

PSEUDODEMOCRATIZAÇÃO: A PRESENÇA DA MULHER DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

*Claitonei de Siqueira Santos**

*Laylla Nayanne Dias Lopes***

Resumo: O presente texto realiza uma análise sobre a participação da mulher discente no ensino superior brasileiro na década de 1970. Destaca aspectos importantes da instrução no Brasil, ressaltando o patriarcado e a educação jesuítica como influenciadores de uma concepção educacional que negava às mulheres o acesso de forma igualitária aos bens culturais produzidos no período colonial. Ressalta também que, a partir de mudanças econômicas, novas exigências foram postas e, nesse contexto, a mulher se inseriu no ensino superior, porém de forma ainda marcada por uma perspectiva conservadora, realidade que não se alterou no período republicano apesar das várias reformas educacionais. Assim, destaca que a ampliação do número de mulheres no ensino superior, ainda que de fundamental importância, não representou a democratização do acesso, visto que os cursos por elas “escolhidos”, de forma velada eram marcados por uma representação social patriarcal e, por conta disso, manteve-se o prestígio diferenciado também no campo acadêmico.

Palavras-chave: Patriarcado. Educação Superior. Mulheres. Desigualdade.

Introdução

O contexto histórico brasileiro durante muito tempo foi fortemente marcado por práticas patriarcais e conservadora. Dado essas condições do espaço social, as mulheres foram continuamente colocadas em situação de desigualdade. Essa dessemelhança, no entanto, sempre foi tratada como natural e imutável. Essa característica tem sido uma das formas legitimadoras e, conseqüentemente, aceitas para manter a opressão sobre os agentes sociais femininos, como se a subordinação e a dominação fossem inerentes ao processo de constituir-se mulher.

Nessa direção, também no campo educacional, o que se percebe é que a história das mulheres é carregada dessa perspectiva. Durante longo período, elas estiveram confinadas à esfera doméstica, marginalizadas do espaço público e também do mercado de trabalho formal, visto tipicamente como lócus exclusivamente masculino.

* Claitonei de Siqueira Santos, Doutorando pela Faculdade de Educação da UFG; Mestre em Educação pela PUC Goiás; membro dos grupos de pesquisas Centro Memória Viva e Juventude e Educação (PUC – Goiás); professor no Instituto Superior de Educação (ISE) da Faculdade Alfredo Nasser.

** Laylla Nayanne Dias Lopes, pós-graduada em História e Cultura Afro-Brasileira e Neuroaprendizagem; graduada em História e Pedagogia, estudante de Graduação no curso de Direito da UFG; servidora pública do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás.

No Brasil, essa tendência apresentou contornos próprios, tanto que a presença docente feminina nas instituições de ensino superior teve início somente no século XIX. Assim, mesmo autorizada a frequentar esse nível de ensino, sua presença era pouco expressiva para caracterizar a educação superior como espaço de livre circulação ou mesmo de coeducação.

Devido às alterações nos campos econômico e social ocorridos no Brasil no início do século XX e aos processos que o conduziram à ideia de urbanização e industrialização, juntamente com os avanços tecnológicos, representadas pela difusão dos meios de comunicação e a expansão de instituições de ensino superior, tanto pública quanto privada, somente a partir da década de 1970 foram oferecidas maiores oportunidades de acesso às mulheres nas universidades. Tal perspectiva balizou, naquele período, o campo acadêmico como espaço de segregação e legitimação das desigualdades sociais e de acesso.

Entretanto, a incorporação de grupos sociais historicamente excluídos, não significou igualdade de condições de acesso e ocupação dos cursos oferecidos. A universidade parece ter mantido e acentuado as desigualdades sociais sobre o velo da igualdade de acesso. Desse modo, um olhar mais detido sobre esse processo pode revelar que tal conquista, mesmo sendo importante, foi ainda parcial, pois o ingresso de mulheres discentes na educação superior foi gradativo, limitado e diferenciado no que diz respeito aos cursos realizados em relação ao universo masculino. Essa característica significa a manutenção de elementos oriundos das práticas de uma sociedade patriarcal.

Reconhecendo a crescente expansão desse nível de ensino, o presente texto busca, então, elucidar até que ponto essa ampliação representou uma abertura igualitária das oportunidades de acesso e permanência para os segmentos do grupo feminino na educação superior brasileira.

Nessa direção, torna-se mister desvelar os mecanismos velados de segregação, escamoteados na expansão do número de vagas para as mulheres na educação superior do país, indagando sobre as condições de sua ocorrência e os cargos e/ou funções ocupados pelas mulheres. Até porque, à medida que a “democratização” do ensino tendeu a ampliar o acesso das mulheres à escolaridade de nível superior, as condições objetivas e concretas vivenciadas por muitas delas nos espaços sociais em que transitavam foram mantidos. Daí, um dos elementos para a ideia de pseudodemocratização.

O ingresso, tanto nas instituições de ensino superior como nos respectivos cursos, manteve-se efetivada, porém sobre o velo de uma exclusão social que atinge estrondosamente o universo feminino. Desse modo, mesmo com a ampliação do número de vagas, o acesso aos

cursos não significou uma escolha livre e desinteressada para essa parcela significativa da população, uma vez que sofriam forte interferência do contexto social marcado por práticas culturais patriarcais. Elucidar essas questões torna-se algo bastante pertinente e o grande objetivo do referido texto.

Desse modo, visando atingir os objetivos propostos, o trabalho encontra-se dividido em três partes. A primeira denomina-se antecedentes históricos da educação no Brasil e a gênese da segregação educacional feminina, discute a concepção de educação que foi se formando na colônia e como esta, com base em uma visão europeia, atendia mais os objetivos da elite colonial e por conta disso foi relegando às mulheres uma posição social diferenciada, assim como o acesso à educação. Destaca que estes elementos estiveram pautados em uma prática patriarcal e mesmo com as reformas realizadas esta não se alterou fortemente.

A segunda tem como título nova ordem política: reformas que não alterou a manutenção dos privilégios socioculturais no campo do simbólico e chama a atenção para as sucessivas reformas educacionais no período republicano e como estas não alteraram significativamente o contexto. Utilizando algumas categorias de análise do sociólogo francês Pierre Bourdieu, procura demonstrar como os mecanismos simbólicos interferem nos processos de escolha do curso em nível superior e nessa situação, como foi sendo relegado às mulheres cursos no campo acadêmico visto como de segunda ordem. Aspecto que manteve a estrutura educacional como excludente, elitista e segregador, cujos privilégios socioculturais e econômicos se manteve para um grupo restrito.

O último capítulo intitula-se a presença feminina no ensino superior brasileiro e a pseudoliberalidade na escolha do curso superior. Analisando alguns dados empíricos demonstra como a escolha do curso esteve centrada numa perspectiva pseudodemocrática a medida que os valores de uma herança colonial materializada no patriarcado estiverem fortemente presentes no direcionamento das carreiras a serem seguidas a partir da formação. Essa perspectiva colocou a educação como espaço de extensão da casa, conseqüentemente as licenciaturas acampou a maior parte das mulheres matriculadas, tornando algumas áreas da educação como tipicamente femininas.

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A GÊNESE DA SEGREGAÇÃO EDUCACIONAL FEMININA

No processo de colonização do Brasil, as ordens religiosas contribuíram de maneira considerável. Contando com incentivo e subsídio da corte portuguesa, os jesuítas¹ chegaram à colônia brasileira em 1549 e nela implantaram os primeiros colégios. Exerceram, nessas circunstâncias, o monopólio da educação no início e nos dois primeiros séculos da colonização.

A sua visão de mundo dos jesuítas calcada numa expectativa europeia e cristã, foi balizando uma concepção de homem a se formar e expressou, então, em ideias educacionais que, por sua vez, se converteram em ideias pedagógicas destinadas a impulsionar a prática de aculturação. Simultaneamente, essa perspectiva foi excluindo também as mulheres do direito ao acesso à educação.

