condicionamientos y coacciones estructurales, sin que por ello determinan a su resultado”*<sup>16</sup> (HIRSCH, 2005, p. 171). Como argumenta o autor, todas as partes do sistema político, inclusive o aparato administrativo do Estado, *“representan diferentes relaciones con las clases sociales, sin hacerlas aparecer como relaciones de clase”*<sup>17</sup> (HIRSCH, 2005, p. 173).

Em última instância, o sistema político representativo se torna a expressão institucional da mediação entre Estado e sociedade e suas contradições. A vontade popular, desta forma, é mediada e refratada pela atuação do sistema representativo. Isso demanda que a organização popular aconteça por meio de associações políticas que denotem outros antagonismos e contradições sociais para além da classe, como movimentos de mulheres. Logo, torna-se imperativo que a sociedade civil se organize para atuar como agente nessa estrutura de disputa.

Ainda que a atuação da sociedade e dos indivíduos esteja sujeita a determinadas condições estruturais, ela é capaz de modificar o sistema político por meio da luta. As mudanças não são planejadas e não pressupõem consenso, e acontecem primeiramente pela instauração de crises, que serão então mediadas pela

---

<sup>16</sup> “As lutas e disputas que são geradas dentro do aparelho de estado estão, portanto, sujeitas a condicionamentos e restrições estruturais, sem que por isso determinem o resultado” (tradução livre).

<sup>17</sup> “representam diferentes relações com as classes sociais, sem fazer com que apareçam como relações de classe” (tradução livre).

ação estatal. A análise da ação estatal, desta forma, necessita ser concebida considerando-se a heterogeneidade de interesses entre os atores envolvidos.

A prática estatal acontece, dentre outras formas, por meio daquilo que entendemos como políticas públicas sociais (HÖFLING, 2001). Elas estão relacionadas às áreas de educação, saúde, previdência, e configuram-se como um conjunto de políticas componentes de um projeto governamental. Isso porque, uma vez que o Estado é composto por instituições permanentes, são os governos que operam as funções estatais por um determinado tempo e implementam políticas compatíveis com seu programa. Segundo Eloísa Höfling (2001, p. 31), elas:

se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Em síntese, podem ser categorizadas como ação – e falta de ação – do Estado diante de demandas da sociedade, sendo elas implementadas por governos, na busca pela constituição de um projeto social específico – que não rompa com a reprodução da estrutura social capitalista. Elas têm por objetivo a concretização de direitos previamente conquistados, que já estão incorporados nas leis (PEREIRA, 2008).

As políticas públicas sociais foram estudadas com mais profundidade a partir do século XX e são comumente concebidas em relação ao conceito de cidadania. Esse conceito moderno é definido pelo conjunto de direitos civis, políticos e sociais garantidos aos seres humanos, por meio de ordem jurídica. Categorizados em diferentes gerações, os direitos são fundamentados sobre os conceitos de igualdade e justiça social (CUNHA, 2017). Dentre as políticas públicas sociais, as políticas direcionadas à educação constituem nosso objeto.

Pelo exemplo brasileiro, as políticas públicas sociais, dentre elas as educacionais, estão alicerçadas – ao menos no âmbito teórico – sobre objetivos constitucionais delimitados pelo texto da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Em seu preâmbulo, por exemplo, ela firma o compromisso do Estado brasileiro com a democracia, a garantia dos direitos pautados pelos valores de igualdade e justiça. Ainda, em seu Art. 3º delimita os objetivos fundamentais da República brasileira: “I- construir uma sociedade livre, justa e solidária; II- garantir o desenvolvimento

nacional; III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, n/p).

Entendemos que o texto constitucional brasileiro direciona as políticas públicas sociais para atuarem junto às desigualdades de diferentes ordens, amparadas pelo ideal de igualdade. Nesse prisma, reconhecemos que são aplicados tratamentos desiguais à população, impactando diretamente em suas trajetórias individuais e coletivas, de maneira positiva ou negativa.

Partindo dessa perspectiva, a literatura identifica grupos que têm sido reiteradamente privados de seus direitos. Representados como minoria<sup>18</sup>, grupos de vulneráveis se caracterizam por serem “grupos marginalizados socialmente” (CLAUDIANO, 2016). A marginalização acontece em diferentes âmbitos, mas se destacam a econômica e social. Esses grupos minorizados têm cada vez mais se organizado para a reivindicação de suas demandas particulares e o combate de sua invisibilização.

O conceito de grupos minorizados se torna essencial na produção das políticas públicas sociais, mas só pode ser compreendido em decorrência de um contexto filosófico específico que considera as diferenças. De acordo com Munanga (2006), a concepção de humanidade é intrínseca à sua existência. Desta forma, o sentido atribuído a ela foi se construindo e modificando entre sociedades e culturas ao longo do tempo.

Segundo o autor, prevalecem duas grandes tensões nessa concepção: uma atribuiu a humanidade pela ótica da natureza, ocasionando uma identidade genérica e de natureza comum, pela qual todos se tornam detentores de direito na mesma medida, ao fim do século XVIII surge a representação do humano em identidade diferenciada, na qual as características individuais são inerentes à sua condição de humanidade. Já a outra implica em reconhecer a espécie *homo sapiens* como composta por sujeitos múltiplos e detentores de direitos iguais (MUNANGA, 2006).

De acordo com Barros (2018), as diferenças vêm sendo reiteradas nas lutas sociais. Isso significa que crescentemente têm sido avaliadas como fator positivo para a humanidade. E essa diferença tem diversas faces: de gênero, étnica, etária,

---

<sup>18</sup> Apesar do termo, isso não significa que se trata exclusivamente de grupos de menor contingente populacional. Sendo assim, o uso da expressão “grupos minorizados” atende melhor aos propósitos semânticos.

religiosa, de nacionalidades, especificidades corporais, sendo desejável à condição da existência humana.

Logo, a desigualdade se configura de forma distinta, uma vez que é circunstancial. Ela se manifesta em condições políticas, econômicas, sociais e jurídicas, sendo passível de reversão (BARROS, 2005). Assim sendo, as desigualdades residem não apenas em aspectos econômicos na sociedade capitalista, mas, também, “[...] nas oportunidades desiguais de trabalho, no acesso desigual à educação e à cultura, nas hierarquias de diversos tipos, nos preconceitos, e particularmente no tratamento desigual para grupos diferenciados” (BARROS, 2018, p. 5).

A desigualdade atua privando grupos de direitos e se constitui estrutura e estruturante da vida social (FALEIROS, 2006). Isso significa que ela é complexa e opera de forma a garantir sua manutenção e da sociedade capitalista, impedindo que os que ocupam posições desfavoráveis transponham tal arranjo. Assim, os indivíduos e as instituições atuam como produtores e reprodutores da desigualdade concomitantemente.

Barros (2018) argumenta que a diferença e a desigualdade podem conservar relações no interior de uma sociedade. Entretanto, mesmo que haja a possibilidade de interconexão entre ambas, elas não são sinônimo. A igualdade, desta forma, mobiliza oposição distinta para cada uma delas: atua como contradição à desigualdade e contrária à diferença. As lutas sociais e as ações estatais decorrentes delas, portanto, têm se direcionado à minimização das desigualdades e a ratificação das diferenças.

Na sociedade contemporânea, ainda persistem as desigualdades que são oriundas de diferenças raciais. Considerando que a sociedade brasileira foi forjada sobre uma estrutura econômica e social escravagista, estava intrínseco a essa estrutura a desigualdade de tratamento entre os diferentes grupos raciais (FERNANDES, 1978). Mesmo com a ascensão do trabalho livre, ao fim do século XIX, podemos concluir que ainda não superamos a estrutura de desigualdades decorrente da escravização, haja vista as disparidades entre indicadores sociais e econômicos de pessoas pretas e pardas e pessoas brancas.

A categoria raça é tida cada vez mais como circunstancial (BARROS, 2018). Ela é cultural e histórica e a discriminação produzida a partir dela é real e tem sido

alvo da organização social. Ou seja, a categoria segue sendo utilizada, mesmo que ressignificada.

Segundo Barros (2018, p. 20):

O racismo existe simplesmente porque é construída e reatualizada a percepção de um mundo cuja população se acha distribuída em raças [...] O conceito sociológico de raça, assim, mantém-se na vida cotidiana, no âmbito dos movimentos sociais e no sistema judiciário por meio de referências às conquistas jurídicas e constitucionais de garantias contra os crimes de racismo e de discriminação relativos às diferenças de cor, entre outras.

De acordo com Piovesan (2005), a discriminação implica em qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência que resultem em barreiras para o exercício igualitário de direitos humanos e liberdades fundamentais.

Segundo a autora, o combate à discriminação se operacionaliza no âmbito dos Direitos Humanos sobre a sua punição/proibição e a promoção de igualdade. Como argumenta Claudiano (2016), não basta repressão à discriminação; ela precisa vir acompanhada da garantia do acesso a serviços e oportunidades.

Observamos que são diversos os fatores que promovem a exclusão social, podendo ser econômicos, culturais, sociais, políticos, relacionados à inovação tecnológica, referentes ao mercado de trabalho, entre outros. Eles operam de maneira interseccionada, uma vez que os grupos e o indivíduo possuem distintas posições em relação a cada fator.

Nesse sentido, outra condição de exclusão que persiste na sociedade contemporânea se encontra nas dinâmicas de gênero, que acarretam a privação de homens e mulheres ao acesso a determinados bens de diferentes ordens, operando concomitantemente a outras condições.

A perspectiva de gênero compõe um panorama político e filosófico que foi se constituindo ao longo dos últimos séculos, ancorado na concepção distinta entre diferença e desigualdade e na ascensão de novas categorias analíticas oriundas da mudança no paradigma científico datado de 1970, que capta novos sujeitos até então excluídos do processo histórico (PERROT, 2006). Ela compreende que as formas com que a dinâmica social é operada, a partir das diferenças entre os papéis feminino e masculino, produzem desigualdades entre os grupos.

Scott (1995, p. 86) compreende gênero por meio de duas proposições, sendo “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre

os sexos” e, concomitantemente, uma “forma primária de dar significado às relações de poder”. Desta forma, ao utilizá-lo como categoria de análise, prima-se por observar as continuidades e descontinuidades e as persistentes desigualdades, também reiterando o caráter relacional nele imbricado, haja vista que, para ater-se às definições normativas femininas, é necessário reconhecer sua relação com as normativas masculinas.

Esta categoria passou a circular entre os textos relacionados às políticas públicas sociais no Brasil, ao início da década de 1990 e, desde então, aquelas categorizadas como políticas com perspectiva de gênero têm sido, cada vez mais, absorvidas pela agenda de governos locais e nacionais (FARAH, 2004). Elas se baseiam na evidência de que as diferenças precisam ser consideradas na construção de uma política pautada na igualdade e que são necessárias ações equitativas<sup>19</sup> que revertam situações de vulnerabilidade de determinados grupos.

De acordo com Farah (2004), essa perspectiva de gênero precisa ser adotada na constituição de diferentes políticas públicas sociais, sejam de acesso à moradia, de segurança pública, de liberação de linhas de crédito.

Segundo a autora, as ações governamentais podem contribuir para o combate à desigualdade de gênero, “reconhecendo que esta desigualdade existe e que ela deve e pode ser reduzida”, bem como “integrando o combate à desigualdade de gênero à agenda de governo, junto com o combate a ‘outras desigualdades’” (FARAH, 2004, p. 128-129).

Portanto, impõe-se a demanda de que as manifestações dessas desigualdades sejam identificadas e que sejam delimitadas prioridades de ação, mas não devem se limitar a tais ações dirigidas, pois a perspectiva de gênero precisa ser incorporada a todas as políticas públicas sociais, sendo ela transversal. Todavia, dessa perspectiva também resultam duas categorias de políticas públicas sociais, sendo elas a de gênero e a para mulheres.

De acordo com Melo e Bandeira (2005), as políticas públicas (sociais) para as mulheres têm centralidade no feminino enquanto parte da reprodução social. Isso

---

<sup>19</sup>Ao tratar da equidade na saúde no relatório da Organização Mundial da Saúde, a autora afirma que (WHITEHEAD, 1992, p. 5): “*the aim of policy for equity and health is not to eliminate all health differences so that everyone has the same level and quality of health, but rather to reduce or eliminate those which result from factors which are considered to be both avoidable and unfair. Equity is therefore concerned with creating equal opportunities for health and with bringing health differentials down to the lowest level possible*”.



implica que não priorizam a importância e o significado que se estabelece no relacionamento entre os gêneros; ao contrário, a centralidade posta na mulher-família reafirma a visão essencialista de que a reprodução e a sexualidade causam a diferença de gênero de modo simples e inevitável.

Configuram-se, portanto, em políticas públicas que enfatizam a responsabilidade feminina pela reprodução social, pela educação dos filhos, pela demanda por creches, por saúde e outras necessidades que garantam a manutenção e permanência da família e não necessariamente seu empoderamento e autonomia.

Políticas públicas (sociais) de gênero implicam e envolvem não só a diferenciação dos processos de socialização entre o feminino e o masculino, mas também a natureza dos conflitos e das negociações que são produzidos nas relações interpessoais, que se estabelecem entre homens e mulheres e internamente entre homens ou entre mulheres. Também envolvem a dimensão da subjetividade feminina que passa pela construção da condição de sujeito (MELO; BANDEIRA, 2005).

Baseadas no princípio de promoção da equidade<sup>20</sup>, conceito que passa a figurar o debate em torno das políticas públicas sociais brasileiras a partir da década de 1990, essas políticas passaram a incorporar a ideia de que as diferenças de acesso, provenientes de desigualdades evitáveis a serviços de garantia de direitos sociais, precisam ser minimizadas ou eliminadas (WHITEHEAD, 1992).

Desta forma, defende-se que é necessário reconhecer e corrigir especificidades no acesso a serviços que compõem o desenvolvimento pleno da cidadania. Essa consolidação plena dos direitos e exercício da cidadania é definida por Lindomar Boneti (2005) como inclusão. Nas palavras de Freire (2008, p. 5):

a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Como argumenta Azevedo (2013, p. 144),

---

<sup>20</sup> Dias Sobrinho (2008) nos atenta para o que chama de “sequestro semântico” de termos como equidade e igualdade, onde organizações neoliberais como o Banco Mundial fazem figurar pelo mundo ressignificações dos conceitos, associados a um discurso humanitário e denotando a importância de relações de cooperação. Todavia, aqui nos atemos a um sentido de igualdade e equidade substanciais, entendendo que somente assim podemos alcançar uma sociedade substancialmente justa. Por essência, essa interpretação denota as relações de luta de classes. Essa discussão pode ser acompanhada no texto de Azevedo (2013).

a adoção de políticas de igualdade e de equidade substantivas é o caminho para fazer prevalecer, em sentido axiológico, o espírito dos valores mais caros da humanidade e, também, para melhorar a vida em sociedade em todos os campos, a despeito das barreiras e óbices próprios do capitalismo (dos capitalistas) para a efetivação de políticas igualitárias. [...] O Estado [...] possui instrumentos para conferir o nível de desigualdade social e para lançar políticas públicas sociais, universais e focalizadas com a finalidade de promover a igualdade substantiva.

No campo das políticas públicas educacionais no Brasil, sendo elas políticas públicas sociais direcionadas à educação formal, esses ideais foram sintetizados na elaboração de políticas direcionadas a grupos focalizados e em políticas universais (FARAH, 2004).

As políticas com perspectiva de gênero na educação, por exemplo, se pautaram nas seguintes diretrizes: na garantia do acesso feminino à educação, na reformulação do material didático e dos programas educacionais com intuito de eliminar materiais que promovam a discriminação de mulheres e pela promoção de programas de capacitação docente (FARAH, 2004).

Também foram elaboradas outras políticas com vistas à minimização dos efeitos das desigualdades sociais de diferentes ordens. Nesse sentido, a expansão do número de vagas e instituições de Ensino Superior esboçou preocupação estatal com a inclusão de grupos não pertencentes a uma elite econômica e social brasileira. Caracterizou-se a elaboração de programas de concessão de bolsas a estudantes de classes populares (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017) e fortalecimento de políticas de ações afirmativas (MUNANGA, 2001) a esse grupo no âmbito das instituições públicas.

As ações afirmativas “visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (MUNANGA, 2001, p. 31). Sendo assim, essas políticas respaldaram grupos étnicos, como pretos, pardos e indígenas, bem como visaram a inclusão de estudantes com deficiência (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, as políticas educacionais direcionadas ao fortalecimento da modalidade de Educação a Distância pública atribuíram a ela o propósito da democratização do Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2006a).

Após um longo processo histórico e social, a modalidade de EaD passou a fazer parte da elaboração das políticas públicas da Educação, sendo reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (BRASIL, 1996). No início dos anos 2000, foi iniciado um projeto para promoção de EaD pública e gratuita, sendo ele o Sistema Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2006). Esse Sistema oferta o Ensino Superior por meio da modalidade de Educação a Distância, sendo operado por meio de Instituições Públicas de Ensino Superior presencial e tendo, entre seus objetivos, a interiorização do Ensino Superior público e gratuito (BRASIL, 2006b).

Podemos perceber que, de forma geral, a EaD tem contribuído para a diversificação do perfil dos estudantes universitários, de acordo com os censos da educação superior publicados pelo Inep nas últimas décadas e o Censo EAD.BR, organizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Assim, buscamos contextualizar a trajetória da modalidade e sua implementação como política pública educacional, a partir do próximo tópico, considerando, também, a relação entre a EaD e as dinâmicas educacionais de gênero.

## 2.2. Criação da Universidade Aberta do Brasil e a relação entre a modalidade de Educação a Distância e gênero

Apesar da Educação a Distância ter sido reconhecida como modalidade de ensino apenas com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro (LDB/96) (BRASIL, 1996), ela perpassa um longo histórico até sua consolidação. Mesmo que ela já fosse reconhecida em práticas educacionais de séculos atrás, como afirma Saraiva (1996), quando o processo de ensino e aprendizagem acontecia por meio da troca de cartas entre indivíduos fisicamente distantes, o constante desenvolvimento de diferentes ferramentas informacionais e comunicacionais no século XX alçou essa modalidade a novos patamares.

Em meados dos anos 1890, havia a proposta de promoção de um ensino remoto por meio da correspondência e da imprensa escrita. Os classificados do recém-criado Jornal do Brasil ofereceram a seus leitores uma propaganda de um curso profissionalizante de datilografia por correspondência. No entanto, foi a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, que moldou a estrutura sobre a qual a modalidade veio a se disseminar (COSTA, 2014). De acordo com a autora, a Rádio

idealizada por Edgar Roquette-Pinto se tornou instrumento de difusão do ensino a distância no Brasil, pois tinha a capacidade de alcance das populações mais longínquas.

Em 1939, a criação do Instituto Rádio Técnico Monitor inicia a diversificação de ofertas de ensino a distância, oferecendo cursos técnicos nesta modalidade. A partir disso, outros projetos tomaram forma, como a Universidade do Ar – posteriormente incorporada ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) – e o Instituto Universal Brasileiro (IUB). Incluíram-se outras modalidades de ensino, além do profissionalizante, como é o caso do supletivo (SILVA; COSTA, 2017).

A alfabetização por correspondência ganhou espaço no decorrer das décadas de 1950 e 1960, principalmente pelo apelo da Igreja Católica. Nesses cursos, eram também utilizados recursos televisivos e de rádio. Na década de 1970, acontece a popularização de projetos na televisão, agregando o recurso do vídeo ao processo. Segundo Costa (2014), caminhando nesse sentido, houve a criação do Sistema Nacional de Teleducação.

Outros projetos são elaborados nesse contexto, como o Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci) de 1969 e o Projeto Minerva, de 1970. Eles visavam a formação inicial dos alunos e a formação docente (COSTA, 2014). Ainda segundo a autora, um grande marco deflagrado no ano de 1978, foi a criação do Telecurso 2º Grau, fruto do empenho das Fundações Roberto Marinho e Padre Anchieta. Posteriormente foi integrado o conteúdo do então 1º Grau e compôs-se o que até os dias de hoje opera, Telecurso 2000.

No mesmo contexto, a EaD conquistou espaço nas ações relacionadas ao Ensino Superior, a partir do final da década de 1970, quando a Universidade de Brasília passou a ofertar cursos por jornais e revistas. Tal ação veio a resultar na criação da Universidade Aberta de Brasília no ano de 1992 (COSTA, 2014).

Como destacamos, o processo de estruturação da modalidade a distância tem fontes difusas e grupos de interesse diversificados. Sua inserção na pauta da política pública deriva de um processo diverso de diferentes empenhos, tendo aparecido em propostas fragmentadas de variados governos, tempos e espaço (MARTINS; COSTA, 2015). Trata-se de um processo não linear, uma vez que deriva de diferentes contextos e forças políticas, mas que circula com mais intensidade nos anos de 1970, quando, inspirados pelo recém implantado *Open University*, uma Universidade Aberta

britânica, parlamentares brasileiros apresentam dezenas de projetos, na tentativa de criação de uma Universidade Aberta do Brasil.

De acordo com Martins e Costa (2015), somaram-se mais de 70 projetos de lei sobre o tema que foram rejeitados. Um deles foi o de Newton Sucupira que, de acordo com Arnaldo Niskier (1999), mesmo que não tenha tido aprovação, definiu os moldes com que a EaD foi conduzida no Brasil.

O reconhecimento da EaD como modalidade concretizou-se apenas na década de 1990, quando a LDBEN/96, Lei nº 9.394/1996, foi publicada. Trata-se de um contexto de confluência entre as prescrições internacionais para promoção de educação (BURCI *et al.*, 2017) e do discurso modernizador atrelado às novas tecnologias.

Esse discurso, de acordo com Pimentel (2016, p. 134), associa as políticas educacionais “ao discurso da modernidade, da globalização, do acesso à sociedade da informação”, e permeiam crescentemente os sistemas educacionais em diferentes níveis. Como afirmam Santos *et al.* (2019, p. 70):

No final do século XX, especificamente na década de 1990, já se encontravam em discussões propostas legais para a formalização/regularização da EaD, enquanto modalidade, o que encontra respaldo mais consistente com o advento das TDICs. Cabe destacarmos, uma vez mais, que isso foi demandado a partir de uma série de acontecimentos históricos, sociais e econômicos, como as iniciativas isoladas contemplando as ações de aprender e ensinar de maneira não limitada ao aspecto presencial e os movimentos e orientações políticas para o aumento dos índices de acesso à educação – em especial a superior.

Uma vez que a EaD passou a ser reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, houve a articulação em torno de uma universidade pública a distância dentro do próprio Ministério da Educação. Desde então, como política pública social educacional, a modalidade de Educação a Distância vem sendo regida por diferentes categorias de textos, como decretos, pareceres, portarias e resoluções (BURCI *et al.*, 2017). De forma geral, sua regulamentação e regulação têm sido operadas com centralidade no Poder Público estatal, mas esses textos não necessariamente apresentam continuidade ou coerência, e se mostram incapazes de compor um projeto de bases estruturais de médio e longo prazo.

Podemos concluir que, grosso modo, as políticas para EaD têm sido preconizadas como políticas de governo, descontínuas, e não de Estado, uma vez que não constituem um projeto estruturante.

Todavia, como categoriza Cunha (2017), trata-se de uma política que necessita reiterar os princípios e valores presentes no texto constitucional. Quando a EaD é concebida como modalidade de ensino, precisa estar em acordo com os ideais de universalização da educação, então afirmada como um direito de todos. Sob esse vértice é que se deve, portanto, avaliar as ações voltadas à promoção da EaD.

Caberia problematizar, por exemplo, a forma com que a expansão das Instituições de Ensino Superior tem acontecido no Brasil das últimas décadas, como quanto à autorização para a abertura de capital das IES que, de forma geral, têm se beneficiado da exploração da modalidade a distância para redução de custos operacionais e aumento da margem de lucro, muitas vezes associadas à exploração do trabalho docente e sem compromisso com a qualidade da formação que oferecem. Todavia, aqui nos limitamos a explorar a Universidade Aberta do Brasil, que oferta cursos de graduação e pós-graduação como instituição pública e gratuita.

O processo de idealização e implementação da UAB denota, como explícito na definição do Edital nº 1, de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006b), o compromisso com a democratização, expansão e interiorização do Ensino Superior público no país, com vistas a ampliar o público discente com acesso à Universidade. Segundo apresentação em seu site,

o Sistema UAB foi instituído [...] para 'o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País'. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. [...] (Ele) propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais com as instituições públicas de ensino superior. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Texto publicado em: <https://uab.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>. Acesso em: 2 ago. 2021.

Ele apresenta-se sob o signo de consórcio, em que existe o vínculo entre diferentes instituições públicas de Ensino Superior, prefeituras e o Governo Federal (BRASIL, 2006a). Isso acontece porque não houve, por parte do Estado brasileiro, o intuito de se criar uma instituição exclusivamente a distância. Portanto, aproveita-se a estrutura de universidades presenciais para a oferta de cursos na modalidade a distância (BRASIL, 2006a).

Ao mês de agosto do ano 2000, a conexão entre docentes de diferentes Instituições de Ensino Superior culminou na criação de uma Universidade Virtual Pública do Brasil, também denominada UniRede. Esse projeto reuniu Universidades Federais, Estaduais e Centros de Educação Tecnológica (CEFET). Ele tinha por objetivo:

potencializar o acesso ao ensino público universitário, bem como contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem nas áreas de Educação, Ciência, Tecnologia, Arte e Cultura, em todos os seus níveis e modalidades praticadas nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), por meio da utilização e otimização de recursos humanos, tecnológicos, materiais e de infraestrutura física (SILVA; RIBEIRO; SCHNEIDER; 2006, p. 77).

Posteriormente, houve o interesse da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em promover uma interlocução junto à Unirede. Com o Edital 001/2004-SEED-MEC, efetuou-se um chamamento para que universidades públicas desenvolvessem cursos de graduação a distância. Segundo Costa (2010, p. 71):

No edital estava explicitada a necessidade de as instituições estarem organizadas em consórcios para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, voltados para a formação de professores em áreas consideradas prioritárias na época (Pedagogia, Física, Matemática, Biologia e Química).

Deste Edital decorreu o Programa Inicial de Formação de Professores (Pró-Licenciatura 1), pelo qual a SEED investiu no apoio técnico e financeiro a essas instituições. Segundo a autora, o Programa resultou na criação de 17.565 novas vagas (COSTA, 2010).

A composição desse consórcio evidenciou a necessidade de compartilhamento de recursos e integração entre as instituições. Considerando a experiência, a articulação em torno de uma Universidade Aberta ganhou força junto ao Ministério da Educação.

Em 2005, a realização do Fórum das Estatais pela Educação<sup>22</sup> estabeleceu o diálogo entre o Ministério da Educação, Governo Federal, estatais e sociedade brasileira. Ele foi concebido como um espaço de diálogo e articulação acerca de ações conjuntas na educação. Sob coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil, com a coordenação executiva do Ministro de Estado da Educação e a participação das Empresas Estatais brasileiras, teve por objetivo firmar acordos de cooperação técnica e executiva de projetos, como a Universidade Aberta do Brasil (COSTA, 2010).

O Fórum partiu do texto de 2004, também intitulado Fórum das Estatais pela Educação: Diálogo para a Cidadania e Inclusão e foi prosseguido pelo Fórum das Estatais pela Educação, do Ministério da Educação e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em 2006 (COSTA, 2010).

Desta forma, por meio Decreto nº 5.800/06, oficializou-se a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, com intuito de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, mediante a oferta de cursos e programas a distância por instituições públicas de Ensino Superior (COSTA, 2010).

Seus objetivos foram elencados da seguinte forma:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - *ampliar o acesso à educação superior pública;*
- V - *reduzir as desigualdades de oferta de Ensino Superior entre as diferentes regiões do País;*
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras (BRASIL, 2006, p. 4, grifo nosso).

Assim, fica evidente que a criação do Sistema UAB decorreu de um longo processo social e político, que finalmente culminou na gênese de um Programa que

---

<sup>22</sup> O documento de apresentação do mesmo pode ser consultado no seguinte link: [https://www.researchgate.net/publication/272397601\\_Politicadas\\_de\\_expansao\\_da\\_educacao\\_superior\\_no\\_Brasil\\_1995-2010/fulltext/55dca87c08aed6a199adff94/Politicadas-de-expansao-da-educacao-superior-no-Brasil-1995-2010.pdf](https://www.researchgate.net/publication/272397601_Politicadas_de_expansao_da_educacao_superior_no_Brasil_1995-2010/fulltext/55dca87c08aed6a199adff94/Politicadas-de-expansao-da-educacao-superior-no-Brasil-1995-2010.pdf).



aponta a EaD como uma das possibilidades de política pública educacional para a democratização do acesso à educação superior pública. Todavia, cabe reiterar que esse processo é dotado de contradições e não é consensual.

A preocupação estatal com a absorção de jovens oriundos do Ensino Médio, no Brasil, originou uma série de políticas de ampliação do acesso ao Ensino Superior ao longo dos anos 2000. A criação do Sistema UAB também está associada com o discurso de que são necessárias modernização e racionalização de recursos nas universidades públicas (COSTA, 2010). A autora afirma que:

Os documentos legais publicados nos últimos anos demonstram, de forma clara e inequívoca, que a inserção da modalidade de educação a distância no Ensino Superior no Brasil está diretamente relacionada com o desafio de se enfrentar, de forma definitiva, problemas quanto *ao acesso e permanência do aluno nesse nível de ensino, preservando-se aspectos ligados à equidade e à qualidade das ações desenvolvidas* (COSTA, 2010, p. 31, grifo nosso).

Nesse sentido, aproximando a criação do Sistema UAB com o recorte de gênero, fica evidente que ele não compõe, por essência, um espectro de política pública para grupos específicos de vulneráveis, pois ela tem por intuito a criação de vagas universais acessíveis a todos. Todavia, o princípio de equidade na garantia do acesso e permanência discente evidencia seu compromisso com a democratização da educação superior, buscando amenizar desigualdades encontradas no sistema educacional.

Podemos tomar como exemplo seu empenho na interiorização da oferta de vagas, com intuito de deslocar as tradicionais rotas geográficas pelas quais a educação superior havia sido operada até então. Novas regiões do país passaram a ser atendidas pela universidade pública, possibilitando que alunos até então excluídos desse processo educacional tenham um acesso inédito aos cursos de graduação (BURCI, 2016; LEVY; SANTOS, 2014).

Além disso, a própria concepção da modalidade de EaD envolve aspectos que promovem a absorção de sujeitos excluídos dos processos educacionais presenciais. A exemplo, o trabalho de Burci (2016) evidenciou o potencial de inclusão de alunos com deficiências diversas, especialmente aqueles com deficiência visual, no Ensino Superior por meio da modalidade de Educação a Distância. A autora também vem desenvolvendo estudos relacionados à absorção de estudantes indígenas pelo Sistema UAB (BURCI, 2020).

Outro grupo de alunos que, de acordo com Levy e Santos (2014), tem mais possibilidade de acesso ao Ensino Superior, especificamente pela modalidade de EaD, são as populações ribeirinhas. Ao analisarem o contexto de inserção educacional de populações ribeirinhas da Amazônia brasileira, os autores concluem que o processo de inclusão social dessa parcela da população tem maiores possibilidades nesta modalidade, manifestando seu compromisso com a democratização do Ensino Superior. Portanto, pode-se inferir que a promoção de acesso na modalidade de educação a distância possibilita a inclusão de novos sujeitos, até então excluídos do processo educacional.

Entretanto, considerando que a constituição da modalidade de Educação a Distância tem forte relação com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), seria preciso estarmos atentas/os às manifestações de desigualdades nesse sentido.

A despeito de tal consideração, identificamos, na escassa bibliografia acerca da relação entre gênero e EaD, maior permeabilidade feminina nas matrículas em cursos de graduação a distância, quando tomadas em relação ao presencial no ano de 2010 (ACCORSSI; MORONI, 2013).

Observamos que a intensificação da inserção feminina em cursos de graduação precede a formação da EaD como modalidade. Portanto, o aprofundamento sobre quais mulheres figuram na EaD e em quais áreas nos fornece indícios sobre a forma com que elas vêm se apropriando das políticas públicas equitativas, especialmente as educacionais.

### 2.3. O processo de implementação do Programa Universidade Aberta do Brasil na Universidade Estadual de Maringá

A possibilidade de implementação do Sistema UAB nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), do Estado do Paraná, advém da publicação dos Editais nº 001/2005-SEED-MEC e 001/2006-SEED-MEC. Neles, o Ministério da Educação promoveu uma chamada pública para instituições manifestarem seu interesse em ofertar cursos na modalidade a distância e municípios com pretensão de serem polos de apoio presencial.

A seleção foi conduzida por uma comissão e teve como diretrizes, de acordo com Costa (2010, p. 119): “a prioridade para a formação inicial e continuada de

professores”; “equilíbrio geopolítico para definição dos polos”; “atuação territorial para as instituições de Ensino Superior”.

Mesmo que o Estado dispusesse de um número considerável de instituições estaduais e federais, conforme a autora ressalta, existia já em 2005 uma defasagem na oferta de ensino público em relação às demandas sociais (COSTA, 2010).

Todavia, mesmo que houvesse o reconhecimento da potencialidade de modalidade a distância para prover tais demandas, pouco se articulou nesse sentido até então. Essa rejeição seria decorrente de posições ideológicas, pontua Costa (2010). Nesse sentido, a chamada pública, promovida pelo MEC, permitiu operacionalizar a implementação da EaD no ensino público no Paraná.

A Universidade Estadual de Maringá é uma das universidades estaduais no Estado do Paraná e dispõe de campi nas cidades de Cianorte, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Goioerê, Ivaiporã e Umuarama, além, claro, de Maringá. Recentemente, ela completou 50 anos de existência. Juntamente às Universidade Estadual de Londrina e a Universidade Estadual de Ponta Grossa, foi criada pela Lei Estadual nº 6.034, de 6 de novembro de 1969 (PARANÁ, 1969)<sup>23</sup>.

Por meio do Decreto Federal nº 77.583, de 11 de maio de 1976, a instituição foi reconhecida e hoje é referência em produção científica feita por mulheres, de acordo com a Universidade de Leiden, na Holanda. Segundo estudo, pesquisadoras somam 52,8% dos autores na instituição, sendo essa a maior participação feminina em toda a América e do Hemisfério Sul em 2021<sup>24</sup>.

A UEM já havia ofertado cursos de licenciatura a distância desde o ano de 2001, quando firmou parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) (OLIVEIRA, 2014), mas não pôde ser contemplada no primeiro edital do Ministério da Educação, de 2005, uma vez que ele se restringiu a instituições federais de

---

<sup>23</sup> O aniversário de 45 anos do reconhecimento federal da UEM aconteceu recentemente e foi publicada uma breve reportagem sobre a história da Universidade. Ela está disponível pelo link: [http://noticias.uem.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25661:45-anos-de-reconhecimento-da-universidade-estadual-de-maringa&catid=986:pagina-central&Itemid=211](http://noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25661:45-anos-de-reconhecimento-da-universidade-estadual-de-maringa&catid=986:pagina-central&Itemid=211).

<sup>24</sup> Ela também foi apontada como a nº 1 do Paraná em impacto científico. Mais informações podem ser encontradas no link: [http://noticias.uem.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25756:uem-e-1-universidade-das-americas-com-mais-pesquisas-de-mulheres&catid=986:pagina-central&Itemid=211](http://noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25756:uem-e-1-universidade-das-americas-com-mais-pesquisas-de-mulheres&catid=986:pagina-central&Itemid=211).

ensino superior. O segundo edital possibilitou a entrada de instituições estaduais, sendo a UEM selecionada para ofertar o curso de Pedagogia nos respectivos polos (Quadro 1).

**Quadro 1** - Polos e curso da UEM selecionados pelo Edital 001/2006-SEED-MEC.

CURSO	POLO
Licenciatura – Pedagogia	Assai
	Bela Vista do Paraíso
	Engenheiro Beltrão
	Faxinal
	Flor da Serra do Sul
	Goioerê
	Itambé
	Jacarezinho
	Nova Santa Rosa
	Sarandi
	Umuarama

Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Conforme Resultado do Processo Seletivo publicado em 2008.

Ao todo, foram instituídos 48 polos de apoio presencial em todo o Paraná, sendo a publicação das Portarias nº 802 e nº 803 em 2009, os documentos a firmarem a seleção. A seleção dos polos denotou uma multiplicidade de perfis entre as cidades que, de acordo com Costa (2010), variam em sua população censitária, IDH, distância da capital.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil era conduzido, na época, pelo próprio MEC, da seguinte maneira:

Nesse consórcio, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal do Ensino Superior (Capes), tem a missão de coordenar e acompanhar o desenvolvimento de todas as ações, desde a estruturação dos polos até à implementação dos cursos superiores. Mais do que isto, compete ao MEC a articulação do processo de construção do Sistema UAB e o papel de fomento das atividades previstas A UEM, portanto, passou a integrar esse quadro como a responsável pela disposição de corpo docente qualificado para mediação e tutoria, pelos projetos pedagógicos e pelos recursos didáticos empregados. Ela também se ocupa da avaliação e certificação discente. Dispõe, em acordo com o que é recomendado, de uma estrutura física em que se centralizam as atividades estruturantes, como produção das aulas (COSTA, 2010, p. 91).

Todavia, o Sistema UAB também disponibiliza a execução dos cursos de forma descentralizada, uma vez que nos polos acontecem as aulas presenciais, as orientações e as aulas práticas. Os polos de apoio presencial são as unidades operacionais descentralizadas que podem ser concebidas como “braço operacional” (COSTA, 2010, p. 101) das instituições de Ensino Superior.

No ano de 2012, a partir da Resolução nº 03/2012-COU, foi criado e regulamentado junto à Reitoria da Universidade, um órgão suplementar encarregado pelas atividades a distância. O Núcleo de Educação a Distância (NEAD) se tornou então o responsável pelo planejamento, coordenação, organização, desenvolvimento e acompanhamento das atividades pedagógicas e administrativas a distância na instituição (UEM, 2012).

Atualmente, a Universidade Estadual de Maringá dispõe de polos nas cidades paranaenses de Assaí, Astorga, Bela Vista do Paraíso, Céu Azul, Cianorte, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Diamante do Norte, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Foz do Iguaçu, Goioerê, Ibaiti, Itambé, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguapitã, Londrina, Nova Londrina, Nova Santa Rosa, Nova Tebas, Palmital, Paranavai, São João do Ivaí, Sarandi, Siqueira Campos, Tamarana, Ubitatã e Umuarama, segundo informações disponíveis no site do NEAD<sup>25</sup>.

A seguir, apresentamos a evolução nos números de vagas ofertadas nas edições dos vestibulares. Considerando que a UEM já havia promovido cursos na modalidade a distância anteriormente à sua integração à UAB, delineamos a Tabela 1 para matrículas disponibilizadas após o ano de 2010.

**Tabela 1** -Números de vagas ofertadas pela UEM no Sistema UAB.

---

<sup>25</sup>Disponível pelo link: <https://portal.nead.uem.br/site/web/site/polos>.

Ano	Total de vagas
2010	910
2011	850
2012	*
2013	2300
2014	*
2015	1590
2016	802
2017	1350

Fonte: Adaptado de Gonçalves *et al* (2019).

Nota: \*Dados não encontrados.

Essa oferta de vagas se distribuiu por diferentes cursos ao longo dos anos, conforme constatamos no Quadro 2.

**Quadro 2** - Cursos de graduação ofertados pela UEM no Sistema UAB.

Ano do vestibular	Cursos							
	Administração	Pedagogia	Física	Administração Pública	Ciências Biológicas	História	Letras Português/Inglês	Tecnólogo em Gestão Pública
2010		x	x					
2011						x	x	
2012*								
2013		x	x	x	x			
2014*								
2015	x	x	x			x	x	
2016		x				x	x	
2017				x	x			x

Fonte: Adaptado de Gonçalves *et al* (2019).

Nota: \*Dados não encontrados.

Observamos que, apesar de não exclusivamente, os vestibulares na modalidade EaD da UEM têm ofertado majoritariamente licenciaturas. Tal propensão refere-se ao caráter atribuído à modalidade, que deve priorizar a formação de professores.

De forma geral, a modalidade de EaD desloca personagens ao fazer figurar sujeitos de perfis diferentes. Segundo o Censo publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância, no ano de 2018, a maioria dos alunos é feminina, de escola pública e com idade entre 26 e 40 anos (ABED, 2018). Desta forma, buscamos explorar a composição deste perfil discente, a partir da Universidade Estadual de Maringá.

### 3. AS MULHERES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao início desta seção apresentamos o levantamento de pesquisas que, em formato de teses e dissertações, tratam do tema da inserção de mulheres na universidade brasileira contemporânea. Dando subsídio ao nosso trabalho, damos continuidade ao texto, trazendo uma retomada histórica que evidencia o sujeito feminino e sua relação com a educação. Assim, buscamos também correlacionar a trajetória feminina rumo à educação e a recente atuação de Organizações e Organismos Multilaterais que, ao recomendarem especial atenção à educação de mulheres, atribuem a ela valores e significados universalizantes.

Observamos, em seguida, as implicações das mudanças na dinâmica de gênero no campo da educação brasileira nos últimos cinquenta anos, consoante a atuação de movimentos de mulheres, OOs e alterações na dinâmica econômica e social. Ao longo das últimas décadas do século XX, elas passaram a representar a maioria do corpo discente em todos os níveis de ensino, como poderá ser observado.

Iniciamos nossa pesquisa por meio de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>26</sup>, visando construir o que denominamos Estado do Conhecimento. Por meio de Operadores Booleanos<sup>27</sup>, encontramos um número de trabalhos de conclusão que tratavam do tema do acesso ao ensino superior, especialmente pela perspectiva de gênero.

Nossa busca, delimitada pelos termos acesso AND (ensino superior OR graduação) AND mulher\*, teve um resultado inicial de 58 trabalhos, das mais distintas áreas. Mantivemos a diversidade de áreas, excluindo apenas aqueles que são oriundos da grande área da saúde, uma vez que nenhum deles abordava o acesso ao Ensino Superior. Não houve nenhum recorte temporal aplicado às buscas.

Após leitura dos resumos, fizemos a exclusão dos trabalhos de abordagens mais distantes de nossa pesquisa. Considerando que os critérios não foram objetivos,

---

<sup>26</sup>“O catálogo reúne a produção de programas de pós-graduação credenciados na CAPES e o acesso se dá pelo endereço”: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

<sup>27</sup>“Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas”. Mais detalhes de como utilizar os termos pelo link: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/>.



a busca não se configurou uma revisão sistemática do tema, uma vez que prosseguimos de forma assistemática.

A seguir apresentamos os trabalhos selecionados na busca e, por meio dos quadros, evidenciamos o objetivo das pesquisas e a abordagem metodológica adotada pelos trabalhos de maior compatibilidade de temática. A partir destas pesquisas, criamos uma espécie de rede, com as referências que compõem nosso trabalho.

Ao todo, registramos 24 teses e dissertações que, de forma geral, tratam de acesso e permanência na universidade. São abordados programas de cotas/reservas de vagas (ARAUJO, 2019; HENRIQUE, 2016; FIGUEIREDO, 2015; JESUS, 2015), o Programa ProUni (SILVA, 2018), políticas de permanência (PLETISKAITZ, 2018; SCHER, 2017).

Ao refinarmos ainda mais esta busca, deparamos com 12 pesquisas dedicadas a observar o Ensino Superior pelas lentes do gênero. Desta forma, formulamos uma série de tabelas, agrupadas por região do país com intuito de contribuir com a fluidez de sua leitura.

Ao tratar do fenômeno da expansão do Ensino Superior pelo crivo do gênero, os referidos trabalhos buscam, de modo geral, compreender quem são os sujeitos que compõem a universidade brasileira do século XXI e as dinâmicas da relação entre eles e instituição.

Evidenciamos que, por mais que o perfil discente no Brasil tenha se diversificado, as trajetórias desses novos ingressantes são marcadas pelas dificuldades de permanência e conclusão dos cursos de graduação. Muitos desses trabalhos, inclusive, utilizam-se da narrativa dessas trajetórias.

Embora o acesso de mulheres às universidades, principalmente nas públicas, seja tema recorrente entre as obras, a multiplicidade de perspectivas e abordagens sobre o tema evidencia que outras problemáticas perpassam a inclusão feminina: há uma segmentação das áreas de formação pelo gênero, em que homens e mulheres tendem a prevalecer em determinadas áreas – de remunerações distintas no mercado de trabalho (ARAUJO, 2019; MARTINS, 2019; ROMANO, 2019; CARVALHO, 2018; NASCIMENTO, 2017; COSTA, 2016; MARTINS, 2014).

Ainda, entre as mulheres que adentram a universidade, são compartilhadas uma série de dificuldades, relacionadas à condição feminina, como no que tange à maternidade (SANTOS, 2014; PRIMÃO, 2015; PLETISKAITZ, 2018), e intersecciona-

se com questões de classe (MARTINS, 2019; CARVALHO, 2018; GOMES, 2016; SANTOS, 2014; MESQUITA, 2010; SILVA, 2009; CAVALCANTE, 2008) e relações raciais (SILVA, 2016; FIGUEIREDO, 2015; JESUS, 2015). O acesso de pessoas com deficiência também fora observado pela perspectiva de gênero (VITÓRIO, 2017).

Dentre estes trabalhos, foram selecionados aqueles que se referem especificamente ao acesso de mulheres ao ensino universitário, totalizando 12 obras. A fim de subsidiar nossa investigação, observamos também as escolhas metodológicas e como foram constituídos os objetivos desses trabalhos. A abordagem mista dos objetos de pesquisa prevalece entre as obras e a sua definição acontece de forma múltipla, não havendo um consenso na descrição metodológica.

Observamos também que os objetivos, tanto de análises quantitativas quanto de qualitativas, buscam percorrer os objetos sob diferentes orientações. São distintas perspectivas sobre grupos sociais que passaram a ter acesso ao Ensino Superior, geralmente por meio de políticas de ingresso e permanência, ressaltando a necessidade de conhecer os itinerários destes grupos e analisar as implicações de sua inserção no ambiente acadêmico. A compilação dos trabalhos levantados que tenham como temática específica o acesso feminino ao Ensino Superior é apresentada a seguir, segmentada por região geográfica.

A primeira dissertação foi produzida na Universidade Federal da Paraíba, no programa de Educação. A autora buscou analisar relações de gênero em graduações de diferentes áreas do conhecimento, principalmente no que tange ao acesso e permanência (CARVALHO, 2018), conforme demonstra o Quadro 3, referente à região norte do Brasil.

**Quadro 3** - Pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação stricto sensu da região norte do país, disponível no banco de Teses e Dissertações da Capes.

AUTORA/ AUTOR	TÍTULO	PPG	ABORDAGEM	OBJETIVOS/ RESULTADOS
CARVALHO, Rayana A. de (2018)	Uma análise da permanência acadêmica em cursos de predomínio feminino e masculino da Universidade Federal da Paraíba	Mestrado em Educação / UFPB	Abordagem qualitativa; uso de entrevistas semiestruturadas	Analisar como as desigualdades no acesso ao ensino superior, de sexo e origem socioeconômica, podem refletir na permanência acadêmica do estudante, em especial daqueles de baixa renda que estão matriculados em cursos de predomínio feminino e masculino, e de maior e menor prestígio social.

**Quadro 3-** Pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação *stricto sensu* da região norte do país, disponível no banco de Teses e Dissertações da Capes.

Conclusão

<b>AUTORA/ AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>PPG</b>	<b>ABORDAGEM</b>	<b>OBJETIVOS/ RESULTADOS</b>
CARVALHO, Rayana A. de (2018)	Uma análise da permanência acadêmica em cursos de predomínio feminino e masculino da Universidade Federal da Paraíba	Mestrado em Educação / UFPB	Abordagem qualitativa; uso de entrevistas semiestruturadas	- O cenário das desigualdades socioeconômica e de sexo nas carreiras profissionais gera processos de permanência estudantil diferenciados, e as condições de permanência possuem relação com o prestígio social do curso e o público que o frequenta.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Com relação à região Nordeste, foram localizadas 3 dissertações e 1 tese sobre a temática (Quadro 4): a tese de Nascimento (2017), produzida no Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, abordou quantitativamente o acesso e desempenho feminino em cursos de Engenharia da mesma universidade (NASCIMENTO, 2017); do Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, da mesma instituição, foi publicada a dissertação de Santos (2014), que realizou uma etnografia de mães e trabalhadoras em curso da UFBA (SANTOS, 2014); a autora Jesus (2015), no âmbito da pós-graduação em Educação e contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, produziu sua dissertação de abordagem qualitativa e biográfica acerca das professoras egressas do curso de Pedagogia da UFBA (JESUS, 2015); por fim, a autora Silva (2009), do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, produziu uma pesquisa sobre a inserção de mulheres camponesas da reforma agrária nos cursos de Engenharia Agrônômica e Pedagogia da Terra na mesma instituição.

**Quadro 4** - Pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação stricto sensu da região nordeste do país, disponíveis no banco de Teses e Dissertações da Capes.

AUTORA/ AUTOR	TÍTULO	PPG	ABORDAGEM	OBJETIVOS/ RESULTADOS
NASCIMENTO, Jaqueline D. do (2017)	MULHERES NOS CURSOS DE ENGENHARIA DA UFBA: UM ESTUDO SOBRE O ACESSO E DESEMPENHO	Doutorado em Educação / UFBA	Abordagem quantitativa; documental. Análise estatística descritiva, exploratória e inferencial.	Analisar se as diferenças de desempenho entre mulheres e homens, nos cursos de graduação de engenharia da UFBA, têm sido modificadas ao longo da formação graduada no período compreendido entre 2004 a 2016.
JESUS, Carla C. dos S. de (2015)	PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EGRESSAS DA POLÍTICA DE COTAS NA UFBA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS EM TORNO DA REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS	Mestrado em Educação e contemporaneidade / UNEB	Abordagem qualitativa; biográfica por entrevista narrativa	Discutir os impactos de tais políticas sobre a trajetória educacional e profissional de mulheres negras que se tornaram professoras através do acesso a graduação em Pedagogia na UFBA, pelo sistema de cotas, entre 2007 e 2009. - existe uma invisibilidade no currículo oficial do curso de graduação em Pedagogia da UFBA em torno das temáticas voltadas para a implementação da lei 10.639/03, mas a vivência acadêmica em Programas de Permanência e em disciplinas optativas ofertadas esporadicamente com a temática racial, possibilitaram uma prática pedagógica pautada no compromisso de reeducar para as relações etnicorraciais.
SANTOS, Marianna L. A. S. (2014)	ITINERÁRIOS UNIVERSITÁRIOS: A PERMANÊNCIA DE MÃES TRABALHADORAS NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade / UFBA	Etnometodologia	Verificar como aconteceram esses percursos e as metodologias que o perfil de mulheres mães e trabalhadoras emprega durante sua permanência nos Bacharelados Interdisciplinares (BI). - Os percursos estudantis não são vividos como trajetórias lineares, eles acontecem mais como itinerários, caminhos repletos de bifurcações, avanços, paradas e recomeços.

**Quadro 4-** Pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação *stricto sensu* da região nordeste do país, disponíveis no banco de Teses e Dissertações da Capes.

Conclusão

AUTORA/ AUTOR	TÍTULO	PPG	ABORDAGEM	OBJETIVOS/ RESULTADOS
SILVA, Denice B. da (2009)	DO ASSENTAMENTO À UNIVERSIDADE: A MULHER CAMPONESA NO ENSINO SUPERIOR	Mestrado em Educação / UFS	Abordagem qualitativa; exploratória; dialética	Analisou a inserção da mulher camponesa das áreas de reforma agrária no ensino superior na UFS, em dois cursos: Engenharia Agrônômica e Pedagogia da Terra. - Identificou a concentração de mulheres em cursos tipicamente femininos; Distância da escola, casamento e filhos são dificuldades enfrentadas pelas mulheres para darem continuidade ao processo de escolarização; Elas reconhecem que o acesso ao ensino superior e ao conhecimento científico contribui para sua emancipação e empoderamento.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na região Sudeste do país, localizamos 3 trabalhos. Destes, 2 foram produzidos em programas de pós-graduação da USP e 1 na Unesp: Martins (2019), Silva (2016) e Romano (2019) (Quadro 5). Martins (2019) conduziu, em sua dissertação de Mestrado em Educação, uma pesquisa sobre o acesso de mulheres de camadas populares em diferentes cursos da instituição; o trabalho de Silva (2016), desenvolvido no Doutorado em Controladoria e Contabilidade, buscou analisar a trajetória de mulheres negras em ambiente acadêmico, lançando mão, inclusive, do recurso de autoetnografia; na Universidade Estadual Paulista, a pesquisadora Romano (2019) desenvolveu sua dissertação para o Mestrado em Educação analisando quantitativamente a presença de alunas em dois diferentes cursos de graduação.

**Quadro 5** - Pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação stricto sensu da região sudeste do país, disponíveis no banco de Teses e Dissertações da Capes.

AUTORA/ AUTOR	TÍTULO	PPG	ABORDAGEM	OBJETIVOS/ RESULTADOS
MARTINS, Luciana B. (2019)	GÊNERO E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: MULHERES ESTUDANTES DAS CAMADAS POPULARES NA USP	Mestrado em Educação / USP (Ribeirão Preto)	Abordagem quali- quantitativa; uso de dados estatísticos + entrevista semiestruturada	Analisar o número geral e proporcional em cada curso de mulheres estudantes na USP e conhecer as biografias e escolarização daquelas vindas de camadas populares. - Mesmo que sejam maioria, em apenas 1 curso mulheres têm mais chance de aprovação do que homens.
ROMANO, Ana Paula (2019)	ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE IGUALDADE DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP), FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS, CAMPUS DE MARÍLIA	Mestrado em Educação / Unesp (Marília)	Educação comparada	Analisar quantitativamente a presença de alunas e alunos nas formações de Pedagogia e Filosofia, de ambas as universidades. - Em ambas, houve maioria feminina entre alunos de pedagogia e masculina entre os de filosofia.
SILVA, Sandra M. C. da (2016)	TETOS DE VITRAIS: GÊNERO E RAÇA NA CONTABILIDADE DO BRASIL	Doutorado em Controladoria e Contabilidade / USP	Abordagem qualitativa; autoetnografia e história oral	Investigar como o fenômeno “teto de vidro” está presente nas interações cotidianas, por meio de processos de sexualização e racialização enfrentados durante a trajetória acadêmica de mulheres negras na contabilidade brasileira. - O fenômeno “teto de vidro” também está na contabilidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na região Sul, foram produzidas 4 dissertações sobre a temática, em 4 instituições diferentes (Quadro 6). No Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Pletiskaitz (2018) buscou analisar a trajetória de jovens mães na mesma universidade; Vítório (2017) desenvolveu sua dissertação no Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico, na Universidade do Extremo Sul Catarinense, pesquisando sobre a trajetória de mulheres com deficiência nos cursos de graduação da instituição e na inserção no mercado de trabalho após seu egresso; Costa (2016) buscou investigar o acesso de mulheres à graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolvendo sua pesquisa no Mestrado em Educação da mesma instituição; por fim, Martins (2014) pesquisou o tema de forma ampla, em seu Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisadora buscou analisar o fenômeno da expansão do Ensino Superior pela perspectiva de gênero, por meio do caso da mesma universidade.

**Quadro 6** - Pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação stricto sensu da região sul do país, disponíveis no banco de Teses e Dissertações da Capes.

AUTORA/ AUTOR	TÍTULO	PPG	ABORDAGEM	OBJETIVOS/ RESULTADOS
PLETISKAITZ, Katiucia (2018)	A MATERNIDADE NA CASA DE ESTUDANTES DA UFSM: DESAFIOS E CONQUISTAS DAS ACADÊMICAS MÃES MORADORAS DA CEU	Mestrado em Educação / UFSM	Abordagem qualitativa; narrativas autobiográficas.	Compreender como as jovens acadêmicas mães, moradoras da Casa do Estudante Universitário - CEU, conciliam a maternidade à formação acadêmica na UFSM e como esse processo impacta no acesso aos direitos das mulheres à Educação Superior pública. - Há desigualdade de oportunidades e diferentes níveis de dificuldades que envolvem as políticas públicas e educacionais voltadas à graduação das jovens mães.

**Quadro 6** - Pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação stricto sensu da região sul do país, disponíveis no banco de Teses e Dissertações da Capes.

Continuação

AUTORA/ AUTOR	TÍTULO	PPG	ABORDAGEM	OBJETIVOS/ RESULTADOS
VITORIO, Janaína D. (2017)	TRAJETÓRIAS DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA: DO ENSINO SUPERIOR AO MERCADO DE TRABALHO SOB O OLHAR DO GÊNERO	Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico / Unesc	Abordagem qualitativa; entrevistas semiestruturadas	Analisar o processo de inserção e permanência das mulheres com deficiência no ensino superior e no mercado de trabalho, egressas dos cursos de Graduação da UNESC no período de 2006 a 2014. - As deficiências, em muitos casos, se apresentam determinantes no modo como as mulheres foram tratadas durante a graduação e no cotidiano do seu trabalho. No mercado de trabalho, as mulheres, ainda que com ensino superior, têm que lidar com dificuldades diversas, ligadas as suas deficiências e associadas à área na qual buscam trabalhar.
COSTA, Priscila T. (2016)	O ACESSO DA MULHER AO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Mestrado em Educação / UFRGS	--	Investigar o acesso da mulher ao ensino superior no contexto específico da UFRGS. Como se deu a presença feminina nos cursos de graduação dessa Universidade.



**Quadro 6** - Pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação stricto sensu da região sul do país, disponíveis no banco de Teses e Dissertações da Capes.

Conclusão

AUTORA/ AUTOR	TÍTULO	PPG	ABORDAGEM	OBJETIVOS/ RESULTADOS
MARTINS, Mariele (2014)	A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DIFERENTES OPORTUNIDADES, SEGUNDO A ORIGEM SOCIAL E DIFERENTES PERCURSOS, SEGUNDO O GÊNERO	Mestrado em Educação / UFSC	Análise qualitativa a partir de dados quantitativos	Analisar 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 UFSC. - 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; Para aquelas com possibilidades materiais afeitas a classe média, as chances de ascender a cursos do tipo bacharelado, como é o caso da administração e do direito é muito grande; 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.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Por meio deste levantamento, fica evidente que as regiões com maior número de pesquisas sobre acesso ao Ensino Superior, que abordam o tema pela perspectiva de gênero, são Nordeste e Sul, ambas com 4 produções cada. Observa-se, também, que, dentre as 12 pesquisas referenciadas, 9 delas são oriundas de programas de Pós-Graduação em Educação. Destacamos a ausência de produção sobre o tema na região Centro-Oeste e a constatação de que todos os trabalhos foram desenvolvidos por pesquisadoras. Para fins de ilustração, apresentamos o Quadro 7.

**Quadro 7** - Quantitativo de pesquisas que abordam acesso ao Ensino Superior e gênero vinculadas a Programas de Pós-Graduação stricto sensu do país, por região geográfica.

REGIÃO DO PAÍS	QUANTIDADE DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA	ÁREA DO PPG
Norte	1	Educação- 1
Nordeste	4	Educação- 3; Estudos interdisciplinares- 1
Sudeste	3	Educação- 2; Contabilidade- 1
Sul	4	Educação- 3; Desenvolvimento social- 1

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Em suma, observamos que tratar do tema da educação superior para mulheres transpõe a questão da presença ou não delas na universidade. Estatisticamente, elas são a maioria dos estudantes universitários no Brasil, como abordaremos mais adiante. No entanto, nesse ponto, cabem diversas indagações.

Se elas estão tendo acesso, a quais cursos se direcionam? O que interfere em suas escolhas? As funções a elas atribuídas na sociedade contemporânea pesam que medida em suas trajetórias acadêmicas? O que custa a essas mulheres, especialmente as de camadas populares, estarem na universidade? O que esses trabalhos evidenciam é que existem lacunas que os dados por si só não são capazes de explicar. As questões de gênero se associam a outras dimensões da vida social, como a classe e a raça.

A seguir, abordamos historicamente o itinerário percorrido pelas mulheres na busca pelo direito à educação. Ele se delineia de tal forma no Brasil, que no decorrer

da década de 1990, elas se tornam a maioria entre os estudantes universitários. Como ressaltamos, esse fenômeno dispõe de múltiplas faces às quais procuramos mapear brevemente.

### 3.1. Perspectivas acerca da trajetória feminina e seu acesso à educação

Assim como a personagem de Nélide Piñon, em *I Love my husband*<sup>28</sup>, muitas mulheres foram limitadas ao ambiente doméstico e invisíveis por muito tempo. A nação, aquela construída tijolo por tijolo, que é visível e material, foi campo atribuído à atuação masculina. E a História, até pouco tempo atrás, teve apenas essa narrativa.

Quando um contexto de mudanças epistemológicas pairou sobre a academia, ao final dos anos 1960, e os movimentos de mulheres exaltaram a necessidade de se recuperar a memória feminina como coletividade, começou-se a esboçar uma nova perspectiva da história. Segundo Perrot (2006), essa narrativa daria voz àqueles que foram deixados de lado pela narrativa dominante.

A partir daí, os sujeitos que até então foram mantidos à margem, como mulheres, negros e homossexuais, passaram a despertar o interesse de pesquisadoras e pesquisadores e a subsidiar o desenvolvimento de novos campos de pesquisa, que demandaram novas interpretações históricas e metodologias de pesquisa próprias.

Disso deriva o que veio a se consolidar como campo da história das mulheres, que compõe os estudos sobre as mulheres ou, do inglês, *women's studies*. Aos poucos constituiu-se ainda mais amplo e interdisciplinar, denominado como estudos de gênero (SOIHET; COSTA, 2008).

A história feminina, assim como o próprio campo de estudos sobre as mulheres, tem demonstrado plasticidade na definição de seus objetos de estudo e perspectivas, caracterizando uma trajetória de distintos momentos. Como aponta Perrot (2006, p. 15-16):

A história das mulheres mudou. Em seus objetos, em seus pontos de vista. Partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados

---

<sup>28</sup> “[...] ele constrói o seu mundo com pequenos tijolos, e ainda que alguns destes muros venham ao chão, os amigos o cumprimentam pelo esforço de criar olarias de barro, todas sólidas e visíveis.

A mim também me saúdam por alimentar um homem que sonha com casas-grandes, senzalas e mocambos, e assim faz o país progredir. E é por isto que sou a sombra do homem que todos dizem eu amar” (PIÑON, 2016, p. 113).

na vida privada, para chegar a uma história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança. Partiu de uma história das mulheres para tornar-se mais especificamente uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade. Alargou suas perspectivas espaciais, religiosas, culturais.

O desenvolvimento de um campo de pesquisa que elevasse mulheres ao patamar de agentes históricos, que buscasse contornar sua recorrente exclusão, não se fez ou faz, ainda hoje, tarefa simples. A começar, segundo Perrot (2006), pela falta de fontes para a narrativa.

A falta de acesso à escrita formal é um dos principais obstáculos, mas acrescenta-se a falta de interesse ou persistência de mulheres letradas em registrar sua existência, uma vez que o seu silêncio era a regra. De forma geral, há muito menos vestígios das existências femininas em relação às vidas masculinas nos arquivos públicos e documentos históricos.

O campo da história das mulheres se constrói sobre o empenho intenso de suas pesquisadoras e pesquisadores, e essa dura tarefa é fruto de um compromisso político muito vigoroso dos sujeitos que o construíram e o constroem com ideais feministas.

Foi preciso que a articulação de mulheres, gestada ao longo de séculos, lutasse pelo direito de sua própria memória coletiva, para que este campo se desenvolvesse e elevasse a figura feminina ao patamar de agente histórico. Portanto, a relação travada entre os movimentos feministas e a história das mulheres foi bastante estreita, pois esses movimentos suscitaram o debate teórico e epistemológico nas ciências humanas e sociais que permitiu a gênese do campo (PINTO, 2007).

Por muito tempo, subestimou-se o poder de influência da vida privada e cotidiana sobre a história. Isso significa que foi deixado de lado o trabalho diário das mulheres que foram restritas à esfera privada do mundo social. Apenas quando disciplinas, como a Antropologia, conferem esmero a essa face da dinâmica social, surge espaço para se falar, estudar, recuperar a narrativa dessas mulheres. Este processo de recuperação denota a estreita relação entre o acesso à leitura e escrita e o engrandecimento da mulher como agente da história, deixando de lado sua posição marginal (PERROT, 2006).

Atente-se ao fato de que a associação das mulheres à esfera privada da vida social tem raízes, de acordo com Federici (2017), com o desenvolvimento capitalista e produz, via de regra, relações de subordinação feminina aos homens, inclusive entre a classe trabalhadora. Isso porque, sendo a cisão das relações em campos definidos como público e privado, derivada da ascensão do novo modelo societário, fortaleceu-se também o não-valor do trabalho feminino – doméstico ou não – diante do mercado, sucumbindo as mulheres à falta de condições materiais de sobrevivência e desenvolvimento de relações de sujeição em relação aos homens.

Ao mesmo tempo, desde muito cedo mulheres reivindicaram seu acesso ao conhecimento. No século XIII, os conventos europeus possibilitaram a modesta aprendizagem da leitura e escrita por religiosas. Neste mesmo contexto, a apropriação do latim era reservada aos sacerdotes da Igreja. Rebelmente, tomadas pelo desejo do conhecimento, muitas dessas mulheres avançaram sobre a apreensão da língua proibida (PERROT, 2006). Esses conventos vieram e se tornar centros de cultura para mulheres, no século XVII, juntamente aos salões<sup>29</sup>. Eles foram berço de pioneiras escritoras, como George Sand, que teve sua biografia e obra explorada por Perrot<sup>30</sup>.

No Brasil, durante seu período colonial, entendido entre os séculos XVI e XIX, a possibilidade de estudos das moças estava condicionado à permissão de seu pai, guardião absoluto de sua honra. Como regra, não tinham acesso ao ensino formal e, caso autorizado, filhas de famílias abastadas poderiam estudar tópicos relacionados aos afazeres domésticos, leitura e escrita básicos. Aquelas de melhores condições aprendiam, na maioria das vezes, instrumentos musicais, pintura, dança, francês e matemática básica (FOLLADOR, 2009; LOURO, 1997).

Assim como na Europa, instituições religiosas brasileiras buscavam propiciar uma formação básica para moças donas de casa (LOURO, 1997). Em suma, essa educação feminina era múltipla, mas tinha como destino único o melhor desempenho de mulheres em seus papéis sociais delimitados, que diziam respeito exclusivamente à esfera privada.

---

<sup>29</sup> “Em França, mais precisamente em Paris, o salão assume uma enorme importância sociocultural. Invenção do século XVII, escolas de gosto e cenáculos de opinião, os salões eram pequenos reinos onde a mulher ascendia a rainha e aí exercia a elevada arte do convívio – o gênio da sociabilidade” (ANDRADE, 2011, p. 204).

<sup>30</sup> George Sand é o pseudônimo da romancista francesa Amandine Aurore Lucile Dupin, que foi objeto do livro *George Sand à Nohant: Une maison d'artiste*, no ano de 2008.

A necessidade de ampliação do acesso aos estudos formais para mulheres se tornou pauta política e social, apenas quando houve a mudança do contexto social e econômico, decorrente da Independência brasileira e sua conseguinte Proclamação da República de 1889 (LOURO, 1997).

Foi no ano de 1827 que a primeira lei de instrução pública, que incluiu a participação de meninas, foi promulgada (BRASIL, 1927). Embora a Constituição de 1824 estabelecesse a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, apenas três anos depois houve a oficialização da escolarização primária para ambos os sexos e a criação de escolas de primeiras letras, distribuídas entre as províncias. Essas escolas se distinguiam entre escolas para meninas e para meninos (LOURO, 1997).

De acordo com Louro (1997), os conteúdos iniciais eram comuns a meninos e meninas: leitura, escrita, as quatro operações básicas e a doutrina cristã. Em seguida, os currículos se distanciavam e os meninos aprendiam disciplinas como a geometria, enquanto as meninas eram direcionadas a aprendizados como a costura e o bordado.

Perrot (2006), ao abordar a história das mulheres ocidentais nos últimos séculos – especialmente, das francesas –, denotando a opressão à qual estavam submetidas, observa a diferença de realidades entre moças abastadas e pobres, entre mulheres cidadinas e do campo. São histórias marcadas pela supressão de identidades e, no caso das mais pobres, de labor intenso, mesmo que na esfera doméstica. Trata-se de contextos de abusos masculinos e perda da dimensão coletiva do ser mulher. Todavia, essas realidades, quando colocadas em paralelo com as realidades brasileiras, mesmo que apresentem uma série de aproximações, evidenciam, também, a singularidade do Brasil.

Nosso país apresenta uma formação social muito específica, diferenciando-se das outras colônias contemporâneas. A chegada do homem europeu e branco às terras americanas aconteceu durante a virada dos séculos XV e XVI e, no caso do Brasil, o genocídio da população indígena nativa coexistiu com tentativas de escravização e intensa domesticação desta. As mulheres indígenas foram submetidas à domesticação, que as transformava em escravas domésticas e, até mesmo, esposas e concubinas (MARTINS, 2019). O abuso sexual, sob a justificativa de que eram então as únicas mulheres nas terras tupiniquins, marcou o início da colonização do país.

A vinda das mulheres brancas europeias, que não se deu de forma espontânea, decorreu do empenho do padre Manuel de Nóbrega, no ano de 1549.

Essas mulheres estavam expostas a extrema violência e constante abuso. Foram altos os índices de feminicídios no grupo durante esse período, de acordo com Martins (2019).

A chegada da mulher negra, acometida pelo tráfico humano e escravização, em meados do século XVI, acarretou sua designação ao trabalho doméstico escravo. Sua força de trabalho foi direcionada aos cuidados com a família e a casa de seus senhores e, assim, elas desempenhavam a função de amas de leite, empregadas domésticas e prestadoras de serviços. Estavam frequentemente expostas à violência física e sexual (FOLLADOR, 2009; BASEGGIO; SILVA, 2015).

Assim, considerando a inserção dos diferentes grupos de mulheres na gênese da sociedade brasileira, podemos observar diferentes dinâmicas sociais. As ameríndias e as africanas desempenharam papel crucial no processo produtivo do Brasil, uma vez que tiveram sua força de trabalho apropriada para a manutenção dos colonos homens e mulheres. Também estiveram ainda mais expostas à violência e ao abuso sexual. Todavia, a narrativa de uma história homogênea, que desconsiderou a multiplicidade dos sujeitos e das condições materiais de existência deles, prevaleceu e ainda prevalece no imaginário da nação brasileira (SCHMIDT, 2000).

Pelo vértice da literatura, Schmidt (2000) analisa como a constituição de uma narrativa identitária sobre o Brasil e o brasileiro suprimiu a multiplicidade de sujeitos que o compõem. Na negação das diferenças raciais, culturais e de gênero, a literatura canônica que definiu a identidade no Brasil, a partir do século XIX, visou consolidar coerência e unidade política à nação emergente. Assim, a identidade oriunda dessa narrativa circulou não apenas na literatura, mas definiu relações travadas entre esses sujeitos. Segundo a autora, esse discurso que privilegia a similaridade e recusa os conflitos compõe um projeto do Estado e das elites econômicas do país no processo de modernização do Brasil.

Trata-se de uma narrativa romântica e, por essência, excludente, que eleva homens brancos a serem os porta-vozes da cultura nacional. Como aponta Schmidt (2000, p. 84-85):

As figuras do pensador, do crítico e do escritor definiam o lugar do sujeito que fala em nome da cultura, da cidadania e da hegemonia a partir de uma *lógica conjuntiva e horizontal, de cunho universalista*, em sintonia com a racionalidade progressista da coesão social em que se pautava a concepção de nação moderna. [...] [Desta forma] A visibilidade e a circulação dessas obras [de autoria feminina] no

campo acadêmico da construção de saberes não só afetam o estatuto da própria história cultural e literária, instalando na reflexão historiográfica interrogações acerca de premissas críticas e cristalizações canônicas, como tensionam as representações dominantes calcadas no discurso assimilacionista de um *sujeito nacional não marcado pela diferença, mas que, na prática, gerou as formas de exclusão de voz, presença e representação no processo de construção da nacionalidade, do ponto de vista da diferença de gênero, raça e classe social (grifo nosso)*.

O “nacionalismo romântico abstrato e conservador” (SCHMIDT, 2000, p. 86) se constituiu a partir da essencialização do *outro*, colocado em oposição ao *eu*, então sujeito universal e homogêneo. Ainda, segundo a autora, a imposição dessa identidade abstrata suprime qualquer contradição e as materialidades resistentes que, como trazido pelo texto, são as estruturas sobre as quais a história brasileira foi construída. Note-se que a literatura elegeu, para além do homem de origem portuguesa, sujeitos indianistas e caboclos, como figuras dessa identidade abstrata. Eles foram trazidos pela perspectiva colonizadora e representados pelas obras de autores brancos, que refletem valores e ideais europeus<sup>31</sup>.

Desta forma, concluímos que o discurso sobre o qual a identidade brasileira moderna se constituiu foi resultado do empenho do Estado e das elites nacionais. Ainda, foi operacionalizado pela literatura e teve implicações históricas na sociedade brasileira. Ele não inclui mulheres, bem como negros, por exemplo.

A narrativa identitária romântica e universalista operou a consolidação de um mito de que há igualdade de tratamentos e oportunidades entre grupos raciais no Brasil. Tal mito veio a se tornar objeto de interesse e consequente refutação acadêmica, durante a década de 1970 (GÓIS, 2008), e vem sendo questionado desde então.

A persistência de uma estrutura racista e a decorrente dificuldade de integração racial destacam-se desde a gênese da sociedade brasileira até os dias atuais, como aponta Góis (2008).

Corroborando com a constatação, de que a integração racial não aconteceu de fato em nosso país, a obra de Louro (1997) aponta que para cada grupo econômico e racial, a escola de primeiras letras, originada em 1827, tinha uma permeabilidade específica. Jovens escravizados e indígenas, tanto meninos quanto meninas, não

---

<sup>31</sup> A autora elegeu os personagens de Iracema, de José de Alencar (1865), para subsidiar tal afirmação.



tinham acesso algum a esse ensino formal. A única exceção acontecia quando, em uma ação filantropa, classes isoladas eram criadas para essas crianças.

Nesse mesmo contexto histórico, houve o desembarque de trabalhadores livres alemães, italianos, espanhóis e japoneses, que também atravessaram a falta de integração: foram criadas escolas específicas para cada etnia, muitas vezes custeada pelos próprios países de onde eram originários.

Elas se diferenciavam em suas práticas educativas, mas mantinham a separação entre meninos e meninas (LOURO, 1997). Isso significa que, ainda que a inserção desses trabalhadores no processo produtivo brasileiro tenha sido singular em relação aos predecessores, no campo da educação, houve continuidades.

O regime escravocrata pelo qual os homens brancos se beneficiaram ao longo de três séculos trouxe marcas profundas na organização social do Brasil. Ainda hoje, encontramos reflexos das desigualdades de acesso à riqueza produzida. Ou seja, as disparidades sociais, oriundas da exploração escravagista, foram mantidas mesmo após mais de um século do fim do regime. Elas atingem a população negra e indígena de formas variadas, especialmente as mulheres (GÓIS, 2008).

O processo produtivo no Brasil inseriu seus agentes de variadas formas e houve marcadamente um recorte racial. Homens negros foram introduzidos nesse processo como mão de obra escrava para o labor mais intenso. A agricultura foi a principal atividade econômica brasileira, até recentemente, e tem em sua origem o trabalho desses homens escravizados. A inserção feminina também foi feita nesse contexto. Todavia, as mulheres negras foram designadas ao trabalho doméstico, sem menos intensidade que as atividades masculinas (DANIEL, 2011).

Ao resgatar a história das mulheres negras estadunidenses, Davis (2016) traz um panorama familiar às mulheres negras brasileiras: nunca foram poupadas do trabalho desumano. A autora denota que as delimitações de gênero não orientaram as relações escravagistas, uma vez que as mulheres negras escravizadas foram exploradas e desumanizadas tanto quanto os escravos homens negros (DAVIS, 2016). Ao comentar a obra de Davis, as autoras Corrêa e Andrade (2020, p. 53) afirmam que:

O padrão de feminilidade frágil da mulher burguesa acompanhado do ideal de trabalhadora doméstica, que se impunham como determinantes na vida das mulheres brancas, não tiveram, portanto, o mesmo sentido para as mulheres negras americanas.

É possível que façamos aqui correlações entre o panorama estadunidense e o brasileiro, haja vista o delineamento de semelhanças entre ambos. Ademais, de acordo com Daniel (2011), a dinâmica de inserção das mulheres no mercado de trabalho formal, ao final do século XIX, aconteceu da seguinte forma: “as ex-escravas se dedicavam à prestação de serviços pessoais e domésticos; as mulheres da classe média optavam entre ser professora primária, enfermeira ou parteira; já as mulheres pobres se dirigiram às indústrias” (DANIEL, 2011, p. 330).

A marca que atravessa todas essas categorias trabalhistas é a baixa remuneração, mas ela atinge com ainda mais intensidade o trabalho doméstico, preponderantemente reservado às mulheres negras.

O fato é que o trabalho feminino sempre existiu. Na perspectiva trazida por Perrot (2006), ele é doméstico, de reprodução da sociedade, não remunerado e invisível. Assim, quando as mulheres alcançaram o mercado de trabalho formal no século XVIII, além de continuarem a desenvolver seu trabalho doméstico não remunerado, sustentaram setores e funções inferiorizados e pouco valorizados.

A principal função remunerada de mulheres europeias, no início do século XX, foi o trabalho doméstico. Elas ocuparam timidamente postos na indústria e no setor terciário europeu, além do magistério, segundo Perrot (2006).

É fato que historicamente prevalece a desvalorização do trabalho desenvolvido por mulheres. E, segundo Federici (2017), esse é um ponto fundante da estrutura capitalista. Tanto porque mulheres foram atreladas ao trabalho doméstico que garante a reprodução da classe trabalhadora, de forma compulsória e sem remuneração ou prestígio social, quanto porque seu trabalho para o mercado foi constituído na história moderna como um não-trabalho, sendo muito mais um complemento ao trabalho masculino, este de caráter provedor da unidade familiar. Logo, este não-trabalho, quando muito remunerado, é pouco valorizado nessas trocas econômicas.

Em suma, a autora aponta o quão funcionais ao capitalismo são as relações de sujeição feminina. Atente-se que, mesmo quando as mulheres assumem postos de trabalho, além de menos remuneradas que homens, também conduzem o trabalho doméstico não remunerado. A obra citada, nesse sentido, denuncia a exploração feminina como essencial à engrenagem capitalista.

No Brasil, além do trabalho doméstico e invisível – que também era destino das moças mais abastadas, no que diz respeito às atividades de mando – sempre

tivemos a presença constante de mulheres economicamente desprivilegiadas no espaço público do trabalho. Segundo Follador (2009), mulheres pobres já ocupavam funções masculinas, como tropeiras e cocheiras, além de serem lavadeiras, cozinheiras, domésticas e vendedoras ambulantes desde o período colonial. Soma-se a amálgama, como posto, as relações escravagistas que acometiam mulheres negras.

Nader (2005, p. 197) é categórica na afirmação de que “a sociedade brasileira, que se pautou no poder masculino, jamais prescindiu da mão de obra feminina”. Ela sempre foi utilizada e, ainda hoje, o papel dessa mão de obra na reprodução da sociedade capitalista é imperioso.

No caso do Brasil, as mulheres foram efetivamente incorporadas no mercado de trabalho formal apenas no contexto da Segunda Guerra Mundial<sup>32</sup> (TUNIN; GOUVÊA, 2020). Com o desenvolvimento da indústria, as mulheres pobres foram incorporadas aos postos de trabalho, enquanto mulheres de classe média avançaram principalmente sobre o magistério, a enfermagem e ao serviço de parteiras. Segundo Daniel (2011), as mulheres negras, ex-escravizadas, e suas descendentes permaneceram inseridas no trabalho doméstico, atividades que comportam menores salários e maior precarização.

A trajetória feminina no acesso ao trabalho remunerado está estreitamente entrelaçada ao seu acesso à educação (GUEDES, 2008). Como posto anteriormente, o acesso das mulheres brasileiras ao mundo da leitura e da escrita era bastante restrito e condicionado por fatores econômicos e raciais.

Apenas moças abastadas ou pertencentes a instituições religiosas da Igreja Católica tinham a instrução básica. Com a primeira lei de instrução pública, na

---

<sup>32</sup> “O papel da mulher na sociedade, começa a apresentar mudanças mais aparentes, tanto no cenário mundial como nacional, a partir da segunda guerra. O desenvolvimento industrial e as consequências das batalhas, fizeram com que antigos e novos postos de trabalhos fossem ocupados por elas para dar prosseguimento à industrialização. No Brasil, em 1956, Juscelino Kubitschek assumiu a Presidência da República e o seu governo priorizou os investimentos, especialmente, nas áreas de transporte e energia, na indústria de base através das substituições de importações, além do desenvolvimento da indústria automobilística. Esse período do governo foi marcado pela forte aceleração do desenvolvimentismo, a chegada das grandes indústrias e o fortalecimento da economia. É nesse período que as mulheres apresentam significativa inserção no mercado de trabalho, com o aumento das indústrias e as transformações econômicas” (TUNIN; GOUVÊA, 2020, p. 4).

primeira metade do século XIX, a criação de escolas para meninas foi prevista (LOURO, 1997).

Segundo a autora, o interesse do recém proclamado país independente foi articular um discurso de modernização por meio da educação. Buscando abandonar seu caráter colonial, que passou a ser sinônimo de “atrasado, inculto e primitivo” (LOURO, 1997, p. 443), a narrativa da modernização coexistiu com a permanência da estrutura social escravocrata, rural, latifundiária e coronelista, segundo a autora.

Desta forma, essa nova concepção de educação, como necessária à modernização, incluía a presença das meninas. Creditava-se à educação feminina o progresso, a modernização e a construção da cidadania (LOURO, 1997).

As escolas, como mencionamos, previam um currículo inicial comum a ambos os gêneros e, em seguida, currículos específicos para cada um deles. Para operacionalizar esses distintos currículos, professores homens eram responsáveis pelos meninos e as professoras, pelas meninas.

Sem distinção salarial por gênero, a princípio, as remunerações eram distintas entre as disciplinas ministradas, tendo as disciplinas destinadas aos meninos maiores remunerações (LOURO, 1997).

A criação e ampliação das escolas de primeiras letras nas províncias e a verificação da falta de professores qualificados para desempenharem a função ocasionou na criação de escolas para o magistério, então conhecidas como Escolas Normais. Essas escolas também eram separadas entre femininas e masculinas e, com o tempo, foram se multiplicando, segundo Louro (1997).

Ainda de acordo com a autora, uma combinação de fatores, como a ampliação de oportunidades de trabalho para os homens oriunda do processo de industrialização no país, que acarretou a migração dos professores, e o crescente interesse feminino pelo magistério, fizeram por tornar cada vez maior a proporção feminina nas Escolas Normais. Com o tempo, puderam elas também assumir turmas de jovens meninos e a função foi se tornando cada vez mais feminina.

Outra perspectiva, acrescida por Almeida (1998), para o avanço feminino sobre o magistério foi a redução gradual da remuneração docente atrelada aos fatores supracitados. Fato é que, segundo Louro (1997), cada vez mais jovens meninas de diferentes origens sociais foram se apropriando do magistério e as Escolas Normais foram adquirindo prestígio e,

em alguns momentos e em algumas comunidades, as escolas normais se tornaram prestigiadas instituições de ensino, e acrescentaram, ao curso de formação de professor primário, cursos de especialização, captando uma clientela socialmente privilegiada (LOURO, 1997, p. 455).

Essa crescente feminização do magistério foi resultado de uma associação entre atributos ditos femininos e necessidades pedagógicas das crianças. Considerando o contexto de ascensão do Positivismo<sup>33</sup>, que adentrou inclusive os currículos escolares, campos de pesquisa que se consolidavam vinham a reiterar a condição feminina de melhores tutoras para as crianças: atributos considerados femininos foram apontados como essenciais para a formação pedagógica das crianças, legitimando tal face do magistério.

Endossando os pontos apresentados, Almeida (1998) aponta as possíveis relações causais associadas ao avanço feminino sobre o magistério. Segundo a autora:

O fato de as mulheres ocuparem cada vez mais espaços na profissão, somado às formulações ideológicas que as consideravam mais capazes, pela industrialização e pela urbanização estarem ampliando o mercado de trabalho masculino, oferecendo inclusive ocupações vedadas às mulheres e, possivelmente, mais bem remuneradas, deve também ter contribuído para o afastamento masculino, além do propalado desprestígio da profissão e da má remuneração salarial (ALMEIDA, 1998, p. 68).

A transformação dos papéis atribuídos às mulheres ocorrida na prática social nem sempre esteve relacionada às teorias científicas, como no caso da associação de seus atributos esperados e à docência para crianças. Sendo as mulheres impedidas de terem qualquer tipo de formação educacional durante séculos, a articulação recorrente entre algumas delas, mesmo que de forma bastante tímida e rudimentar, e a transgressão de personagens históricos, promoveram a passos modestos a mudança das expectativas direcionadas aos grupos femininos.

Todavia, concomitantemente, as mudanças no ideário sobre qual deveria e deve ser a atuação das mulheres na sociedade estiveram estreitamente relacionadas à luta e conquista de direitos civis, políticos e sociais, como o acesso à educação.

---

<sup>33</sup> “Para outros, inspirados nas ideias positivistas e científicas, justificava-se um ensino para mulheres ligado ainda à função materna e que afastasse as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas.” (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

Para tornar isso possível, foi imperativa a atuação de grupos organizados de mulheres.

Cada conquista demandou persistência e tempo e nem sempre se fez de momentos de efervescência popular, pois, como ondas, momentos de avanços são sucedidos de retrocessos (DUARTE, 2003). Mas, são também precedidos da afluência, quase invisível, de diferentes fluxos que culminam em uma poderosa torrente. Esses grupos de mulheres que persistiram ao longo dos séculos foram se rebuscando cada vez mais. Crescentemente organizados, foram responsáveis por modificarem os papéis sociais<sup>34</sup> e ampliarem a participação feminina na vida pública (DUARTE, 2003; PINTO, 2007).