Essa visão de mundo chocou ainda com a dos indígenas, conforme salienta Saviani “por solicitação dos próprios indígenas da Bahia, o plano de Nóbrega incluía também um projeto de educação para o sexo feminino que, entretanto, não teve acolhida na metrópole, que, afinal só iria sancionar escolas femininas para a cidade de Lisboa em 1815” (2010, apud MATTOS, p. 43).

Desse modo, a gênese da segregação educacional feminina é de tempos remotos e na colônia a situação foi ainda mais agravada. Nessas circunstâncias a “emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força” (SAVIANI, 2010, p. 31). A instrução ficava para a elite e somente para os filhos homens secundogênitos.

Nas argumentações de Manacorda (1989) sobre o processo educativo, o autor acredita poder sintetizá-los em três pontos fundamentais:

na inculcação nas tradições e nos costumes (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na instrução intelectual em seu aspecto formal-instrumental (ler, escrever, contar) e no seu aspecto concreto (conteúdo do conhecimento) e, finalmente, na aprendizagem do ofício (apud SAVIANI, 2008, p. 27).

Apoiando-se nos elementos do processo educativo, entendido como meio do qual a humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais variados aspectos, Saviani (2010, p. 27) destaca que:

¹Os jesuítas não foram os únicos que se estabeleceram no Brasil. Os franciscanos vieram definitivamente em 1585. Esses, porém, não tiveram muita notoriedade e influência, pois vinham em pequenos grupos e permaneciam pouco tempo em cada região. Além desses grupos, outras ordens religiosas se fizeram presentes, como os beneditinos, as carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos. No entanto, essas diferentes congregações operavam de forma dispersa e descontínua, devido aos seus escassos recursos humanos e materiais e ao fato de não contarem com o apoio e a proteção oficiais. (SAVIANI, 2010).

No caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca [buscou] inculcar decorrem [decorriam] de um dinamismo externo, isto é, que vai[ia] do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização.

Essa educação constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil. A partir de 1599, a catequese acabou cedendo lugar, em importância, à educação da elite, uma vez que atendia aos seus anseios na direção de reproduzir uma concepção de instrução e cultura escolar em moldes europeus. Nesse sentido, a posse de capital cultural institucionalizado constituía-se mais um instrumento de distinção social dos demais grupos, negros e indígenas (ROMANELLI, 2005).

A economia colonial brasileira, fundada na grande propriedade e na mão de obra escrava, baseada no isolamento e na estratificação social, tinha implicações de ordem social e política bastante profundas, dado que favorecia o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, da vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal, e, desse modo, centrada na autoridade sem limites do dono de terras (ROMANELLI, 2005). É o que Eduardo Reinato (1990) vai chamar de poder da casa sobre os demais grupos sociais.

Nessa direção, a prática educativa jesuítica contribuía também para a reprodução, na colônia, do estilo de vida da metrópole, ou seja, da família patriarcal², detentora do poder político e econômico, que importava as formas de pensamento e ideias europeias a fim de distinguir-se da população existente no Brasil. A sociedade que se estruturava por meio do latifúndio e mão de obra escrava acabaria se constituindo também numa sociedade aristocrática (ROMANELLI, 2005). Consequentemente, isso gerou implicações para a instrução e inserção das mulheres no campo educacional e em seguida o espaço público.

É preciso pensar ainda conforme destaca Ribeiro de que:

o controle sobre a mulher se apresenta de forma sutil nos dispositivos que interditam o seu contato com o mundo exterior. O mundo da mulher é um mundo interior. São valores positivos que expressam a criação de sua imagem: a maternidade, a docilidade, a fragilidade, o sentimento e o silêncio diante do sofrimento. Essa interiorização do mundo da mulher também dificulta o seu acesso ao mundo do trabalho, delimitando no espaço privado o exercício de sua ocupação (2001, p. 30).

²No Brasil, a instituição familiar teve como ponto de partida o modelo patriarcal, importado pela colonização e adaptado às condições sociais do Brasil de então, latifundiário e escravista. Apesar da desintegração do patriarcado rural, a mentalidade patriarcal permaneceu na vida e na política brasileiras através do coronelismo, do clientelismo e do protecionismo. No meio urbano que se constituiria posteriormente, a gênese das atitudes autoritárias sobre a condição feminina; permaneceria e deve ser entendida em relação aos esquemas de dominação social que caracterizaram o patriarcado tradicional brasileiro desde o período da colonização (CHAUÍ, 1989).

A representação realizada sobre a mulher a partir do ideário de subordinação, fez com que no espaço social as relações se estabelecessem por meio da desigualdade. Dado essas condições a educação feminina limitava-se a aprender a cozinhar, bordar, costurar, ou seja, realizar tarefas estritamente domésticas. Era imposto à sua figura o estigma da fragilidade, da pouca inteligência, entre outros estereótipos que, ancorados na lógica patriarcal, visavam mantê-las afastadas dos espaços públicos. A manutenção única e exclusivamente ao espaço da casa a afastava também da educação formal. Logo, a escola não era o *locus* a ser alcançado.

Assim, a educação para as mulheres da elite brasileira era realizada nos lares, com educadoras contratadas, e era destinada, essencialmente, às prendas domésticas, a fim de torná-las donas de casa, mães e esposas dedicadas aos seus respectivos maridos, mantinha-se assim o espaço da casa como o *locus* possível e acessível a elas. A escola se destinava, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante. Era frequentada somente pelos filhos homens que não fossem os primogênitos (ROMANELLI, 2005).

Contudo, a educação oferecida pelos jesuítas atravessou todo o período colonial e imperial, atingindo também o período republicano, sem sofrer em suas bases modificação estrutural significativa, mesmo após a expulsão dos jesuítas de todos os domínios lusitanos, em 1759, pelo Marquês de Pombal. (ROMANELLI, 2005). Portanto, a representação de uma concepção de homem e sociedade se manteve sob a ótica do patriarcado como idealização de formação por meio da educação jesuítica. Aspecto que não se alterou significativamente mesmo com as constantes mudanças e transformações sejam no campo político, econômico e sociocultural.

Dado essas características, durante o período colonial, não houve preocupação da coroa portuguesa com a criação de instituições de educação superior no país. Ao contrário, qualquer iniciativa nesse sentido era concebida pelo colonizador como perigosa. Todos os esforços que poderiam ter resultado na criação de universidades no período colonial e monárquico foram malogrados, o que denota uma política de controle da Metrópole sobre qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política na colônia³, “especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América” (CUNHA, 2011, p.152).

³Cunha (1980) ressalta que um dos mais fortes vínculos que sustentavam a dependência das colônias era a necessidade de irem os colonizados estudar em Portugal. Visto também como elemento de distinção social.

Com essas concepções se afluindo foi através do Alvará de 28 de Junho de 1759, que o Marquês de Pombal determinou o fechamento dos colégios dirigidos pelos jesuítas⁴, introduzindo as aulas régias a serem mantidas pela coroa e dando início à chamada Reforma Pombalina, que multiplicou os projetos e propostas em torno da instrução pública. Por meio dela, o Estado passaria a assumir, pela primeira vez, os encargos com a educação, aspecto que não se efetivou contundentemente. No entanto, dava-se início a um ensino financiado pelo Estado, embora a perspectiva de escola pública como se entende na atualidade, teve suas origens na Revolução Francesa, quando lhe foram acrescidos os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade. Porém, esses princípios não estiveram em questão como algo a ser seguido no modelo de educação pública que objetivava estruturar no país.

Mesmo com as tentativas de incentivo a um ensino público no Brasil financiado pelo Estado, a situação não mudou em suas bases. As ações pombalinas, que tinham como objetivo criar uma escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos, orientou-se para os mesmos objetivos religiosos e literários de outrora, num processo de retorno dos frades ao magistério como professores das aulas régias.