Os grupos de mulheres compõem um movimento feminista que se manifesta em diferentes instâncias e demandas. São usualmente analisados a partir da metáfora de ondas (DUARTE, 2003; PERROT, 2006), uma vez que produzem e são produto de uma dinâmica que se assemelha a esse fenômeno da natureza, composto tanto pela aparente calma quanto pela intensa ressaca.

Duarte (2003, p. 152) argumenta que:

Longe de serem (momentos áureos) estanques, tais momentos conservam uma movimentação natural em seu interior, de fluxo e refluxo, e costumam, por isso, ser comparados a ondas, que começam difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente) se avolumam em direção ao clímax – o instante de maior envergadura, para então refluir numa fase de aparente calma, e novamente recomeçar.

Entretanto, mesmo que se caracterizem diferentes momentos, com contextos, demandas e conquistas variados, e que seja um movimento em que organizações estáveis são incapazes de capitalizar, o direito ao saber, ou seja, à educação e à instrução, é a mais antiga, a mais constante e a mais compartilhada reivindicação (PERROT, 2006).

São diversificados os movimentos feministas, uma vez que diferentes grupos de mulheres demandam e reivindicam pautas diferentes. A exemplo, observamos que a realidade das mulheres brasileiras se fragmenta, tendo cada grupo delas inferência de diferentes estruturas de poder.

---

<sup>34</sup>Maria Beatriz Nader (2002) define o papel social tanto como expectativa de conduta para um indivíduo quanto a conduta de fato realizada por ele. Ele vai além de papéis biológicos, e está ligado à construção social do masculino e do feminino – gênero.

Existem diferentes demandas relacionadas às classes sociais e às raças, haja vista que, uma vez que a mulher branca precisou abrir seu espaço no mercado de trabalho, a mulher negra já esteve nele por séculos, antes escravizada, depois limitada ao serviço doméstico quando livre.

As necessidades se configuram diferentes. Todavia, persistem as similaridades, estruturas de poder comuns a todas, mesmo que incidam em diferentes intensidades, como o impedimento à educação formal vigorado por séculos (PERROT, 2006; LOURO, 1997; DUARTE, 2003).

Para analisar a história desses movimentos das mulheres, Duarte (2003) buscou categorizar as ondas vislumbradas na história brasileira, por meio de um paralelo entre elas e a apropriação feminina sobre a escrita, a educação e a imprensa. De fato, a busca pelo direito básico do acesso à leitura fomentou “a primeira onda do feminismo brasileiro”<sup>35</sup>.

Datada de 1830, o anseio por educação teve como influência movimentações de países europeus. Assim, as escolas de primeiras letras para meninas refletiram o contexto de associação entre educação feminina e progresso. Mulheres avançaram muito timidamente sobre a imprensa, que contava com jornais direcionados ao público feminino, mas que tinha, em sua maioria, a redação de homens (DUARTE, 2003).

A proliferação de jornais e revistas femininas pelo Brasil e, mais especificamente, na capital Rio de Janeiro, caracterizada pelo avanço feminino sobre a redação e produção editorial, tornou possível a criação de uma rede de apoio mútuo e intercâmbio intelectual sobre a imprensa feminina. Isso possibilitou uma crescente conscientização das mulheres (DUARTE, 2003).

Nesse contexto, de acordo com Duarte (2003), a luta pelo direito de elas cursarem o ensino secundário e adentrarem o mercado de trabalho, principalmente por mulheres de classe média e alta, se intensificou no final do século. Alguns jornais chegaram a reivindicar o direito ao ensino superior. A autora denomina esse momento como “a segunda onda do feminismo brasileiro” (DUARTE, 2003, p.156), iniciando-se no ano de 1870.

---

<sup>35</sup> Sob outra perspectiva, Guacira Lopes Louro (1997b), categoriza as ondas do movimento feminista em âmbito global, e aponta a Primeira Onda como sendo a caracterizada pelo momento em que se buscava o direito ao voto feminino, durante a virada do século XX. O movimento seria chamado de “sufragista” e estaria ligado a interesses de mulheres brancas de classe média. A Segunda Onda, segundo a autora, iniciou-se no final da década de 1960 e se caracterizou pelo avanço do feminismo na academia, havendo uma preocupação crescente com a teorização do movimento.

Por volta de 1920, mulheres já haviam conquistado o direito ao ensino superior e a ampliação de seu campo de trabalho – que até então se limitava ao magistério. Em 1932, conquistaram o direito ao voto. Mesmo que tenha sido um período de contradições, de avanços e retrocessos, foi um momento bastante pródigo para as mulheres e suas lutas, de acordo com a autora.

O feminismo burguês ocupou a grande imprensa e esse se mostrou um período de muita efervescência feminina na literatura, na academia, no campo do direito. Essa é a “terceira onda do feminismo no Brasil” (DUARTE, 2003).

A “quarta onda” é, segundo Duarte (2003), a mais exuberante. Ela alterou radicalmente os costumes e adotou reivindicações mais ousadas. O avanço do feminismo sobre a academia culminou, como anteriormente citado, na consolidação dos estudos sobre a mulher em diversos pontos do planeta. No Brasil, foram formados grupos de estudos e promovidos congressos, colóquios e seminários (DUARTE, 2003). Não obstante, o país atravessava um período de ditadura civil-militar e a articulação feminina fez-se atuante em seus limites<sup>36</sup>.

De acordo com Tunin e Gouvêa (2020), nesse período o movimento das mulheres buscou influenciar organizações e organismos multilaterais, partidos políticos, sindicatos, organizações populares e estimulou a participação feminina na elaboração da nova Constituição no final da década de 1980. Desta forma, passaram a ocupar partidos e eleições, criando, sistematicamente, a aproximação entre as demandas feministas e a elaboração de políticas públicas.

O diálogo entre os movimentos sociais e o Estado aconteceu quando organizações de identidades femininas se articularam com setores governamentais e não governamentais e culminou na elaboração de políticas para mulheres e de gênero. Elas reivindicaram categoricamente participar como sujeito no processo de formulação, implementação e controle das políticas.

Aos poucos, o combate às desigualdades de gênero, incluindo na educação, passou a ser incluído nas agendas governamentais e de entidades multilaterais (FARAH, 2004), conforme abordaremos.

---

<sup>36</sup> A autora Cavalcante (2011) aborda as representações femininas na imprensa e na literatura neste período ditatorial. Como reflexo da atuação dos movimentos feministas e derivada das mudanças sociais em curso, a representação das mulheres se caracterizou nesse período pela aparência moderna concomitante aos papéis tradicionais.



Nesse mesmo bojo, ocorreu a institucionalização de diferentes instrumentos de controle social das políticas públicas, como os Conselhos Gestores<sup>37</sup>, que se articulam em âmbito municipal e federal (LUBAMBO; COUTINHO, 2004). Houve também a criação da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres (SNPM), no ano de 2003 e a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no mesmo ano. Ambas as secretarias, atualmente estão vinculadas ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos<sup>38</sup>.

As políticas públicas sociais com perspectiva de gênero, que incorporam tanto políticas públicas para mulheres quanto políticas públicas de gênero, caracterizam-se, no Brasil, pela transversalidade. Ou seja, articulam-se em diferentes frentes, com vistas à promoção de equidade na sociedade brasileira, dentre elas, a educação. A temática aparece inserida em políticas de erradicação da miséria, por exemplo, assim como nas políticas públicas educacionais, sempre articulando diferentes atores institucionais e internacionais (FARAH, 2004).

As funcionalidades atribuídas a essas políticas públicas com perspectiva de gênero estão vinculadas a um processo global de definição de valores, oriundos de convenções e compromissos internacionais e serão abordadas adiante (GOUVÊA; NOMA, 2012).

Concomitantemente ao processo de institucionalização das demandas femininas, as décadas posteriores a 1970 representaram no campo da educação superior brasileira uma reversão dos quadros de inserção feminina. Conforme abordaremos adiante, a necessidade de um olhar mais atento à educação de meninas por parte do Estado resultou em mudanças nos quadros de acesso feminino ao ensino formal (GUEDES, 2008; ROSEMBERG, 2001).

---

<sup>37</sup> A “[...] Constituição de 1988 regulamentou, no país, a participação popular como elemento no processo político. Introduziu-se uma série de mecanismos permitindo que representações de segmentos sociais tivessem acesso ao governo e tomassem decisão sobre alguns problemas públicos, sinalizando para o fato de que a dinâmica social deve exercer uma influência significativa sobre as experiências de formulação e implementação de políticas locais” (LUBAMBO; COUTINHO, 2004, p. 63).

<sup>38</sup> As Secretarias de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Direitos Humanos e Políticas para as Mulheres foram incorporadas ao então criado Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos por meio da Lei nº 13.266, de 5 de abril de 2016. O mesmo foi transformado em Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no ano de 2017. Este processo reflete um crescente esvaziamento da pasta, como quando no ano de 2020 o Ministério não utilizou os recursos previstos para políticas para mulheres (<https://www.camara.leg.br/noticias/668512-governo-gastou-apenas-r-56-milhoes-de-um-total-de-r-1264-milhoes-previstos-com-politicas-para-mulheres/>).

### 3.2. Orientações internacionais para igualdade de gênero na educação: atribuições de significados à educação feminina

A relevância atribuída à educação de meninas é fruto de múltiplos empenhos em seu contexto. A participação política de mulheres, organizadas em movimentos, foi essencial para esse ponto. A articulação feminina em torno da educação, como vimos no subitem anterior, é crescente no decorrer dos séculos, e, ao final da década de 1980, alcançou novos patamares.

No caso do Brasil, onde orquestrava-se uma retomada da democracia, a atuação das feministas foi essencial. Além do avanço dos estudos sobre as mulheres no âmbito da academia, a construção de instâncias participativas e consolidação dos direitos humanos, por meio da Constituição de 1988, tiveram intensa atuação de mulheres comprometidas com a democracia e as pautas femininas (FARAH, 2004).

Essas pautas vieram a se tornar cada vez mais transversais, sendo observadas na elaboração de diferentes políticas públicas. Principalmente porque houve a consolidação do conceito de equidade (WHITEHEAD, 1992), vindo a reconhecer que, para o exercício pleno da cidadania, seriam necessárias correções nas diferenças de acesso aos serviços de garantia de direitos sociais.

Nesse sentido, as políticas públicas sociais brasileiras incorporaram a noção de que, para haver cidadania, as desigualdades evitáveis, que se impõem como barreiras ao acesso das pessoas aos seus direitos, precisavam ser minimizadas ou extintas (AZEVEDO, 2013).

Esse conceito permitiu que fossem pensadas políticas específicas para mulheres, mas também que a singularidade da condição feminina fosse abordada em diferentes perspectivas. As políticas de saúde, de proteção à infância, entre outras, incorporaram a perspectiva de gênero.

Em âmbito global, como visto, há a constituição das questões de gênero e das mulheres como campo científico e uma ampliação da participação feminina nas discussões políticas. Atrelado a isso, existe a articulação de agendas internacionais de interesses, em que a pauta da educação feminina vem a ser associada ao desenvolvimento econômico e social dos países (GOUVÊA; NOMA, 2012).

Essa aproximação entre as agendas de OOs, governos locais e movimentos de mulheres elevou a importância atribuída à educação de mulheres e meninas em nível global. Isso aconteceu por conta dos eventos promovidos pelas OOs, que

culminaram em cartilhas de prescrições aos países, como é o caso do documento Educação para Todos, abordado em seguida.

Contudo, o Fórum de Jomtien não foi o primeiro a abordar questões acerca da desigualdade de gênero. Ele compõe um contexto de diversos eventos direcionados a discutir especificamente a questão feminina e outros que apresentam o tema de forma transversal, como é o caso do documento Educação para Todos (EPT).

Na sequência, sintetizamos diferentes forças que atuaram para a ascensão da educação feminina como objeto de políticas educacionais no Brasil. Alguns outros Fóruns e Congressos organizados pelas OOs estão listados no Quadro 8.

**Quadro 8** - Eventos organizados por OOs que contribuíram para a discussão do tema educação para mulheres e meninas.

Evento	Ano de realização	Contribuição para discussões acerca da educação feminina a nível global
<b>Convenção dos Direitos da Criança**</b>	1989	Ratificada por 196 países, admite a maior vulnerabilidade de meninas. Dela decorre o documento produzido pela Unicef: <i>The girl child: na investment in the future</i> , em 1991, que reconhece o caráter de “investimento” nas políticas para mulheres e meninas.  Consolida-se a ideia de que investir nas meninas (especialmente em sua educação) tem efeito na sobrevivência infantil, na produtividade econômica, na redução da fertilidade e no aumento da qualidade de vida.
<b>Conferências Mundiais pela educação</b> decorrentes de Jomtien	Nova Dheli - 1993; Aman - 1996; Islamabad - 1997; Dakar - 2000.	A autora destaca que todas elas reiteraram o enfoque no acesso à educação como estratégia para superação das <i>gender gaps</i> (disparidades de gênero).

Fonte: Rosemberg (2001).

Notas: Dados organizados pela autora (2021).

\* Um breve resumo delas pode ser encontrado no link:

<http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/>.

\*\* O texto considera criança todo ser humano menor de 18 anos. Ele está disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificada%20por%20196%20pa%C3%ADses>.

O documento Educação para Todos (EPT) é decorrente da Conferência Mundial homônima, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. O evento temático deu origem à Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação de necessidades básicas de aprendizagem e um Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem.

Ele foi empreendido por meio da parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial (BM). Educação para Todos se tornou uma espécie de pacto pela educação, pois, além de mobilizar Estados-nacionais, teve ampla adesão dos setores empresariais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Por meio de um Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, ao longo dos anos de 1990, foram realizadas diversas reuniões regionais e globais que tinham por intuito a avaliação da iniciativa EPT (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Um destes desdobramentos foi a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo cientista político Jacques Delors (1925-), nome também dado ao relatório.

A comissão foi iniciada no ano de 1993 e findou-se três anos depois, dando origem ao Relatório Delors. Este documento trouxe um panorama mundial e elencou desafios para a educação, reavivando os compromissos firmados na Declaração Educação para Todos. Ademais, os compromissos assumidos no documento foram veementemente reiterados ao longo das últimas décadas, em diversas novas conferências e fóruns (DEUS-SILVA, 2018).

Pode-se dizer que o encontro em Jomtien construiu parâmetros que são utilizados até os dias de hoje para a construção de políticas educacionais, inclusive no Brasil, constituindo-se como pauta da agenda política nacional (DEUS-SILVA, 2018).

A Unesco foi concebida, assim como a maior parte dos demais Organismos e Organizações Internacionais, no contexto dos Acordos de Bretton Woods<sup>39</sup>, em 1945. Ela tem como objetivo a garantia da paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, sendo uma agência da Organização das Nações Unidas (ONU), que atua em diferentes áreas: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

Atualmente, ela agrega 193 Estados-Membros, tendo sua sede localizada na Place de Fontenoy, em Paris. No Brasil, suas atividades se iniciaram no ano de 1972, e no ano de 1992, houve um acordo de cooperação amplo assinado junto ao Ministério da Educação (MEC) (UNESCO, 20-?).

De forma geral, as OOs delimitam consensos sobre a política econômica global, atuando como agentes orientadores para elaboração de políticas nacionais. Segundo Deus-Silva (2018), sua atuação ocorre por meio de cooperação financeira e técnica, ao fornecerem proposições homogêneas de variadas ordens para os países. As proposições são resultado de conferências mundiais temáticas e elaboradas por técnicos e especialistas contratados pelas organizações.

As propostas podem ser absorvidas pelos Estados-nações na elaboração de suas políticas, em maior ou menor grau. Uma vez que a consonância com as OOs não é uma imposição aos países, a aceitação ou não das recomendações são resultantes de interesses nacionais (DEUS-SILVA, 2018). Todavia, a implementação das recomendações feitas pelas OOs se torna condição para realização de empréstimos e financiamentos. Fica evidente o papel persuasivo e ideológico dessas instituições.

De acordo com o site da ONU, no que diz respeito à Educação, especificamente, o empenho da Unesco se concentra em auxiliar os países a alcançarem as metas estipuladas pelo documento Educação para Todos, buscando promover o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, uma vez que se concebe a educação como estratégia para o desenvolvimento econômico e social dos países. Em suma, ela faz recomendações que refletem na

---

<sup>39</sup> A Conferência foi realizada em cidade homônima (New Hampshire, EUA) no ano de 1944 e foi cenário para discussões acerca dos caminhos para reconstrução da economia mundial. Seus encaminhamentos criaram uma nova ordem monetária baseada no dólar e uma diversidade de OOs, que tinham como missão auxiliar os países na reconstrução de suas economias nacionais.

constituição de dispositivos legais, especialmente de políticas educacionais dos Estados-nacionais.

Principalmente na década de 1990, as OOs intensificaram suas ações direcionadas à Educação, sendo ela apontada como pilar para um projeto de construção e ampliação do desenvolvimento (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Deriva-se, assim, uma espécie de agenda global para a educação. Esta agenda implica na consonância entre diagnósticos e prognósticos das instituições internacionais para políticas educacionais nacionais e evidenciam a dependência destes países à legitimação e assistência técnica das OOs (TEODORO, 2008).

De acordo com Teodoro (2008), a agenda é constituída por uma abordagem estatística da realidade, em que se estipula indicadores de sucesso e fracasso para análise de políticas nacionais. Como consequência, seus efeitos tendem a apresentar linhas gerais, desconsiderando as realidades particulares.

Segundo Carnoy (1999), são resultados desta orientação da política uma substancial redução dos gastos estatais com educação, acarretando na precarização de sistemas públicos, no crescimento da privatização e na maior responsabilização das famílias no custeio educacional; uma latente aproximação entre os sistemas educativos e os produtivos, com vistas à produção de mão de obra qualificada; e, ainda, uma homogeneização dos currículos, que passam a privilegiar as áreas de ciências e matemática.

A América Latina e o Caribe foram objetos de diversas recomendações das OOs, a partir dos anos de 1990, tanto para seus setores da educação quanto da economia. De acordo com as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), as organizações promoveram uma série de diagnósticos, análises e propostas de soluções para estes países. Estas publicações se tornaram pilares para as reformas educacionais latinas e, especialmente, as brasileiras, da década de 1990. Nelas, fica evidente que a educação é concebida como ferramenta para a competitividade internacional.

Desta forma, as políticas educacionais da América Latina e do Brasil viveram uma intensa onda de reformas a partir da década de 1990, modificando substancialmente seus sistemas educativos (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008; OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

Especificamente no Brasil, essas reformas se orientaram pelas diretrizes internacionais, com o intuito de caracterizar uma nova gestão das políticas e das instituições e dissipar o quadro de extrema exclusão no acesso e permanência, principalmente do ensino básico.

De acordo com Krawczyk e Vieira (2008), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDBEN/96), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), consubstanciou as condições da reforma em curso. Ela aumentou a obrigatoriedade do ensino básico para oito anos e elegeu a família como agente principal na responsabilização.

O documento Educação para Todos havia denotado a necessidade de universalização do acesso à educação básica como requisito para o sucesso econômico dos países e, neste contexto, abordou a educação feminina. Ele conta com um preâmbulo, no qual contextualiza o leitor acerca dos alarmantes índices de falta de acesso ao ensino básico no mundo e os relacionam a problemas sociais de ordem econômica, como a estagnação financeira e conflitos entre nações, derivados de desigualdades econômicas, e que culminam em violência (UNESCO, 1990).

Ademais, aponta o sucesso econômico de alguns países na década de 1980 como sendo derivado da expansão do acesso à educação básica. Mas, ainda assim, aponta a persistência global da pobreza, da não escolarização e do analfabetismo (UNESCO, 1990).

A viabilidade da iniciativa EPT residiria, segundo o texto, na ampliação dos recursos relacionados ao conhecimento e sua aplicabilidade para a melhoria da qualidade de vida, ou seja, na ampliação do conhecimento científico e sua divulgação, graças ao desenvolvimento de recursos comunicacionais e na ampliação da cooperação entre nações.

Outrossim, também ressalta o reconhecimento da potencialidade feminina. A educação básica<sup>40</sup> é então entendida como direito fundamental de todos, um fator para o progresso de países e do mundo como um todo (UNESCO, 1990).

Em seguida, apresenta seus objetivos definidos. São um total de 10 artigos que, reiteradamente, apontam a responsabilidade de todos os sujeitos sociais

---

<sup>40</sup> Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 58), “o significado de educação básica no documento compreende não apenas educação formal, escolar, mas compreende outras instituições, como a família, a comunidade e os meio de comunicação. Esta educação implica em saberes teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes necessários para lidar com as adversidades da vida em todo o mundo”.

promoverem a aprendizagem, sendo agentes e recursos públicos, privados ou voluntários.

Um elemento-chave do texto, presente no artigo 3º, diz respeito à promoção da equidade na busca por universalização da educação básica, dando especial atenção aos grupos excluídos (UNESCO, 1990). O texto é encerrado pelo compromisso de cooperação entre os participantes.

Especialmente no que tange à educação feminina, a Declaração a elege como estratégia para erradicação e controle da pobreza, principalmente em países com as maiores taxas de analfabetismo, dentre eles o Brasil. Ou seja, a eleva a um patamar de “fundamental” para o desenvolvimento econômico e social.

Após constatar que mais de 60% das cem milhões de crianças sem acesso ao ensino primário são do gênero feminino, o documento assume o compromisso em reverter este quadro. Por meio do artigo 3º, aponta a necessidade de “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (UNESCO, 1990, s/p) e dá prioridade urgente à melhoria do acesso à educação para meninas e mulheres, com vistas a superar todos os obstáculos que impedem a participação ativa destas no processo educativo, além da eliminação de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza (GOUVÊA; NOMA, 2008).

Gouvêa e Noma (2008), ao analisarem as recomendações para políticas educacionais femininas em diversos documentos emitidos pela Unesco apontam a tripla função atribuída a estas. Tal equação pode ser apreendida também na análise individual do EPT.

Segundo as autoras, os documentos caracterizam a educação feminina da seguinte maneira (GOUVÊA; NOMA, 2008):

- tem caráter equitativo, pois age como uma espécie discriminação positiva desse grupo socialmente vulnerável, integrando-o ao sistema educativo. Assim, corrige distorções na aplicabilidade de ações que deveriam ser universais;
- tem função qualificadora, por ser chave para o empoderamento das mulheres, uma vez que a educação deve ser promovida “ao longo da vida”;
- é também reparadora, porque restaura direitos civis negados a uma parcela da população.



Cabe salientar que o compromisso com a promoção da equidade no acesso à educação reconhece não apenas mulheres e meninas, mas também outros grupos marginalizados, como pessoas com deficiência, populações de periferias urbanas e zonas rurais, crianças de rua ou trabalhadoras, nômades e trabalhadores migrantes, povos indígenas, minorias étnicas, raciais e linguísticas, refugiados, deslocados pela guerra e povos submetidos a um regime de ocupação (UNESCO,1990).

Podemos concluir, desta forma, que o documento EPT, assim como os posteriores documentos emitidos pelas OOs para o diagnóstico e prognóstico da educação, como o Relatório Jaques Delors, de 1996, reiteram o caráter funcional atribuído à educação de mulheres e meninas. O investimento em educação feminina seria fator de desenvolvimento de Estados-nacionais, atuando na amenização das desigualdades sociais decorrentes do não acesso à educação.

Ou seja, a educação de mulheres decorre da articulação de diferentes forças e entidades, que extrapola o interesse feminino. O caráter socialmente atribuído a essa educação na contemporaneidade vem a realocar antigos papéis de gênero, sem necessariamente romper com eles. Há uma nova roupagem para as atribuições de gênero, mas elas estão longe de serem subversivas.

A interpretação de que o investimento em mulheres promove melhorias para seus descendentes e sua comunidade, ou até mesmo à sua nação, como apontam os documentos supracitados, não rompe com a expectativa de cuidado por parte das mulheres. Podemos inferir que, pelo contrário, a responsabiliza atribuindo a ela novos encargos.

As mulheres que, ao longo do último século, avançaram sobre o mercado de trabalho formal e à produção de riquezas e conquistaram bravamente seus direitos ao voto e à educação, dentre tantos outros, ainda estão atreladas à reprodução, na esfera doméstica do mundo social, em uma relação complexa e contraditória, como aponta Rosemberg (2001).

O que as trajetórias femininas trazidas anteriormente denotam é que as conquistas são acompanhadas de muito labor, uma vez que os papéis socialmente atribuídos às mulheres ainda as fazem se encarregar de diversas outras dimensões da vida social. A luta por adentrar o campo da produção da vida social ainda não as liberta dos trabalhos de reprodução, pela perspectiva da autora.

Outrossim, recentemente as entidades supranacionais perceberam o potencial que a educação de meninas e mulheres apresenta para o desenvolvimento econômico e social das comunidades locais e nacionais (UNESCO, 1990).

Essa conexão entre as pautas, ainda que dotada de nuances contraditórias, acarreta, no contexto brasileiro, uma reversão nos quadros de inserção feminina nos cursos de graduação durante a virada dos séculos XX e XXI, conforme demonstra análise posterior.

Especificamente no que se refere ao Ensino Superior, para além desta perspectiva sob a qual a educação de mulheres vem sendo tratada pelas instituições supranacionais, a educação superior em si também é objeto do empenho destas OOs (DIAS, 2004).

As recomendações para este nível de educação derivam, nos dias atuais, principalmente dos relatórios publicados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e reverberam profundamente na organização do Ensino Superior brasileiro. Tal tema será evidenciado no tópico que se segue.

### 3.3. Orientações internacionais para o Ensino Superior e o panorama brasileiro

Os diagnósticos e prognósticos supranacionais para a educação tomam o Ensino Superior como objeto específico, dotado de facetas próprias que representam, em algum momento, resultados distintos dos demais níveis de ensino.

Reiterando a perspectiva de que o investimento público sobre políticas educacionais deve almejar o cumprimento de metas idealizadas por consultores internacionais, observa-se que o retorno esperado sobre políticas para Ensino Superior é diferenciado daquele referente à educação básica. Contudo, este posicionamento não é unânime mesmo entre as diferentes Organizações e Organismos Internacionais.

Historicamente, a perspectiva sobre a educação foi bastante distinta entre organizações como a Unesco e aquelas mais alinhadas ao Banco Mundial (BM), como a recente OCDE, especialmente no período destacado por Dias (2004), sendo ele os anos de 1990.

Partindo dos textos publicados pelo Banco Mundial no intervalo, sendo eles Educação superior: aprender com a experiência (BM, 1994), Prioridades e estratégias da educação – exame do Banco Mundial (BM, 1996), podemos concluir que eles

reiteram que: para que maiores investimentos possam ser destinados à educação básica, aquela que apresenta maior retorno na diminuição da pobreza de países em desenvolvimento, seria necessário desenvolver mecanismos eficientes de desoneração de Estados nacionais, no sentido de fomentar-se a educação superior privada e a criar taxas para o Ensino Superior público.

A visão denotada pelos documentos emitidos pelo Banco Mundial, no final do século passado, segundo Dias (2004), demonstra uma perspectiva economicista da vida social e desconsidera os múltiplos contextos da realidade multifacetada, dedicando-se apenas a problemas pontuais, falando-se da pobreza, mas não de suas causas. Esse entendimento dá origem a um postulado de caráter dogmático, que visa redução de custos. Em suma:

são em realidade quatro as medidas propostas pelo Banco:

1. Privatizar a educação superior, com a segurança de que “continuarão recebendo prioridade aqueles países nos quais se atribua mais importância aos provedores e ao financiamento privados”.
2. Anular a gratuidade do ensino superior, por meio da cobrança de matrículas.
3. Estimular a criação, no nível pós-secundário mas não universitário, de instituições terciárias mas não universitárias, capazes de organizar cursos mais breves que respondam mais flexivelmente às demandas do mercado de trabalho.
4. Renunciar a transformar o conjunto das universidades públicas em centros de pesquisa (DIAS, 2004, p. 899).

Pode-se dizer, segundo o autor, que existe um alinhamento das prescrições ao anterior Consenso de Washington<sup>41</sup> e que os documentos reiteram a necessidade de redução de custos na educação de países em vias de desenvolvimento. Na prática, caberia aos Estados nacionais implantarem políticas que reduzam o coeficiente professor-aluno, a quantidade de laboratórios e remuneração, além do amplo apoio ao financiamento e a gestão privados (DIAS, 2004).

Em outra dimensão, a Unesco tratou da educação e do Ensino Superior de maneira distinta em seus documentos. Além da crescente preocupação com a amenização das desigualdades de gênero, vistas no subitem anterior, ela também

---

<sup>41</sup> No ano de 1990, como condição final, foi adotado pelo FMI um conjunto de prescrições liberalizantes direcionadas a seus devedores e países emergentes em geral. O documento intitulado Consenso de Washington foi uma espécie de receituário neoliberal de ajustamentos macroeconômicos que tinham por fim a recuperação dessas economias e se tornou condição para aquisição de novos empréstimos e obtenção de cooperação internacional (BATISTA, 2001).

reiterou a necessidade de contextualização na elaboração das políticas e que a educação seja concebida como bem público, e não mercadoria.

Neste sentido, nos documentos Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação (UNESCO, 1998) e Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1996), buscaram fomentar debates, distanciando-se de dogmatismos e incentivando a reflexão e formação de um amplo quadro conceitual para nortear as decisões políticas. Ainda, de acordo com o autor, a posição da Unesco reitera a perspectiva da educação como um investimento social, e não simplesmente financeiro.

Desta forma, durante o período que compreende os anos 1990 e entrada nos anos 2000, a Unesco empenhou-se em defender que a educação não deva ser dominada pelo mercado e que sejam aumentados os gastos com a mesma, visando melhorias, inclusive, das condições docentes (UNESCO, 1998).

Ainda que existisse a divergência de perspectivas entre o Banco Mundial e a Unesco, o que se sucedeu na década seguinte, foi um alinhamento entre os posicionamentos (DIAS, 2004).

Foi no ano de 1998, em Paris, que uma conferência com temática especificamente direcionada ao ensino superior foi empreendida. A Conferência mundial sobre a educação superior, ou *World education on high education*, reuniu em solo francês mais de 4 mil pessoas de mais de 180 países, os quais ratificaram seu texto final (DIAS, 1999).

Seu preceito fundamental, que diz respeito à universalização do acesso, reverberou em outras OOs e fez-se presente nos documentos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (OCDE, 1998).

Esta Organização foi criada em 1961, e abriga os chamados “países ricos”, com maiores indicadores de PIB *per capita* e IDH. Sediada em Paris, ela é “composta por países, que ratificam os princípios da democracia representativa, da economia de mercado, estabelecendo uma plataforma para comparar políticas econômicas e sociais” (PALAVEZZINI, J.; ALVES, J. M., 2020, p. 258-259) e tem se dedicado a tópicos como a educação superior.

O texto Redefinindo o ensino terciário (OCDE, 1998, p. 43), reitera sua posição sobre a universalização:

A frequência ao ensino terciário é agora a 'coisa a se fazer', apreciada por todos e não – somente por uma minoria privilegiada. Orienta-se em direção a uma frequência universal. Uma participação de 100 por cento, com oportunidades justas e iguais de acesso ao saber, em uma forma ou outra de ensino terciário, em um momento qualquer da vida, e não necessariamente na prolongação imediata do ensino secundário... chega-se não apenas a um estabelecimento, mas a uma maneira de viver, não mais para alguns, mas para todos.

Esse posicionamento foi acompanhado, no caso do Brasil, da meta de inserção de 30% da população entre 17 e 24 anos, assim como a transformação das entidades públicas (DIAS, 1999).

De acordo com Dias (1999), reconheceu-se o caráter holístico do nível superior de ensino, não devendo mais ser concebido descolado às outras etapas do sistema educacional e, também, sua concepção como medida para eliminação da pobreza e da exclusão, sendo essa sua prioridade.

Entretanto, ainda que o financiamento público seja reconhecidamente necessário, a diversificação de recursos públicos e privados é apontada como o caminho. Nesses documentos, ao menos no campo teórico, a educação consolida-se então como bem público, e não somente mercadoria, sob a condição de que os investimentos públicos sejam reduzidos e a entrada de capital privado seja a principal forma de financiamento do Ensino Superior.

Isso se daria não apenas com o aumento de vagas oferecidas por este setor, mas também com a taxação do ensino público - algo que até nos dias de hoje o Brasil não faz, e a entrada de instituições privadas na gestão do serviço público (DIAS, 1999).

A importância designada ao saber é concomitante nos diferentes documentos elaborados a partir do período mencionado e chega a ser definido pelo Banco Mundial (2003), como fator determinante para o desenvolvimento econômico dos países (DIAS, 1999).

Ainda, a OCDE (2008) explicita o mérito atribuído ao Ensino Superior para a construção de uma economia mundial baseada no conhecimento, sendo ele um motor para promover a competitividade econômica e que passa a ser mais voltado para os interesses do mercado.

Segundo Bianchetti e Sguissardi (2017), o Brasil vem aplicando as recomendações das OOs em seu setor educacional. Os autores apontam que as IES

brasileiras adquiriram características próprias de empresas privadas, tendo como objetivo o lucro. Isso caracterizaria o que eles categorizam como *commoditycidade*.

Isso aconteceria não apenas pela entrada maciça do capital privado na educação, uma vez que houve abertura de seu capital ao mercado financeiro e o fortalecimento das instituições privadas, por meio de fusões e criação de monopólios – em suma, expansão pela via privada. Outrossim, pela aproximação deste mercado às instituições públicas, em uma relação denominada por eles como “público-quase-privado” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p.76).

Nesse sentido, a diversidade administrativa de Instituições tem sido marca do Ensino Superior brasileiro, de acordo com a autora Maués (2019), o que vem a aprofundar as diferenças entre o ensino e a extensão.

A separação entre os objetivos das instituições acarreta na ampla formação discente direcionada ao mercado, ou seja, profissionais alinhados com interesses privados (MAUÉS, 2019) e pouco atuantes na pesquisa e na integração comunitária.

Na concepção da autora, existe um alinhamento entre as cartilhas do BM e da OCDE no que diz respeito à universidade “desejável”: considerando a diversificação administrativa, espera-se que sejam criadas também diferenciações relacionadas ao *status* destas em um cenário de competição internacional. Os documentos preveem que certas IES se destaquem e se transformem em instituições de excelência, exclusivas à uma pequena minoria. Segundo Maués (2019, p. 25):

Há uma nítida divisão entre as instituições de elite, feitas para os filhos da burguesia e as outras instituições, na concepção defendida pelo BM e pela OCDE de instituições terciárias ou de ensino. Para conseguir esse intento, qual seja, construir instituições de excelência, o BM indica algumas estratégias, tais como as de melhorar as instituições existentes, ou fazer a fusão de algumas das melhores instituições.

A influência das OOs no Ensino Superior brasileiro é facilmente perceptível, assinala a autora. Mais do que isso, de acordo com Maués (2019, p. 27):

as mudanças que vêm ocorrendo nas instituições de ensino superior têm mudado suas finalidades, objetivos, missão, formas de gestão, de financiamento e avaliação. Há uma grande preocupação em aproximar as instituições brasileiras do modelo de internacionalização desenhado pelos organismos internacionais, cujos objetivos centrais podem levar a uma privatização do conhecimento, por meio da constituição de *um saber que esteja voltado para a valorização do capital* (grifo nosso).

A participação da OCDE na definição de parâmetros sob os quais o Ensino Superior é concebido e operacionalizado no Brasil se viabilizou a partir da entrada do país como seu membro oficial, em 2007. Desde então, o Brasil tem figurado sob a condição de “parceiro” ou “convidado”, como relatam as autoras Palavezzini e Alves (2020). A partir disso, os indicadores produzidos pela Organização se tornaram balizadores de escolhas políticas educacionais no país.

Sendo a OCDE financiada pelos membros, as contribuições variam de acordo com o potencial econômico de cada país. Por meio da realização de fóruns, buscam “soluções comuns” para problemas sociais, especialmente os ligados à educação, tendo como órgão mais relevante sobre o tema o *Education Policy Committee* (Comitê de Políticas Educacionais), criado em 2007. Ele se dedica à elaboração de relatórios de avaliação e delimitação de parâmetros para viabilização de tal (PALAVEZZINI; ALVES, 2020).

Em suma, podemos dizer que a OCDE se empenha em estipular os indicadores pelos quais a educação deve ser avaliada e produz os documentos resultantes dessa análise. Esses documentos são chamados de *Education At a Glance OECD indicators* (Educação num relance - indicadores OCDE), e “fornecem dados comparativos da estrutura, do financiamento e do desempenho de sistemas educacionais em países membros e parceiros” (PALAVEZZINI; ALVES, 2020, p. 260).

Entre esses indicadores relacionados pelo Relatório, podemos mencionar a relação escolarização e mercado de trabalho, o nível de acesso ao Ensino Superior e os recursos destinados ao ensino superior e o deslocamento de gastos para outros níveis educacionais.

Sobre tais indicadores, as autoras apontam que, de acordo com os dados dos relatórios publicados em 2018 (OCDE, 2018; 2018b), no Brasil observamos as seguintes conclusões:

- há uma forte relação entre níveis de escolaridade e empregabilidade e renda, em nosso país, demonstrando os dados que “os níveis mais elevados de escolaridade, seja do ensino médio ou nível superior, conferem cerca de 10 pontos percentuais, ou mais, de chances no mercado de trabalho” (PALAVEZZINI; ALVES, 2020, p. 266);

- “por mais que tenha havido um aumento do número de vagas nas universidades públicas e mais ainda nas privadas, a partir da década de 1990, permanece o elitismo e o desafio de aumentar o quantitativo de jovens matriculados na educação superior. Apesar de os investimentos em educação serem próximos ao da média dos países avaliados, ainda são os mais baixos” (ibidem).

O que fica evidente, com o texto apresentado, é que o alinhamento brasileiro com o receituário de OOs promove a manutenção de quadros de restrição de acesso de grupos desprivilegiados. Isso acontece, não por indisponibilidade de vagas para o ingresso necessariamente, mas, pela alocação destes em vagas de IES que tem como preceito a atuação para o mercado. Assim, ceifa-se seu acesso a um Ensino Superior comprometido com a formação crítica do sujeito e sua integração com a comunidade, representados pela promoção de pesquisa e extensão.

Ainda, aos olhos destes receituários, os investimentos em educação devem ater-se aos outros níveis educacionais e a um ensino pós-secundário de teor técnico. O que impede o sistema educacional de fortalecer suas universidades e o ensino gratuito. A superação de *gender gaps*<sup>42</sup>, nesse contexto, ainda que permaneça como meta, está sujeita a outras interações derivadas do proposto enxugamento da máquina pública.

Podemos inferir que, ao permitir que o capital seja guia do sistema educacional terciário, a busca incessante pela desoneração estatal, possível pela redução de gastos, a educação promovida por instituições públicas comprometidas com a integral formação da/o estudante fica deveras comprometida.

A exemplo disso, a Universidade Estadual de Maringá, junto a outras instituições estaduais, foi recentemente sujeita a um programa de gestão intitulado Meta-4<sup>43</sup> que reproduz as cartilhas apresentadas pela OCDE.

---

<sup>42</sup> Em tradução livre, “disparidades de gênero”. São apontados nas Conferências Mundiais pela educação desde a década de 1990 como uma barreira a ser superada.

<sup>43</sup> O Sistema de Recursos Humanos Meta-4 é um software para gestão de folhas de pagamento, criado por uma empresa espanhola de mesmo nome. Foi contratado pelo governo do Paraná em meados de 1990, e foi sendo progressivamente ampliado desde 2012. Ele, por essência, tem colocado em risco a autonomia universitária das instituições estaduais, além de comprometer orçamentos direcionados ao pagamento de pessoal e, conseqüentemente, o funcionamento destas. Uma apresentação deste, junto à uma exposição da articulação das universidades contra o sistema, estão disponíveis pelo link:



Neste sentido, reiteramos que não basta observarmos a inserção feminina no Ensino Superior por si, apenas; é necessário que estejamos atentos à qual formação lhes é conferida. Assim, ressaltamos o compromisso da pesquisa com a educação pública e gratuita, que mesmo estando sob constantes ataques e desmontes, como nosso objeto – a Universidade Estadual de Maringá e o Sistema Universidade Aberta do Brasil, apresentam alto desempenho em seus resultados.

### 3.4. A escolarização feminina e o acesso ao Ensino Superior no Brasil, a partir da década de 1970

A ampliação das políticas de alfabetização e de acesso ao Ensino Médio compôs um panorama de aumento da demanda de jovens concluintes desse nível de ensino e possíveis candidatos ao Ensino Superior, evidenciando a necessidade de expansão das instituições públicas e privadas que ofertam cursos de graduação e pós-graduação (GUEDES, 2008).

Esse contexto de ampliação da rede de Instituições de Ensino Superior e de incorporação de perspectiva de gênero nas políticas públicas sociais, caracterizou um momento de avanço feminino não apenas sobre o Ensino Superior, mas sobre a educação como um todo.

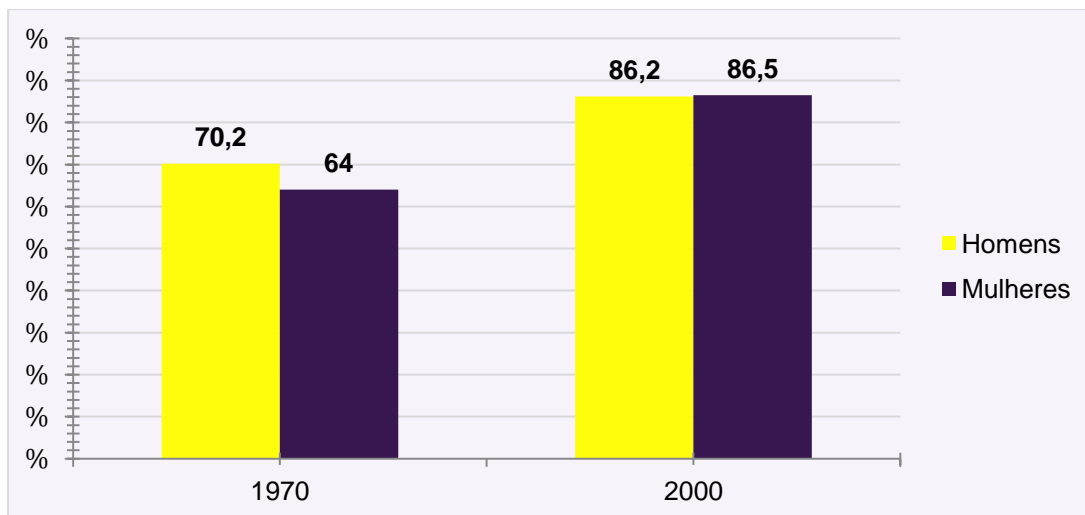
Segundo Guedes (2008), ele conflui com diferentes fatores que são derivados da atuação de movimentos de mulheres no cenário da reabertura democrática no Brasil, como a liberalização sexual e quebra de tabus, que culminaram na entrada das mulheres de classes mais altas no mercado de trabalho, ao final do século XX. Por mais diversos que sejam os movimentos das mulheres, “[a bandeira da educação para estruturação de relações de gênero mais equânimes] uniu diversas correntes do movimento feminista” (GUEDES, 2008, p. 121).