As ideias pedagógicas oriundas do pombalismo continuaram inspirando as iniciativas de Dom João na fase joanina, iniciada com a vinda da família real para o Brasil em 1808. A motivação principal desse período era de caráter administrativo, ou seja, ligada à necessidade da formação de pessoal para a administração e para a defesa militar do reino (SAVIANI, 2010). Com essa perspectiva, o grande incentivo foi para a educação superior, sem, no entanto, expandir o direito de acesso às mulheres a esse nível de ensino. As constantes reformas realizadas posteriormente, mais serviram como letra morta no sentido de alterações dessa conjuntura. Uma pseudodemocratização do acesso à educação era o que de fato se efetivava.

2. NOVA ORDEM POLÍTICA: REFORMAS QUE NÃO ALTEROU A MANUTENÇÃO DOS PRIVILÉGIOS SOCIOCULTURAIS NO CAMPO DO SIMBÓLICO

⁴Segundo informações de Maria Luiza Marcílio (apud SAVIANI, 2010, p. 444), quando ocorreu a expulsão dos jesuítas, em 1759, “a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0.1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40% da população), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas”.

A República se configurou como uma nova ordem política, porém de resultado parcial em termos, especialmente, de educação no país. Dentro da importância assumida pela educação de letrados durante o período anterior, que estava diretamente ligada à necessidade do país de preencher o quadro geral da administração e da política, os letrados passaram a desempenhar um papel relevante, uma vez que foram eles, em sua maioria, os ocupantes desses cargos.

Anísio Teixeira refere-se ao papel alienador da educação superior nesse período, explicando que existiam nele duas alienações. “A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado, levava ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda a cultura transmitida era cultura europeia. E nisso tudo o Brasil era esquecido” (TEIXEIRA, 1989, p. 93-94).

Ante esse quadro e somado a grande influência que Portugal exerceu na formação cultural e política das elites brasileiras, o projeto educacional de cursos superiores isolados esteve, portanto, a serviço dos interesses dessas mesmas elites, que além de deter o poder político e econômico queria também o monopólio cultural a partir de uma formação elitista que lhes possibilitasse distinção social, Romanelli (2005), Cunha (2011). Essa perspectiva elitista, entretanto, não desapareceria com o advento da Proclamação da República.

Nessas condições, o Estado, conforme Cunha (2011), detinha e precisava manter o monopólio da formação da força de trabalho, habilitada para o desempenho de determinadas profissões, garantindo os interesses do poder, remuneração, prestígio e distribuição de privilégios de certos grupos corporativos. Por essa razão, o Estado manteve restrito o acesso ao ensino superior, pois “o aumento do número de diplomados poderia produzir, pela diminuição da raridade, a perda do valor intrínseco do diploma, em termos de poder, prestígio e remuneração” (CUNHA, 1980, p. 85).

Essa concepção de certo modo foi dificultando o acesso das mulheres na educação superior, já que esta era concebida como fortemente elitista. Contudo, a história da presença feminina nas instituições de ensino superior no Brasil se inicia nesse período, mais especificamente em 1879, quando Dom Pedro II concedeu às mulheres o direito de frequentar o ensino universitário. Blay e Conceição (1991, p. 51) destacam que:

Em 19 de abril de 1879, Dom Pedro II faz aprovar uma lei autorizando a presença feminina nos cursos superiores. A decisão do Imperador deveu-se ao episódio vivido por Augusta Generosa Estrela, que, tendo se diplomado em Medicina, em New York, em 1876, com uma bolsa de estudos concedida pelo próprio Imperador, foi impedida de exercer a profissão ao retornar ao Brasil.

Consequentemente, mesmo ante a autorização para frequentar esse nível de ensino, a presença feminina era pouco expressiva para caracterizar a educação superior como um espaço de livre circulação para as mulheres, “especialmente porque, devido ao grau de subordinação em que as mulheres se encontravam no período, a maioria dessa (...) população era analfabeta” (RIBEIRO, 2002, p. 67).

Em 1891, com a publicação da Constituição da República, foi consagrado o sistema descentralizado. No que diz respeito à educação, estabeleceu-se o ensino dual anteriormente iniciado no período imperial. A dualidade desse sistema, conforme Romanelli (2005), foi também uma forma de oficialização na prática dado a distância que se configurava entre a educação da classe dominante, oferecida nas escolas secundárias e superiores, e a educação das camadas populares, que acontecia na escola primária e profissionalizante.

As transformações ocorridas nas primeiras décadas da República concernentes a educação estiveram relacionadas à multiplicação das faculdades e à ampliação do acesso a esse nível de ensino, perspectiva que vinha acontecendo desde 1837. Conforme a educação superior se ampliava a partir do aumento do acesso, cresciam também as resistências a esse processo, aspecto que foi determinante para outra reforma da educação em 1911. Uma vez que o aumento do acesso à educação superior ameaçava a função desempenhada pelo sistema educacional escolar como fonte fornecedora de diplomas que garantiam a posse dos conhecimentos necessários aos postos de trabalho que possuíam maior prestígio, remuneração e poder.

Devido à instabilidade provocada, a primeira reforma proposta foi a de Benjamin Constant, que enfatizou, sobretudo, a necessidade de uma educação científica, sugerindo a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico. Contudo, apenas alguns aspectos dessa reforma foram colocados em prática, devido não somente à falta de uma infraestrutura institucional, mas também do apoio das elites brasileiras, que viam como ameaça as ideias do reformador (ROMANELLI, 2005).

O decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, deu as normas legais do que veio a ser conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa (CUNHA, 2011). As medidas adotadas, entretanto, foram incapazes de resolver a questão da livre diplomação. Em 18 de março de 1915, foi promulgado o decreto 11.530, reorganizando o ensino secundário e superior de todo o país, com o objetivo de corrigir as distorções do Decreto da Reforma Rivadávia, entrando em vigor a Reforma Carlos Maximiliano (CUNHA, 2011).

Com essa nova reforma, além da aprovação no exame vestibular, era necessário também que o candidato apresentasse o certificado de aprovação no curso ginasial. A exigência do certificado do ensino secundário conforme destacou Cunha (2011) era mais um meio de estabelecer controle sobre o acesso às escolas superiores. Fica muito latente o caráter conservador que algumas medidas adotaram. No sentido de manter o nível de ensino superior somente aos grupos mais abastados do país.

Em 1925, a Reforma Rocha Vaz, decreto nº. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, promoveu novas alterações na regulamentação da educação superior. Esta teve como um de seus objetivos principais o de reforçar o controle do governo federal. Nestas circunstâncias, o caráter seletivo e discriminatório dos exames vestibulares foi intensificado mediante o estabelecimento do limite de vagas, o que implicou maior dificuldade no acesso a este nível de ensino, uma vez que, até então, não havia limites numéricos para a admissão nas faculdades. Mesmo assim a presença de mulheres não era ainda expressiva. Nessa direção, o objetivo evidente dessa medida foi de dar maior eficiência a educação superior por meio da diminuição do número de discentes em certos cursos e, ao mesmo tempo, conduzir alguns estudantes para cursos menos procurados, onde as vagas não eram preenchidas (CUNHA, 2011).

Os cursos mais procurados eram os considerados de maior prestígio seja no campo acadêmico, social e de mercado. Os cursos menos procurados eram tidos como secundários no campo acadêmico e também pela lógica de mercado. Esses cursos foram então destinados àqueles que não conseguiam acesso nos cursos “elitizados”, caso específico das mulheres, que ficaram alocadas justamente naqueles menos prestigiados, onde o reconhecimento social e a remuneração eram mais baixos.

A situação acima descrita, não significa dizer que a importância e relevância social, como se sabe, dos cursos destinados às mulheres fossem menores. Nada obstante era uma das formas com que certos grupos sociais justificariam a representação social desigual da figura feminina por meio daquilo que Bourdieu destacou como sendo a posse desigual do saber, sem, no entanto, questionar as condições objetivas e concretas vivenciadas pelos agentes sociais. Desse modo, para sujeitos historicamente “inferiores”, conhecimento também compatível com essa condição.

Nessas circunstâncias, mantinha-se não apenas a educação superior como espaço privilegiado da elite, principalmente nos cursos com maior prestígio acadêmico, social e financeiro, mas toda uma tradição herdada de Portugal. Conforme destaca Ribeiro (2011),

durante todo o período colonial, 322 anos, o Brasil negou as mulheres o acesso à arte de ler e escrever. A autora pontua ainda que:

Essa questão nos remete à tradição ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira: as influências da cultura dos árabes naquele país, durante quase 800 anos, consideravam a mulher um ser inferior. O sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais (RIBEIRO, 2011, p. 79).

Embora com nome de universidade, as instituições até então criadas continuavam, na prática, isoladas, inexpressivas, um conglomerado de faculdades sem a devida e necessária articulação. Nenhuma alteração nos currículos bem como nas suas práticas foi desenvolvida, continuando a atender aos imperativos da formação profissional requerida desde o período joanino. Portanto, desse modo o conjunto de reformas realizadas na educação brasileira no período republicano, não provocou alterações significativas nas bases de um modelo pensado ainda no período colonial (CUNHA, 2011).

A Primeira República teve, assim, um quadro de demanda educacional pequeno. De um lado, conforme destaca Romanelli, porque a:

Renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística originária da Colônia e que tinha atravessado todo o Império sem modificações essenciais (2005, p. 43).

De outro lado, devido às necessidades e realidade prática da sociedade, essencialmente agrária, cujo índice de urbanização e industrialização ainda era baixo. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional começou a tomar rumos diferentes (ROMANELLI, 2005), no sentido de uma maior expansão que não rompeu com uma perspectiva excludente e segregadora.

Nessas condições os anos iniciais da Primeira República foram recheados de reformas que não mudaram a realidade socioeducacional.

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (AZEVEDO, apud ROMANELLI, 2005, p. 43).

Mesmo assim, o aumento da demanda escolar, impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização, começou, então, a ocorrer, relacionado ao impulso

dado à industrialização após a Primeira Guerra⁵ e acentuado depois de 1930. Esse momento marcou uma “série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido, um pouco antes, entre 1920 a 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica” (ROMANELLI, 2005, p. 47). Mas sem ferir os interesses da elite econômica no que diz respeito ao projeto de nação outrora idealizado pelos homens que assumiram a direção política (COSTA, 2003).

Nesse contexto, caracterizado pela centralização política nos mais diferentes setores da sociedade, o Governo Provisório de Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elaborou e implementou reformas no ensino secundário, superior e comercial com o objetivo de desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elites e na capacitação para o trabalho. Permanecia portanto o caráter dual e elitista da educação brasileira. Formação superior para a elite e preparação para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora.

Às mulheres, esse período também conhecido como Era Vargas preparou cuidadosamente um projeto pedagógico que recomendava o seu retorno ao lar, lugar de onde poderiam servir à pátria e à família ao mesmo tempo. Servindo à família, estariam, imediatamente, servindo à nação.

O projeto do Plano Nacional de Educação previa a existência de um ensino dito ‘doméstico’, reservado para meninas entre 12 e 18 anos, e que equivaleria a uma forma de ensino médio feminino. Seu conteúdo era predominantemente prático e profissionalizante. Era, pois, destinado principalmente a mulheres de origem social mais humilde, ainda que pudesse atrair também mulheres de origem social mais elevada, que dessa forma poderiam manter-se em regime escolar estritamente segregado. Segundo o plano, o ensino feminino se dividiria em doméstico geral (dois ciclos), doméstico agrícola (também dois ciclos) e doméstico industrial. O primeiro ciclo prepararia as mulheres para a vida no lar, o segundo formaria as professoras para esse sistema (SCHWARTZMAN, 1984, p.108).

Em tais condições, se percebe nitidamente a manutenção da perspectiva desigual e segregadora. Esta concepção, conforme pontuou Ribeiro (2001), reservava para as mulheres o papel de cuidar. Assim, a valorização dos trabalhos do lar, do cuidado com os filhos e o

⁵Nesse período, devido aos homens estarem na guerra, as mulheres permearam espaços e lugares até então impensáveis. É preciso, no entanto, ter em mente que essa grande hecatombe não foi um momento de emancipação, devido ao seu caráter conservador. Mesmo assim, minimizou muito as representações mais tradicionais que acentuavam as diferenças entre homens e mulheres. No âmbito de Brasil estas alterações não expressaram igualdade de condições e de acesso nos mais diferentes espaços da sociedade civil, inclusive a educação superior.

marido em detrimento do trabalho fora do lar foi uma consequência do autoritarismo e do cerceamento de liberdades que se anunciou cada vez mais iminente nos anos 30. O direito ao voto e à profissão de professora de primeiras letras foram as únicas conquistas sociais permitidas, preservando a visão da mulher educadora de crianças. Na época, as carreiras de professor de segundo e terceiro graus eram, predominantemente, exercidas por homens.

Essa concepção de ideal feminino adentrou o Estado Novo, tanto que se tentou aperfeiçoá-la por meio de uma intensa campanha do Ministério da Educação, que via na figura feminina um de seus principais aliados. O próprio Ministro da Educação, Gustavo Capanema, manifestou-se a favor desse projeto:

Os poderes públicos devem ter em mira que a educação, tendo por finalidade preparar o indivíduo para a vida moral política e econômica da nação, precisa considerar diversamente o homem e a mulher. A educação a ser dada aos dois há, portanto, de se diferenciar na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu. Assim, se o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar. A família constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organização social e por isto colocada sob a proteção especial do Estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói. Ao Estado, pois, compete, na educação que lhes ministra, prepará-la conscientemente para esta grave missão (CAPANEMA apud SCHWARTZMAN, 1984, p.107).

Caráter não menos importante foi desenvolvido pela Igreja Católica, que ofereceu ao novo regime uma ideologia sem a qual o Estado não conseguiria consolidar seu projeto doutrinador. Nessas condições, os papéis específicos e articulados nas instituições socializadoras clássicas contribuíram para a perpetuação da concepção de inferioridade e dominação masculina por meio da reprodução e legitimação desses valores. Deste modo, as três instâncias principais – a Família, a Religião e o Estado – objetivamente orquestradas, trabalharam naquilo que tinham em comum, isto é, a capacidade de agirem sobre as estruturas inconscientes.

Algumas categorias utilizadas por Bourdieu (2008) nos ajuda a compreender melhor esse processo. O autor destacar que:

É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo, ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres. Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na

homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e, sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes faculdades, entre as disciplinas, entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações (p. 103-104).

Bourdieu (2008) ressalta que há ainda o papel do Estado, que veio ratificar e reforçar as prescrições e as proscricções do patriarcado privado com as de um patriarcado público, inscrito em todas as instituições encarregadas de gerir e regulamentar a existência quotidiana da unidade doméstica, como o direito de família. Para ele, a dominação não é simplesmente resultante da pressão, do consentimento e da submissão voluntária, livre, deliberada, ou até mesmo calculada dos grupos ou instituições, mas da violência simbólica.

A violência simbólica⁶, “violência doce e quase sempre invisível, cujo efeito característico é a submissão encantada” (BOURDIEU, 2008, p.53), se estabelece através da adesão do dominado ao dominante, ou seja, quando o sujeito dominado coloca em ação as categorias construídas do ponto de vista dos dominantes para se ver e se avaliar ou para ver e avaliar os dominantes, resultantes da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto.