Materializando as mudanças contextualizadas, observamos como elas se configuraram nas estatísticas relacionadas ao campo da educação e, especialmente, ao Ensino Superior na virada do século XXI (Gráfico 1).

**Gráfico 1** - Taxa de alfabetização dos brasileiros de 15 anos ou mais de idade por sexo\* (1970, 2000).

---

<http://www.uel.br/ceca/portal/images/edital/O%20que%20e%20o%20Sistema%20RH%20Meta-4.pdf>.



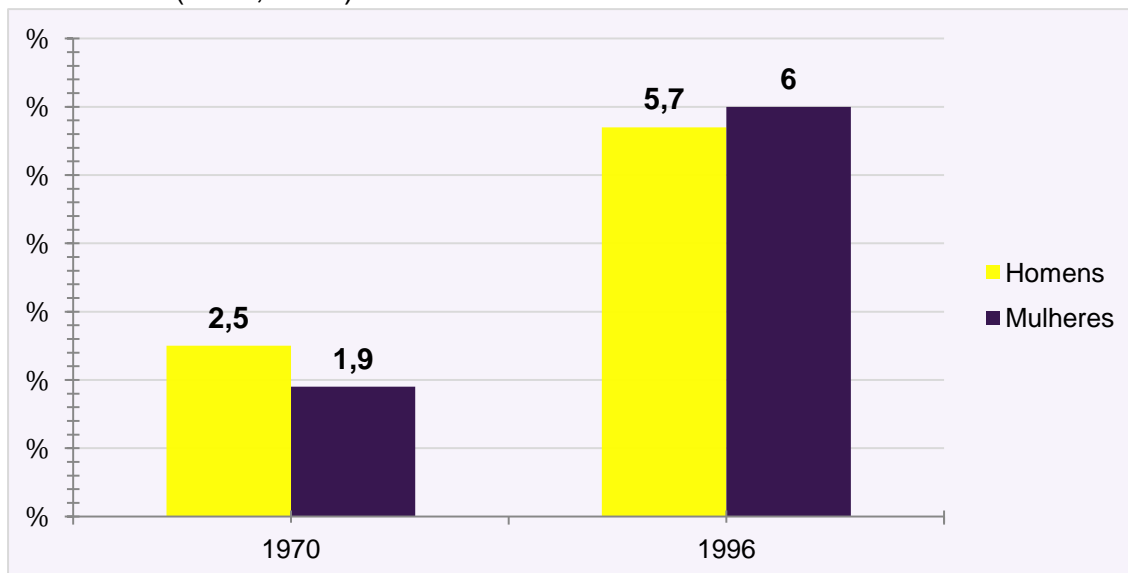
Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1970 e 2000 (BRASIL, 1970; 2000).

Notas: Elaborado pela autora (2021).

\*Termo utilizado nos levantamentos.

As taxas de alfabetização registraram a virada feminina ao longo das últimas décadas. Além da alfabetização, as médias de anos de estudo da população, que mais do que dobraram entre 1970 e 1996, revelaram aumento da expressividade feminina, que também tomaram frente (Gráfico 2).

**Gráfico 2** - Anos médios de estudos da população brasileira de 5 anos ou mais, por sexo e ano (1970, 1996).



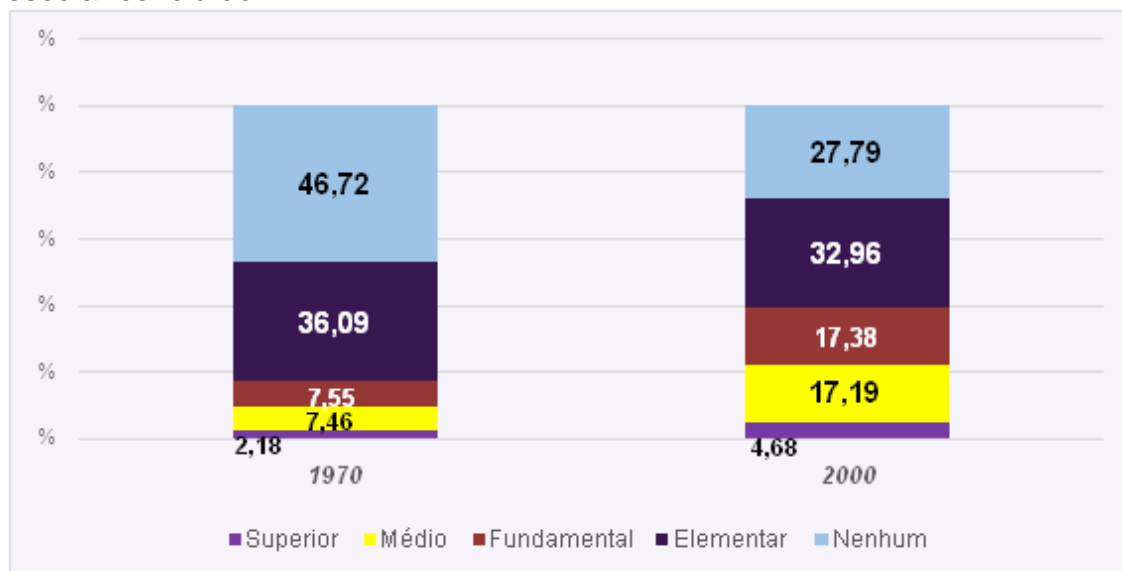
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1970 e PNAD 1996 (BRASIL, 1970; 1996).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Como expresso no Gráfico 3, houve grande queda nas taxas de não escolaridade da população em geral entre os anos de 1970 e 2000. Houve também

ligeira queda nas taxas de pessoas apenas com o Ensino Elementar. Ao mesmo tempo, ocorreu o aumento expressivo nos demais níveis escolares, que mais que dobram.

**Gráfico 3** - Distribuição da população brasileira com mais de 20 anos, por nível escolar concluído.



Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1970 e 2000 (BRASIL, 1970; 2000).

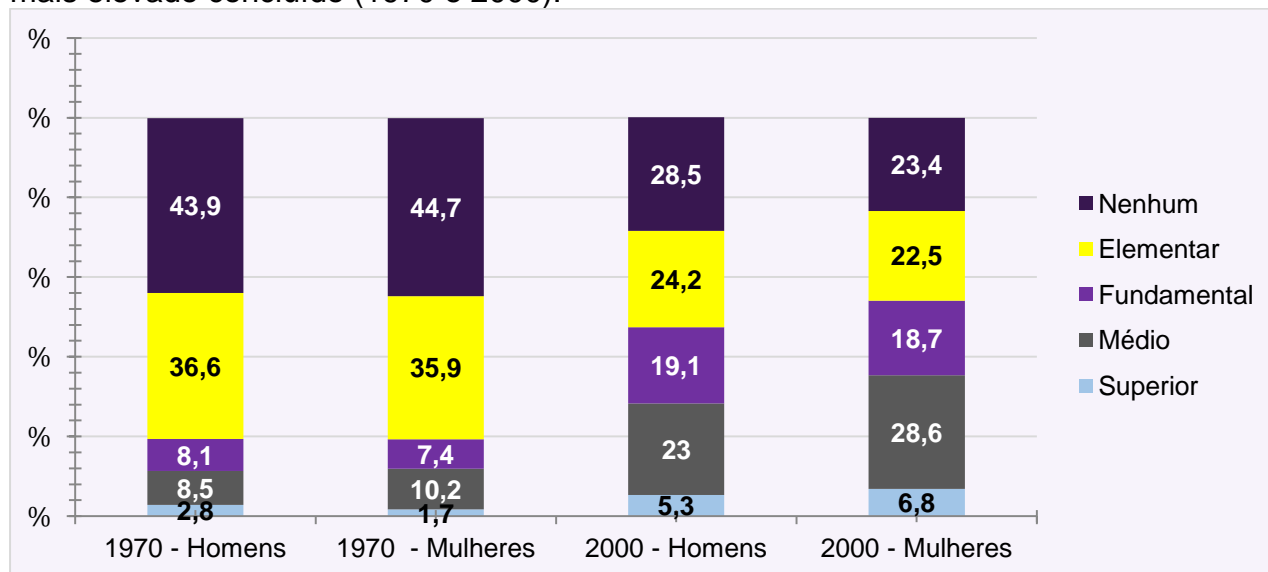
Nota: Elaborado pela autora (2021).

De forma geral, observamos que as políticas educacionais adotadas pelo Brasil, ao longo das últimas décadas do século XX e início dos anos 2000, causaram mudanças significativas na ampliação da escolaridade da população de forma geral. O aumento nas taxas de alfabetização foi bastante expressivo no período analisado, tendo as mulheres tomado uma ligeira vantagem em relação aos homens.

Nesse sentido, o aumento dos anos médios de estudo foi ainda mais visível, pois, entre as mulheres, como examinamos, havia crescido mais de 300%, enquanto entre homens o crescimento foi de pouco mais de 220%.

Conforme o Gráfico 4, entre os jovens de 25 a 29 anos, os homens apresentavam uma ligeira vantagem em relação a não escolaridade em 1970, sendo maioria entre os que possuem Ensino Elementar, Ensino Fundamental e Ensino Superior. Neste ano, as mulheres eram maioria na não escolaridade e no Ensino Médio. Ou seja, enquanto as mulheres concluíam mais o Ensino Médio, os homens é que prosseguiam mais ao Ensino Superior. No ano 2000, as mulheres permaneceram como maioria no Ensino Médio e ultrapassaram os homens no Ensino Superior.

**Gráfico 4** - Distribuição da população brasileira de 25 a 29 anos, por sexo e curso mais elevado concluído (1970 e 2000).

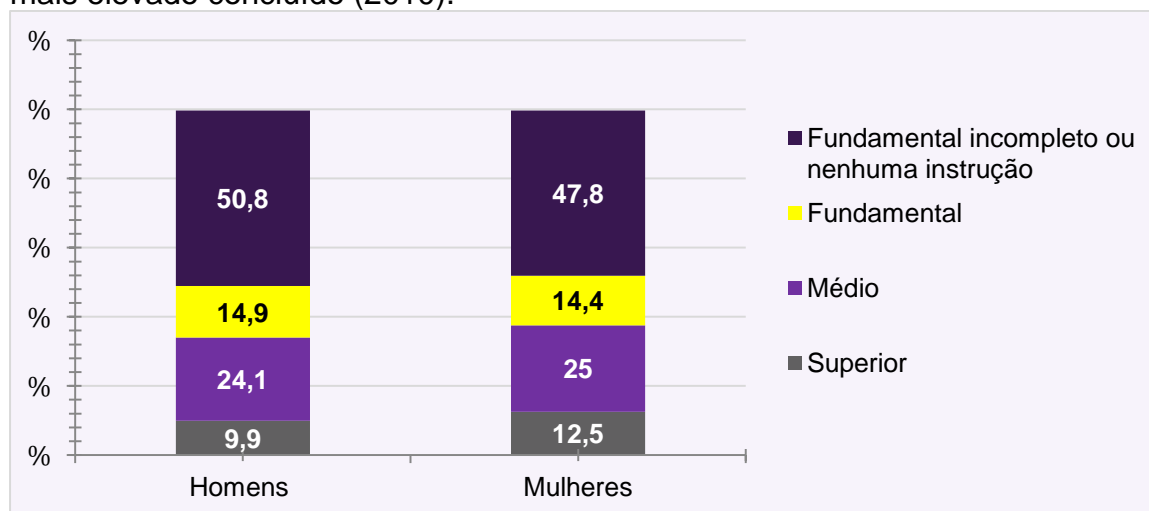


Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1970 e 2000 (BRASIL, 1970; 2000).

Nota: Elaborado pela autora (2020).

A tendência de diminuição da população maior de 25 anos sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto permaneceu em 2010. Desta forma, entre os homens, diminuiu sua presença nos níveis de ensino mais baixos e aumentou sua expressividade tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior. Entre as mulheres, houve queda no nível de Ensino Médio e aumento de quase 100% no Ensino Superior, conforme demonstra o Gráfico 5.

**Gráfico 5** - Distribuição da população brasileira de 25 ou mais, por sexo\* e curso mais elevado concluído (2010).



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 (BRASIL, 2010).

Notas: Elaborado pela autora (2020).

\*Termo utilizado no levantamento.

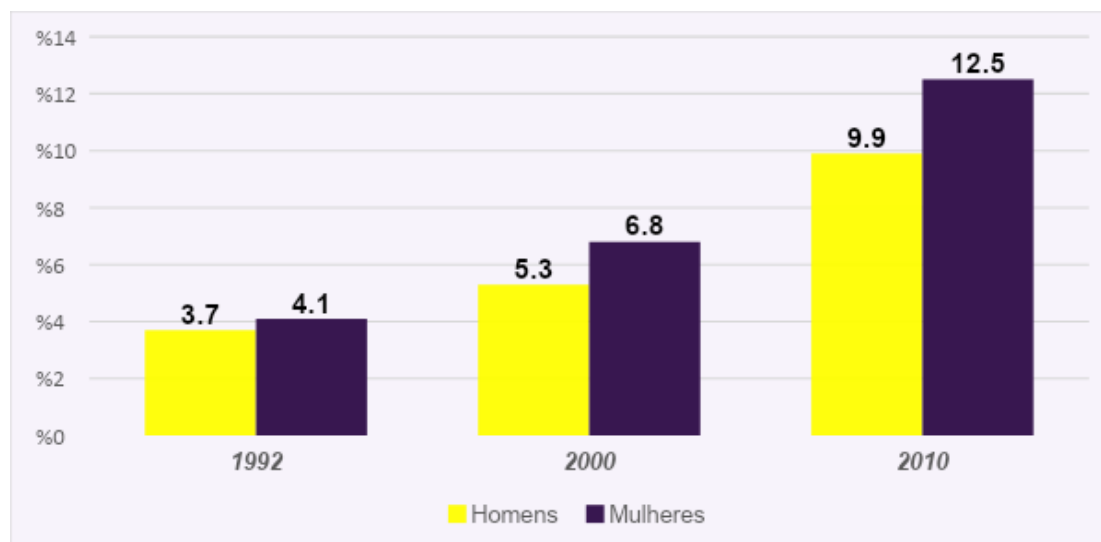
Entre os mais jovens, o universo de mulheres sem escolaridade era ligeiramente maior em relação aos homens no ano de 1970. Nos anos 2000, elas ampliaram a vantagem sobre os homens em 5,1%. Notamos ainda que, no ano de 1970, mulheres já tinham maior proporção na conclusão do atual Ensino Médio. Todavia, tinham grande desvantagem em relação ao Ensino Superior.

As autoras Barroso e Melo (1975) apontam que um fator a ser considerado na observação dessa desproporção é que muitas mulheres concluíam junto ao Ensino Médio, o Ensino Normal, hoje denominado Formação Docente.

A cada 100 mulheres de 25 a 29 anos, apenas 1,7 possuía Ensino Superior em 1970. No ano 2000, esse universo já era de 6,8% e, em 2010, era 12,5%. Ou seja, no intervalo de 30 anos observado, o número proporcional de mulheres que concluíam cursos de graduação quadruplicou. No intervalo de 2000 e 2010, essa proporção teve um aumento inferior a 90%.

O próximo Gráfico, de número 6, demonstra a proporção de homens e mulheres que possuem curso superior no período de 1992 e 2010. Verificamos que houve aumento linear entre os dois grupos.

**Gráfico 6** - Proporção de brasileiros de 25 anos ou mais que possuem graduação em relação aos demais níveis de ensino, por sexo\* (1992, 2000, 2010).



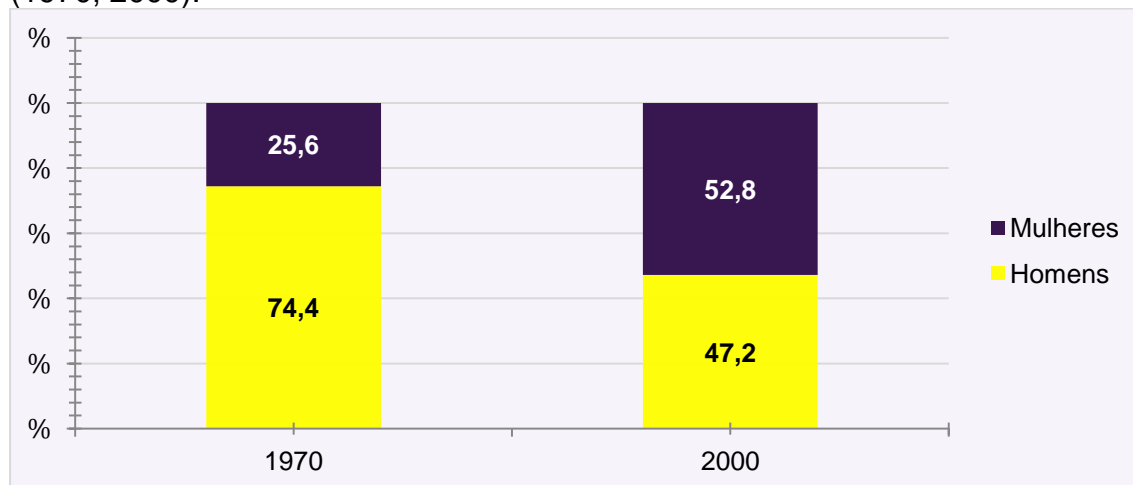
Fonte: IBGE, PNAD 1992, Censo Demográfico 2000 e 2010 (BRASIL, 2000; 2010).

Notas: Elaborado pela autora (2021).

\*Termo utilizado nos levantamentos.

O Gráfico 7 explicita a virada feminina entre os que possuem Ensino Superior no período de 1970 e 2000, passando de 25,6%, para 52,8% dos graduados. Ou seja, um aumento de quase 100%.

**Gráfico 7** - Distribuição da população brasileira total com nível superior, por sexo\* (1970, 2000).



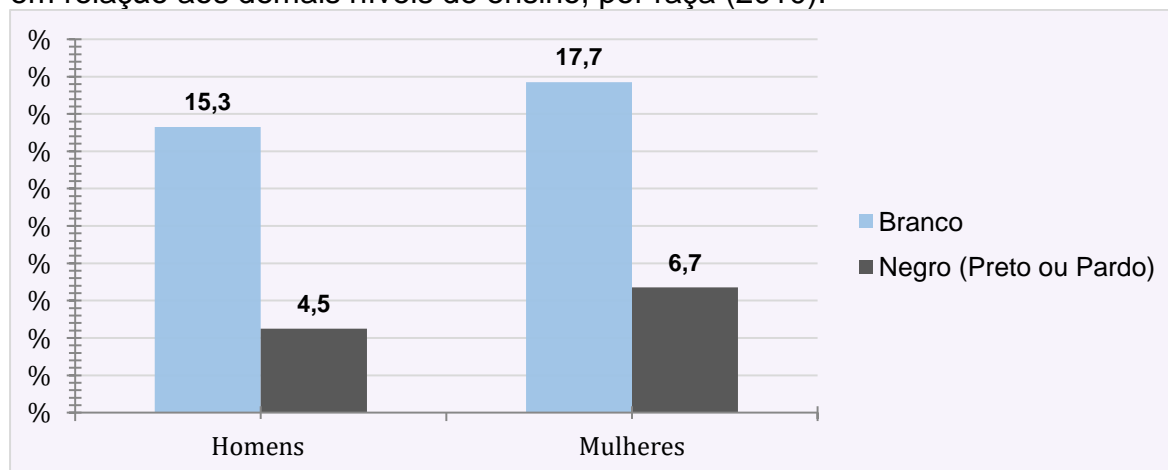
Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1970 e 2000 (BRASIL, 1970; 2000).

Notas: Elaborado pela autora (2020).

\*Termo utilizado nos levantamentos.

As mulheres assumiram a vantagem nos cursos de graduação e, com o tempo, a ampliou. Todavia, os dados apresentados no Gráfico 8 apontam outros fatores que precisam ser observados: demonstra-se que entre as mulheres, há a reprodução da pouca integração racial, assim como no grupo de homens, mesmo que em menor proporção.

**Gráfico 8** - Proporção de brasileiros de 25 anos ou mais que possuem graduação em relação aos demais níveis de ensino, por raça (2010).

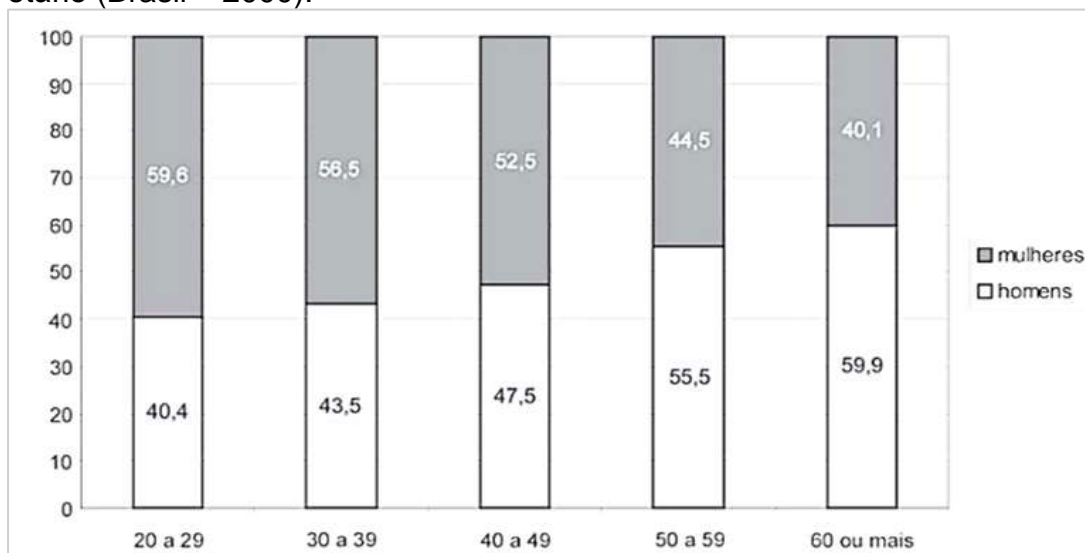


Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 (BRASIL, 2010).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

No Gráfico 9, elaborado por Guedes (2008), fica explícito que quanto maior a idade da população com Ensino Superior em 2000, menor é a presença feminina.

**Gráfico 9** - Distribuição da população com nível universitário, por sexo\* e grupo etário (Brasil – 2000).

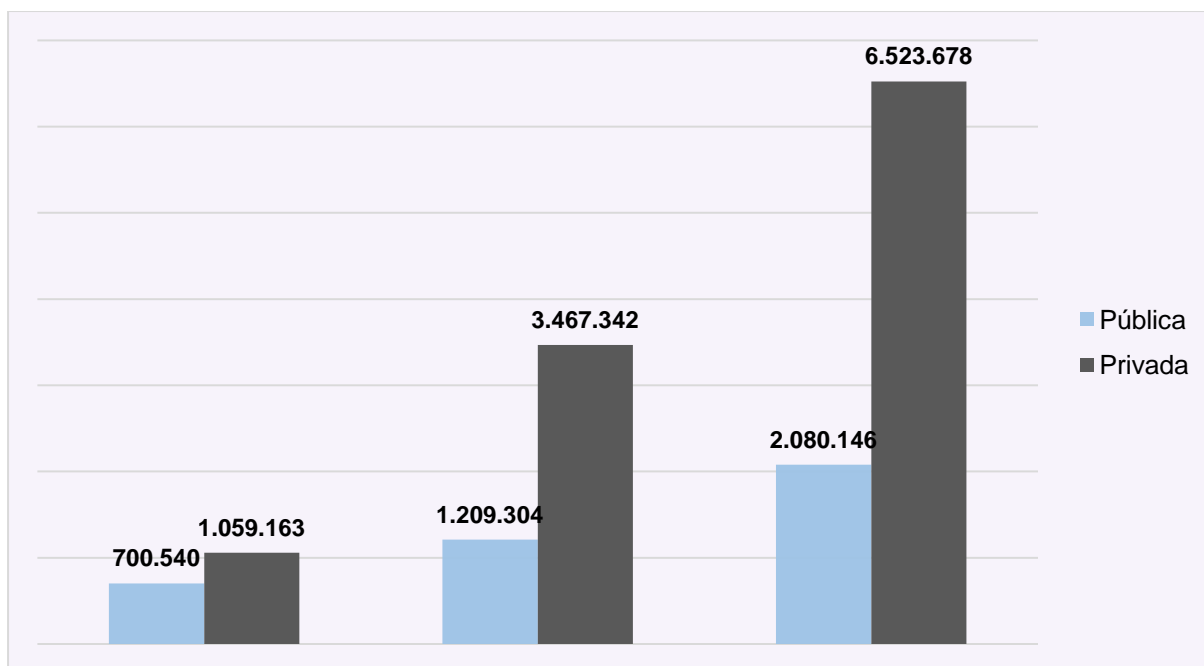


Fonte: Guedes (2008, p. 125); IBGE, Censo Demográfico 2000.

Notas: \*Termo utilizado no levantamento.

Outra questão a ser analisada nesse contexto é que houve, junto à intensificação da inserção feminina no Ensino Superior brasileiro, na virada dos séculos XX e XXI, incremento nas taxas de matrículas, principalmente nas instituições privadas. Podemos contemplar essa relação no Gráfico 10.

**Gráfico 10** - Número de matrículas em IES públicas e privadas (1995, 2006, 2018 e 2019).



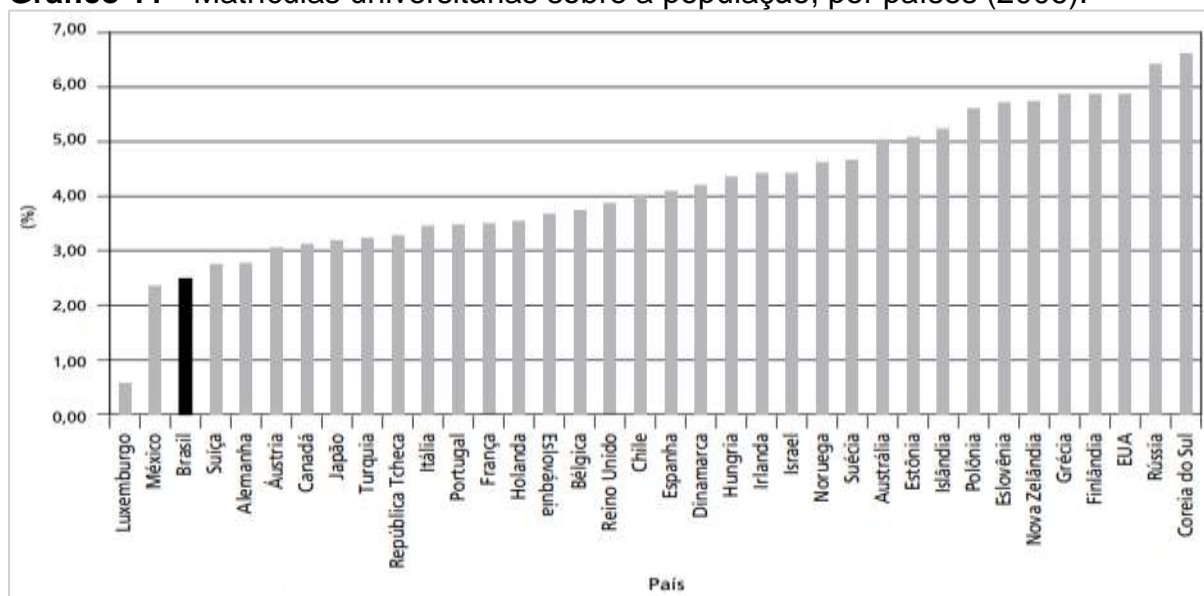
Fonte: INEP, Censos Nacionais do Ensino Superior 1995, 2006, 2019 (BRASIL, 1995; 2006; 2020).

Notas: Elaborado pela autora, 2021.

\* As matrículas referentes aos anos de 1995 e 2006 compreendem apenas a modalidade presencial. As de 2019 englobam também a modalidade de Educação a Distância.

Ainda assim, conforme demonstra o Gráfico 11, o Brasil ocupa uma posição desfavorável na quantidade de matrículas no Ensino Superior em proporção à sua população, ficando para trás, inclusive, do Chile.

**Gráfico 11** - Matrículas universitárias sobre a população, por países (2006).



Fonte: Vonbun e Mendonça (2012, p. 53); OCDE (2007; 2009).



Como constatamos, mesmo que os índices relativos à inserção feminina no Ensino Superior indiquem grande vantagem das mulheres jovens em relação aos homens jovens, outros fatores perpassam a dinâmica.

Por mais que as mulheres tenham sido efetivamente integradas aos cursos de graduação, em relação à presença masculina, o Brasil ainda tem defasagem na inserção dos jovens nas universidades. Mesmo com uma vasta política de ampliação do acesso promovida a partir dos anos 2000, a quantidade de jovens matriculados no Ensino Superior ainda é baixa em relação a outros países.

Além disso, a proporção entre matrículas nos setores público e privado demonstra o avanço do ensino privado, que também é resultado das políticas de expansão e ampliação do acesso do Governo Federal, como o ProUni e o Fies (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017).

Uma questão que emerge nesse contexto, em referência ao subitem anterior, diz respeito ao tipo de formação cujos discentes estão tendo acesso. Para além de discussões complexas associadas aos parâmetros de qualidade do Ensino Superior, às quais esta pesquisa não se destina<sup>44</sup>, emana uma problemática ao analisarmos que, embora a maioria das matrículas em cursos de graduação atualmente se concentre nas instituições privadas, são as instituições públicas que garantem a formação acadêmica edificada sobre o tripé constituído em Ensino, Pesquisa e Extensão.

Retomando a obra de Maués (2019), ao aproximar-se das recomendações internacionais para o Ensino Superior, o Brasil tem diversificado a natureza de suas IES, que se diferenciam em sua organização administrativa e, conseqüentemente, em sua disposição de programas de pesquisa e extensão<sup>45</sup>. A autora ressalta que a característica associada ao ensino universitário brasileiro é de que se tratava de um ensino “conceitual”, do qual exigia-se mais “desenvolvimento intelectual” (MAUÉS, 2019, p. 20). Atualmente, alinhado com as concepções de OOs, como a OCDE, o ensino tem se mostrado mais direcionado às necessidades do mercado.

---

<sup>44</sup> O tema foi esmiuçado pela dissertação de Dayane Oliveira (2020), tendo como foco os parâmetros de qualidade na Educação Superior a Distância.

<sup>45</sup> “Na atualidade, pela legislação brasileira (Lei nº 9.235/2017), o ensino superior se constitui por Universidades, que desenvolvem ensino, pesquisa e extensão; pelos Centro Universitários, que desenvolvem ensino e extensão e pelas Faculdades, que oferecem apenas o ensino” (MAUÉS, 2019, p. 19).

Maués (2019) acrescenta a esta amálgama a existência de uma dinâmica de competição internacional entre as instituições, especialmente entre aquelas que promovem a pesquisa científica: cria-se uma espécie de universidade elitizada, à qual poucos têm acesso, em detrimento das demais IES, direcionadas na promoção o ensino, aos moldes do mercado.

Evidencia-se que a maior parte dos alunos de graduação estão em instituições privadas<sup>46</sup>. Outrossim, são nas universidades públicas, as mesmas que detêm as menores taxas de matrículas, que o quadro discente terá maiores chances de acesso à vivência acadêmica, que se faz parte relevante da formação profissional e pessoal do indivíduo. Há de se considerar tal fato na análise da crescente onda de obscurantismo e negacionismo científico que atualmente presenciamos.

Podemos notar, ainda, que os programas de acesso ao Ensino Superior não deram conta de promover uma efetiva integração racial, uma vez que a população negra ainda não ocupa proporções equânimes neste nível de ensino. Outro ponto a ser analisado diz respeito às diferenças geracionais, uma vez que quanto mais velha é a população com graduação completa, menores são as proporções femininas.

Assim sendo, como aponta Rosemberg (2001, p. 521):

o diferencial homem-mulher no sistema formal e educação brasileiro não é intenso, atinge de modo diferente as diferentes idades da vida e etapas escolares, e transparece mais na progressão das trajetórias escolares do que em barreiras específicas de acesso.

Nesse sentido, autores como Portes (1993; 2001), Portes e Ávila (2012) e Zago (2000) atentam-se para o que são chamados de fluxo de trajetórias. Estas são “entendida[s] como percurso social e biográfico da escolaridade dos sujeitos pesquisados, bem como as diferentes interseções e caminhos percorridos” (ÁVILA; PORTES, 2012, p. 811), podem ser lineares ou acidentadas e não são independentes daquelas dos antepassados. De forma geral, os fluxos de trajetórias são interpelados por fatores sociais estruturantes, como as condições econômicas e sociais.

As/Os jovens de camadas populares, em grande parte, têm seus percursos escolares marcados pela vulnerabilidade e sofrimento (PORTES, 1993; 2001; ÁVILA; PORTES, 2012). Fatores que influenciam o acidentamento de trajetórias, que assim tendem a ser irregulares, marcadas por repetências, abandonos dos cursos, são dos

---

<sup>46</sup> Conforme apresentado, as matrículas em IES privadas totalizaram 6.523.678 em 2019, enquanto nas IES públicas, esse total foi de 2.080.146 no mesmo período (INEP, 2020).

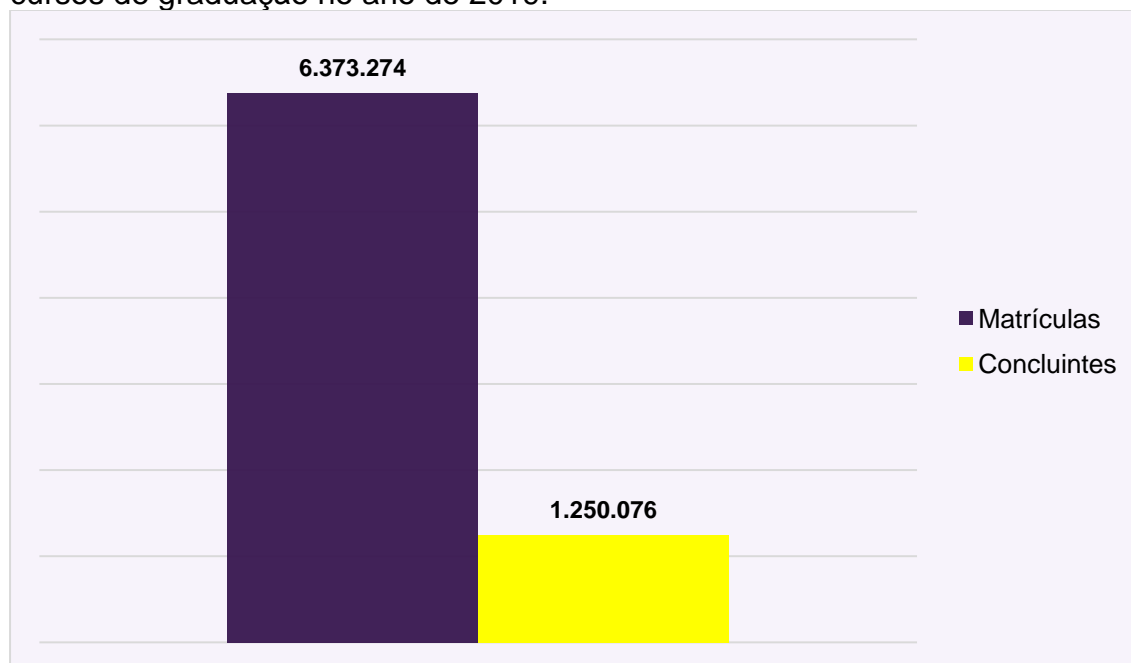
mais variados, mas têm uma íntima relação com a pobreza. Segundo Zago (2000, p. 25):

há uma legião de ex-alunos que recomeçam seus estudos mesmo após vários anos de interrupção, indicando que a escolaridade não obedece ao tempo 'normal' de entrada e permanência até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo possível.

Ainda, devemos considerar que os fatores econômicos precisam ser perpassados pelas questões concernentes à raça, uma vez que a pobreza com recorte de raça é resultado de indicadores socioeconômicos, mas também é modelada por ele (GÓIS, 2008). Assim sendo, pela perspectiva de gênero e raça, observamos a peculiaridade da trajetória feminina na educação, especialmente nos cursos de graduação.

Talvez uma análise da diferença entre os índices de matrículas e os de concluintes indique a incidência destes ou mais fatores que reverberam no percurso acadêmico dos discentes, sendo esta pesquisa incapaz de abarcar tal perspectiva. Ainda assim, podemos observar a disparidade entre os números no Gráfico 12.

**Gráfico 12** - Comparação entre o número total de ingressantes e concluintes de cursos de graduação no ano de 2019.



Fonte: INEP, Censo Nacional do Ensino Superior 2019 (BRASIL: 2020).  
Nota: Elaborado pela autora (2021).

Por outro lado, segundo apontam as Notas Estatísticas do Censo do Ensino Superior mais recentes até o presente momento, as mulheres possuem taxa de desistência de 35%, enquanto homens somam 43% (INEP, 2020). Tais dados indicam a complexidade inerente ao tema.

Observamos que, mesmo que os papéis sociais de homens e, principalmente, de mulheres tenham se modificado nas últimas décadas, permitindo que mulheres avançassem mais intensamente sobre a educação, no mercado de trabalho e na política representativa, por exemplo, ainda perdura uma estrutura social desigual que tende a acometer ambos.

No caso da população feminina, as condições de acesso e permanência no Ensino Superior são bastante distintas das masculinas. Junto a outros fatores sociais, apresenta uma dinâmica penosa principalmente para mulheres pobres e negras, refletindo as desigualdades estatísticas entre os grupos.

Na atualidade há uma segmentação das áreas do Ensino Superior. De forma geral, cursos de menor prestígio social – que são aqueles que, em suma, formam para profissões de menor remuneração e piores condições de trabalho (GÓIS, 2008), tendem a ser ocupados por mulheres.

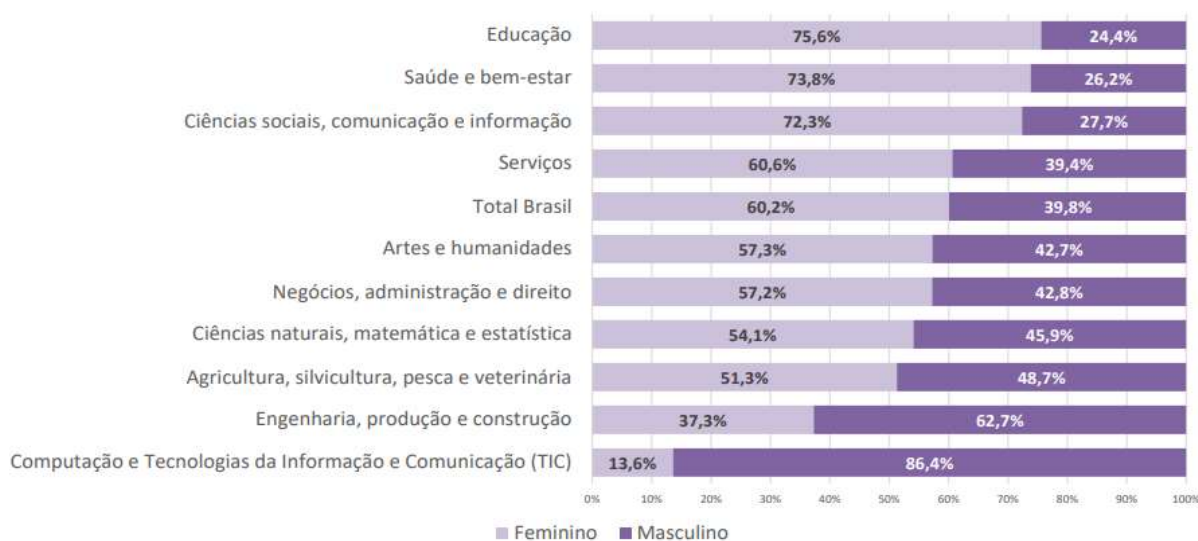
Como aponta Rosemberg (2001), a educação desempenha papel fundamental na naturalização dos papéis de gênero. Desta forma, no último Censo Demográfico, as áreas de menor remuneração eram Educação e Humanidades e Artes, respectivamente. Concomitantemente, a proporção de mulheres que trabalhavam na Educação, então, era de 83,0% e a de mulheres nas Humanidades e Artes, 74,2%<sup>47</sup> (IBGE, 2010).

O gráfico reproduzido a seguir (Gráfico 13) demonstra a ocupação das áreas da educação superior, por gênero, no ano de 2019.

**Gráfico 13** - Distribuição percentual dos concluintes de graduação, por sexo, segundo as grandes áreas dos cursos - Brasil, 2019 (INEP, 2020)

---

<sup>47</sup> Denotamos, ainda, que os rendimentos femininos não ultrapassam 78,5% dos rendimentos masculinos em nenhuma área. No segmento de Serviços, as mulheres recebem 53,2% dos salários masculinos.



Fonte: INEP, Censo Nacional do Ensino Superior 2019 - *Powerpoint* de apresentação dos resultados (INEP, 2020, p. 68).

Ressaltamos também os percentuais publicados pelo Inep, que levantam os cursos com maior número de matrículas. O curso de Pedagogia, segundo maior nesse quesito, agrupa uma proporção feminina de mais de 92%. Da mesma forma, podemos observar que, por mais que mulheres sejam maioria discente na Educação, o perfil predominante entre docentes do Ensino Superior, é masculino (INEP, 2018).

Ainda assim, Guedes (2008) aponta uma crescente migração feminina para áreas mais diversificadas, para além das licenciaturas, demonstrando que já há maior permeabilidade feminina nas áreas de maior prestígio social, como as engenharias, em relação às décadas anteriores. As mulheres somaram 21,9% das/os formadas/os em Engenharias, produção e construção em 2010<sup>48</sup> (IBGE, 2010). Já no ano de 2019, elas constituíam 37,3% do mesmo grupo, segundo o Inep (INEP, 2020).

O avanço das trajetórias femininas sobre áreas até então pouco exploradas por elas indica a construção de uma nova realidade social. Isso porque a educação é “bem intrínseco estruturador de novas relações de poder” (GUEDES, 2008, p. 128).

Desta maneira, entendemos que os fatores que definem a escolha dos cursos de graduação por jovens candidatos, estão relacionados ao que Góis (2008) categoriza em dois grupos: o primeiro grupo implica em fatores associados à posição de classe e trajetória escolar. São analisados pelo candidato suas interpretações de

<sup>48</sup>Nesta área, o rendimento feminino representa 66,4% dos salários masculinos.

possibilidades no vestibular, um cálculo das dificuldades que terá de enfrentar e os diferentes tipos de capital de sua família – econômico, social, cultural.

No segundo grupo, o autor indica elementos culturais e históricos mais amplos, aqueles que contribuem para a formação da autoimagem. No caso das mulheres, é frequente que uma série de cursos sejam interpretados como “não sendo para meninas” – especialmente aqueles que levam a carreiras de maior prestígio, como mencionado. Nesse sentido, a classe social e a raça atuam da mesma forma. Inclusive, a frequente sensação de não-pertencimento de homens e mulheres negros à universidade decorre da pouca quantidade de pares no próprio ambiente acadêmico (GÓIS, 2008).