O lugar que as mulheres e os homens têm ocupado nos campos social, acadêmico e profissional, os territórios considerados corretos que umas e outros têm habitado e as situações que condicionam seus “desejos” e suas “escolhas” se produzem dentro de um sistema de relações complexas nas quais interagem os valores morais de uma época, assim como as instituições socializadoras clássicas, a família, a religião e o Estado.

Ao estruturar as narrativas, estas se tornam representação simbólica dos papéis a serem desenvolvidos por homens e mulheres na estrutura social e acabam determinando suas ações. “o poder simbólico é um poder de construção que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 09). A partir dele a percepção de mundo se estabelece como realidade. Assim, as representações servem como fundadoras, assinalando as elaborações que anunciam as relações sociais de gênero. Funciona também “como base para a criação de uma série de mecanismos coercitivos que procuram aproximar o comportamento feminino de um ideal positivo de mulher, estabelecendo uma continuidade do signo com a realidade” (RIBEIRO, 2001, p. 26).

⁶ Ao falar da violência simbólica, Bourdieu (2008) se refere principalmente a mecanismos sutis de dominação e exclusão social que são utilizados por agentes sociais, grupos ou instituições. A dominação masculina é considerada por ele o exemplo, por excelência, da submissão paradoxal que decorre da violência simbólica.

A idealização, conseqüentemente, permeia as ações no cotidiano e estabelece o lugar possível às mulheres, seja no espaço privado ou público. Esta influência ainda na própria “escolha” a ser realizada do curso em nível superior. Portanto, o campo profissional de atuação foi se materializando a partir da premissa idealizada do cuidar, como sendo o único possível de realização para as mulheres.

O sociólogo Frances Pierre Bourdieu ajuda ainda refletir sobre os mecanismos velados por trás da ideia de escolha na busca por um curso universitário. Esta, conseqüentemente, não se caracteriza como uma etapa isolada. Ela se relaciona com o espaço social e cultural no qual o agente foi socializado, ou seja, ela tem relação com o *habitus*. Desse modo, os agentes sociais “não escolhem seus cursos superiores de maneira aleatória, a partir de atributos de caráter idiossincrático, mas em função de suas características socioeconômicas e acadêmicas, do seu gênero, de sua idade, e de seu pertencimento étnico” (NOGUEIRA, 2004, p. 7).

Assim, conforme destaca Bonnewitz os agentes sociais fazem escolhas, no entanto, estas não são totalmente determinadas e nem totalmente livres. “Isto implica que nossas práticas e representações não são nem totalmente determinadas (os agentes fazem escolhas), nem totalmente livres (estas escolhas são orientadas pelo *habitus*)” (2003, p. 79).

Deste modo os fundamentos que orientam as opções por determinado curso em nível superior devem ser, então, compreendidos dentro das trajetórias sociais e individuais que antecedem o ingresso dos agentes nas universidades, uma vez que tais aspectos têm relação com os contextos sociais, culturais, históricos e simbólicos anteriormente vivenciados. No caso em questão, o contexto da herança cultural marcada pelo patriarcado. E que tão fortemente se mostrou ainda presente nas reformas realizadas no campo educacional.

Ancorado em valores tradicionais simbólicos relativos às representações do papel de homens e mulheres, o acesso destas últimas ao ensino superior brasileiro se acentuou⁷ a partir de 1970, mas continuou não representando uma inovação dos papéis femininos tidos e havidos como tradicionais. Permaneceu a segregação, embora com outra roupagem, ou seja, a de democratização do acesso ao ensino e a falsa concepção de livre escolha dos cursos e da carreira a ser trilhada.

Portanto, as constantes reformas realizadas não mudaram práticas sociais e simbólicas arraigadas que representavam a figura feminina como secundária em relação a uma

⁷ A expansão de matrículas nas instituições de ensino superior tanto públicas quanto privadas, a partir dos anos de 1970, ocorreu em grande parte devido ao aumento da participação feminina nesse nível de ensino.

representação de mundo a partir do ideário masculino. A manutenção dessa perspectiva no imaginário social, fez com que as reformas pouco alterassem a concepção de pensamento acerca da educação no país. A ideia tão veiculada de democratização e ampliação do acesso, mais significou principalmente para as mulheres, uma pseudodemocratização, visto que o campo acadêmico permaneceu excludente, elitista e segregador.

3. A PRESENÇA FEMININA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A PSEUDOLIBERDADE NA ESCOLHA DAS CARREIRAS

A intensa entrada da população feminina nas universidades brasileiras ocorreu a partir dos anos de 1970. Foi um fenômeno que veio combinado com mudanças mais amplas, como o aumento da participação desse grupo no mercado de trabalho e a conclusão do antigo segundo grau, fator que possibilitou a expansão de matrículas nas instituições de ensino superior tanto pública quanto privada. A contradição desse fenômeno pode ser delineada a partir de um processo de modernização colocado a serviço dos interesses empresariais, passando a se efetivar, por conta dessas mudanças, o início da formação de mão de obra barata, a precarização do emprego e a desvalorização dos diplomas devido à ausência de raridade na sua posse (BOURDIEU, 2008).

Mesmo assim, as condições de entrada das mulheres no ensino superior também foram diversificadas e marcadas por dificuldades. Na maioria dos casos, o ingresso se efetivou por meio de cursos com menor prestígio nos campos social, acadêmico e econômico. Desse modo, de forma dissimulada, imperou uma pseudodemocratização por meio do acesso visto que as melhores posições e/ou cursos já estavam “reservados” aos grupos pertencentes às classes dominantes. De um lado, em função do capital cultural incorporado pelo agente. De outro, a forte presença segregadora do período colonial que tinha na concepção do patriarcado sua legitimação social.

A perspectiva acima assinalada pode ser verificada a partir da análise dos dados contidos na Tabela 1, que demonstra a porcentagem de mulheres entre os alunos matriculados nos anos de 1956 e 1971.

Tabela 1 – Porcentagem de mulheres entre os alunos matriculados entre 1956 e 1971 no Ensino Superior do Brasil

	1956	1971
Engenharia	2	3
Agronomia	3	7
Veterinária	3	13
Ciências Ec. e Adm. de Empresas	6	15

Direito	12	25
Arquitetura	14	36
Odontologia	17	35
Medicina	20	24
Farmácia	34	50
Física, Química, Matemática e Biologia	38	49
Comunicações ⁸	38	52
Educação Física	46	44
Letras, Ciências Humanas ⁹ e Filosofia	67	77
Serviço Social	77	95
Enfermagem	99	94
TOTAL	26	40

Fonte: MEC. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Sinopse Estatística do Ensino Superior (1956, 1961, 1966, 1971). Apud Barroso e Mello (1975).

Por meio da análise dos dados verifica-se que o aumento da participação da mulher discente no ensino superior foi marcante. Verifica-se que de 26% em 1956 passou para 40% quinze anos depois. Ou seja, mais de 53% de aumento num espaço de tempo relativamente pequeno, principalmente se levados em consideração os valores morais e sociais remanescentes do patriarcado do período colonial ainda muito forte na época analisada. Tal situação somente se efetivou por meio de mudanças mais amplas, conforme destacado.

Outro dado importante da tabela 1 é que o aumento de matrículas não ocorreu de maneira uniforme entre os diversos cursos oferecidos. Os cursos de Engenharia e Agronomia, por exemplo, não atingiram 5% de aumento. Isso evidencia ao menos dois aspectos, a nosso ver imbricados: primeiro, o caráter elitizado de ambos os cursos; em seguida, a permanência do preconceito, uma vez que são vistos como profissões típicas do universo masculino, associadas ao raciocínio lógico.