As mulheres têm suas trajetórias marcadas por uma série de “obrigações” oriundas dos papéis sociais constituídos. Esses papéis sociais interferem, como visto, na definição de estratégias de escolha de curso, quando não na própria decisão de estudar ou não.

A maternidade, o casamento, os afazeres domésticos – que juntos compõem o trabalho de reprodução da sociedade, além da vulnerabilidade econômica, à qual as mulheres estão mais expostas – são fatores que interferem diretamente em suas trajetórias escolares. Ou seja, por mais que as mulheres tenham avançado sobre a vida pública, o mercado de trabalho, ainda carregam papéis tradicionais da esfera privada, inclusive em suas trajetórias acadêmicas (ROSEMBERG, 2001).

Ao analisarem a trajetória de mulheres pobres na universidade pública, Ávila e Portes (2012) evidenciam que a tríplice jornada que as acomete é uma fonte de “estresse, ansiedade e pressão constante” (ÁVILA; PORTES, 2012, p. 825). Às mulheres, independente da classe social, por conta de um “paradigma de naturalidade” da divisão sexual do trabalho, permanecem as responsabilidades com relação à família e à casa (ÁVILA; PORTES, p. 825).

No caso das mulheres pobres, elas precisam ocupar postos de trabalho com uma remuneração menor, em relação aos trabalhadores homens. E ainda buscam frequentar o curso superior, seja pela possibilidade de ascensão social, seja pela conquista da independência financeira.

Ávila e Portes (2012) apontam uma relação direta entre escolaridade e tempo gasto com afazeres domésticos, uma vez que a escolarização influencia os rendimentos e possibilita a contratação de uma segunda pessoa para realizar as tarefas da casa ou equipamentos eletrodomésticos que a facilitem.

De toda forma, mesmo entre as mulheres de classes sociais mais altas, a maternidade tem papel fundamental nessa dinâmica. Um filho se torna o impedimento mais determinante na trajetória de uma aluna de Ensino Superior e é fonte constante de culpa<sup>49</sup>, independentemente da classe social (ÁVILA; PORTES, 2012).

Entre as mulheres negras, essa estrutura de desigualdade de gênero se articula com a desigualdade racial predominante no Brasil. A exemplo, podemos tomar o trabalho remunerado, geralmente doméstico, que acomete em maior intensidade mulheres negras, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental (GÓIS, 2008). A falta de acesso aos bens duráveis e às condições de moradia, decorrentes da incidência da pobreza, acometem em maior proporção pessoas pretas e pardas.

Segundo Góis (2008), as mulheres negras ocupam posições mais baixas nas escalas de remuneração, tanto em comparação a homens brancos e negros, quanto em comparação às mulheres brancas.

Talvez esse panorama indique algumas possíveis causalidades para a sub-representação de mulheres negras e a super-representação de mulheres brancas nas estatísticas de inserção no Ensino Superior.

Mesmo que os grupos femininos nas universidades sejam distintos e se caracterizem por diferentes trajetórias, eles compõem um panorama de transformação dos papéis sociais e das relações de gênero. Uma vez que são relacionais, a alteração nos papéis femininos afeta também os masculinos. Mais do que isso, o acesso feminino à educação é concebido, pelos governos e Organizações e Organismos Multilaterais, como promotor de mudanças socioeconômicas para toda a comunidade.

Essa escolarização feminina implicaria no suprimento de diversas demandas, como o controle das taxas de natalidade e mortalidade infantil que, por fim, promoveria o desenvolvimento econômico sustentável, especialmente nos países em vias de desenvolvimento. A partir disso, buscamos conduzir a análise descritiva que se sucede na próxima seção.

---

<sup>49</sup>A culpa materna é apontada como um mecanismo de controle sobre as mulheres e resulta da estrutura patriarcal (SOARES, 2006).

#### **4. O PERFIL DOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ NAS MODALIDADES PRESENCIAL E DE EAD**

As implicações das mudanças sociais e políticas da virada do século ressoam na atualidade, de forma que as mulheres permanecem como maior parte do público discente no Ensino Superior do Brasil. Todavia, esse fenômeno tem diferentes expressões e reproduz uma série de contradições, como ao limitar as áreas de atuação feminina e ao excluir determinados grupos de mulheres, replicando outras disparidades, como de classe e raça.

Assim, entendendo que o fenômeno da inserção no Ensino Superior deve ser observado tanto pelo crivo do gênero quanto por demais marcadores sociais, buscamos analisar nosso objeto à luz de tais concepções. Procuramos examinar, portanto, como se constitui o perfil de estudantes dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá. Apresentamos, a seguir, a metodologia empregada na análise, os resultados obtidos e uma discussão acerca deles.

##### **4.1. Procedimentos metodológicos adotados na pesquisa**

A UEM vem publicizando as estatísticas dos questionários socioeducacionais diretamente no portal da CVU, desde a edição de Inverno do vestibular de 2017, quando o sítio foi atualizado. O conteúdo é disponibilizado em dois momentos, quando refere candidatos ao exame e quando filtra os aprovados, sendo este último o nosso foco. Os mesmos foram respondidos no ato de inscrição no concurso vestibular, por meio do site da instituição.

A escolha dos cursos a serem observados foi condicionada por alguns pontos: primeiramente, optamos por cursos que apresentassem paralelos entre as modalidades, com processo seletivo nos mesmos anos. Assim, considerando a descontinuidade da oferta de cursos ofertados a cada vestibular na modalidade de EaD, foi necessário que observássemos diferentes edições das provas.

Em seguida, selecionamos dois cursos que teriam, segundo dados publicados em censos nacionais (ABED, 2017; 2018; INEP, 2017; 2018), menores disparidades de gênero, algo que seria facilmente observado no curso de Pedagogia, por exemplo.

Desta forma, nos atemos aos candidatos aprovados nos cursos de História - 2016 e Ciências Biológicas - 2017, buscando observar seu perfil, definindo como variáveis aquelas referentes a gênero, idade, estado civil, se o então candidato possui



alguma deficiência, qual a renda mensal de sua família, qual sua participação na economia familiar, se ele trabalhará durante a graduação, em que tipo de instituição realizou Ensino Médio e há quanto tempo concluiu/concluirá o Ensino Médio.

A seleção destas variáveis foi feita baseada naquelas que mais distingue os alunos da modalidade presencial e da modalidade a distância, segundo relatórios censitários (INEP, 2018; ABED, 2018).

O Quadro 9 apresenta os cursos presenciais observados nas edições de Vestibular de Verão, paralelos aos cursos de Licenciatura na modalidade a distância dos mesmos exames.

**Quadro 9** - Turno e habilitação dos cursos presenciais observados e seus respectivos anos.

CURSO	HABILITAÇÃO	ANO	TURNO
História	Licenciatura	2016	Noturno
Ciências Biológicas	Licenciatura e Bacharelado	2017	Integral e Noturno

Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

O acesso a essas informações foi possível pela elaboração de relatórios do Sistema de Gestão da CVU, *software* desenvolvido no interior da Comissão. Considerando que os cursos na modalidade EaD não possuem periodicidade e que variam em cursos e nos polos de oferta, apresentamos, nas tabelas a seguir, a disposição de vagas e polos de oferta de cada curso selecionado.

A Tabela 2 apresenta as vagas referentes ao curso de História-EaD em 2016.

**Tabela 2** - Distribuição de vagas por polo de oferta do curso de História no Vestibular EaD de 2016.

	Polo	Vagas ofertadas
	Licenciatura em História (2016)	
	Astorga	20
	Bela Vista do Paraíso	20
	Cianorte	25
	Diamante do Norte	18
	Engenheiro Beltrão	25
	Faxinal	15

**Tabela 2** - Distribuição de vagas por polo de oferta do curso de História no Vestibular EaD de 2016.

		Conclusão
Licenciatura em História (2016)	<b>Polo</b>	<b>Vagas ofertadas</b>
	Goioerê	23
	Ubiratã	18
	Umuarama	30
	<b>Total de vagas:</b>	<b>194</b>

Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora, 2021.

Na Tabela 3 podemos observar a quantidade de vagas para oferta do curso de Ciências Biológicas-EaD, em 2017.

**Tabela 3** - Distribuição de vagas por polo de oferta do curso de Ciências Biológicas no Vestibular EaD de 2017.

Licenciatura em Ciências Biológicas (2017)	<b>Polo</b>	<b>Vagas ofertadas</b>
	Astorga	50
	Cidade Gaúcha	50
	Diamante do Norte	50
	Goioerê	50
	Nova Londrina	50
	Sarandi	50
	Umuarama	50
<b>Total de vagas:</b>	<b>350</b>	

Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

O próximo quadro (Quadro 10) apresenta todos os cursos ofertados no vestibular de 2016, em ambas as modalidades.

**Quadro 10 - Cursos e vagas ofertados no vestibular de Verão e EaD em 2016.**

<b>Ano: 2016</b>		<b>Cursos ofertados</b>
<b>Presencial</b>	Administração	Engenharia Mecânica
	Agronomia	Engenharia Química
	Agronomia (Umuarama)	Engenharia Têxtil (Goioerê)
	Arquitetura e Urbanismo	Estatística
	Artes Cênicas Maringá	Farmácia
	Artes Visuais Maringá	Filosofia
	Biomedicina Maringá	Física
	Bioquímica Maringá	Física (Goioerê)
	Ciência da Computação Maringá	Geografia
	Ciências Biológicas - Bacharelado ou Licenciatura	<i>História</i>
	Ciências Biológicas – Licenciatura	História (Ivaiporã)
	Ciências Contábeis	Informática
	Ciências Contábeis (Cianorte)	Letras Inglês-Licenciatura ou Licenciatura/Bacharelado em Tradução
	Ciências Econômicas	Letras – Português-Licenciatura
	Ciências Sociais	Letras - Português/Francês-Licenciatura
	Comunicação e Multimeios	Letras - Português/Inglês-Licenciatura
	Design (Cianorte)	Licenciat. Plena em Ciências (Goioerê)
	Direito	Matemática
	Educação Física - Bacharelado	Medicina
	Educação Física - Licenciatura	Medicina Veterinária
	Educação Física – Licenciat. (Ivaiporã)	Moda (Cianorte)
	Enfermagem	Odontologia
	Engenharia Agrícola (Cidade Gaúcha)	Pedagogia
	Engenharia Ambiental (Umuarama)	Pedagogia (Cianorte)
	Engenharia Civil	Psicologia
	Engenharia Civil (Umuarama)	Química - Bacharelado
	Engenharia de Alimentos	Química - Licenciatura
	Engenharia de Alimentos (Umuarama)	Secretariado Executivo Trilíngue
	Engenharia de Produção (Goioerê)	Serviço Social (Ivaiporã)
	Engen. de Produção – Agroindústria	Tecnologia em Alimentos (Umuarama)
	Engen. de Produção – Confec. Industrial	Tecnologia em Biotecnologia
	Engen. de Produção - Construção Civil	Tecnol. em Constr. Civil (Umuarama)
	Engenharia de Produção – Software	Tecnol. em Meio Ambiente (Umuarama)
	Engenharia Elétrica	Zootecnia
		<b>Total de vagas: 1.488</b>
<b>EaD</b>	<b>Cursos de licenciatura</b>	
	<i>História</i>	
	Letras - Português/Inglês	
	Pedagogia	
	<b>Total de vagas: 802</b>	

Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Por fim, o Quadro 11 apresenta os cursos e vagas do vestibular de 2017.

**Quadro 11 - Cursos e vagas ofertados no vestibular de Verão e EaD em 2017.**

<b>Ano: 2017</b>		<b>Cursos</b>
<b>Presencial</b>	Administração	Engenharia Química
	Agronomia	Engenharia Têxtil (Goioerê)
	Agronomia (Umuarama)	Estatística
	Arquitetura e Urbanismo	Farmácia
	Artes Cênicas	Filosofia
	Artes Visuais	Física (Goioerê)
	Biomedicina	Física
	Bioquímica	Geografia
	Ciência da Computação	História
	<i>Ciências Biológicas-Bacharelado ou Licenciatura</i>	História (Ivaiporã)
	<i>Ciências Biológicas-Licenciatura</i>	Informática
	Ciências Contábeis	Letras-Inglês-Licenciatura/Bacharelado
	Ciências Contábeis (Cianorte)	Letras-Português-Licenciatura
	Ciências Econômicas	Letras-Português/Francês-Licenciatura
	Ciências Sociais	Letras-Português/Inglês-Licenciatura
	Comunicação e Multimeios	Licenciatura Plena em Ciências (Goioerê)
	Design (Cianorte)	Matemática
	Direito	Medicina
	Educação Física-Bacharelado	Medicina Veterinária (Umuarama)
	Educação Física-Licenciatura (Ivaiporã)	Moda (Cianorte)
	Educação Física-Licenciatura	Música
	Enfermagem	Odontologia
	Engenharia Agrícola (Cidade Gaúcha)	Pedagogia
	Engenharia Ambiental (Umuarama)	Pedagogia (Cianorte)
	Engenharia Civil	Psicologia
	Engenharia Civil (Umuarama)	Química-Bacharelado
	Engenharia de Alimentos	Química-Licenciatura
	Engenharia de Alimentos (Umuarama)	Secretariado Executivo Trilíngue
	Engenharia de Produção (Goioerê)	Serviço Social (Ivaiporã)
	Engenharia de Produção-Agroindústria	Tecnologia em Alimentos (Umuarama)
	Engenharia de Produção-Conf. Industrial	Tecnologia em Biotecnologia
	Engenharia de Produção-Const. Civil	Tecnologia em Constr. Civil (Umuarama)
	Engenharia de Produção-Software	Tecnologia em Meio Ambiente (Umuarama)
	Engenharia Elétrica	Zootecnia
	Engenharia Mecânica	
		<b>Total de Vagas: 1.518</b>
<b>EaD</b>	<b>Cursos</b>	
	Administração Pública-Bacharelado	
	<i>Ciências Biológicas- Licenciatura</i>	
	Tecnologia em Gestão Pública- Tecnólogo	
	<b>Total de vagas: 1.350</b>	

Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Esses dados, apesar de serem públicos e divulgados junto aos resultados dos processos seletivos, são apresentados de forma generalizada. Ou seja, são publicados em média geral do concurso, desconsiderando os cursos e os polos, no caso da EaD.

Assim, para que pudéssemos prosseguir, solicitamos à CVU<sup>50</sup>, por meio de carta, a disposição desses mesmos resultados de forma separada, por turma. Parte de nossa solicitação foi atendida, sendo nos apresentado um relatório no formato de PDF. O relatório considerou exclusivamente as respostas de alunos aprovados nos cursos selecionados. Contudo, o *software* da CVU apresentou os dados da modalidade de Educação a Distância por polo, sendo então necessário que os reuníssemos.

Reiterando o caráter quantitativo da pesquisa, para que fosse realizada uma análise estatística descritiva (GIL, 2008), obtivemos os resultados a partir da aplicação de uma média aritmética simples<sup>51</sup>, na qual as porcentagens foram somadas e o cômputo dividido pelo número de amostras. No caso do curso de Ciências Biológicas, que é ofertado em dois turnos, foi feita a média entre os questionários.

Após obtermos a média simples, definimos a frequência modal de cada variável. Também denominada de moda, ela denota o aspecto de maior repetição no conjunto delimitado. Desta forma, tornou-se possível observarmos o perfil que mais se repete, que mais frequentemente aparece em cada uma das modalidades. Este tipo de cálculo vem sendo, assim como a média simples, utilizado pelos censos que endossam esta pesquisa (INEP, 2017; 2018; IBGE, 2010) e assim justificamos seu uso.

Os dados obtidos na UEM foram confrontados com os levantados em nível nacional, tanto pelo Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil de 2016 e 2017, quanto o Censo da Educação Superior, realizado pelo Inep

---

<sup>50</sup> Infelizmente, a maior parte dos dados solicitados não foram nos disponibilizados em tempo hábil. Todos os dados recebidos compõem a pesquisa.

<sup>51</sup> A Média Aritmética Simples é o quociente entre a soma de todos os distintos valores relacionados e o número de observações envolvidas nessa soma. O IBGE apresenta um material sobre seu uso na elaboração dos censos no link: <https://censo2010.ibge.gov.br/en/resultados/1856-vamos-contar/vamoscontar-recursos/a-media-aritimetica.html>.

nos mesmos anos. Para tal, foram apresentadas médias simples e frequências modais, conforme disponibilidade dos dados.

#### O Censo EAD.BR

[...] visa apresentar os dados quantitativos e qualitativos referente às atividades de educação a distância (EAD) no Brasil, abrangendo todos os níveis educacionais do sistema formal de ensino, iniciativas de ensino não formal e atividades de instituições que fornecem produtos e serviços para o segmento.

Por ser realizada com instituições que participam de forma voluntária, a pesquisa que dá origem a este documento busca ser abrangente sem tentar estabelecer um mapa completo da EAD no Brasil, principalmente com relação aos totais de matrículas e cursos oferecidos.

As análises que resultaram neste material, outrossim, por serem baseadas em uma amostragem extremamente ampla, mesmo sem corresponder ao total de ofertas de EAD no país, apresentam as tendências do mercado com relação ao perfil das instituições formadoras, cursos oferecidos, especificidades dos alunos e situação dos negócios” (ABED, 2017, p. 37).

Já o Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Inep, é o instrumento de pesquisa “mais completo do Brasil sobre as instituições de educação superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequências de formação específica, além de seus alunos e docentes”, segundo sua apresentação em seu site<sup>52</sup>. O Censo vem sendo obrigatório desde a publicação do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008 e,

utiliza as informações do cadastro do Sistema e-MEC, em que são mantidos os registros de todas as IES, seus cursos e locais de oferta. A partir desses registros, o Censo coleta informações sobre a infraestrutura das IES, vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes e docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa” (INEP, s.a.).

Em nossa pesquisa, os resultados foram apresentados na forma de gráficos, os quais representam os valores e porcentagens obtidos por meio da realização das médias. Cada variável levantada pelo estudo foi apresentada em gráficos comparativos entre as turmas da modalidade presencial e a distância de mesmo ano, no caso dos dados da UEM. Em médias nacionais, foram reproduzidos gráficos censitários também obtidos pela média simples.

---

<sup>52</sup> Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>

Após esmiuçar cada variável em separado, criamos um gráfico que reproduzisse as proporções do perfil de cada grupo analisado. Por fim, para cada um deles, conforme disponibilidade dos dados, foi elaborada uma figura representando os atributos de maior incidência (perfil predominante).

No subitem seguinte, buscamos comparar os resultados apresentados e discuti-los à luz da bibliografia apresentada, tendo por intuito colaborar com as discussões acerca do tema.

## 4.2. Apresentação dos resultados

Neste item, apresentamos os resultados do levantamento das respostas ao questionário solicitado aos discentes das turmas do ensino presencial e a distância dos cursos de História (2016) e Ciências Biológicas (2017) na UEM.

Trazemos, ademais, dados levantados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) acerca do perfil dos estudantes da EaD no Brasil, e pelo Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Anísio Teixeira, referentes aos anos de 2016 e 2017. Portanto, realizamos a análise descritiva dos dados.

Desse modo, o objetivo desta seção consiste em apresentar o perfil socioeconômico dos ingressantes dos referidos grupos, buscando, contribuir para os debates acerca das relações de gênero na educação superior e nas diferentes modalidades de ensino.

Esta análise permitirá observar possível diversificação no perfil de estudantes com acesso à Universidade pública em cursos presenciais e à distância, focando especificamente no ingresso de mulheres, estudantes trabalhadoras/es e não-brancos.

Partimos da hipótese de que a modalidade de EaD promovida pelo programa UAB, em parceria com a UEM, permite que uma maior multiplicidade de sujeitos adentre o Ensino Superior, atuando, assim, como uma política de inclusão. Considerando ainda a questão da maior abrangência feminina pressuposta, a modalidade atuaria também como uma política de gênero para mulheres, ao ampliar ainda mais sua presença.

Apresentamos, em seguida, uma discussão a respeito dos resultados obtidos, buscando na bibliografia até aqui apresentada, possíveis chaves interpretativas para as conclusões.

### 4.2.1. Ano de 2016 – Média Nacional

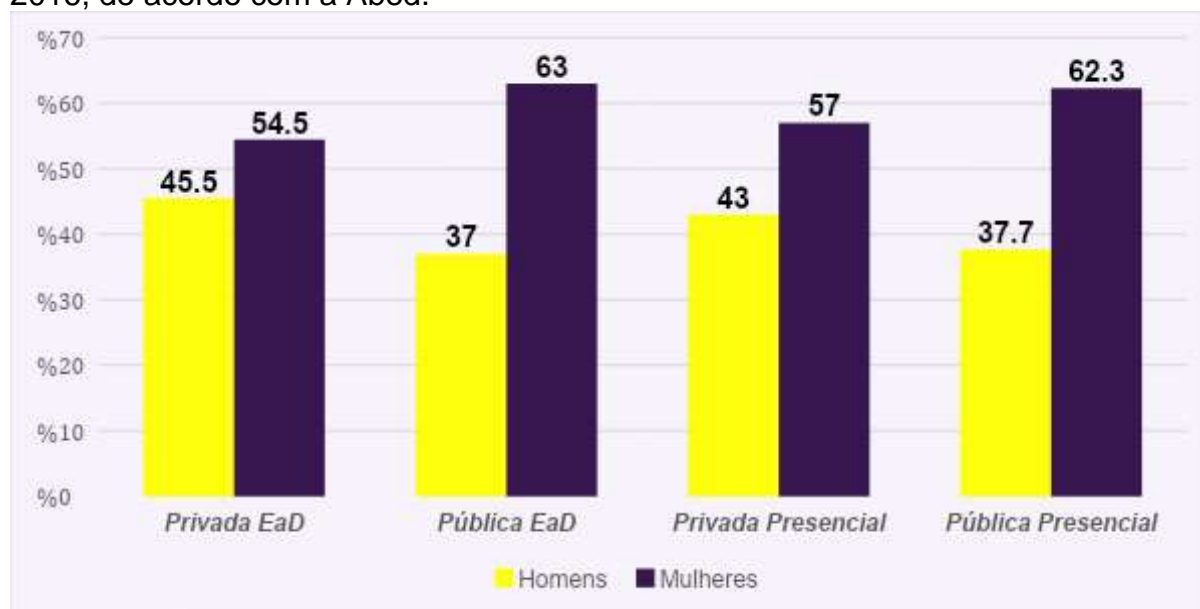
No ano de 2017, foram publicados levantamentos realizados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) e pelo Instituto Anísio Teixeira (Inep) referente às/aos estudantes do Ensino Superior em 2016 (ABED, 2017; INEP, 2017). Os textos buscaram traçar um panorama da composição do nível superior, entre outros, e deram origem ao material aqui reproduzido.



No relatório da Abed, o quesito gênero pôde ser observado na dimensão da categoria administrativa das IES presentes no levantamento. Assim, é possível que observemos a inclusão de mulheres tanto na modalidade de ensino, sendo EaD e presencial, quanto na categoria, pública ou privada.

Entre instituições privadas, 54,5% do público era feminino nos cursos a distância; eram também 57% de mulheres no ensino presencial. Respectivamente, eram 45,50% e 43% de homens nos grupos. Nas IES públicas, 63% eram mulheres na modalidade de EaD e 62,30% no ensino presencial, conforme demonstra o Gráfico 14 (ABED, 2017).

**Gráfico 14** - Distribuição de gênero por categoria administrativa e modalidade em 2016, de acordo com a Abed.



Fonte: ABED (2017).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Foi possível observar, ainda, a relação destas/es estudantes com o mundo do trabalho, ficando evidente a estreita ligação entre elas/es, uma vez que 75% do público de cursos totalmente a distância é de trabalhadoras/es atuantes, em ao menos 30% das instituições, conforme demonstra a passagem, que

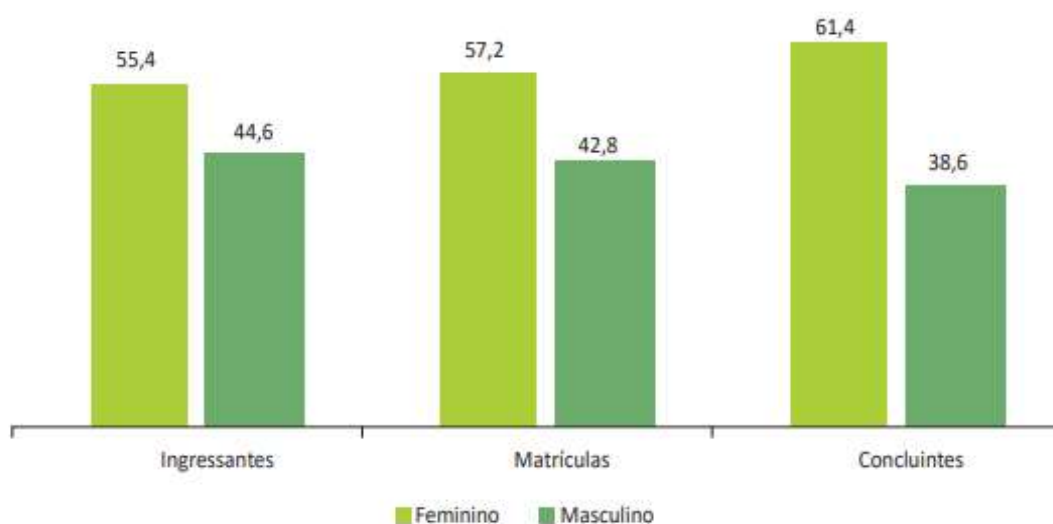
Em 30% das instituições, mais de 75% dos alunos de cursos regulamentados totalmente a distância estudam e trabalham. Já nos cursos semipresenciais e presenciais, esse percentual é de 24%. Na faixa em que 51%-75% dos alunos estudam e trabalham, há 12% de instituições que oferecem cursos regulamentados totalmente a distância, 10% que oferecem cursos semipresenciais e 3% que

oferecem presenciais. Os dados não somam 100% porque muitas instituições não responderam a essa questão (ABED, 2017, p. 89).

Para somar à nossa análise, trazemos números publicados pelo Inep, por meio do Censo do Ensino Superior (INEP, 2017). Neste ano, o referido Censo apresentou a proporção de gêneros entre os índices de matrículas, ingressantes e concluintes do ano de 2016.

Assim, constata-se que as matrículas femininas somam 55,4%; no mesmo ano, as mulheres foram 57,2% dos ingressantes e; finalmente, 61,4% das concluintes. Reproduzimos abaixo o gráfico publicado pelo Inep (Gráfico 15).

**Gráfico 15** - Distribuição de gênero entre matrículas, ingressantes e concluintes em 2016, de acordo com o Inep.



Fonte: INEP (2017, p. 39).

No que se refere à idade, o Censo delimitou as idades mais frequentes em matrículas em IES por modalidade de ensino. Entre matrículas no ensino presencial, a idade predominante foi de 21 anos; na modalidade de EaD, foi 28 anos, conforme representado na Tabela 4.

**Tabela 4** – Idade predominante entre matriculados em IES brasileiras em 2016, de acordo com o Inep.

MODALIDADE DE ENSINO	IDADE NA MATRÍCULA
Presencial	21
A Distância	28

Fonte: INEP (2017).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

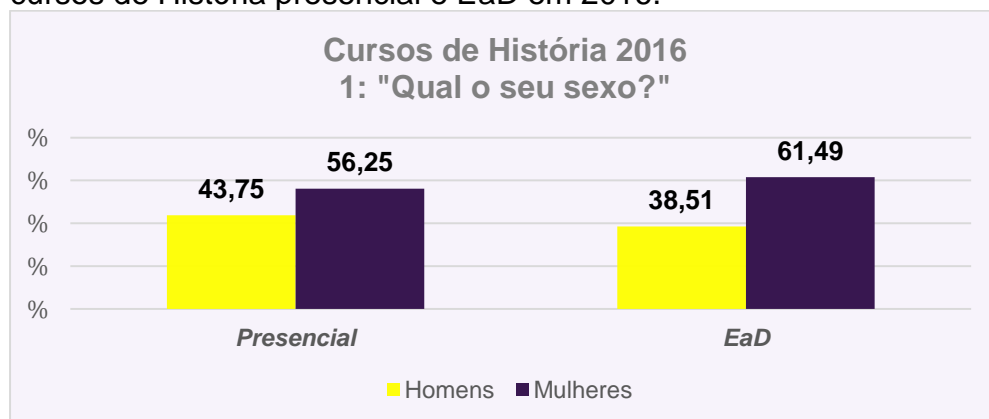
Aqui demonstramos os resultados do levantamento estatístico produzido pela Abed, que contribuiu para a delimitação de um perfil discente da modalidade de EaD no Brasil, onde trouxemos os dados concernentes ao Ensino Superior. A seguir, apresentamos os dados encontrados na Universidade Estadual de Maringá nas turmas selecionadas do mesmo ano.

#### 4.2.2. Ano de 2016 – UEM

Os aprovados nos cursos de História presencial na UEM totalizaram um grupo de 32 estudantes, preenchendo todas as vagas ofertadas para os turnos matutino e noturno. Na EaD, foram 176 aprovadas/os para um total de 194 vagas distribuídas entre os 9 polos.

Neste ano de 2016, foram 61,49% de ingressantes mulheres, enquanto homens somaram 38,51% nas turmas de EaD. Entre os estudantes das turmas presenciais, 56,25% eram mulheres e 43,25%, homens. Tal relação pode ser observada no Gráfico 16.

**Gráfico 16** - Comparativo sobre a variável 1, “sexo”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.



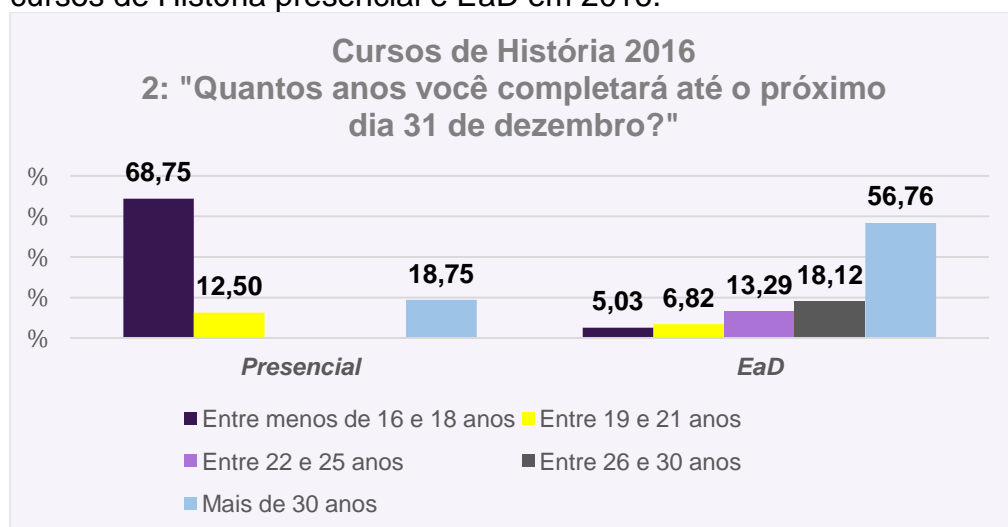
Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

No quesito idade, a maior parte das/os ingressantes no curso a distância tinha mais de 30 anos (56,76%), aproximadamente 18% tinham entre 26 e 30 anos e 13,29% entre 22 e 25 anos. As/Os mais jovens, com idade entre menos de 16 anos e 21 anos, somaram 11,85% do total do grupo.

No mesmo ano, entre as/os aprovadas/os da turma de História presencial, curso matutino, a ampla maioria tinha entre menos de 16 e 18 anos (68,75%). Logo, 12,50% possuíam entre 19 e 21 anos e um montante de 18,75% eram maiores de 30 anos, conforme apresentamos na sequência (Gráfico 17).

**Gráfico 17** - Comparativo sobre a variável 2, “idade”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.



Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

A raça autodeclarada entre estudantes de ambas as modalidades foi predominantemente branca (60,97% na EaD e 88% na presencial). Contudo, na modalidade EaD, houve a absorção de 30,01% de estudantes pardas/os, enquanto entre o grupo do presencial, a soma alcançou 6,25%. A mesma soma foi de estudantes de etnia amarela no ensino presencial (6,25%) enquanto pretas/os e indígenas não foram incorporadas/os pela turma. Na modalidade EaD, 4,74% das turmas eram de pretas/os e 1,59%, indígenas. Tal relação pode ser observada no Gráfico 18.

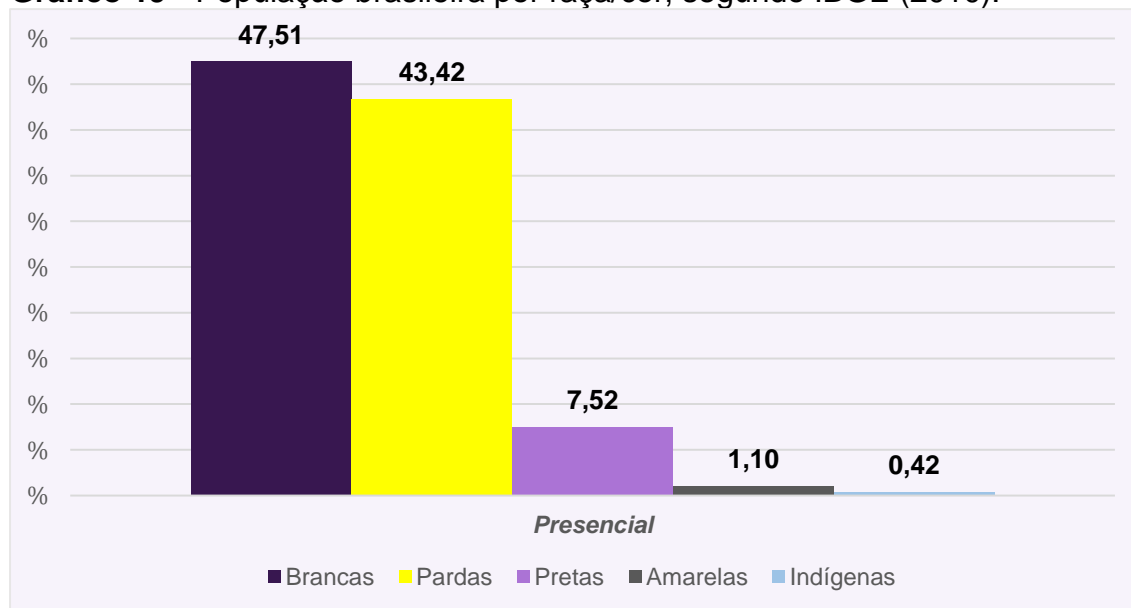
**Gráfico 18** - Comparativo sobre a variável 3, “raça”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.



Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

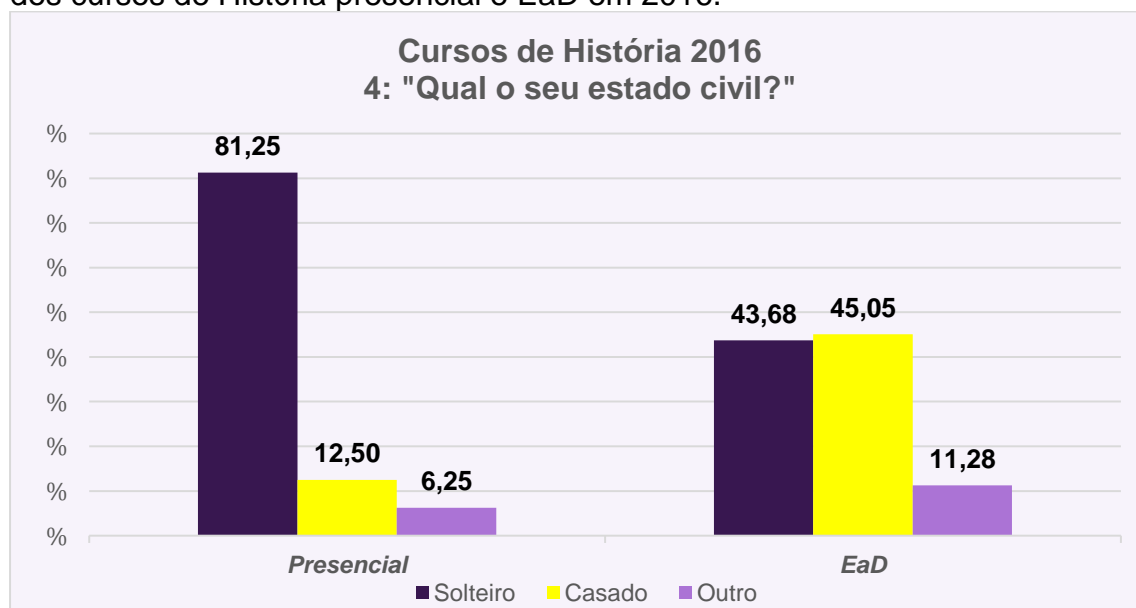
Para fins de comparação, representamos aqui a distribuição de indivíduos brasileiros por grupo étnico, segundo o último Censo nacional realizado, produzido pelo IBGE em 2010 (IBGE, 2010). A proporção de pessoas autodeclaradas brancas foi de 47,51%; enquanto 43,42% se declararam pardas; 7,52%, pretas; 1,1%, amarelas; e, por fim, 0,42% se autodeclararam como indígenas. O Gráfico 19 busca ilustrar tais proporções.

**Gráfico 19** - População brasileira por raça/cor, segundo IBGE (2010).

Fonte: IBGE, 2010.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

No que se refere às/aos ingressantes da modalidade de EaD na UEM, apenas aproximadamente 43,68% estavam solteiras/os, enquanto no presencial, essa proporção era de 81,25%. Neste, 12,50% se declararam casadas/os e 6,25% “outro”. Na EaD, 45,05% estavam casadas/os e 11,28%, em “outro” tipo de relação (Gráfico 20).

**Gráfico 20** - Comparativo sobre a variável 4, “estado civil”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.

Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Em ambas as modalidades de ensino, houve pouca inclusão de estudantes com algum tipo de deficiência, sendo que na modalidade de EaD foram apenas 2%, enquanto nenhum na presencial, conforme demonstrado no Gráfico 21.

**Gráfico 21** - Comparativo sobre a variável 5, “deficiência”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2017.

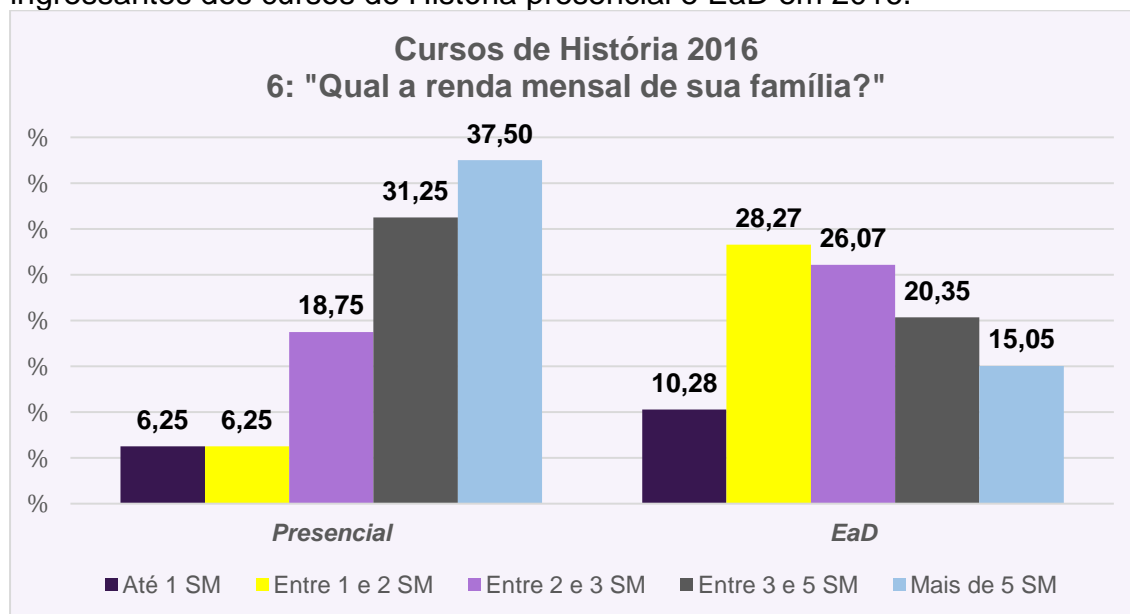


Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

No que se refere à classe social, a distribuição dos estudantes por renda se deu da seguinte forma: na modalidade de EaD, 10,28% declararam ter renda familiar de até 1 salário mínimo; 28,27% entre 1 e 2 salários; 26,70% entre 2 e 3 salários; 20,35% entre 3 e 5 salários; e 15,05% mais de 5 salários mínimos. No ensino presencial, a renda com maior predominância foi acima de 5 salários mínimos (37,50%); seguida de 3 a 5 salários (31,25%) e 2 a 3 salários (18,75%); tanto estudantes com renda de até 1 salário mínimo quanto 2, somaram 6,25% cada (Gráfico 22).

**Gráfico 22** - Comparativo sobre a variável 6, “renda mensal familiar”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.

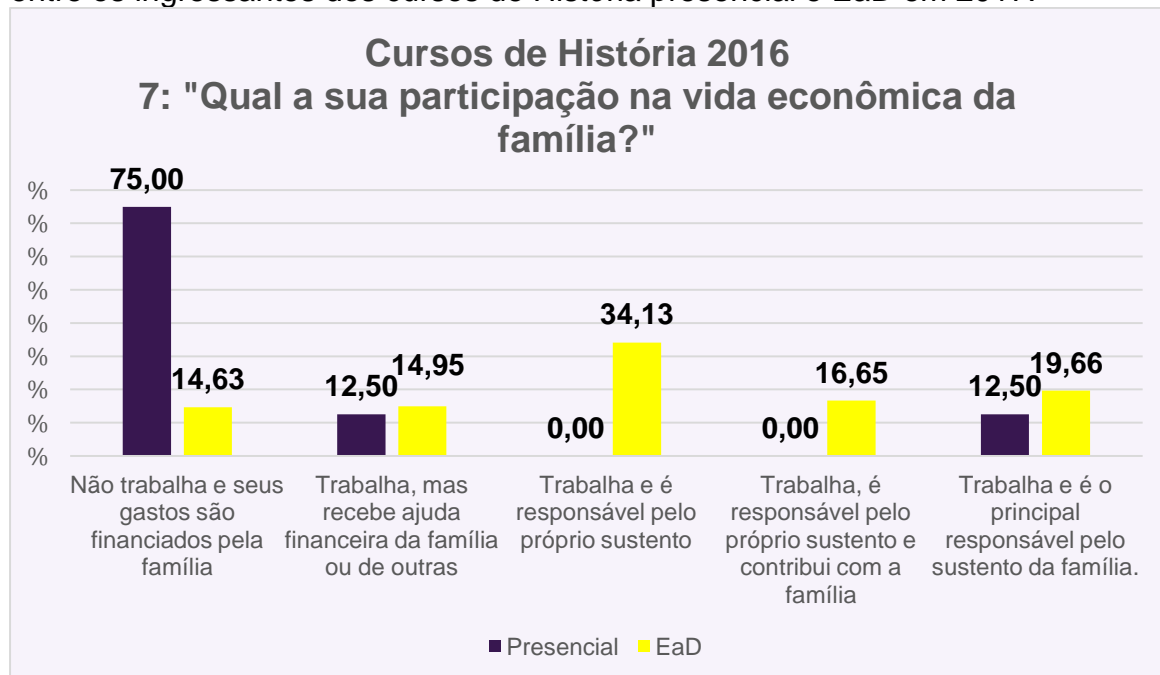


Nesse mesmo sentido, foi observada a participação econômica das/os estudantes nesta renda familiar e se a/o mesma/o pretendia manter-se trabalhando durante o período da graduação. No ensino presencial, 75% não trabalhavam, enquanto 12,50% trabalhavam, mas recebiam ajuda financeira da família e 12,50% trabalhavam e eram as/os principais responsáveis pelo sustento da família (Gráfico 23). Também no presencial, 62,50% não pretendiam trabalhar durante o curso; 12,50% pretendiam e 25% ainda não sabiam responder (Gráfico 24).

Entre estudantes da modalidade de EaD, 14,63% não trabalhavam; 14,95% trabalhavam, mas recebiam ajuda financeira da família; 34,13% trabalhavam e eram responsáveis por seu próprio sustento; 16,65% trabalhavam, eram responsáveis pelo próprio sustento e contribuíam financeiramente com a família; e 19,66% eram os principais provedores da unidade familiar (Gráfico 23). Ainda, entre eles, 88,15% pretendiam trabalhar durante a graduação; 3,57% não pretendiam e 8,29% não sabiam (Gráfico 24).



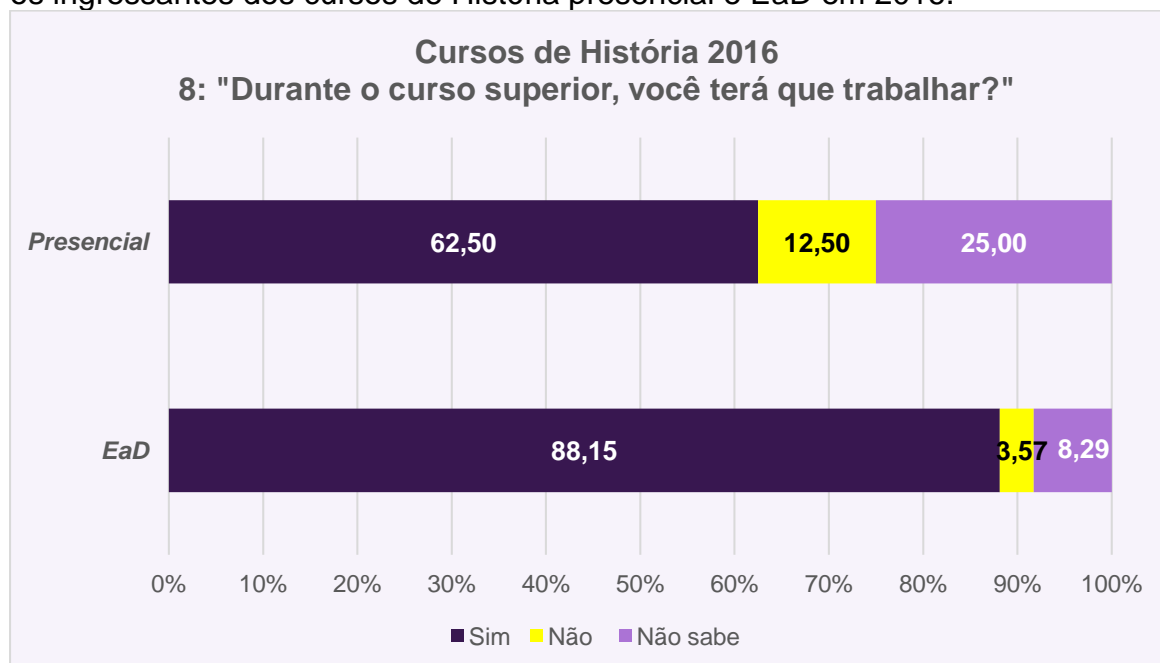
**Gráfico 23** - Comparativo sobre a variável 7, “participação econômica na família”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2017.



Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

**Gráfico 24** - Comparativo sobre a variável 8, “trabalho durante a graduação”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.



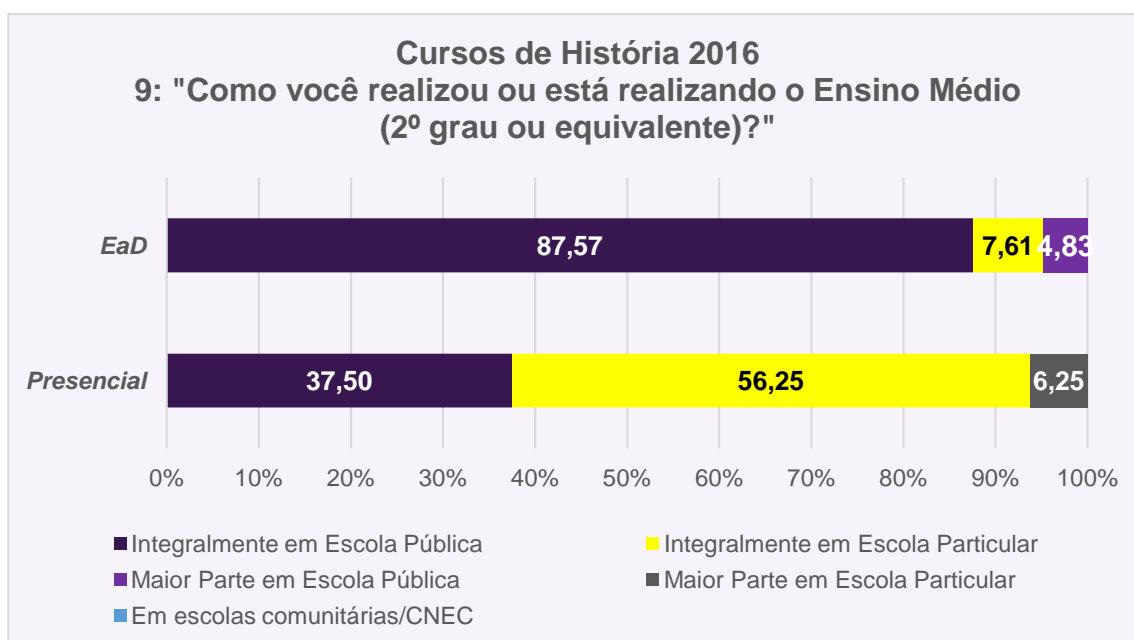
Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Da mesma forma, foi observado o tempo em que a/o ingressante se encontrava fora da escola e o tipo de instituição em que concluiu o Ensino Médio. Desta forma, entre as/os estudantes da modalidade de EaD, a maioria (87,57%) era oriunda da escola pública, exclusivamente; 4,83% haviam cursado predominantemente a escola pública; e 7,61% eram egressas/os do ensino privado. Ainda, 87,57% haviam concluído o Ensino Médio há mais de 4 anos; enquanto 7,61% concluíram entre 1 e 3 anos anteriores; e 4,83% estavam concluindo no mesmo ano do vestibular.

No ensino presencial, a maioria vinha da escola privada (56,25%); 6,25% haviam cursado maior parte em escola particular; e 37,50% vinham exclusivamente da escola pública. Ainda, 6,25% dos aprovados não haviam concluído ainda o Ensino Médio e 56,25% estavam concluindo no mesmo ano do vestibular; 18,25% estavam fora da escola entre 1 e 3 anos e 18,25% estavam há mais de 4 anos.

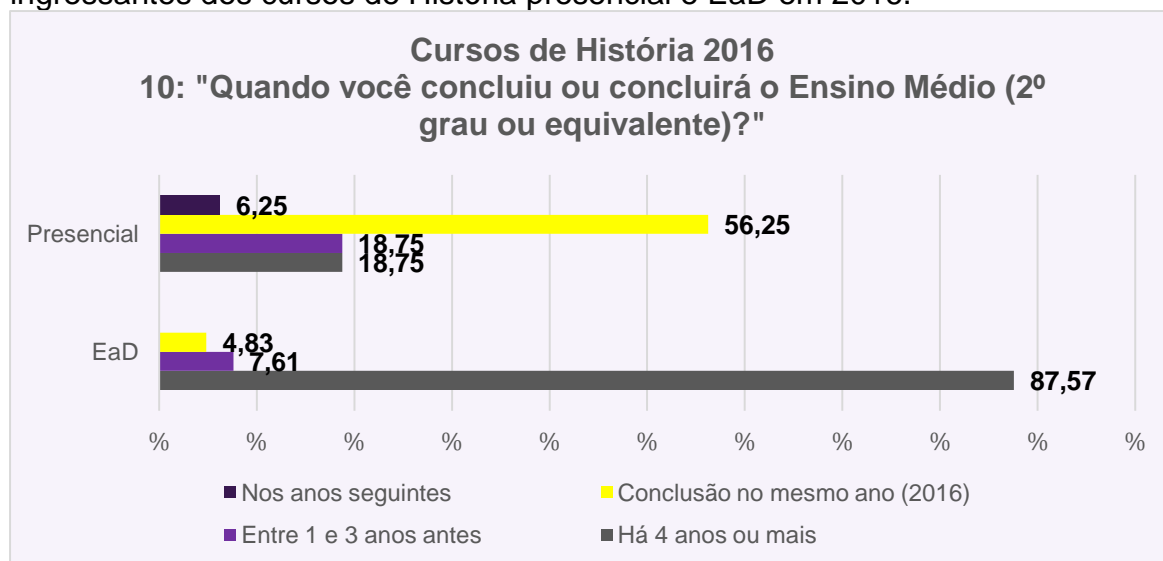
**Gráfico 25** - Comparativo sobre a variável 9, “tipo de instituição da conclusão do Ensino Médio”, entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2017.



Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

**Gráfico 26** - Comparativo sobre a variável 10, "tempo fora da escola", entre os ingressantes dos cursos de História presencial e EaD em 2016.

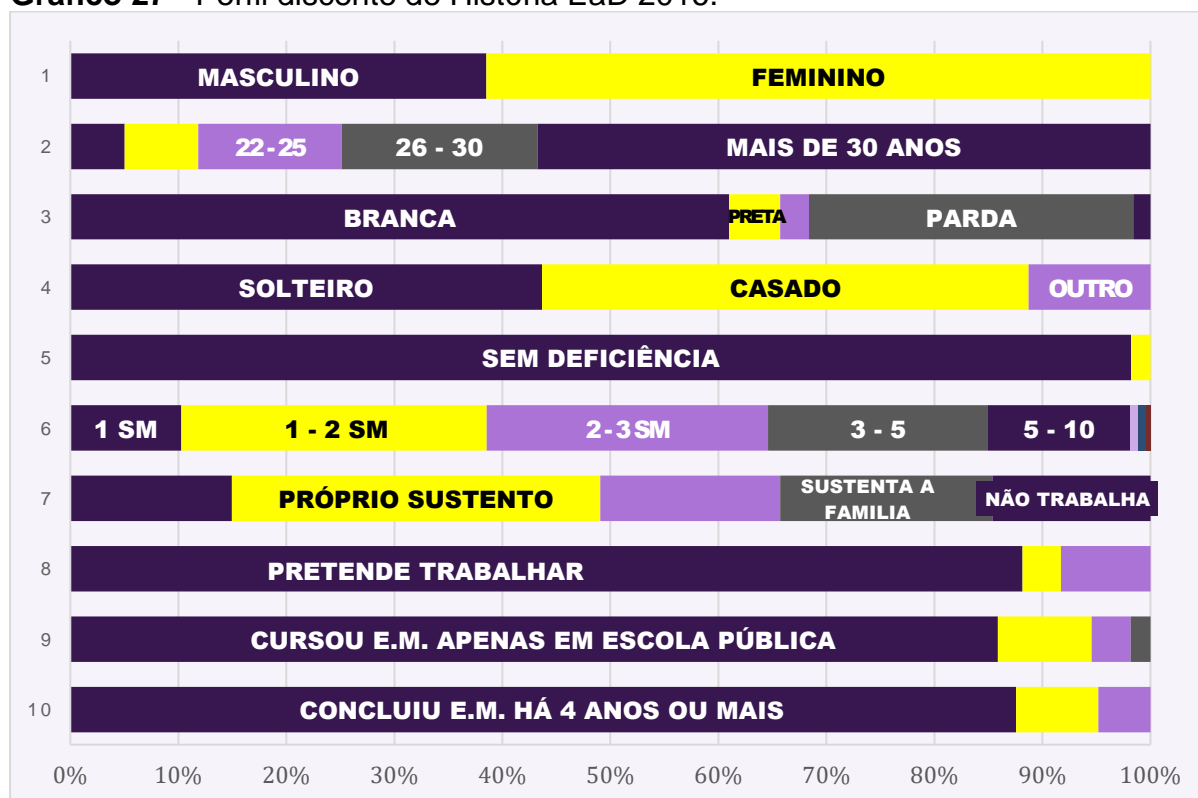


Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Assim, o perfil discente em ambas as modalidades pode ser observado nos gráficos 27 e 28.

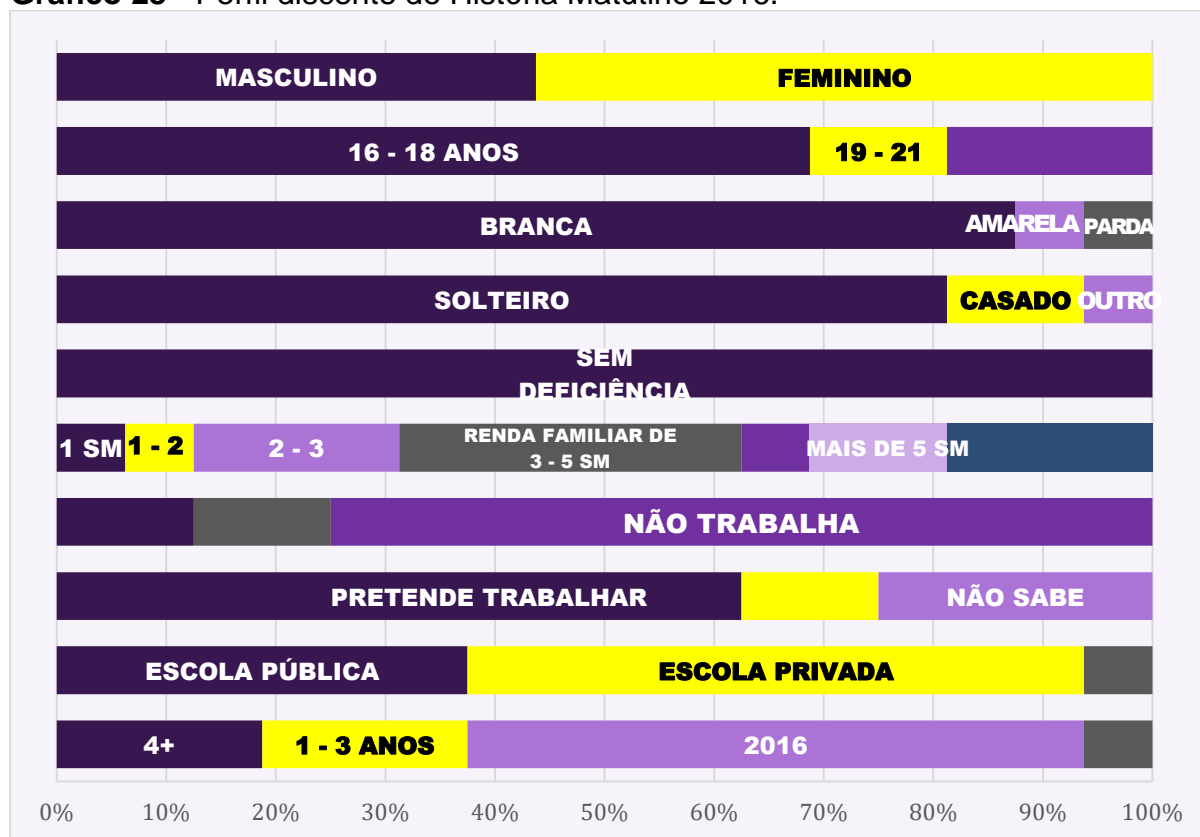
**Gráfico 27** - Perfil discente de História EaD 2016.



Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

**Gráfico 28** - Perfil discente de História Matutino 2016.



Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Observados os atributos que mais se repetem nos referidos gráficos (frequência modal), elaboramos as Figuras 1 e 2, contendo o perfil predominante em ambas as modalidades<sup>53</sup>.

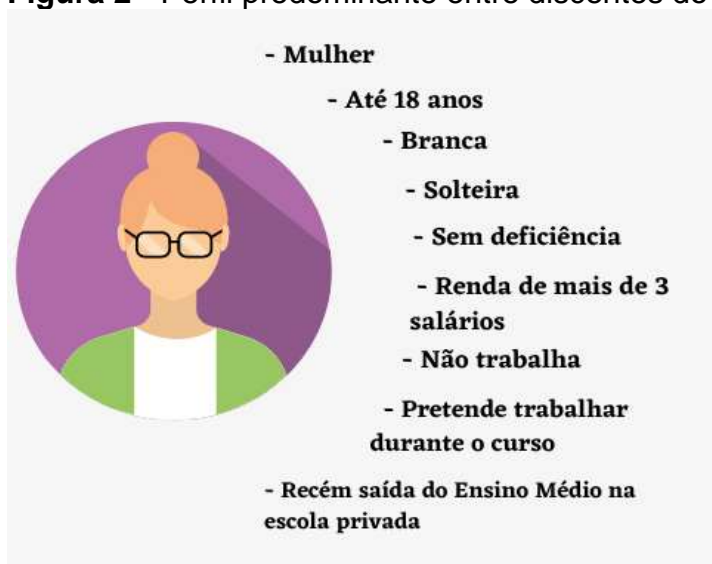
**Figura 1** - Perfil predominante entre discentes do curso de História EaD 2016.

<sup>53</sup> As imagens foram elaboradas na plataforma canva.com. Disponível em: [https://www.canva.com/pt\\_br/](https://www.canva.com/pt_br/).



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

**Figura 2** - Perfil predominante entre discentes do curso de História Matutino 2016.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Desta forma, buscamos aqui elaborar um panorama acerca do ano de 2016, nas instituições que ofertam a modalidade de EaD no país, por meio do relatório gerado pela Abed e também na Universidade Estadual de Maringá. Na sequência, abordamos os dados referentes ao ano de 2017.

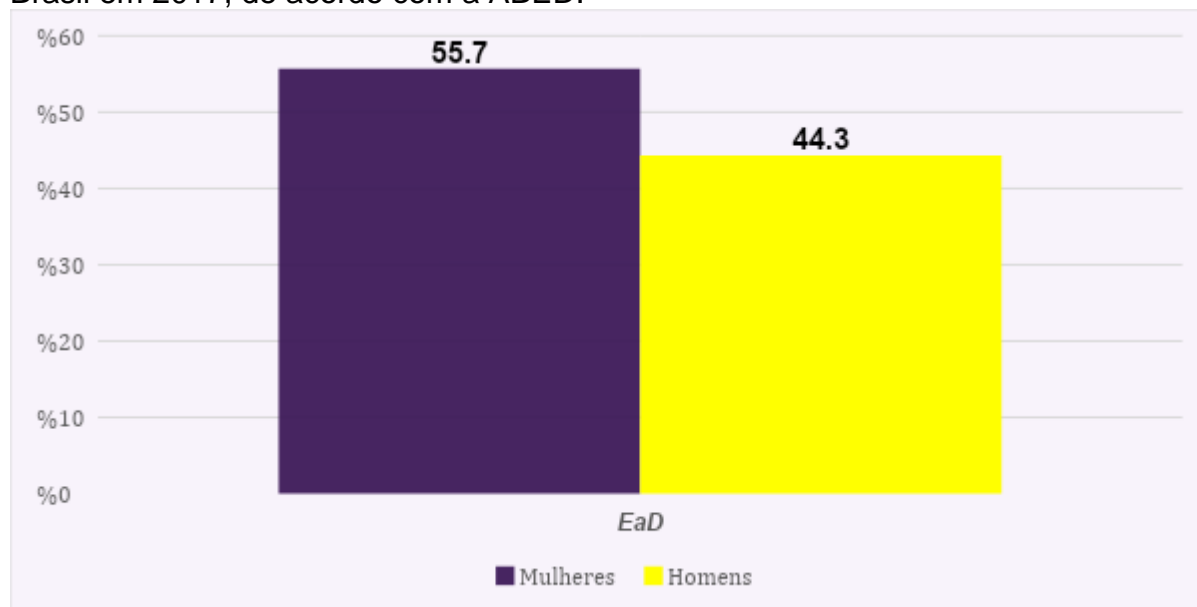
#### 4.2.3. Ano de 2017 – Média Nacional

No ano de 2018, foi publicado um levantamento realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) referente às/aos estudantes da EaD em 2017 (ABED, 2018). O relatório teve mudanças na coleta e disseminação dos dados em relação ao ano anterior, trazendo um panorama ainda mais rico ao que se refere

à elaboração do perfil discente. Porém, ressaltamos que se trata de dados relativos à modalidade e não apenas ao nível superior de ensino.

Em cursos realizados totalmente na modalidade a distância, o público feminino é de 55,7%, enquanto o masculino, 44,3%, como podemos constatar no Gráfico 29 (ABED, 2018).

**Gráfico 29** - Comparativo de gênero entre estudantes de cursos a distância no Brasil em 2017, de acordo com a ABED.

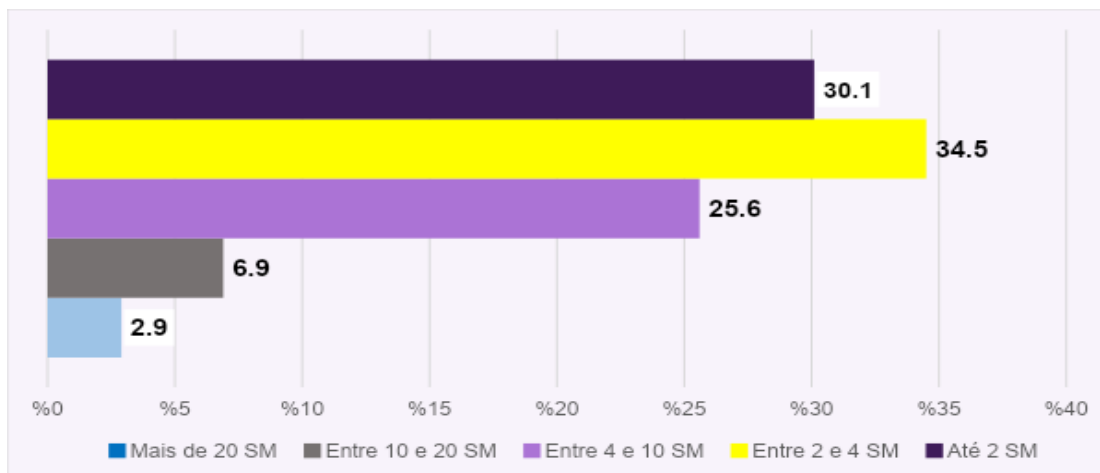


Fonte: ABED (2018).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

O Relatório Analítico de Aprendizagem na EaD realizado pela Abed buscou elucidar, ainda, mais informações sobre a classe social das/os estudantes da modalidade de EaD e concluiu que, em cursos a distância, 2,9% das/dos discentes tem renda familiar de mais de 20 salários mínimos; 6,9% entre 10 e 20 salários; 25,6% entre 4 e 10 salários mínimos; 34,5% entre 2 e 4 salários; e, finalmente, 30,1% têm renda familiar de até 2 salários mínimos (ABED, 2018). Esses dados são demonstrados no Gráfico 30.

**Gráfico 30** - Comparativo de renda familiar mensal entre estudantes da modalidade de EaD no Brasil em 2017, de acordo com a ABED.

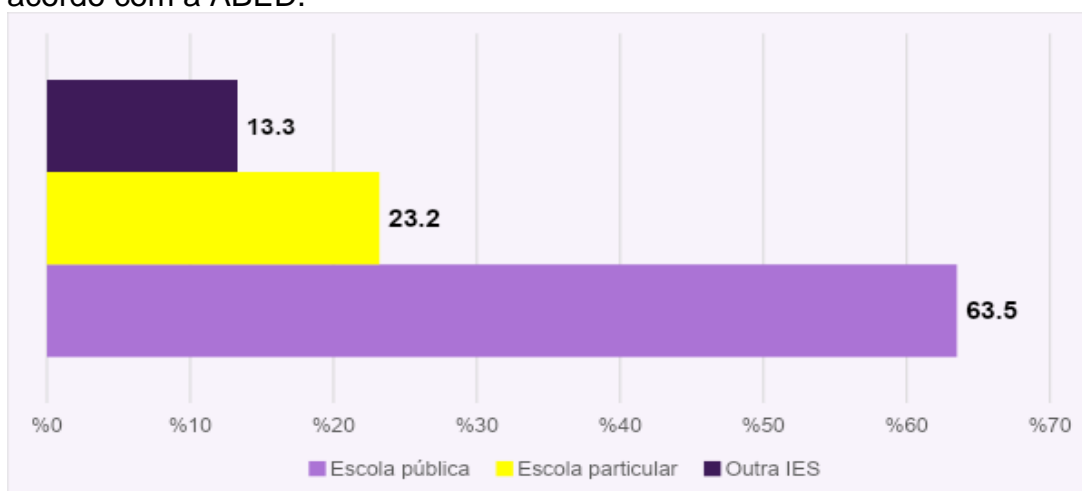


Fonte: ABED (2018).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

A origem destas/as estudantes foi tópico do levantamento, sendo observado que, em cursos à distância, 63,5% eram oriundas/os da escola pública; 23,2%, da escola particular; e, 13,3% de outros cursos superiores (ABED, 2018). A relação é demonstrada no Gráfico 31.

**Gráfico 31** - Origem de estudantes da modalidade de EaD no Brasil em 2017, de acordo com a ABED.

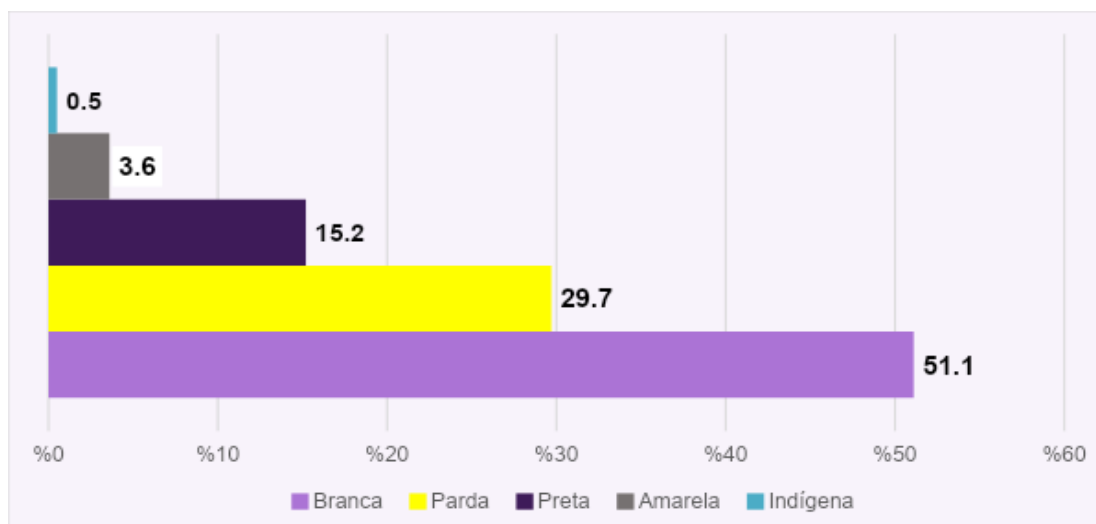


Fonte: ABED (2018).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

O perfil discente por raça/cor também foi observado. Em cursos totalmente a distância, 51,1% das/os estudantes se autodeclararam branca/o; 29,7%, parda/o; 15,2% preta/o; 3,6% amarela/o; e 0,5%, indígena (ABED, 2018). Os dados são apresentados pelo Gráfico 32.

**Gráfico 32** - Perfil de estudantes da modalidade de EaD no Brasil em 2017, por raça/cor, de acordo com a ABED.

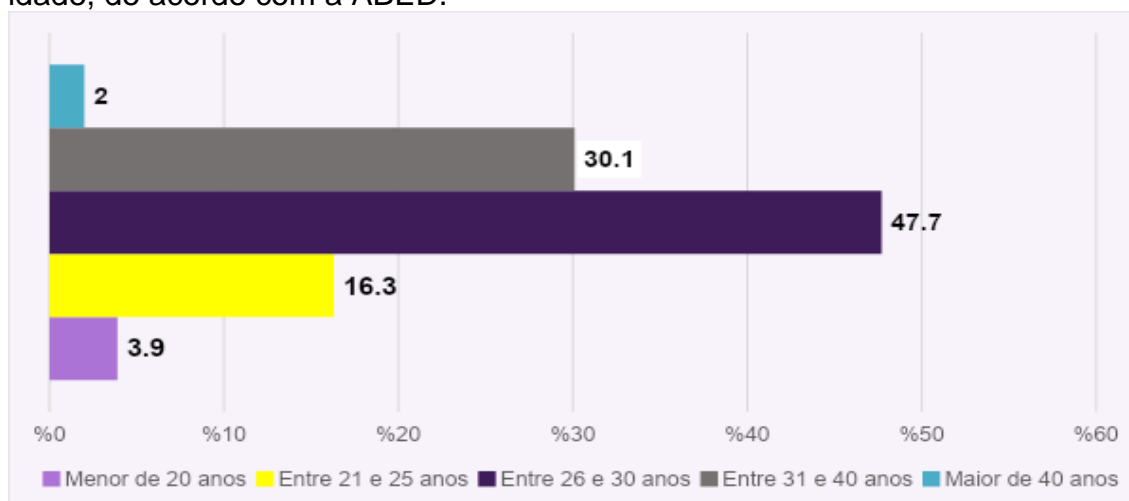


Fonte: ABED (2018).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Por fim, o Relatório trouxe a média de idade entre estudantes da modalidade de EaD, em que apenas 2% tinham mais de 40 anos e 3,9% eram menores de 20 anos; seu maior público eram estudantes entre 26 e 30 anos (47,7%), seguidos pelas/os de 31 a 40 anos (30,1%) e entre 21 e 25 anos (16,3%) (ABED, 2018). Tal relação foi ilustrada no Gráfico 33.

**Gráfico 33** - Perfil de estudantes da modalidade de EaD no Brasil em 2017, por idade, de acordo com a ABED.



Fonte: ABED (2018).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Para complementar a apresentação dos dados, trazemos, ainda, a tabela elaborada pelo Inep (Tabela 4), no Censo do Ensino Superior de 2017, onde aparecem os perfis predominantes entre matrículas em IES, por categoria acadêmica, grau acadêmico e curso.



**Tabela 4** - Perfil referente à matrícula dos cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2017, de acordo com o Inep.

ATRIBUTOS	PRESENCIAL	FREQUÊNCIA MODAL <sup>1</sup>	TOTAL PRESENCIAL	A DISTÂNCIA	FREQUÊNCIA MODAL	TOTAL A DISTÂNCIA
Sexo	Feminino	3.618.763	6.529.681	Feminino	1.100.719	1.756.982
Categoria Administrativa	Privada	4.649.897		Privada	1.591.410	
Grau Acadêmico	Bacharelado	5.113.191		Licenciatura	743.468	
Turno	Noturno	3.888.812				

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

<sup>1</sup> Frequência Modal corresponde ao número de observações dessa medida estatística descritiva, a qual identifica o atributo com maior frequência na distribuição dos aspectos selecionados.

Fonte: INEP (2018, p. 42).

Finalizamos com a idade predominante entre as matrículas no Ensino Superior brasileiro em 2017, conforme publicado pelo Censo do Inep (2018), sendo que os dados estão presentes na Tabela 5.

**Tabela 5** - Idade predominante entre matriculados em IES brasileiras em 2017, de acordo com o Inep.

MODALIDADE DE ENSINO	IDADE NA MATRÍCULA
Presencial	21
A Distância	29

Fonte: INEP (2018).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Em seguida, apresentamos os dados relacionados às turmas de Ciências Biológicas da UEM em 2017.

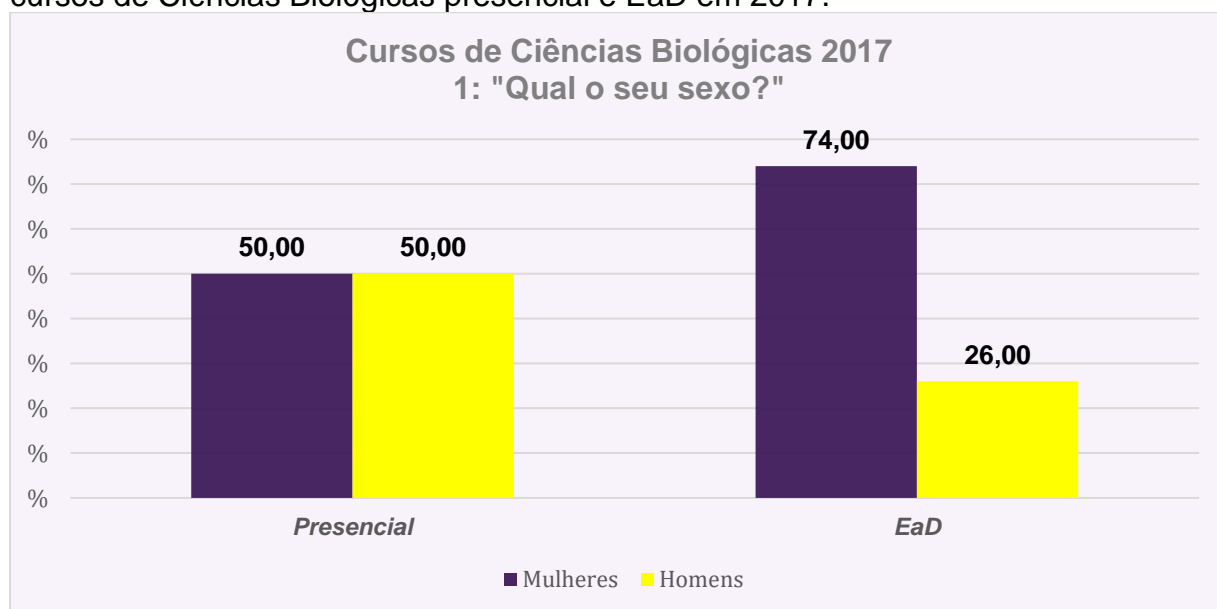
#### 4.2.4. Ano de 2017 – UEM

O curso de Ciências Biológicas da UEM, em 2017, contou com o ingresso de estudantes em diferentes turmas, uma vez que o curso presencial foi ofertado em turnos diferentes. Ainda, na modalidade de EaD, foi ofertado em 7 polos distintos. O total de aprovados na modalidade presencial foi de 32 estudantes, preenchendo todas

as vagas ofertadas, enquanto na EaD houve 152 aprovações, valor aquém das 350 vagas ofertadas na ocasião.

Neste ano de 2017, a média de ingressantes nas duas turmas do curso presencial foi 50% feminina. Na modalidade de EaD, a proporção foi de 74% mulheres e 26% homens, conforme ilustra o Gráfico 34.

**Gráfico 34** - Comparativo sobre a variável 1, “sexo”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.

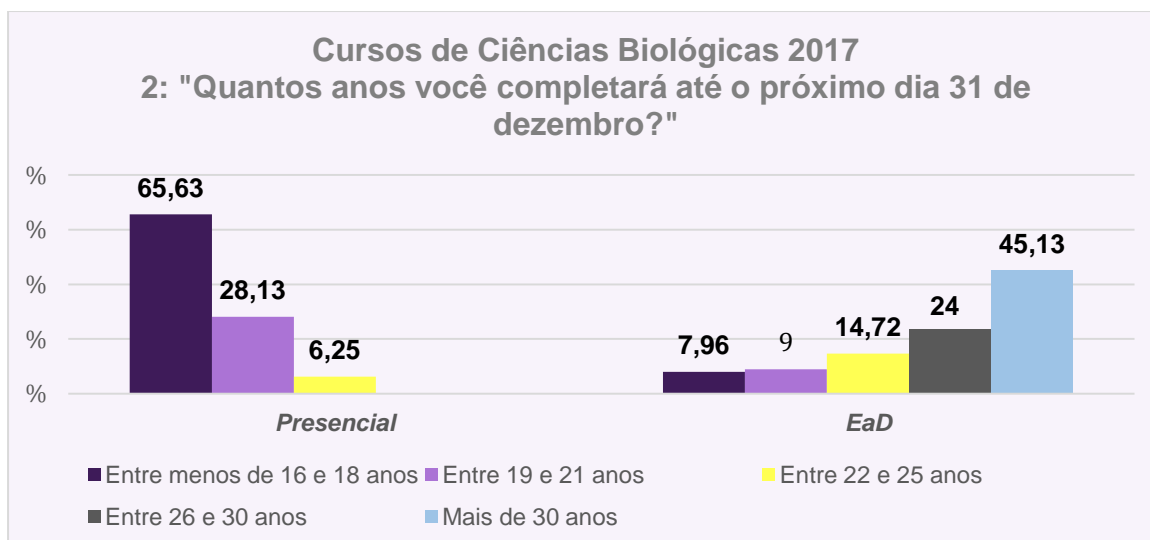


Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

No quesito idade, as turmas presenciais apresentaram grande maioria de jovens entre menos de 16 até 18 anos (65,63%); 28,13% das/os ingressantes tinham entre 19 e 21 anos; e apenas 6,25% tinham entre 22 e 25 anos. Nas turmas da EaD, o perfil etário se diversifica mais, sendo 7,96% jovens de até 18 anos; 9% entre 19 e 21 anos; 14,72% entre 22 e 25 anos; 24% entre 26 e 30 anos; e, finalmente, 45,13% eram maiores de 30 anos, como demonstra o Gráfico 35.

**Gráfico 35** - Comparativo sobre a variável 2, “idade”, entre as/os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.

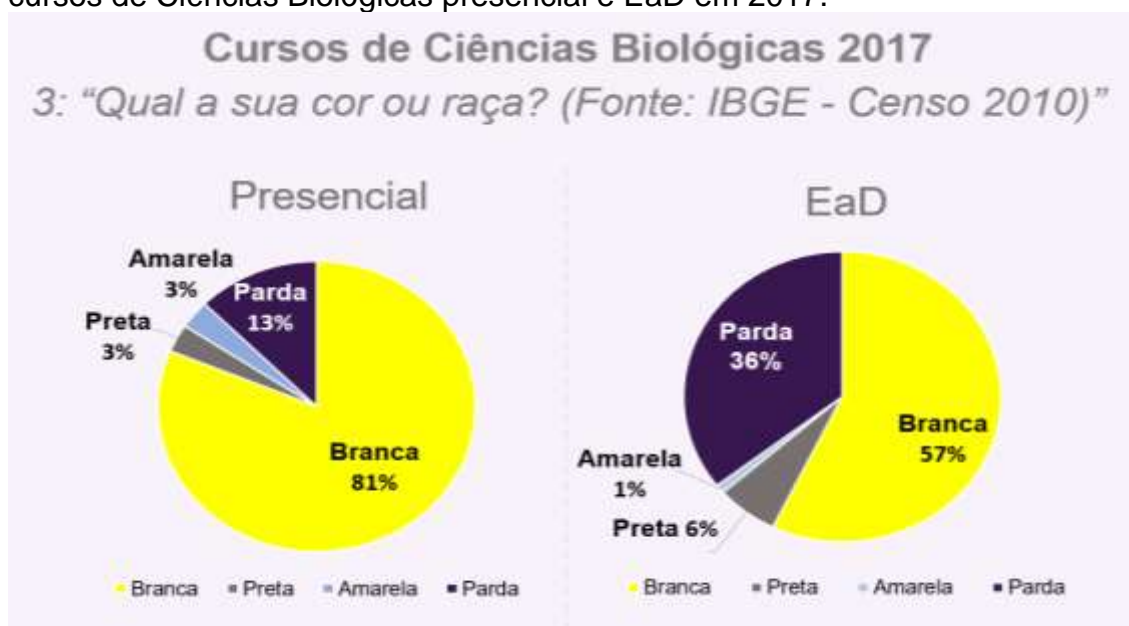


Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

No que tange à raça, em ambas as modalidades, grande parte se autodeclara branca. Entretanto, é na modalidade de EaD que há menor discrepância entre os grupos. Enquanto nas turmas presenciais a proporção de pessoas autodeclaradas brancas foi de 81%, na média dos polos da UAB, essa taxa foi de 57%, enquanto pardas/os somaram 13 e 36%, respectivamente; as pessoas pretas eram 3% das turmas presenciais e 6% na modalidade de EaD; as amarelas, 3% do presencial e 1% da EaD. As informações podem ser visualizadas no Gráfico 36.

**Gráfico 36** - Comparativo sobre a variável 3, "raça", entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.

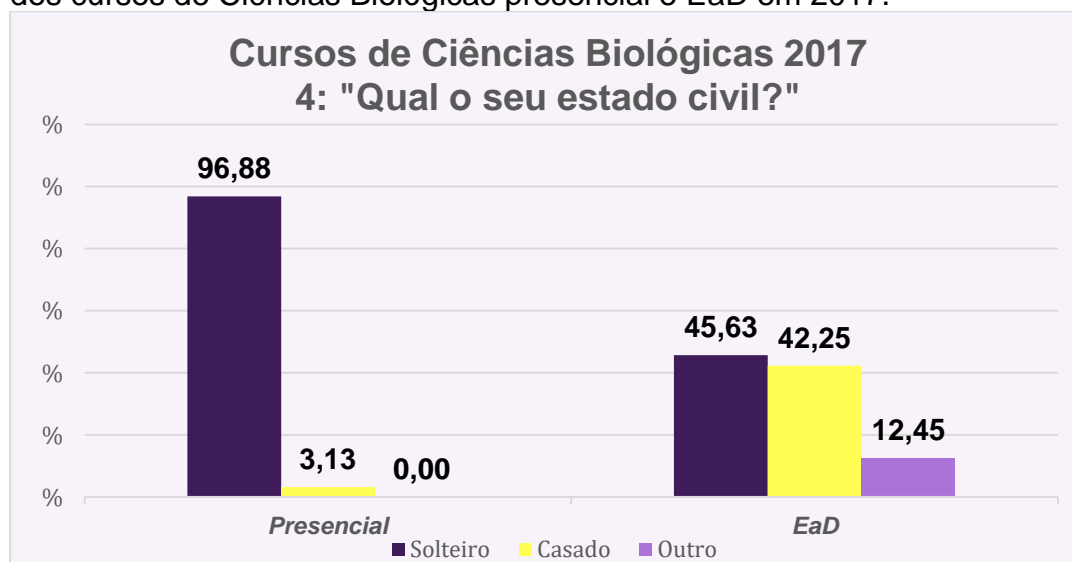


Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

O estado civil dos ingressantes no curso em 2017 na modalidade presencial foi, via de regra, “solteiro” (96,88%), enquanto apenas 3,13% eram casadas/os. Entre os discentes da modalidade de EaD, 45,63% eram solteiras/os; 42,25% eram casadas/os e 12,45% estavam em “outro” tipo de relacionamento, conforme demonstra o Gráfico 37.