A porcentagem de mulheres, que já era alta, entre os alunos matriculados nas graduações de Letras, Ciências Humanas e Filosofia aumentou de 67% para 77%. Essa concentração se deu justamente nos cursos que estavam associados à concepção do cuidar, visto como uma extensão do espaço da casa. Essa perspectiva, no entanto, não configura uma escolha desinteressada, mas uma imposição velada pelas representações simbólicas que condicionam os padrões socioculturais que recaem sobre as escolhas femininas, demonstrando que estas não são totalmente desinteressadas, conforme destacou Bonnewitz (2003). É nesse processo que se configura a pseudodemocratização do acesso ao ensino superior.

⁸ O Curso de Comunicações incluía apenas o Curso de Jornalismo.

⁹ No período analisado, os Cursos de Ciências Humanas incluíam Pedagogia, História, Geografia, Ciências Sociais e Psicologia (BARROSO E MELLO, 1975).

Ao analisar esse processo Barroso e Mello (1975) apontam as características dessa participação, evidenciando que ela não ocorreu de modo uniforme, conforme se evidencia na tabela acima. Segundo as autoras, o aumento da concentração das mulheres no ensino superior se deu, nesse período, sobretudo naquelas carreiras consideradas típicas e apropriadas a esse grupo. Nessa direção, destacam que:

As chamadas carreiras “femininas” foram definidas culturalmente como tipo de profissões mais apropriadas à mulher. Assim, de um lado, se apresenta o perfil masculino, associado às profissões de raciocínios lógicos, enquanto do outro o perfil feminino associado às profissões com raciocínios subjetivos (BARROSO E MELLO, 1975, p. 47).

Em decorrência dos padrões sociais de um lado e da divisão sexual do trabalho de outro, foram se constituindo as clássicas divisões entre o que se convencionou chamar de áreas “femininas”, concentradas nas ciências humanas e em vários cursos da área da saúde, e aquelas ditas “masculinas”, mais presentes nas ciências exatas e nas carreiras tecnológicas. É como se homens e mulheres tendessem a buscar as áreas de atuação que confirmassem a sua “vocaçãõ” por determinação do que se estabelece como o esperado de cada um dos sexos.

Conforme destaca Ribeiro (2001) a diferença sexual é um dos princípios básicos da cultura que “define os mecanismos de inserção do indivíduo na sociedade: desde o nascimento, o sexo determina o seu lugar de um lado ou de outro da fronteira, a primeira seleção que será reafirmada pela prática social” (p. 30). À medida que esta faz a seleção, reproduz por meio das ações no espaço social, os lugares e comportamentos que a reafirma como poder estruturante.

Este processo tem início logo nos primeiros dias de vida, sob a influência da família e, posteriormente, da escola, quando meninas e meninos são orientados para objetos de interesses distintos, reforçando o processo de preparação para os papéis que deverão assumir na sua vida adulta com base nas diferenças de gênero. É o que Bourdieu (2007) destaca como os sistemas simbólicos, em particular do mundo social, um poder estruturante, justamente porque são estruturados. Este poder, portanto, estabelece o lugar de uns e de outros (masculino e feminino) no mundo social.

A subordinação das mulheres ocorrida no espaço privado marcado pelas práticas acerca da concepção de família patriarcal foi reproduzida pelas agências socializadoras clássicas na qual o campo educacional é uma de suas bases. Conseqüentemente, essa perspectiva se reproduziu na ação prática como um dos elementos de legitimação da estrutura

social e profissional. Podendo ser entendido como um *ethos*, ou seja, os princípios ou valores em estado prático; a moral que regula a conduta cotidiana.

Historicamente, o conceito de vocação pode ser entendido também como a legitimação dessa representação na prática cotidiana, uma vez que foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, reforçando que a escolha da carreira deveria ser adequada à natureza feminina, sendo que as atividades associadas a sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Assim, se materializou o que se destaca por pseudodemocratização do acesso à educação superior a medida que a “escolha” do curso foi velada no interior dessas práticas, mantendo a subordinação e interiorização do feminino com base na divisão sexual.

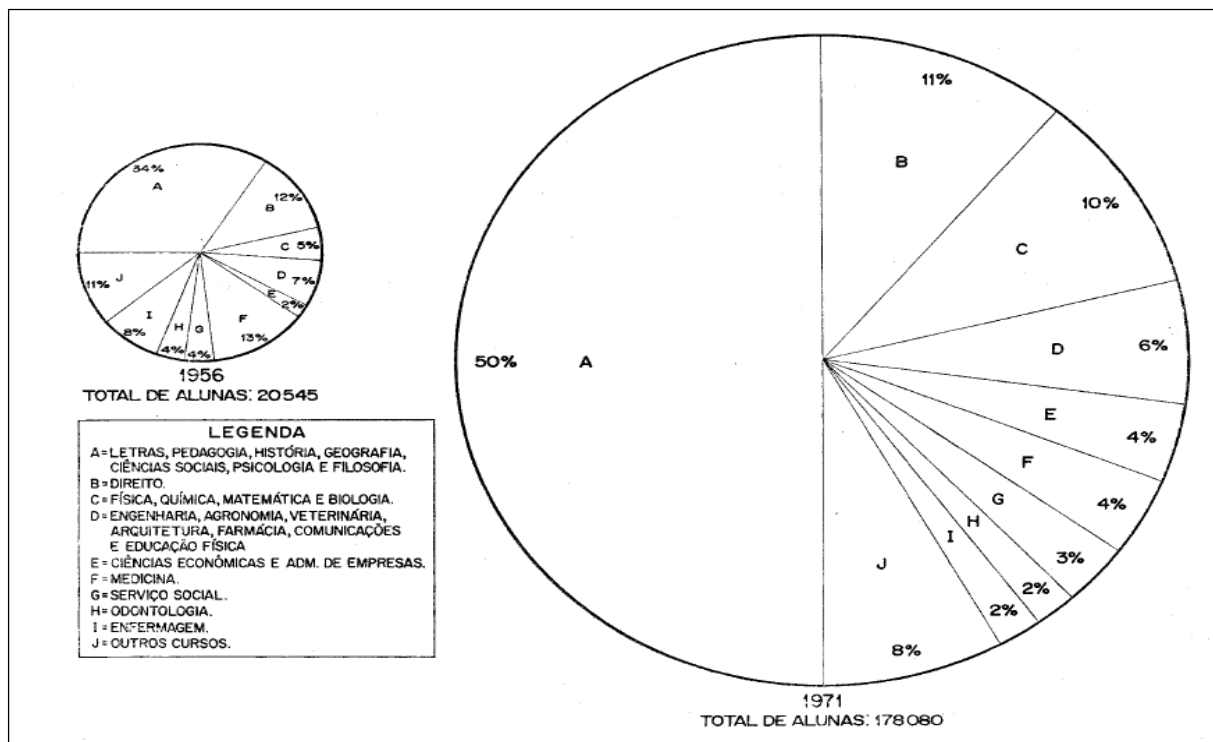
Na mesma direção, mas refletindo do ponto de vista das ocupações, Bourdieu (2008, p. 179) argumenta que profissão é, antes de tudo, o “produto de todo um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos que se insinuou docemente no mundo social”. Daí, refletir sobre o ingresso da mulher no ensino superior ter ocorrido, inicialmente, nas áreas ligadas à imagem construída acerca do feminino no mundo social, ou seja, imagem de proteção, cuidado e ensino. Portanto, “os mecanismos de controle são introduzidos nas práticas e moldam as representações, no que diz respeito às relações de gênero” (RIBEIRO, 2001, p. 29).

A mulher, ao alcançar o espaço público, carregou consigo uma subjetividade instituída a partir de representações sociais produzidas pela força das ideologias dominantes, que a foram reproduzindo como algo natural e verdadeiro pelo espaço social carregado de valores típicos do universo masculino.

Esse imaginário admite que a missão feminina na esfera pública não passa de uma extensão de suas habilidades naturais e vocacionais exercidas no ambiente doméstico. Essas interpretações esvaziam o sentido e significado do que de fato vem a ser o feminino e conseqüentemente desaguou no campo profissional das ocupações realizadas, interferindo nas relações de trabalho e dificultando a construção de carreiras profissionais valorizadas.

O Gráfico 1, a seguir, possibilita compreender melhor esse movimento ao mostrar a proporção de mulheres matriculadas na educação superior a partir dos cursos, representados pelas letras de A a J, verifica-se como determinados cursos concentram maioria esmagadora de mulheres, o que possibilita inferir os mesmos como constitutivos de carreiras concebidas como tipicamente femininas.

Gráfico 1 – Mulheres matriculadas no Ensino Superior (BRASIL) – Distribuição percentual pelas diversas carreiras



Fonte: MEC. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Sinopse Estatística do Ensino Superior (1956 e 1971). Apud Barroso e Mello (1975).

Na direção do que foi anteriormente destacado, é possível verificar já em 1956 uma concentração significativa de mulheres nos cursos correspondentes à letra “A”, ou seja, 50% delas estavam matriculadas nos cursos de Letras, Pedagogia, História, Geografia, Ciências Sociais, Psicologia e Filosofia. Esta proporção, ao contrário de diminuir com a expansão e diversificação da educação superior, aumentou no decorrer do período. Nessas condições, em 1971, a concentração atingiu tal nível que metade das universitárias estava nos cursos que preparavam para o magistério secundário (BARROSO e MELLO, 1975).

Se a redução no número de matrículas nos cursos representados pela letra A reduziu de 54% em 1956 para 50% em 1971, esta redução de certo modo é inexpressiva para representar uma espécie de democratização no acesso aos demais cursos destacados. Somente o curso de medicina (letra J) teve uma redução de 9% de 1956 para 1971, caindo de 13% para 4%. Os demais cursos tidos como de característica masculina, tais como Direito (Letra B), Engenharia, Agronomia, Veterinária, etc. (letra D) tiveram redução de mulheres em seus quadros. Essa redução pode ser resultado das constantes reformas realizadas na educação.

É pertinente destacar ainda que os cursos respectivos às letras B, C e D concentravam 27% do público feminino, embora o Curso de Direito tivesse o maior percentual, 11% do total. Isso demonstra que, mesmo ante as questões postas pelos valores morais e culturais da sociedade patriarcal, as mulheres enfrentavam, resistiam a tal processo e buscavam seu espaço em cursos cujas profissões eram socialmente ocupadas pelo universo masculino. Porém, de forma bastante tímida, uma vez que o curso representado pela letra C, que teve o maior crescimento 5%, era associado à docência, ou seja, Física, Química, Matemática e Biologia.

Na tabela seguinte, intitulada crescimento das matrículas dos diversos ramos do ensino superior brasileiro, é possível também verificar o crescimento das matrículas nos diversos cursos oferecidos pela educação superior brasileira entre os anos 1956 a 1974. Nela é apresentado o crescimento relativo e absoluto de quinze cursos e a partir da análise dos dados nela contidos é possível verificar um movimento bastante instigante.

Tabela 2 – Crescimento das matrículas dos diversos ramos do ensino superior brasileiro entre 1956 e 1971.

Curso	Crescimento Relativo ¹⁰	Crescimento Absoluto ¹¹
Odontologia	1,78	3 763
Enfermagem	1,81	1 290
Medicina	2,45	18 340
Farmácia	2,58	2 564
Arquitetura	2,82	2 962
Direito	3,73	56 299
Veterinária	3,76	2 013
Engenharia	4,80	31 210
Agronomia	5,03	5 130
Serviço Social	5,32	5 158
Ciências Econômicas e Adm. de Empresas	8,22	45 864
Comunicações	9,34	3 844
Letras, Ciências Humanas e Filosofia	10,89	104 420
Física, Química, Matemática e Biologia	12,03	31 458
Educação Física	14,70	8 029
TOTAL	7,14	482 738

Fonte: MEC. Serviços de Estatística da Educação e Cultura. Sinopse Estatística do Ensino Superior (1956 e 1971). Apud Barroso e Mello (1975).

Analisando os dados, no que concerne ao crescimento relativo, destaque deve ser dado ao índice do Curso de Educação Física com 14,7%. Em termos absolutos, o curso de Direito apresenta um crescimento bastante expressivo com 56.299 matrículas. Letras, Ciências Humanas e Filosofia concentraram maior percentual com 104.420.

¹⁰ Índice obtido pela divisão do número de alunos matriculados em 1971 pelo número de alunos matriculados em 1956.

¹¹ Diferença entre o número de alunos matriculados em 1971 e o número de alunos matriculados em 1956.

Por meio da análise dos dados da Tabela 2, é possível perceber que no crescimento relativo das matrículas entre os cursos apresentados, a graduação em Educação Física, conforme ressaltamos, apresenta isoladamente o maior percentual, justamente um curso que, coincidentemente, também prepara para o magistério. Concordando com Barroso e Mello (1975), essa concentração está associada a questões econômicas. Conforme as autoras, esse aumento pode estar relacionado à expansão do “mercado de trabalho para professores de educação física, em decorrência da legislação que tornou essa disciplina obrigatória para todos os estudantes menores de 21 anos, qualquer que seja o nível de ensino ou período em que estejam matriculados” (p. 55).

Por meio da análise dos dados, é possível destacar que a profissionalização da mulher se deu em meio ao entendimento de que a instrução escolar era uma extensão da educação dada em casa. Desse modo, a função natural de mãe e de educadora, que era exercida no lar, foi estendida à escola a partir da feminização da profissão docente, destituída, no entanto, do prestígio intelectual e do respeito profissional.

É preciso ter em mente os elementos que compõe um bloco histórico. Desta feita, em função das mudanças ocorridas desde a década de 1930, com a intensificação da industrialização, esta passou a exigir ampliação da escolaridade para as camadas populares, os gastos com educação não poderiam se elevar proporcionalmente à necessária expansão. Visando minimizar os gastos com a formação do trabalhador para atender aos interesses do capital, a educação escolar foi entendida como uma extensão do lar e a mulher chamada a prestar um serviço a nação, sem no entanto, ser devidamente reconhecida pelo mesmo.

Guiadas pela ideia de naturalidade e vocação, as mulheres foram assumindo o magistério como profissão adequada ao seu sexo, visto que o papel que lhes era exigido na escola era semelhante, para não dizer o mesmo, ao que lhes era atribuído na família, ou seja, cuidar. Percebe-se, portanto, que, do ponto de vista prático, essa situação configurou a reprodução do espaço familiar, marcado pelo patriarcalismo, também se configurou para o campo profissional.

O argumento discursivo reproduzido no campo do social que legitimava a mulher como professora não era, portanto, o aspecto intelectual, mas seus “dons” e “instintos” maternos, vistos como sinônimos de fé, sensibilidade, devotamento, abnegação. Enfim, o *ethos* de mãe incorporado que se transpõe para o do magistério. Nos discursos da época, repete-se exaustivamente essa relação, enquanto, na prática, o magistério foi, gradativamente,

adquirindo em algumas áreas, muito mais que em outras feições femininas, caso específico da pedagogia.

A escola preparava para o exercício do magistério, porque, afinal, esse papel poderia ser semelhante ao de mãe para aquelas mulheres que por algum motivo não se casassem. De outro lado, como ocorreu sobretudo a partir dos anos 1950 e 1960, quando a receita da mulher passou a ser necessária para complementar a renda familiar, uma vez que os rendimentos oriundo do trabalho do marido foi se deteriorando no bojo da expansão do capitalismo na economia brasileira. Assim, conforme destacou Pimenta “o exercício do magistério então se coadunava com o trabalho doméstico” (1994, p. 33).