**Gráfico 37** - Comparativo sobre a variável 4, “estado civil”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.

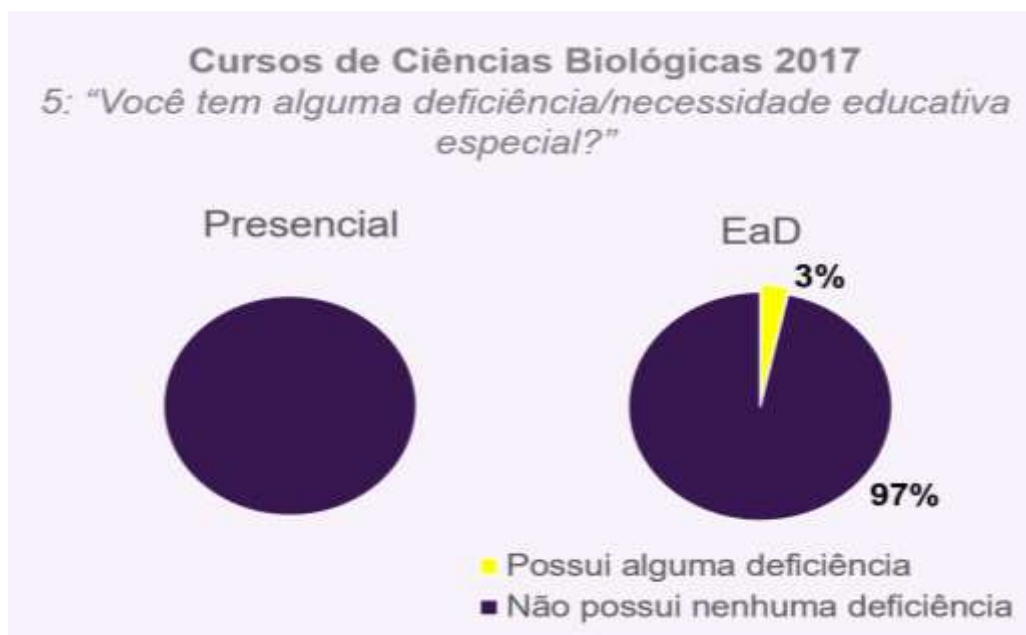


Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Em ambas as modalidades houve pouca inclusão de estudantes com deficiência, sendo que no presencial não foi registrado nenhum ingresso e na modalidade de EaD, foram 3%, conforme ilustrado pelo Gráfico 38.

**Gráfico 38** - Comparativo sobre a variável 5, “deficiência”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.



Fonte: CVU.

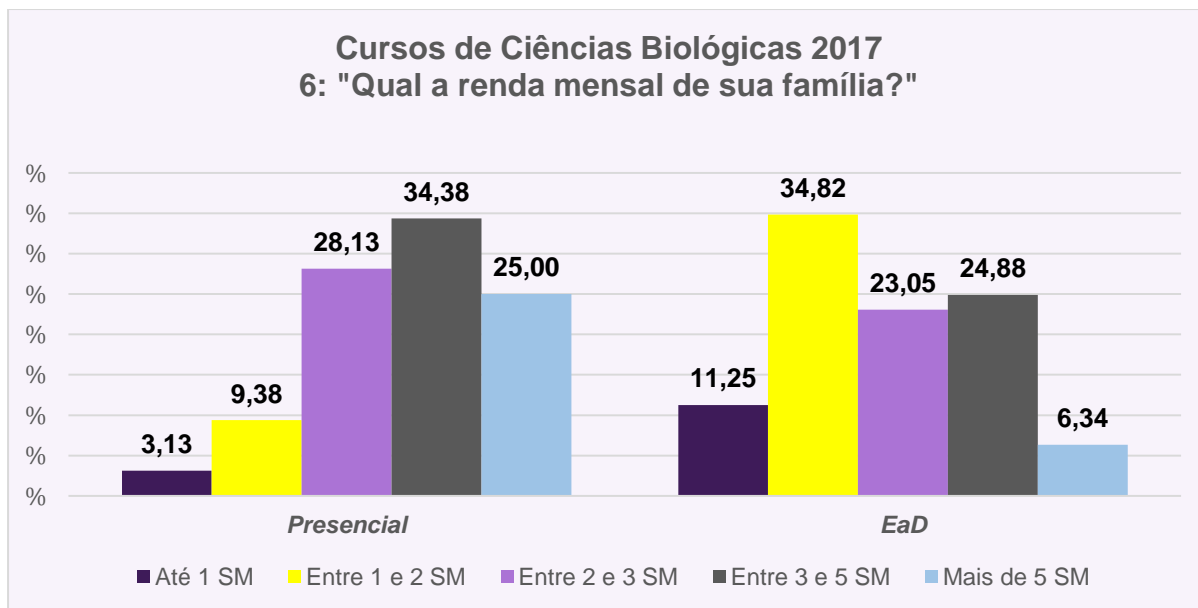
Nota: Elaborado pela autora (2021).

Com relação aos atributos relacionados à classe social, os gráficos a seguir demonstram um panorama sobre o tema. O Gráfico 39 ilustra a distribuição da renda familiar mensal entre as/os discentes. Em seguida, o Gráfico 40 demonstra a participação dos mesmos no mercado de trabalho e na dinâmica de sustento familiar. Ainda, apresentamos no Gráfico 41 a pretensão destas/es discentes em trabalhar durante o curso de graduação.

A renda mensal familiar nas turmas presenciais ficou distribuída da seguinte forma: 3,13% tinham renda de até 1 salário mínimo; 9,38%, entre 1 e 2 salários mínimos; 28,13% entre 2 e 3 salários; 34,38% entre 3 e 5 salários mínimos e 25% mais de 5 salários.

Entre os polos da modalidade de EaD, 11,25% das/os estudantes tinham renda familiar mensal de até 1 salário mínimo; 34,82%, entre 1 e 2 salários; 23,05% entre 2 e 3 salários; 24,88% entre 3 e 5 salários; e, finalmente, apenas 6,34% possuíam renda familiar de mais de 5 salários mínimos.

**Gráfico 39** - Comparativo sobre a variável 6, "renda mensal familiar", entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.



Fonte: CVU.

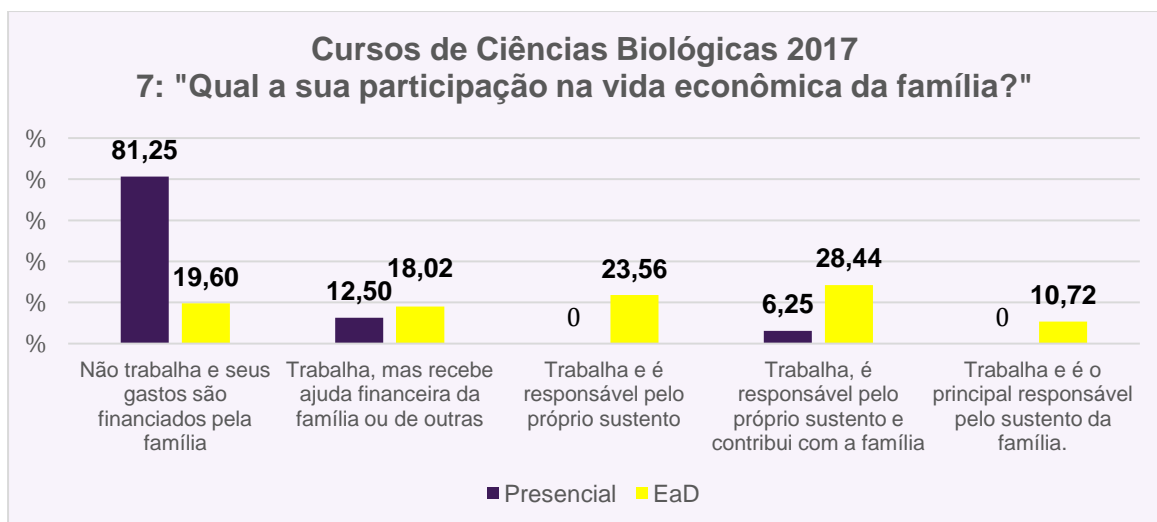
Nota: Elaborado pela autora (2021).

Entre essas/es estudantes, no ensino presencial, 81,25% não trabalhavam no momento do ingresso; ademais, 2,50% trabalhavam, mas recebiam ajuda financeira da família; e 6,30% trabalhavam e eram responsáveis pelo próprio sustento, além de contribuir com a família.

Na modalidade de EaD, apenas 19,60% não trabalhavam; 18,02% trabalhavam, mas recebiam auxílio financeiro; 23,56% trabalhavam e eram responsáveis pelo próprio sustento; 28,44% trabalhavam, sustentavam-se e contribuía com a família; e 10,72% eram o principal provedor da família.

Apenas 4% das/os ingressantes das turmas do programa UAB não pretendiam trabalhar durante o curso; enquanto 83% pretendiam e 13% ainda não sabiam responder. Nas turmas presenciais, 47% não sabiam responder; 25% não pretendiam trabalhar e 28% pretendiam.

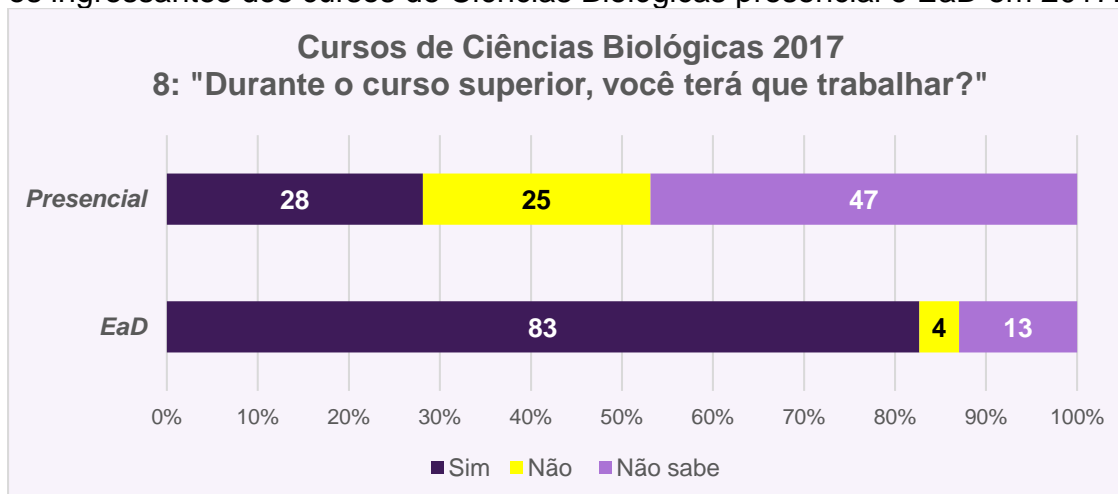
**Gráfico 40** - Comparativo sobre a variável 7, “participação econômica na família”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.



Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

**Gráfico 41** - Comparativo sobre a variável 8, "trabalho durante a graduação", entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.



Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

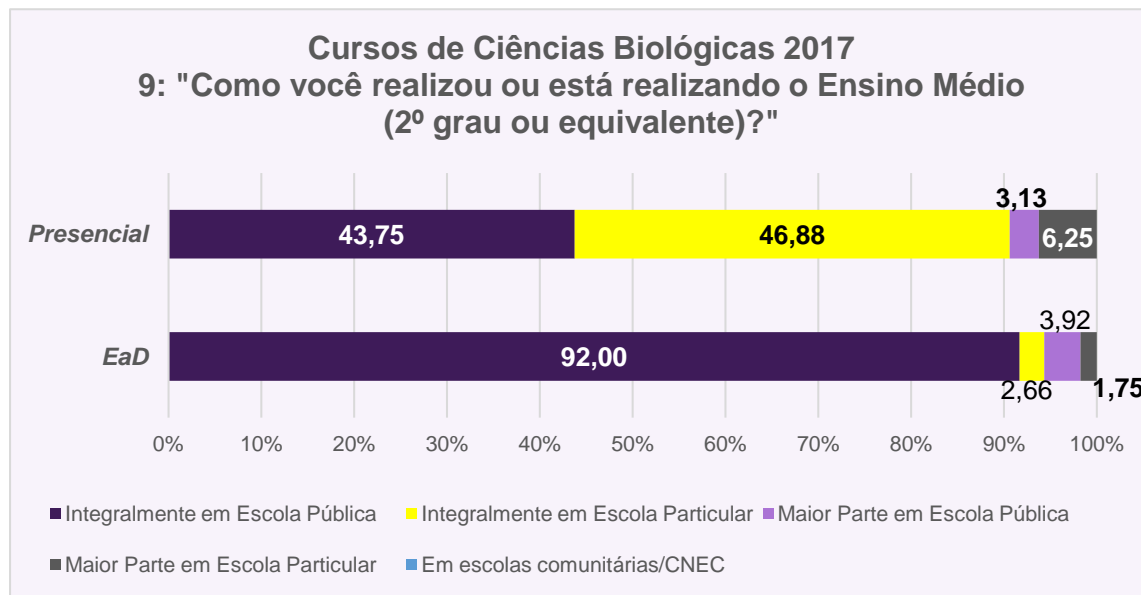
A procedência institucional das/os ingressantes é tema dos próximos gráficos, nos quais apresentamos o tipo de instituição e há quanto tempo o Ensino Médio foi cursado.

Conforme demonstra o Gráfico 42, 53,13% das/os estudantes do ensino presencial são oriundos de escolas particulares, sendo que 46,88% estudaram exclusivamente nesta categoria de instituição e 6,25% a maior parte do Ensino Médio; 46,88% estudaram exclusivamente em escola pública e 3,13% a maior parte.

Na modalidade de EaD, 95,92% vinham de escolas públicas, onde 92% haviam cursado o nível de ensino exclusivamente nelas e 3,92% a maior parte; 2,66% vinham

apenas de escolas particulares e 1,75% haviam cursado a maior parte do Ensino Médio também em particulares.

**Gráfico 42** - Comparativo sobre a variável 9, “tipo de instituição da conclusão do Ensino Médio”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.



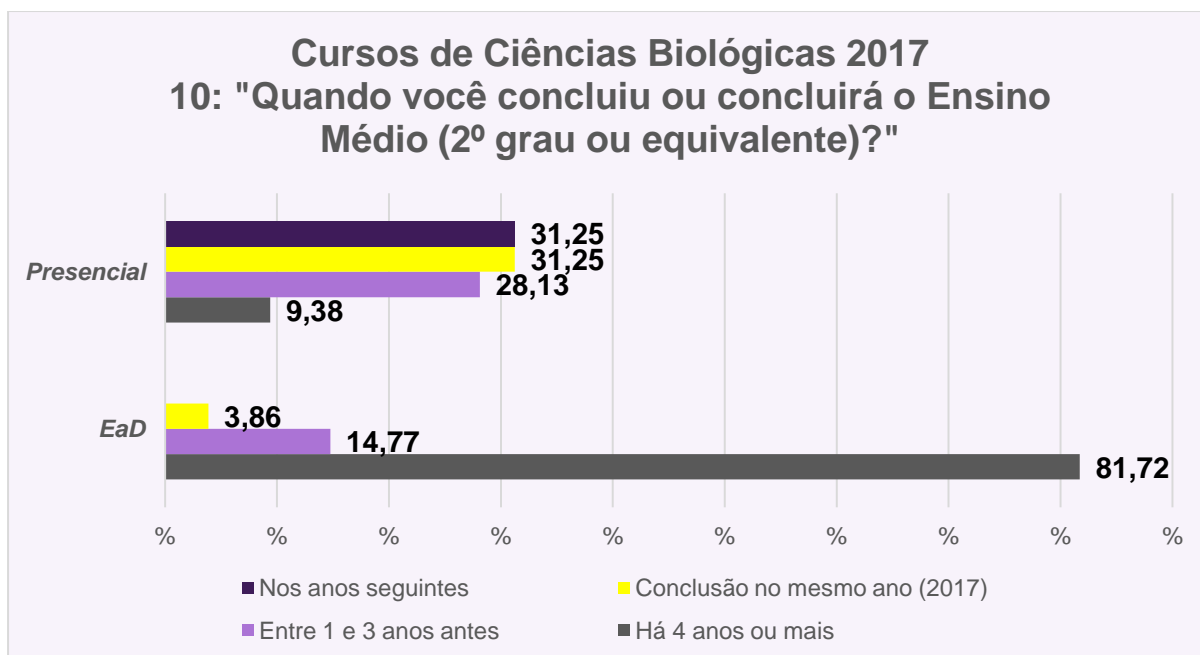
Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

As/Os ingressantes da EaD, em ampla maioria (81,72%), concluíram o Ensino Médio 4 anos ou mais ao referido ano de 2017; 14,77% haviam concluído de 1 a 3 anos antes; e apenas 3,86% estavam concluindo no mesmo ano. Entre as turmas presenciais, 9,38% estavam fora da escola há 4 anos ou mais; 28,13% entre 1 e 3 anos; 31,25% concluiriam no mesmo ano de 2017 e 31,25% nos anos seguintes. Isso pode ser observado pelo Gráfico 43.

**Gráfico 43** - Comparativo sobre a variável 10, “tempo fora da escola”, entre os ingressantes dos cursos de Ciências Biológicas presencial e EaD em 2017.



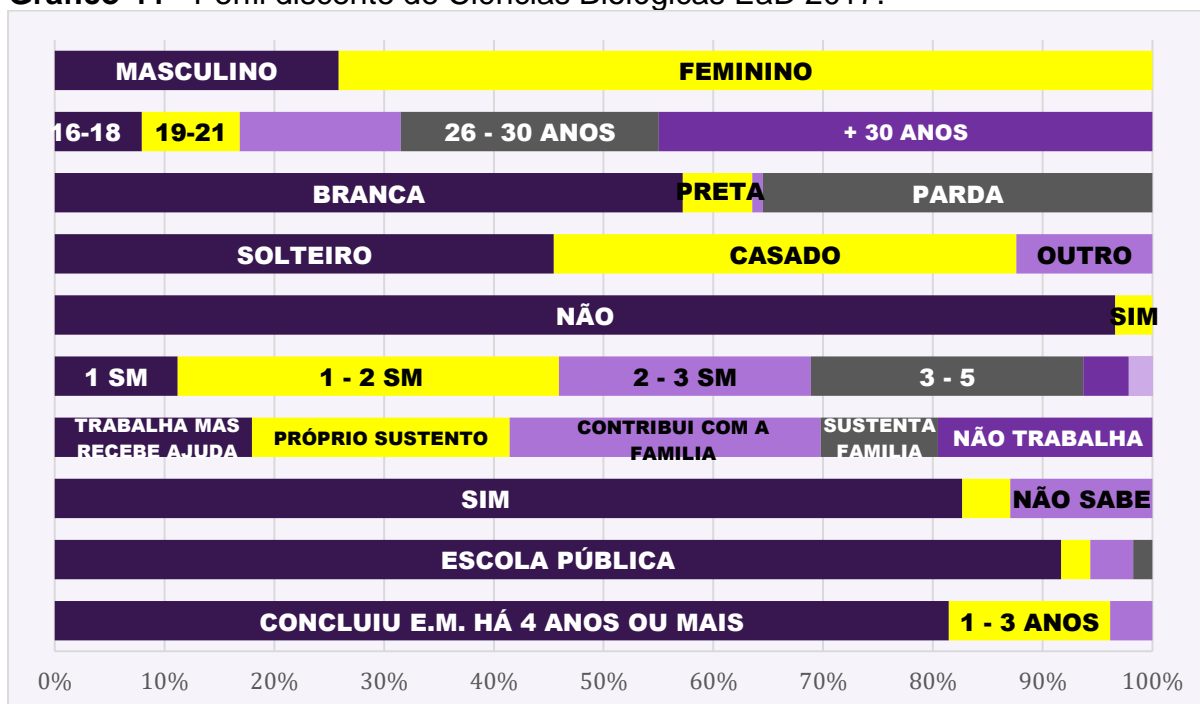


Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Desta forma, o perfil discente em ambas as modalidades pode ser observado nos Gráficos 44, 45, 46 e 47. Para fins de ilustração, a Figura 3, representa o perfil discente de Ciências Biológicas EaD e a 4, o perfil do presencial.

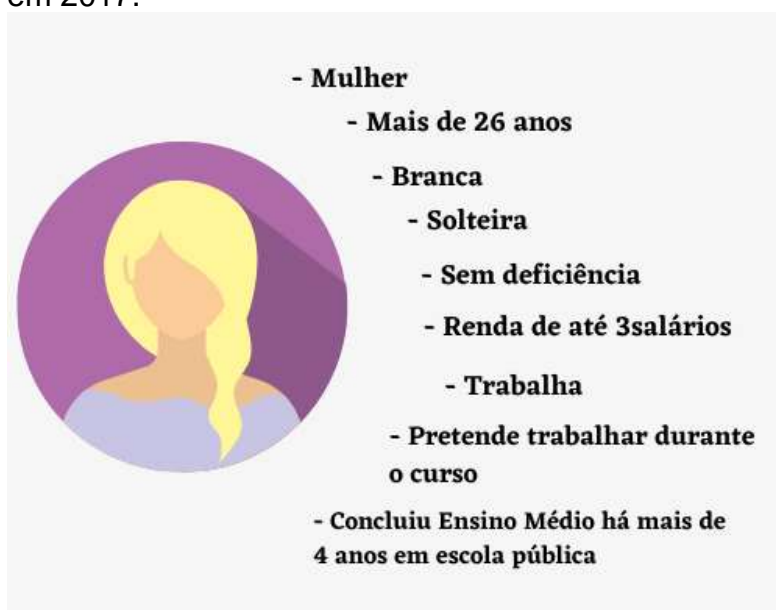
**Gráfico 44** - Perfil discente de Ciências Biológicas EaD 2017.



Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

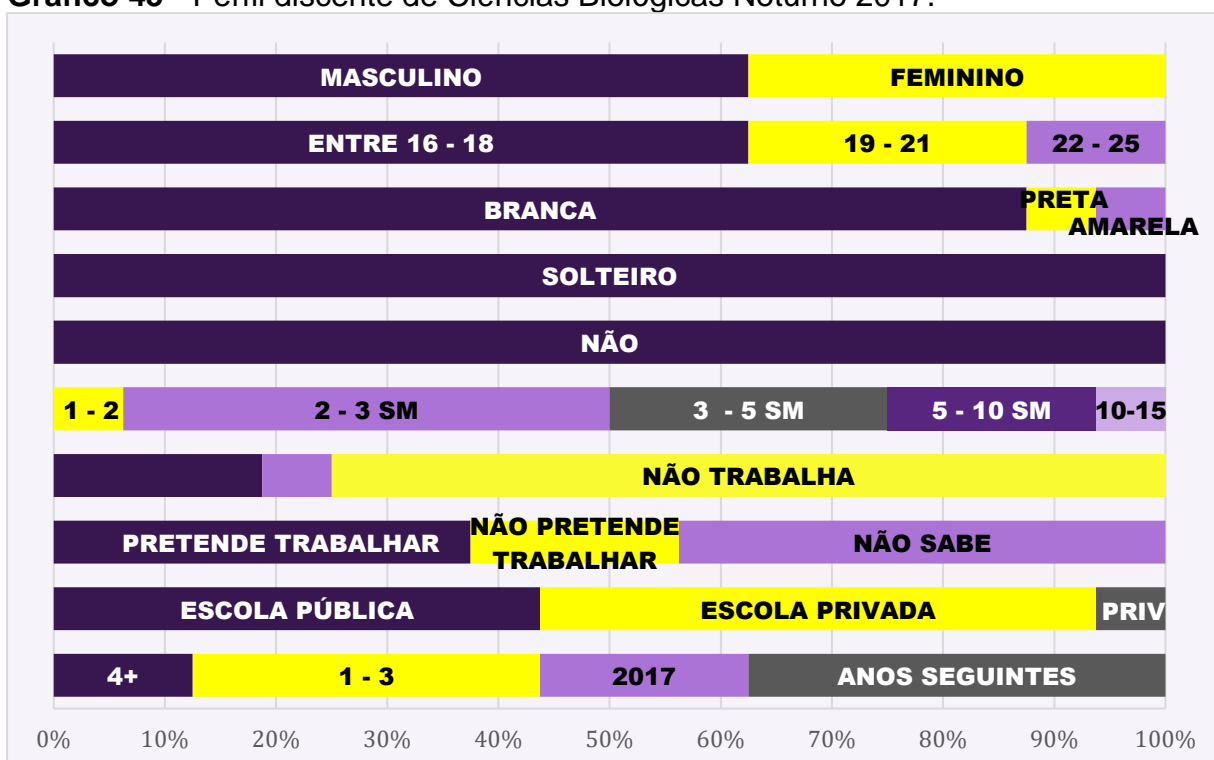
**Figura 3** - Perfil predominante entre discentes do curso de Ciências Biológicas EaD em 2017.



Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

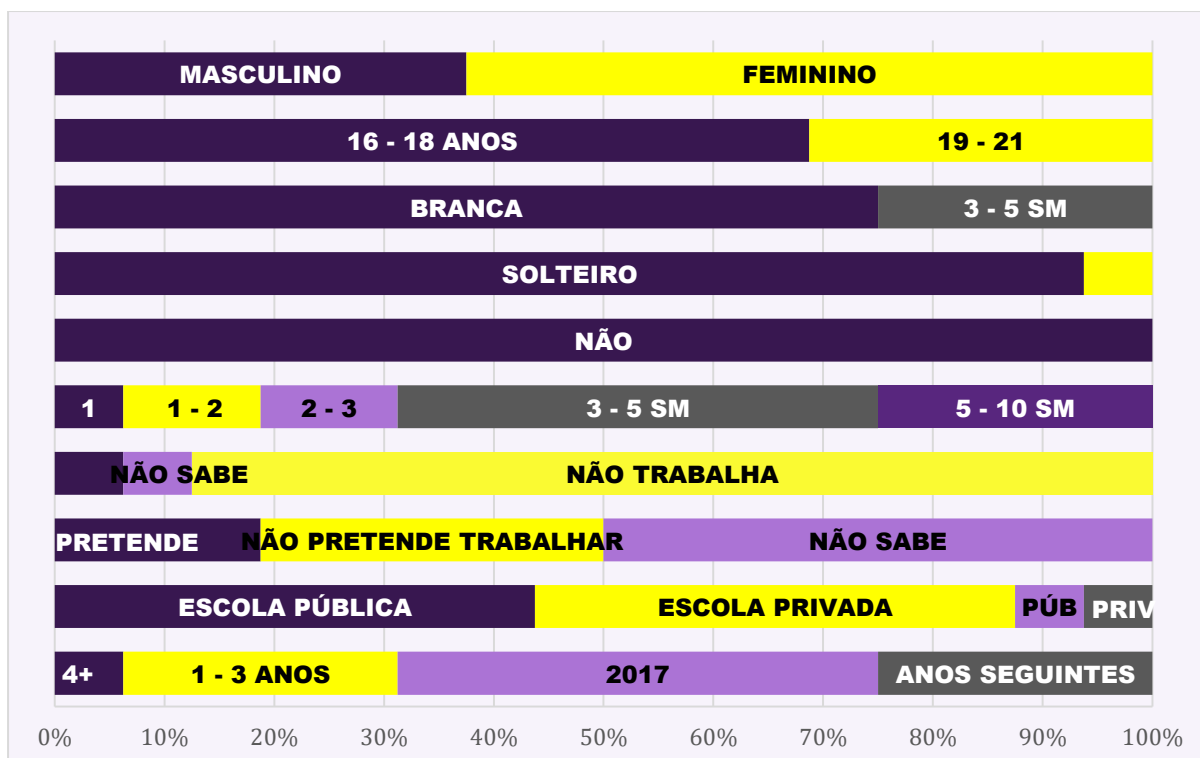
**Gráfico 45** - Perfil discente de Ciências Biológicas Noturno 2017.



Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

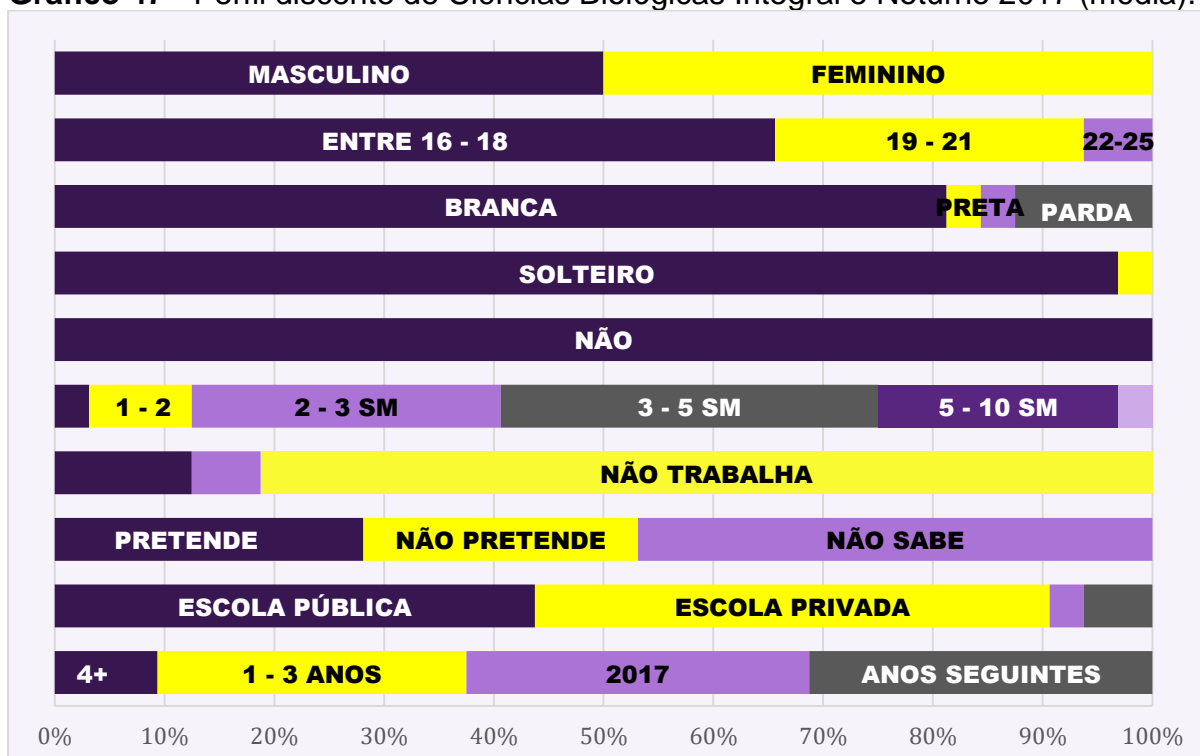
**Gráfico 46** - Perfil discente de Ciências Biológicas Integral 2017.



Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

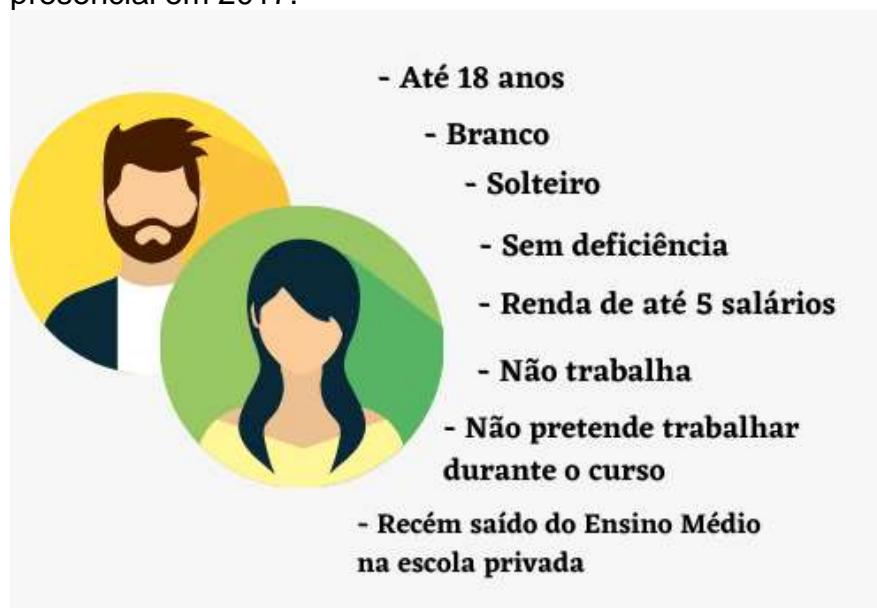
**Gráfico 47 - Perfil discente de Ciências Biológicas Integral e Noturno 2017 (média).**



Fonte: CVU.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

**Figura 4** - Perfil predominante entre discentes do curso de Ciências Biológicas presencial em 2017.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, foi possível que observássemos os resultados da pesquisa estatística de nosso objeto, bem como o cenário nacional em que está inserido. Avançamos, a seguir, na discussão dos dados apresentados.

#### 4.3. Discussão

Reiterando a evolução do avanço feminino sobre o Ensino Superior, apontada anteriormente, em todos os grupos observados ocorreu maior presença feminina, com exceção das turmas presenciais de Ciências Biológicas 2017, cuja proporção foi de 50% para homens e mulheres. A maior discrepância entre os gêneros é observada na turma de Ciências Biológicas a Distância, na qual, dentre as/os 152 aprovados, 74% foram mulheres.

Todavia, também se tratam, em suma, de cursos de licenciatura, nos quais historicamente foi se constituindo uma tradição feminina (LOURO, 1997; ALMEIDA, 1998). No que diz respeito às matrículas em âmbito nacional, quando somados bacharelados e licenciaturas, as proporções femininas no ingresso ao nível superior em ambas as modalidades não ultrapassam os 56%.

Diferentes fatores podem inferir na delimitação deste fenômeno. Apesar disso, podemos citar a persistência da segmentação das áreas por gênero, outrora discutidos pelas autoras Guedes (2008; 2010) e Rosenberg (2001). As mulheres

foram alocadas, no decorrer do último século, na docência (LOURO, 1997; ALMEIDA, 1998). Interligado a isso, mulheres tendem a ocupar segmentos educacionais e do mercado de trabalho de menor prestígio social, como aponta Góis (2008). Como foi demonstrado, elas são minoria apenas nas áreas de Engenharias (37,3%) e Computação e TI (pouco mais de 13%).

Outro ponto a ser observado, é que as mulheres, apesar de maioria nas licenciaturas em geral, não ocupam os postos de docentes nas universidades na mesma proporção (INEP, 2018), nem os cargos de chefia e direção em ambiente escolar (ALMEIDA, 1998).

Ou seja, sendo o ensino universitário um posto de maior remuneração em relação à docência em outros níveis, de forma geral, as mulheres ainda não ocuparam as cadeiras universitárias, bem como não integram maioria dos cargos de supervisão e direção no ensino básico (ALMEIDA, 1998).

Isso nos permite refletir que neste fenômeno não deve ser apenas observado o acesso à educação superior, mas também a posterior inserção destas mulheres no mercado de trabalho e da ampliação das áreas de estudo e atuação profissional delas.

Uma vez que as mulheres têm se apropriado das políticas de acesso à universidade, assim como ocorre nas turmas do Programa UAB de nosso estudo, formuladores de políticas públicas sociais educacionais devem estar atentos, ainda, à ocupação de meninas e mulheres sobre áreas do conhecimento menos atreladas a um papel de gênero tradicional, mas que possuem maior prestígio social e retorno financeiro.

Ademais, observando a histórica progressão de mulheres graduadas (que chegou em 12,5% da população feminina em 2010) podemos inferir que, mesmo que as políticas de inclusão focalizadas promovidas em âmbito federal não fossem direcionadas aos grupos de mulheres especificamente, elas mantiveram a tendência originada em 1970, angariando cada vez mais as vagas no Ensino Superior. Portanto, ainda que não tenham sido promovidas políticas de gênero, programas federais de acesso embasaram seu ingresso no nível de ensino.

Outrossim, partindo da análise de nosso objeto, no caso das turmas observadas, os números apontam que o Sistema UAB fomentou a presença feminina, surtindo efeitos semelhantes aos que decorreriam de políticas de gênero direcionadas a mulheres (MELO; BANDEIRA, 2005), que visam propiciar a saída do grupo das

situações de vulnerabilidade socioeconômica à qual está mais propenso, partindo da criação de subsídios para a formação de sua autonomia enquanto sujeito.

Um tópico para ser observado diz respeito aos atributos socioeconômicos das/os estudantes das amostras: enquanto a Abed (2018) apontou que 30,10% das/os estudantes da EaD em 2017 tinham renda familiar de até 2 salários mínimos, nas turmas de EaD 2016 e 2017 observadas, essa proporção foi de 38,55% e 46,07% respectivamente, compondo uma média de 42,31%.

Ainda, segundo o mesmo relatório, 90,20% das/os alunas/os da EaD no Brasil tinham renda de até 10 salários mínimos (ABED, 2018). Na turma de Ciências Biológicas EaD UEM, do mesmo ano, a proporção de estudantes com renda familiar de até 5 salários mínimos era de 94%. Concomitantemente, neste mesmo grupo, a proporção de estudantes trabalhadoras/es era de 80,4% e 83% demonstravam a intenção de trabalhar ao mesmo tempo que cursaria a graduação; 10,72%, inclusive, era a/o principal provedora da família.

Na turma de História EaD 2016, a proporção de trabalhadoras foi ainda maior, sendo de 85,37%, em que 88,15% demonstravam a intenção de trabalhar ao longo da graduação e 19,66% declararam ser a/o principal provedora da casa.

O censo realizado pela Abed (2018) demonstrou que 63,5% das/os estudantes da modalidade de EaD eram provenientes da escola pública. No caso das turmas observadas na EaD UEM, essa média é de 89,79% para egressos exclusivamente da rede pública, enquanto, ainda, 4,38% declararam ter cursado a maior parte de seu ensino médio também nessas instituições.

Concomitantemente, a média de egressos exclusivamente da rede pública nas turmas presenciais observadas foi de 40,63%, somados a 1,57% que realizaram a maior parte do ensino médio em escolas públicas. No que se refere ao mercado de trabalho, nas turmas presenciais, 78,13% declararam não estarem trabalhando no ato do preenchimento do questionário e apenas 6,25% se colocaram como a/o principal provedora da casa. Ainda, 48,25% demonstravam a intenção de trabalhar ao longo da graduação (ABED, 2018).

Assim, a renda familiar de 31,25% desse grupo ultrapassava 5 salários mínimos, sendo que 62,5% das/os aprovados em História 2016 e 75% de Ciências Biológicas 2016 declararam renda inferior ou igual a 5 salários.

O que podemos inferir é que, no caso observado, ao compararmos as/os aprovadas/os em ambas as modalidades ofertadas na mesma instituição, a absorção

de estudantes trabalhadoras/es acontece, em grande parte, na modalidade de EaD. Isso pode ser reflexo de inúmeros fatores, mas, partindo da bibliografia apresentada, é possível que uma chave para interpretação deste fato seja aquilo que Ávila e Portes (2012) chamam de definição de estratégia.

Ou seja, por mais que a EaD tenha um alcance geográfico maior e, portanto, torna-se uma possibilidade mais palpável para a/o estudante de regiões longínquas de centros urbanos, ela também é preterida por outros grupos, justamente por encontrarem nela maiores chances de realização de cursos de graduação.

Considere-se, ainda, que os cursos presenciais observados não são exclusivamente noturnos, turno que também tem sido agregador de estudantes trabalhadoras/es (CAVALCANTE, 2008). Acreditamos que a flexibilidade de horários para o estudo seja um fator substancial no processo de escolha de alunas/os trabalhadoras/es, assim como entre outros grupos.

A despeito disso, podemos interpretar que a maior expressividade de mulheres casadas, ou em algum outro estado civil que não solteiras, nas turmas de EaD observadas, seja reflexo da mesma definição de estratégia das/os agentes, conforme definição de Ávila e Portes (2012).

Uma vez que mulheres carregam a necessidade de suprirem diferentes demandas, podemos supor que elas acumulam ainda mais tarefas relacionadas ao cuidado da casa e da família que as solteiras; seria plausível que a escolha pela EaD fosse determinada por sua correspondente flexibilidade de horários.

Esse ponto tem de ser observado pelo vértice da maternidade, uma vez que ela se torna uma espécie de obstáculo na trajetória acadêmica de mulheres. Infelizmente, os questionários utilizados pela CVU não dispõem desta informação.

Outro atributo evidenciado na análise de nosso objeto é que, mesmo em pequenas proporções, nas turmas EaD observadas houve a presença de estudantes com algum tipo de deficiência, enquanto nas presenciais, a ausência destas/es foi total. Novamente, é possível relacionarmos a escolha pela modalidade como um recurso estratégico da/o agente.

Esta questão da escolha da modalidade de EaD como uma estratégia de permanência e conclusão dos cursos de graduação evidencia não apenas a possível vantagem da modalidade para os sujeitos estudantes, mas, atenta-nos para a demanda de políticas de permanência no ensino presencial: é preciso criar subsídios

para que alunas/os vislumbrem não apenas o acesso, mas também a conclusão de seus cursos.

No que tange à temporalidade, é observado que, em todos os levantamentos apresentados, a idade das/os estudantes da modalidade de EaD seja proporcionalmente mais alta que no ensino presencial e que concluíram o ensino médio alguns anos antes de serem aprovados na graduação. Entretanto, a despeito do que se poderia imaginar, conforme demonstra o censo realizado pela Abed (2018), naquele ano, apenas 13,3% das/os estudantes brasileiros da modalidade de EaD eram oriundos de outras IES. Ou seja, quase 87% estavam cursando sua primeira graduação.

A análise de atributos relacionados a fatores socioeconômicos só pode se realizar, de acordo com Góis (2008), se concebida juntamente a atributos de raça, uma vez que são indissociáveis. Assim, observamos que, de acordo com o último censo nacional (IBGE, 2010), a população brasileira era então composta por 47,51% de pessoas autodeclaradas brancas, 51,04% pretas e pardas, 1,10% amarelas e 0,42% indígenas. No Ensino Superior, a proporção de mulheres brancas era quase três vezes maior que de graduadas negras (pretas e pardas) no mesmo ano (IBGE, 2010).

Em levantamento mais atual, entre estudantes da modalidade de EaD, 44,9% se autodeclararam negras/os em 2017 e 51,1%, brancas (ABED, 2018). No mesmo ano, aprovadas/os negras/os na turma de Ciências Biológicas na EaD UEM, somaram 42% e no ensino presencial, essa presença foi de 16%, enquanto brancas/os representaram 81% e 57%, respectivamente.

Ou seja, o Ensino Superior continua reproduzindo desigualdades sociais de diferentes ordens, criando inúmeros obstáculos para aspirantes à graduação, haja vista não haver semelhanças entre a proporção de cada raça/cor entre a população em geral e entre estudantes de graduação ou graduadas/os.

Ainda assim, podem ser verificados avanços, inclusive entre nosso objeto. As turmas da modalidade de EaD, em ambos os anos verificados, apresentam maior presença de estudantes negras/os, tanto que, no ano de 2016, a proporção da população com este atributo entre as modalidades variou em mais de 500%: enquanto 6% das/os aprovadas/os em História presencial se autodeclararam pardas/os, 35% se declararam pretas/os e pardas/os na modalidade EaD.



O aumento da população negra em IES pode ser atribuído, de forma geral, à promoção de ações afirmativas encontradas no seio de instituições, no ProUni e na rede federal de ensino. Todavia, no que diz respeito ao nosso objeto, não existe a reserva de vagas com recorte racial nas turmas observadas.

Considerando as disparidades relacionadas ao trabalho, remuneração e acesso a bens duráveis e condições de moradia, mulheres negras estão mais sujeitas à vulnerabilidade (GÓIS, 2008). Portanto, o avanço deste grupo sobre a educação superior implica na construção de melhores condições econômicas e sociais para essa parte da população e reflete em estruturas sociais que implicam, também, sociedade de forma geral.

Os ganhos podem ser de ordem simbólica, como o acesso a bens culturais e fortalecimento da autonomia do sujeito, como também dizem respeito à estreita relação entre instrução e mercado de trabalho/renda em nosso país (OCDE, 2018; PALAVEZZI; ALVES, 2020; GUEDES, 2008).

Ainda, cabe ressaltar que, em referência ao tipo de formação que está sendo disposta, observamos aqui a absorção de estudantes pelo Ensino Superior gratuito e de qualidade, ofertado por instituições públicas com compromisso com a formação de sujeitos críticos, em ambas as modalidades de ensino.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao empreendermos a busca por responder se na Educação a Distância existem mais mulheres matriculadas que no ensino presencial e qual seria o perfil dessas/es acadêmicas/os, especialmente na instituição à qual pertencemos, fomos atravessadas por muitas outras questões no decorrer da construção da pesquisa. Longe de termos esgotado qualquer temática percorrida, o trabalho evidenciou muitos questionamentos que carecem de serem esmiuçados posteriormente. Todavia, algumas considerações devem ser aqui ressaltadas.

Percebeu-se que além das questões relacionadas aos papéis sociais instituídos pelos gêneros, persistem outros pontos na composição deste cenário universitário e social.

Evidenciou-se que, historicamente, a luta pelos direitos femininos entrelaça-se com a luta pelo acesso à Educação, desde a escrita até à ocupação das vagas universitárias e, atualmente, do espaço em áreas de conhecimento/mercado de trabalho mais reconhecidas socialmente e mais bem remuneradas. Isso foi instrumentalizado também por meio da atuação de Organismos e Organizações Multilaterais e de políticas públicas de ideais equitativos.

No Brasil, a via pela qual foi engendrada a expansão do Ensino Superior proporciona um grande número de IES voltadas para as demandas do mercado. Ainda assim, mesmo que haja uma grande proporção feminina nestas instituições, a absorção destas mulheres pelo mercado de trabalho está repleta de limitações, impondo-lhes atuação profissional concentrada em áreas de menor reconhecimento.

Outro ponto apresentado é que, mesmo com as constatações anteriores, a conclusão do Ensino Superior na sociedade brasileira ainda é fonte de ascensão e melhor posicionamento social, reverberando não apenas em seu tempo presente, mas também nas condições materiais e imateriais das gerações seguintes.

Logo, se torna imperativo que mulheres persistam na busca por cursos de graduação para alcançarem diferentes formas de ganhos: seja melhor remuneração, seja a ampliação dos horizontes profissionais e pessoais (OCDE, 2018; PALAVEZZI; ALVES, 2020; GUEDES, 2008).

Concomitantemente ao fenômeno recente de agregação de mulheres ao nível superior de ensino, as políticas educacionais brasileiras promoveram o maior alcance de parcelas da população historicamente excluídas do acesso à Educação (LOURO,

1997). Nesse bojo, foram criados diferentes programas de inclusão e, dentre eles, um Sistema que proporciona educação superior pública por meio da modalidade a distância (BRASIL, 2006b).

De forma geral, a modalidade de EaD amplia o público com acesso educacional. No Brasil, observamos o fenômeno de ampliação do número de vagas e IES ser intensamente influenciado pela oferta de educação não-presencial, sendo estes predominantemente privados.

A disposição da modalidade de EaD, haja vista o caráter privado e mercantil da Educação Superior no país, traça contornos igualmente direcionados aos interesses neoliberais de formação de mão-de-obra. No caso da modalidade de EaD promovida no âmbito público da UAB, esta é promovida por IES públicas já consolidadas, o que pode vir a dar indícios de uma formação diferenciada daquela oferecida por cursos de instituições privadas, especialmente pela gratuidade. Não buscamos aqui empenhar qualquer discussão a respeito dos conceitos de qualidade que norteiam os cursos e as instituições.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi elaborado com vistas à promoção da expansão e interiorização da oferta de vagas no nível superior de ensino e à inclusão de novos sujeitos nessa dinâmica, denotando seu compromisso com a democratização do ensino público.

Ele está sendo operacionalizado na Universidade Estadual de Maringá por meio do Nead e não tem se restringido à oferta de licenciaturas, uma vez que dispõe também de curso tecnólogo e bacharelados, mas promove em maior parte, cursos de licenciatura.

No caso investigado por meio desta pesquisa, as turmas de cursos ofertados pela modalidade de EaD apresentaram uma de predomínio feminino entre as/os ingressantes, destoando das médias nacionais de mesmo ano e que englobam diferentes áreas do conhecimento. Evidenciou-se que nessas turmas houve um maior incremento de diversidade econômica, racial e etária em relação aos mesmos cursos ofertados no presencial.

Assim, podemos considerar que nossos objetivos de pesquisa foram alcançados, uma vez que verificamos essa maior inclusão e definimos o perfil socioeconômico das/os referidas/os estudantes. Também observamos a incidência da atuação de OOs na definição de políticas educacionais brasileiras, especialmente no Ensino Superior, e a evidente atenção direcionada à educação feminina.

Cabe, portanto, indagarmos as demais razões que culminam neste fenômeno. Ao que a bibliografia indica, a eleição dos cursos, instituições, modalidade de ensino a serem perseguidos está estritamente relacionada a uma definição de estratégia do sujeito, que busca idealizar sua trajetória também considerando a viabilidade de suas escolhas. Assim, salientamos que a maior predileção feminina por cursos na modalidade de EaD pode nos dar indícios de quais possam ser as razões para tal.

Mulheres e homens da classe trabalhadora encontram na modalidade de Educação a Distância maiores chances de concluir seus cursos de graduação, transpondo, assim, barreiras oriundas de marcadores socioeconômicos, como a raça e a deficiência.

A pouca diversidade social encontrada nos cursos presenciais analisados, que são matutinos e integrais, evidencia a manutenção de estruturas sociais de exclusão, fazendo da universidade pública reduto de jovens de mesmo perfil. Entretanto, há de se afirmar que o empenho das universidades e do governo brasileiro em garantir a diversidade de público discente ao longo dos primeiros 18 anos do século XXI, tem reverberado resultados positivos. A crescente ocupação feminina encontrada é exemplo para tal afirmação.

Assim, podemos inferir que a UAB destaca-se como política pública educacional pelo vértice da inclusão, uma vez que atua como uma política de acesso - e quiçá de permanência, para grupos sociais vulneráveis. Isso nos direciona para discussões não apenas sobre ela, mas também para repensarmos as barreiras que ainda tem afastado estudantes dos bancos da universidade presencial e formas de subsídio necessárias para superá-las.

Uma das conclusões a que podemos chegar (e partir) é de que o Sistema UAB implementado na Universidade Estadual de Maringá atuou como uma política de inclusão e diversificação discente nos cursos observados. Mesmo que não se trate de uma política focalizada e tenha caráter universal, ela se concretizou de tal forma. Isso nos permite afirmar que, nos casos observados, mais mulheres trabalhadoras e não-brancas puderam adentrar o Ensino Superior, diante do anseio de melhores condições materiais e simbólicas para suas vidas e de sua comunidade.

Consideramos que as políticas públicas e a atuação estatal de forma geral, necessitem do balanço e da validação de suas experiências e, sendo assim, diante de tais resultados, que seus próximos passos sejam amparados pelo resultado destes. Diante de um contexto de explícito desmonte da educação, especialmente a

pública, nosso intuito é reiterar a importância social e econômica de políticas como a UAB e defender sua manutenção.

Em um país desigual como o nosso, acreditamos que a educação é a principal via pela qual a equidade pode ser alcançada. Os grupos minorizados que por tanto tempo permaneceram às margens da sociedade alcançam hoje, timidamente, posições sociais prestigiadas. O caminho que permitiu isso para mulheres, trabalhadoras/es e pessoas não-brancas, por exemplo, é o da educação. Nossa defesa é em nome da Educação, da escola e da universidade públicas, gratuitas e de qualidade. É também em nome de todas/os aqueles excluídas/os historicamente, de todas as mulheres que por muito tempo foram silenciadas e hoje galgam apressadamente a construção de uma sociedade equitativa. Não aceitamos retrocessos.

## REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR 2016**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2016/2017. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaber, 2017.

ABED. **Censo EAD.BR 2017**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2017/2018. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaber, 2018.

ACCORSSI, Aline; MORONI, Alexandre. A participação das mulheres na Educação a Distância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 9., Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ABED, 2013.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ÁVILA, Rebeca C.; PORTES, Écio A. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Estudos feministas**, v. 20, n. 3, p. 809-832, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v20n3/11.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

ANDRADE, Maria Ivone de Ornelas. Um salão oitocentista. **Cultura**, v. 28, p. 203-216, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cultura/265>. Acesso em: 4 ago. 2021.

AZEVEDO, Mário L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772013000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 jan. 2020.

BANQUE MONDIALE. **Construire les sociétés du savoir**. Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur, Quebec: Presse Universitaire Laval, 2003.

BARROS, José D. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. **Análise social**, Vassouras, v. 40, n. 175, p. 345-366, 2005. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218709941G9oFF7ya2Ux18EW0.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

BARROS, José D. Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230093, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100278&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100278&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 7 set. 2019.

BARROSO, Carmen L. M.; MELLO, Guiomar N. de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 47-77. dez. 1975. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1813>. Acesso em: 4 ago. 2021.

BASEGGIO, Julia K.; SILVA, Lisa F. M. da. As condições femininas no Brasil colonial. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 3, n. 1, p. 19-30, 2015. Disponível em: [https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/HID\\_EaD/article/viewFile/1379/528.Pdf](https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/HID_EaD/article/viewFile/1379/528.Pdf). Acesso em: 4 abr. 2019.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Consulta Popular. Cartilha 7, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BONETI, Lindomar W. Educação Inclusiva ou Acesso à Educação? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu. **Anais [...]**. Anped, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt11153int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt11153int.rtf). Acesso em: 9 jun. 2020.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. *In*: LIMA, Nestor dos Santos. **Um século de ensino primário**. Natal: Typografia d'A República, 1927. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. 9 jun. 2006a.

BRASIL. **Edital nº 1, de 20 de dezembro de 2006**. Segunda Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. 18 out. 2006b.

BRASIL, **Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. 30 ago. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. 11 de abril de 2019a, Seção 1-Extra, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 559, de 22 de junho de 2020**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 23 de junho de 2020, Seção 1- Extra, p. 27.

BRASIL. **Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 17 de abril de 1975. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/l6202.htm#:~:text=LEI%20No%206.202%2C%20DE,Art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6202.htm#:~:text=LEI%20No%206.202%2C%20DE,Art.) Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** Sinopse Estatística, 1995. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** Sinopse Estatística, 2006c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** Sinopse Estatística, 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf). Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** Sinopse Estatística, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf). Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** Sinopse Estatística, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** Divulgação dos resultados, 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 4 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. **Censo Demográfico 1970.** Rio de Janeiro: IBGE, 1970. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=7311>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. **Censo Demográfico 2000.** Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil111.shtm>. Acesso em: 5 set. 2019.



BRASIL. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=10411&t=publicacoes>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 1992**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=5377&view=detalhes>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 1996**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=52592&view=detalhes>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BURCI, Taissa V. L. **O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2016.

BURCI, Taissa V. L. **As políticas públicas para o ensino superior a distância e as ações afirmativas dos povos indígenas: um estudo de caso na Universidade Estadual de Maringá**. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2020.

BURCI, Taissa V. L.; BASSO, Sílvia E. de O.; RESENDE, Stella G. de; COSTA, Maria. L. F. Educação a Distância: o uso das tecnologias como instrumento de inclusão educacional e social. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. 4, p. 46-51, 2017. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2217>. Acesso em: 4 ago. 2021.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. P. 25-32.

CARNOY, Martin. **Globalization and educational reform: what planners need to know**. Paris: Unesco, 1999. Disponível em: <http://unesco.amu.edu.pl/pdf/Carnoy.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

CARVALHO, Fabiana A. de; POLIZEL, Alexandre L.; MAIO, Eliane R. Uma Escola Sem Partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Semina: ciências humanas e sociais**, Londrina, v. 37, n. 2, p. 193-210, jul./dez. 2016.

CARVALHO, Maria E. P. Gênero, Educação e Ciência. *In*: MACHADO, Charliton J. S.; SANTIAGO, Idalina M. F. L.; NUNES, Maria Lucia S. (Orgs.) **Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/tg384/pdf/machado-9788578791193.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

CAVALCANTE, I. A vida feminina nos anos de chumbo: representações femininas no Brasil nos anos 60 e 70. **QUIPUS**, v. 1, n. 1, p. 83-101, 26 dez. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/50>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

CLAUDIANO, Karina N. Políticas de ações afirmativas na educação: superação das desigualdades. *In*: MATTOS, Maria J. V. M.; MARTINS, Maria I. **Prouni: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação superior no Brasil**. Curitiba: CRV, 2016.

CORRÊA, Ana Elisa C.; ANDRADE, Ana Carolina M. Qual o papel do trabalho doméstico feminino no modo de produção capitalista? Uma análise comparativa das interpretações de Silvia Federici e Roswitha Scholz. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 12, n. 21, 2020, p. 51-62. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v12i1.36647>. Acesso em 4 ago. 2021.

COSTA, Maria L. F. **Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil no estado do Paraná**. 2010. 186 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

COSTA, Maria L. F. Educação a distância no Brasil: perspectiva histórica. *In*: COSTA, Maria L. F.; ZANATTA, Regina. M. (Orgs.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 3. ed. Maringá/PR: Eduem, 2014, p. 11-20.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Helvécio D. de O. **Políticas públicas de ingresso no ensino superior brasileiro**. Curitiba: CRV, 2017.

DANIEL, Camila. O trabalho e a questão de gênero: a participação de mulheres na dinâmica do trabalho. **O social em questão**, Rio de Janeiro, v.14, n. 25/26, p. 323-344, 2011. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/17\\_OSQ\\_25\\_26\\_Daniel.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/17_OSQ_25_26_Daniel.pdf). Acesso em: 4 abr. 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Editora Cortez: Brasília, 1996.

DEUS-SILVA, Raquel A. de. **Políticas para formação de professores da educação básica e orientações da UNESCO para a América Latina e Caribe (2003-2015)**. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2018.

DIAS, Marco A. R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 893-914, out. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 4 abr. 2021.

DIAS, Marco A. R. Conferência mundial sobre o ensino superior: impacto da declaração de Paris após um ano. **Fórum CRUB V: Tendências da Educação Superior para o Século XXI - CRUB, UNESCO e CAPES**. Brasília, 1999. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/292604581\\_WCHE\\_-\\_CMES\\_-\\_1998-\\_IMPACTOS-\\_7\\_C\\_-\\_Conferencia\\_Mundial\\_sobre\\_o\\_Ensino\\_Superior\\_impacto\\_da\\_declaracao\\_de\\_Paris\\_apos\\_um\\_ano\\_1999\\_-\\_discurso\\_apresentado\\_durante\\_o\\_Forum\\_CRUB\\_V\\_-\\_Tendencias\\_da\\_Educacao\\_S](https://www.researchgate.net/publication/292604581_WCHE_-_CMES_-_1998-_IMPACTOS-_7_C_-_Conferencia_Mundial_sobre_o_Ensino_Superior_impacto_da_declaracao_de_Paris_apos_um_ano_1999_-_discurso_apresentado_durante_o_Forum_CRUB_V_-_Tendencias_da_Educacao_S). Acesso em: 10 dez. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Cambios y reformas em la educación superior. *In*: TUNNERMANNBERNHEIM, Carlos. **La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998**. Cali: Iesalc-Unesco, PUJ, 2008, 404 p.

DUARTE, Constância L. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, 2003, p. 99-112. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/998/1054>. Acesso em: 4 abr. 2019.

FALEIROS, Vicente de P. Inclusão social e cidadania. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL WELFARE, 32., Brasília. **Palestra [...]**. Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.icsw.org/images/docs/Events/2006\\_Brazil/17\\_07\\_PDF/vicente\\_faleiros.pdf](http://www.icsw.org/images/docs/Events/2006_Brazil/17_07_PDF/vicente_faleiros.pdf). Acesso em: 4 ago. 2021.

FARAH, Marta F. S. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2004000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2004000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 fev. 2020.

FARAH, Marta F. S. Políticas públicas e gênero. *In*: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lucia (Orgs). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004, p. 127-142. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05630.pdf#page=127>. Acesso em: 15mar. 2020.

FBSP. **Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19**. 2. ed. 29 maio de 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica-covid-19-ed02-v5.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2020.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**. Mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017. I Tomo: Migraciones. Ciudad de México: Palabra de Clío, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed., v.1. São Paulo: Ática, 1978.

FOLLADOR, Kellen J. A mulher na visão do patriarcado brasileiro: uma herança ocidental. **Revista Fotos & Versões**, n. 2 v. 1, 2009. p. 3-16.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, n.1, v. 16, 2008, p. 5-20.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓIS, João B. H. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista Estudos Feministas**, v.16, n. 3, p.743-768, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300002>. Acesso em: 4 ago. 2021.

GONÇALVES, Cleber dos S *et al.* EaD e a democratização da educação superior: uma reflexão acerca da oferta de cursos pelas iniciativas pública e privada. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA/ V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 16., Teresina. **Anais[...]**. Teresina: 2019, p. 296-309.

GOUVÊA, Leda A. V. N.; NOMA, Amélia K. Políticas para a educação de mulheres e meninas na perspectiva da UNESCO. *In*: AZEVEDO, Mário L. N. de (Org.). **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá/PR: EDUEM, 2008, p. 47-66.

GOUVÊA, Leda A. V. N.; NOMA, Amélia K. A educação feminina na perspectiva de agências multilaterais. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 45, mar. 2012, p. 263-280.

GUEDES, Moema de C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde**, Manginhos, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, jul./set., 2008, p. 117- 132.

GUEDES, Moema de C. A inserção dos trabalhadores mais escolarizados no mercado de trabalho brasileiro: uma análise de gênero. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 55-75, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000100004>. Acesso em: 4 ago. 2021.

HIRSCH, Joachim. ¿Qué significa estado? Reflexiones acerca de la teoría del estado capitalista. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, p. 165-175, jun. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000100011>. Acesso em: 4 ago. 2021.

HÖFLING, Eloísa de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

OLIVEIRA, Dayane H. I. de. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**: política pública em contextos e perspectivas de atualização. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2019.

KRAWCZYK, Nora R.; VIEIRA, Vera L. Brasil: a utopia da democratização e a da modernização. *In*: KRAWCZYK, Nora R.; VIEIRA, Vera L. **A reforma educacional na América Latina**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008, p. 47-73.

LEVY, Dan R.; SANTOS, Raquel D. S. A Ead Como Proposta de Inclusão Social para a População Ribeirinha na Amazônia Brasileira. **Congreso Universidad**, v. 3, n. 2, 2014, p. 1-9.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, Mary (Org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: contexto, 1997. p .443-481. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255776/mod\\_resource/content/1/mulheresnasaladeaula.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255776/mod_resource/content/1/mulheresnasaladeaula.pdf). Acesso em: 4 abr. 2019.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LUBAMBO, C. W.; COUTINHO, H. G. Conselhos gestores e o processo de descentralização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 62-72, dez. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392004000400008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000400008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jun. 2020.

MARTINS, Simone M. M.; COSTA, Maria L. F. Perspectivas históricas e concepções de qualidade e acesso ao ensino superior a distância no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, n. 16, p. 154-165, mar. 2015.

MARTINS, Simone M. **Vozes da escrita feminina no Brasil**: da função social ao poder humanizador da poesia. 2019. 150 f. Tese (Doutorado em Letras) - UNIOESTE, Cascavel, 2019.

MAUÉS, Olgaíses C. Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. **Educar em revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 13-30, Mai 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000300013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 4 abr. 2021.

MELO, Hildete P. D.; BANDEIRA, Lourdes. **A pobreza e as políticas de gênero no Brasil**. Santiago de Chile: CEPAL, 2005. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5943/S055322\\_pt.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5943/S055322_pt.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 mar. 2020.

MOREIRA, Jani A. da S. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010)**: os casos de Brasil e Portugal. Maringá (PR): Eduem, 2015.

MOREIRA, José A.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 13 de maio de 2020, p. 2-35.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre 'raça', ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez/fev. 2006.

NADER, Maria B. A presença feminina no mercado de trabalho no Brasil e no Espírito Santo: dos tempos coloniais aos dias atuais. **Dimensões – Revista de História da Ufes**, Vitória, n. 17, 2005, p. 197-211.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo, Loyola, 1999.

NÓVOA, Antonio. Ilusões e Desilusões da Educação Comparada. Política e Conhecimento. **Educação, Sociedade & Cultura**, Lisboa, n. 51, 2017, p. 13-31. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51\\_Antonio.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Antonio.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

NÓVOA, Antonio; CATANI, Denice B. Estudos Comparados sobre a Escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). In: CONGRESSO BRASILEIRA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1. **Anais [...]**. 2000. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028\\_antonio\\_denice.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028_antonio_denice.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

OCDE. **Redéfinir l'enseignement tertiaire**. Paris: OCDE, 1998.

OCDE. **L'Enseignement Supérieur au Service de la Société de la Connaissance**. 2008. Disponível em: <http://ifgu.auf.org/media/document/40345193.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

OECD. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2018a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2018/EAG\\_Relatorio\\_na\\_integra.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/EAG_Relatorio_na_integra.pdf). Acesso em: 10 maio 2019.

OECD. **Brazil: Country Note - Education at a Glance 2018: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2018b. Tradução: Alíria de Moraes Teixeira da Silva. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/estatisticas\\_educacionais/ocde/education\\_at\\_a\\_glance/Country\\_Note\\_traduzido.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/Country_Note_traduzido.pdf). Acesso em: 10 maio 2019.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Silvana A. G. de. **A formação de professores no ensino superior a distância: limites e possibilidades de inserção e ascensão profissional**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

OLIVEIRA, A. E. Mulheres no contexto da escola e da sala de aula. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., Campinas. **Anais [...]**. Campinas, 2016. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/959-2873-1-pb.pdf>.

Acesso em: 4 ago. 2021.

PALAVEZZINI, Juliana.; ALVES, Jolinda M. Indicadores da OCDE e suas implicações para a política de educação superior no Brasil. **Argumentum**, Vitória, v. 12, n. 3, p. 256-269, set./dez. 2020. DOI: <http://10.47456/argumentum.v12i3.27007>. Acesso em: 4 ago. 2021.

PARANÁ. Lei nº 6.034, de 06 de novembro de 1969. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. *In*: FUNDEPAR. **Coletânea de Legislação Estadual de Ensino**. 1969- 1975. Curitiba, s.d., p. 699-706.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, Ivanete *et al.* (Orgs.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 87-108.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução: Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

PIMENTEL, Nara M. O desenvolvimento e o futuro da educação a distância no Brasil. **Inclusão Social**, v. 10, n. 1, p. 132-146, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4178>. Acesso em: 5 ago. 2021.

PIÑON, Nelida. I love my husband. **Letras de Hoje**, v. 50, n. 5, p. 113-115, 18 fev. 2016.

PINTO, Teresa. História das mulheres e do gênero: uma progressiva presença institucional de dúbia legitimação acadêmica. **Ex aequo**, n. 16, 2007, p. 141-166 Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7041>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan/abr. 2005.

PORTES, Ecio A. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, Ecio A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200011>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Força de trabalho feminina no Brasil: no interior das cifras. **Perspectivas**, v. 8, p. 95-141, 1985.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: Perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, vol. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANTOS, Sales A. dos; CAVALLEIRO, Eliane; BARBOSA, Maria I. da S.; RIBEIRO, Matilde. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. **Revista Estudos Feministas**, v.16, n.3, p. 913-929, 2008.

SANTOS, Ana P. de S.; GONÇALVES, Cleber S.; COSTA, Maria L. F.; JORGE, Wellington J. Educação a distância no Brasil: iniciativas, motivações e prerrogativas legais. In: MACEDO, Aline E. F.; JORGE, Wellington J. (Orgs). **Possibilidades e desafios da educação no século XXI**. Maringá/PR: Uniedusul, 2019, p. 68-76.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em aberto**, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 16-27.

SCHMIDT, Rita T. Mulheres reescrevendo a nação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 84, jan. 2000, p. 84-97. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/%x>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1995.

SHIROMA, Eneida. O.; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. In: SHIROMA, Eneida. O.; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 53-86.

SILVA, Hellen C.; COSTA, Maria L. F. A educação profissional e tecnológica na modalidade a distância: história, bases legais e cursos nessa modalidade de ensino. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, v. 1, n. 12, 2017, p. 36-50.

SILVA, Anicleide P. da; RIBEIRO, Tiago N.; SCHNEIDER, Henrique N. UNIREDE: uma proposta para o ensino público a distância no Brasil e as ações no Estado de Sergipe. **Scienta Plena**, v. 2, n. 7, p. 74-81, 2006. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/597>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SOARES, Guiomar Freitas. Da invisibilidade à cidadania: um estudo sobre as identidades de gênero. In: SEFFNER, Fernando *et al.* (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande/RS: Ed. FURG, 2006, p. 61-67.



SOIHET, Rachel; COSTA, Suely G. Interdisciplinaridade: história das mulheres e estudos de gênero. **Gragoatá**, Niterói, n. 25, p. 29-49, 2008.

STANISCUASKI, Fernanda *et al.* Impact of COVID-19 on academic mothers. **Science**, n. 368, p. 724–724, 2020. Disponível em: DOI 10.1126/science.abc2740. Acesso em: 4 ago. 2021.

TEODORO, António. Novos modos de regulação transnacional de política educativas. Evidências e possibilidades. *In*: TEODORO, António (Org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação**: estudos ibero-americanos. Brasília/DF: LíberLivro, 2008, p. 19-38.

TUNIN, Andrea S. M.; GOUVÊA, Fernando C. F. Public policies that include brazilian women: the thousand women program as an interface between education and jobs. **Education policy analysis archives**, v. 28, n. 48, 2020, p. 1-30. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4188>. Acesso em: 1 abr. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jontiem, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior em el siglo XXI**: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. **A Unesco no Brasil**: consolidando compromissos. Brasília, DF, 2004.

UNESCO. **Sobre a Unesco no Brasil**. Brasília. 20-?. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/abou>. Acesso em: 1 abr. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 03/2012, de 30 de abril de 2012**. Aprova a criação do Núcleo de Educação a Distância e o seu regulamento. Maringá: Conselho universitário, 2012.

VONBUN, Chistian; MENDONÇA, João L. de O. **Educação superior uma comparação internacional e suas lições para o Brasil**. [s.l.] Texto para Discussão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2012. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2017/05/td\\_1720.pdf](http://flacso.org.br/files/2017/05/td_1720.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

WHITEHEAD, Margaret. The concepts and principles of equity and health. **International Journal of Health Services**, Los Angeles, v. 22, n. 3, p. 429-445, 1992.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade. *In*: NOGUEIRA, Maria A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 17- 43.

ZAPATA, Cristian B.; SILVA, Ester F. da; GUARALDO, Tamara de S. B; CARVALHO, Ângela M. G. de. Exclusión digital de género: rompiendo el silencio em

la ciencia de la información. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 43, n. 1, 25 dez. 2019, p. 1-14.

## TESES E DISSERTAÇÕES

ARAUJO, Carla C. A. de. **Desempenho acadêmico no curso de medicina da Universidade Federal da Bahia**: um comparativo entre estudantes oriundos do bacharelado interdisciplinar e do vestibular. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 102 p., 2019.

CARVALHO, Rayana A. de. **Uma análise da permanência acadêmica em cursos de predomínio feminino e masculino da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 170 p., 2018.

CAVALCANTE, Maria C. L. P. **Políticas de educação superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1996-2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 132 p., 2008.

COSTA, Priscila T. **O acesso da mulher ao ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 123 p., 2016.

FIGUEREDO, Diogo B. **Acesso ao ensino superior e políticas afirmativas: estudo da política de cotas nas universidades públicas da Bahia**. Dissertação (Mestrado em Economia Regional e Políticas Públicas) - Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 135 p., 2015.

GOMES, Vanessa B. M. **Juventude e projeto de vida: um estudo interseccional dos modos de subjetivação de universitários/as de origem popular**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 89 p., 2016.

GONÇALVES, Arlete M. **Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 253 p., 2016.

HENRIQUE, Ana Paula G. **A entrada na educação superior pública: o caso de universitários beneficiados pela política de ação afirmativa na Universidade Federal de Viçosa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 114 p., 2016.

JESUS, Carla C. dos S. de. **Professoras da educação básica egressas da política de cotas na UFBA: experiências formativas, percepções e práticas em torno da reeducação das relações etnicorraciais**. Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 137 p., 2015.

MARTINS, Luciana B. **Gênero e acesso ao ensino superior: mulheres estudantes das camadas populares na USP.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 108 p., 2019.

MARTINS, Mariele. **A expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades, segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 130 p., 2014.

MESQUITA, Maria C. das G. D. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação.** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 192 p., 2010.

MOREJON, Kizzy. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 252 p., 2009.

NASCIMENTO, Jaqueline D. do. **Mulheres nos cursos de engenharia da UFBA: um estudo sobre o acesso e desempenho.** Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 269 p., 2017.

NEVES, Alan V. C. **A relação entre as mudanças na estrutura etária e a expansão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas.** Dissertação (Mestrado em Demografia) - Universidade Federal de Minas Gerais. Viçosa, 96 p., 2015.

PLETISKAITZ, Katiucia. **A maternidade na casa de estudantes da UFSM: desafios e conquistas das acadêmicas mães moradoras da CEU.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 133 p., 2018.

PRIMÃO, Juliana C. M. **Permanência na educação superior pública: o curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Sinop.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 186 p., 2015.

ROMANO, Ana Paula. **Análise comparativa sobre igualdade de gênero na Universidade de Santiago de Compostela e na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Marília, 121 p., 2019.

SANTOS, Marianna L. A. S. **Itinerários universitários: a permanência de mães trabalhadoras nos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia.** Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 131 p., 2014.

SCHER, Aline J. **Acesso e permanência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Realeza: uma equação possível?** Dissertação (Mestrado

em Serviço Social) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo, 154 p., 2017.

SILVA, Denice B. da. **Do assentamento à universidade:** a mulher camponesa no ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 120 p., 2009.

SILVA, Sandra M. C. da. **Tetos de vitrais:** gênero e raça na contabilidade do Brasil. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 228 p., 2016.

SILVA, Thiago Ap. G. da. **ProUni:** política pública de acesso ao ensino superior – um estudo sobre a possibilidade de atenuação das desigualdades sociais com egressos de uma instituição de educação superior privada de Brasília. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 101 p., 2018.

VITORIO, Janaína D. **Trajetórias de mulheres com deficiência:** do ensino superior ao mercado de trabalho sob o olhar do gênero. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 154 p., 2017.

## ANEXOS

Manual do Candidato – Vestibular EAD 2017 – UEM

## Questionário socioeducacional

No ato da inscrição, o candidato responderá *on-line* a um questionário cujas informações destinam-se apenas a pesquisas desenvolvidas pela UEM e não influirão, de maneira alguma, no processo de seleção e de classificação do candidato. Responda a todas as questões, considerando sua situação atual. Assinale apenas **uma alternativa** por questão.

- |   |   |
|---|---|
| <p>01. Qual o seu sexo?<br/>01) Masculino.<br/>02) Feminino.</p> <p>02. Quantos anos você completará até o próximo dia 31 de dezembro?<br/>01) Menos de 16 anos.<br/>02) 16 anos.<br/>03) 17 anos.<br/>04) 18 anos.<br/>05) 19 anos.<br/>06) 20 anos.<br/>07) 21 anos.<br/>08) De 22 a 25 anos.<br/>09) De 26 a 30 anos.<br/>10) Mais de 30 anos.</p> <p>03. Qual a sua cor ou raça? (Fonte: IBGE – Censo 2010)<br/>01) Branca.<br/>02) Preta.<br/>03) Amarela.<br/>04) Parda.<br/>05) Indígena.</p> <p>04. Qual o seu estado civil?<br/>01) Solteiro(a).<br/>02) Casado(a).<br/>03) Outro.</p> <p>05. Você tem alguma deficiência/necessidade educativa especial?<br/><b>Observação:</b> a indicação de deficiência/necessidade especial não dispensa o candidato de solicitar à CVU/UEM, por meio de requerimento específico, no período de 28 de agosto a 27 de setembro, atendimento diferenciado para a realização das provas.<br/>01) Não.<br/>02) Deficiência auditiva.<br/>03) Deficiência física.<br/>04) Deficiência visual total.<br/>05) Deficiência visual parcial.<br/>06) Paralisia cerebral.<br/>07) Deficiência múltipla.<br/>08) Outra.</p> <p>06. Qual o Estado em que você nasceu?<br/>01) Paraná.<br/>02) Santa Catarina.<br/>03) Rio Grande do Sul.<br/>04) São Paulo.<br/>05) Mato Grosso.<br/>06) Mato Grosso do Sul.<br/>07) Outro.</p> <p>07. Onde você reside permanentemente?<br/>01) Maringá.<br/>02) Outra cidade do Estado do Paraná situada na região noroeste.<br/>03) Cidade do Estado do Paraná não situada na região noroeste.<br/>04) Cidade do Estado de Santa Catarina.<br/>05) Cidade do Estado do Rio Grande do Sul.<br/>06) Cidade do Estado de São Paulo.<br/>07) Cidade do Estado do Mato Grosso.<br/>08) Cidade do Estado do Mato Grosso do Sul.<br/>09) Cidade situada em Estado não relacionado nos itens anteriores.</p> <p>08. Qual a localização de sua residência?<br/>01) Zona urbana.<br/>02) Zona rural.</p> <p>09. Quantas pessoas residem com você?</p> | <p>01) Moro sozinho(a).<br/>02) Uma pessoa.<br/>03) Duas pessoas.<br/>04) Três pessoas.<br/>05) Quatro pessoas.<br/>06) Cinco pessoas.<br/>07) Mais de cinco pessoas.</p> <p>10. Qual o nível de instrução do seu pai?<br/>01) Sem escolaridade.<br/>02) Ensino Fundamental/1.º grau incompleto.<br/>03) Ensino Fundamental/1.º grau completo.<br/>04) Ensino Médio/2.º grau incompleto.<br/>05) Ensino Médio/2.º grau completo.<br/>06) Superior incompleto.<br/>07) Superior completo.<br/>08) Pós-Graduação.<br/>09) Não sei informar.</p> <p>11. Qual o nível de instrução de sua mãe?<br/>01) Sem escolaridade.<br/>02) Ensino Fundamental/1.º grau incompleto.<br/>03) Ensino Fundamental/1.º grau completo.<br/>04) Ensino Médio/2.º grau incompleto.<br/>05) Ensino Médio/2.º grau completo.<br/>06) Superior incompleto.<br/>07) Superior completo.<br/>08) Pós-Graduação.<br/>09) Não sei informar.</p> <p>12. Qual a renda mensal de sua família?<br/>01) Até um salário mínimo.<br/>02) Mais de um salário mínimo e até dois salários mínimos.<br/>03) Mais de dois salários mínimos e até três salários mínimos.<br/>04) Mais de três salários mínimos e até cinco salários mínimos.<br/>05) Mais de cinco salários mínimos e até dez salários mínimos.<br/>06) Mais de dez salários mínimos e até quinze salários mínimos.<br/>07) Mais de quinze salários mínimos e até vinte salários mínimos.<br/>08) Mais de vinte salários mínimos.</p> <p>13. Qual o item cuja descrição de bens mais se aproxima dos bens da sua família?<br/>01) Não possui casa própria nem carro ou moto.<br/>02) Não possui casa própria, mas possui carro ou moto.<br/>03) Possui casa própria e carro ou moto.<br/>04) Possui casa própria, carro ou moto e outro(s) imóvel(is) urbano(s).<br/>05) Possui casa própria, carro ou moto e caminhão.<br/>06) Possui casa própria, carro ou moto e propriedade rural.<br/>07) Possui casa própria, carro ou moto, caminhão e propriedade rural.<br/>08) Possui casa própria, carro ou moto, caminhão, propriedade rural e outro(s) imóvel(is).<br/>09) Possui mais bens, além dos relacionados no item anterior.</p> <p>14. Qual a sua participação na vida econômica da família?<br/>01) Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas.<br/>02) Trabalho e sou responsável pelo meu próprio sustento.<br/>03) Trabalho, sou responsável pelo meu próprio sustento e contribuo parcialmente para o sustento da família ou de outras pessoas.<br/>04) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.<br/>05) Não trabalho e meus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas.</p> |
|---|---|

15. Durante o curso superior, você terá que trabalhar?  
 01) Sim, mas apenas nos últimos anos.  
 02) Sim, desde o primeiro ano, em tempo parcial.  
 03) Sim, desde o primeiro ano, em tempo integral.  
 04) Não sei.  
 05) Não.
16. Como você realizou seus estudos de Ensino Fundamental (1.º grau)?  
 01) Integralmente em escola pública.  
 02) Integralmente em escola particular.  
 03) Maior parte em escola pública.  
 04) Maior parte em escola particular.  
 05) Em escolas comunitárias/CNEC.
17. Como você realizou ou está realizando o Ensino Médio (2.º grau ou equivalente)?  
 01) Integralmente em escola pública.  
 02) Integralmente em escola particular.  
 03) Maior parte em escola pública.  
 04) Maior parte em escola particular.  
 05) Em escolas comunitárias/CNEC.
18. Quando você concluiu ou concluirá o Ensino Médio (2.º grau ou equivalente)?  
 01) Há mais de quatro anos.  
 02) Há quatro anos.  
 03) Há três anos.  
 04) Há dois anos.  
 05) No ano passado.  
 06) Neste ano.  
 07) No próximo ano.
19. Em que turno você realizou ou está realizando o Ensino Médio (2.º grau ou equivalente)?  
 01) Integralmente no diurno.  
 02) Integralmente no noturno.  
 03) Maior parte no diurno.  
 04) Maior parte no noturno.  
 05) Outro.
20. Em qual colégio de Maringá você está matriculado(a) atualmente?  
 01) Não estou matriculado(a) em colégio algum de Maringá.  
 02) CEEBJA – Prof. Manuel Rodrigues da Silva.  
 03) Colégio Adventista.  
 04) Colégio Anglo Drummond.  
 05) Colégio de Aplicação Pedagógica.  
 06) Colégio Dom Bosco.  
 07) Colégio Estadual Adaile M. Leite.  
 08) Colégio Estadual Alberto Byngton Junior.  
 09) Colégio Estadual Alfredo Maluf.  
 10) Colégio Estadual Branca da M. Fernandes.  
 11) Colégio Estadual Brasília Itiberê.  
 12) Colégio Estadual Duque de Caxias.  
 13) Colégio Estadual Gastão Vidigal.  
 14) Colégio Estadual João de Faria Pioli.  
 15) Colégio Estadual João XXIII.  
 16) Colégio Estadual José Gerardo Braga.  
 17) Colégio Estadual Juscelino Kubitschek.  
 18) Colégio Estadual Presidente Kennedy.  
 19) Colégio Estadual Rodrigues Alves.  
 20) Colégio Estadual Santa Maria Goretti.  
 21) Colégio Estadual Sílvia M. Barros.  
 22) Colégio Estadual Tancredo Neves.  
 23) Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira.  
 24) Colégio Estadual Theobaldo M. Santos.  
 25) Colégio Estadual Tomaz E. A. Vieira.  
 26) Colégio Estadual Unidade Polo.  
 27) Colégio Estadual Vinicius de Moraes.  
 28) Colégio Estadual Vital Brasil.  
 29) Colégio Graham Bell.  
 30) Colégio Marista.  
 31) Colégio Nobel.  
 32) Colégio Objetivo.  
 33) Colégio Paraná.  
 34) Colégio Platão.  
 35) Colégio Regina Mundi.  
 36) Colégio Santa Cruz.  
 37) Colégio Santo Inácio.  
 38) Colégio Mater Dei.  
 39) Colégio Universitário.  
 40) Instituto de Educação Estadual.  
 41) Integral Curso e Colégio  
 42) Colégio Axia  
 43) Colégio Carlos Dênia  
 44) Outro.
21. Você frequentou ou frequenta curso pré-vestibular?  
 01) Sim, por menos de 1 semestre.  
 02) Sim, por 1 semestre.  
 03) Sim, por 1 ano.  
 04) Sim, por mais de 1 ano.  
 05) Não.
22. Qual o principal motivo que o levou a frequentar curso pré-vestibular?  
 01) Meu colégio não prepara adequadamente para o vestibular.  
 02) Meu colégio prepara para o vestibular, mas o curso pré-vestibular ensina os "macetes".  
 03) Para atualizar meus conhecimentos, porque parei de estudar há muito tempo.  
 04) Meu colégio fez convênio com um curso pré-vestibular.  
 05) Recebi bolsa no curso pré-vestibular.  
 06) Por outro motivo.  
 07) Não frequentei.
23. Quantas vezes já prestou Concurso Vestibular?  
 01) Uma vez.  
 02) Duas vezes.  
 03) Três vezes.  
 04) Quatro vezes.  
 05) Cinco vezes ou mais.  
 06) Nenhuma.
24. Você iniciou algum curso superior?  
 01) Sim, mas não concluí.  
 02) Sim, estou cursando.  
 03) Sim, mas já concluí.  
 04) Não.
25. Qual o principal motivo que o levou a fazer vestibular na Universidade Estadual de Maringá?  
 01) É a única na cidade que oferece o curso pretendido.  
 02) É a que oferece o melhor curso pretendido.  
 03) É a que oferece o curso pretendido em horário adequado.  
 04) O curso pretendido é pouco procurado, o que facilita a classificação.  
 05) É de fácil acesso (proximidade de casa, prática locomoção etc.).  
 06) Na realidade, gostaria de estudar em outra universidade.  
 07) Por ser pública e gratuita, satisfazendo as condições socioeconômicas da família.  
 08) Por ser pública, gratuita e de qualidade.
26. Qual o motivo que o levou a escolher o curso para o qual está se candidatando?  
 01) Horário mais compatível com outras atividades.  
 02) O curso prepara para uma profissão condizente com minhas aptidões.  
 03) O curso prepara para uma profissão com perspectiva de boa renda financeira.  
 04) O curso prepara para uma profissão com bom mercado de trabalho.  
 05) Outro.
27. Como você soube da realização deste vestibular?  
 01) Colégio/Cursinho.  
 02) Amigos/Parentes.  
 03) Correspondência enviada pela UEM.  
 04) Jornal.  
 05) TV.  
 06) Rádio.  
 07) Panfleto.  
 08) Cartaz.  
 09) Outdoor.  
 10) Internet.  
 11) Outro.