Na direção apontada, concorreu para a entrada da mulher no magistério a possibilidade de conciliação dos trabalhos domésticos com o trabalho de professora, porque, embora estivesse aumentando o acesso da mulher aos espaços públicos, este processo não significava que ela estivesse dispensada de suas obrigações no cuidado da casa e da família. Segundo Gouveia (1970), essa conciliação se dava em duas vias: em nível prático, dado que os horários de trabalho na escola não prejudicariam seus afazeres domésticos; e em nível simbólico, ligado ao ideal tradicional de dedicação feminina à casa, à família e à atividade intelectual.

A concentração das mulheres em determinadas carreiras, especialmente as que conduziam ao magistério secundário, resultou, portanto, de duas tendências paralelas. De um lado, houve a feminização dessas carreiras, devido à restrição das alternativas existentes para a mulher no mercado de trabalho e, de outro, a expansão relativamente maior desses cursos que, devido ao seu custo relativamente baixo, permitiu a ampla oferta de vagas com pequeno investimento de capital.

Nas argumentações de Barroso e Mello (1975), a própria disponibilidade de vagas constituiu, em parte, fator gerador de procura, pois a facilidade de acesso atraía o estudante potencial que não estava disposto ou não tinha condições de enfrentar os obstáculos de natureza variada que se interpunham diante de outros cursos superiores com menor número de vagas e maior número de candidatos. Esse movimento configura ainda o que Bourdieu (2008) destacou como as estratégias elaboradas pelos agentes sociais dado as condições objetivas e concretas vivenciadas por cada uma delas e que possibilita, a partir delas, a leitura e possibilidades do mundo social.

Essa desigualdade de ritmo de expansão de carreiras ocorreu, pois, de um conflito entre a democratização e a qualidade, isto é, entre ampliar o acesso à universidade e diminuir a qualidade do ensino ou manter a qualidade restringindo o acesso. A diminuição da

proporção de matrículas no Curso de Medicina, conforme a área F do Gráfico 1, pode ser explicada pela “notável articulação da classe médica na denúncia do aumento desordenado da criação de escolas médicas, visando conter essa expansão, a qual considerava prejudicial” (BARROSO E MELLO, 1975, p. 57).

Isso aconteceu porque, conforme as argumentações de Bourdieu (2008), um certificado ou título escolar possui uma autonomia relativa em relação ao seu portador e até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, já que o diploma é uma forma institucionalizada, materializada e comprovada pelo campo acadêmico de conferir ao seu portador uma habilidade ou competência que pode ser negociada no mercado de bens simbólicos e, por conta dessa relação, ser convertido em capital econômico.

Mesmo não aprofundando a discussão em torno do valor simbólico do diploma, é possível fazer uma consideração sobre o processo de exclusão da mulher de determinados cursos. No entendimento do autor, o crescimento muito rápido da escolarização das mulheres, pode igualmente, proporcionar grande impacto na desvalorização dos diplomas. O autor pontua que:

a transformação das representações da divisão do trabalho entre os sexos – para cuja determinação, contribuiu fortemente, sem dúvida, o aumento do acesso das moças ao ensino superior – foi acompanhada por um crescimento da parcela das mulheres que, no mercado de trabalho, lançam diplomas, até então, parcialmente guardados como reserva (BOURDIEU, 2008, p. 150).

As tarefas atribuídas a cada sexo sofrem influências culturais e históricas. Assim, com o aumento da presença feminina, com o ingresso massivo de mulheres nas universidades e, por conseguinte, numa determinada profissão ou ocupação, diminuem as remunerações, a ocupação passa a ser considerada pouco qualificada e o trabalho perde prestígio social.

O lugar social que as mulheres e os homens têm ocupado no campo científico e profissional, os territórios considerados corretos que umas e outros têm habitado e as situações que condicionam seus “desejos” e suas “escolhas” se produzem dentro de um sistema de relações complexas no qual interage instituições, como a família, o sistema de ensino e o sistema de classes.

A construção dos estereótipos relativos ao papel social da mulher, a feminização de determinadas profissões e, conseqüentemente, a crescente participação delas no espaço científico, concentrados, inicialmente, em carreiras consideradas mais “adequadas”, contribuíram para a manutenção e a reprodução do modelo de família patriarcal.

É no âmbito dessas discussões que pensar a democratização do ensino superior e a participação das mulheres nesse processo na década de 1970 é também destacar o quanto foi contraditório esse processo, pois, no instante em que se refutou o discurso da ampliação do número de vagas na educação superior, com mais mulheres acessando esse nível de ensino, os condicionantes de segregação sociocultural foram velados. Longe esteve a mulher, na sua grande maioria, de acessar livremente o curso desejado e almejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu observar que o aumento considerável da participação feminina no ensino superior, a partir de 1970, foi uma conquista de extrema e fundamental importância, porém de resultados parciais, pois o padrão de escolha das carreiras das mulheres não se efetivou de forma totalmente livre e equitativa. É o retrato histórico de uma sociedade fundamentada pelo patriarcado e que manteve tal característica mesmo com mudanças sociais ocorridas. O resultado foi o aumento, a concentração de mulheres em carreiras consideradas tipicamente femininas vistas como sendo de menor prestígio social, econômico e intelectual.

Numa sociedade marcada por desigualdades sociais e por valores históricos culturalmente arraigados pelo patriarcado, as diferenças entre mulheres e homens, características das relações de gênero, se efetivam de forma mais forte e são reproduzidas através de mecanismos cada vez mais sutis de mascaramento da realidade. Esse processo agiu no sentido de induzir a mulher a optar, como se fosse uma escolha livre e desinteressada, por certo tipo de curso universitário que balizou uma carreira específica. Porém, colocada pelo mundo social como mais apropriada para ela.

Assim, ao verificar os mecanismos de desigualdades de acesso a educação superior a partir das relações de gênero, desvela como estes, além de históricos, se metamorfosearam, assumindo novas formas, sem, no entanto, perder a sua capacidade de mascaramento da realidade. Uma exclusão mais dissimulada e por isso mesmo, mais eficaz e sutil. Portanto, os dados sobre o acesso da mulher no ensino superior na década de 1970, coloca toda essa perspectiva a tona e baliza a pertinência do objeto ora analisado na sua relação com as condições objetivas e concretas presentes em cada bloco histórico.

Com a massificação do acesso ao ensino, o que foi possível perceber é que a exclusão dos grupos historicamente desfavorecidos passou a se estruturar de forma contínua e diluída ao longo de todo o processo de escolarização, em todos os seus níveis de ensino. A

universidade não escapou a esse processo, sendo ela lugar destinado as elites, também exclui, no instante em que não se constituiu como espaço de equalização das desigualdades socioculturais e de gênero. Ao sofrer as interferências do mundo social, determinados cursos foram colocados como específico a certos segmentos sociais.

Esse aspecto fez com que o processo de eliminação branda, bastante acentuado na década de 1970, foi postergado, metamorfoseado e estendido no tempo e, parece que diluído na perda de raridade do diploma. Tendo em vista que cada vez mais pessoas se colocaram na necessidade de inserção nesses espaços, porém, destituídos de uma perspectiva concreta de inserção capaz de permear os espaços sociais delimitados. A impressão que se tem do período analisado em diante é que as instituições estão sendo habitadas “permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma” (BOURDIEU, 2008, p. 223).

Nessa direção, é preciso ter em mente que o processo de expansão foi uma pseudodemocratização, pois de forma dissimulada negou ao agente social o direito e as condições de efetiva escolha. Assim, a construção dos estereótipos relativos ao papel social da mulher, a feminização de determinadas profissões e, conseqüentemente, a crescente participação delas no campo acadêmico, em carreiras consideradas mais “adequadas”, contribuíram para a manutenção e a reprodução da herança cultural deixada pelos portugueses e que se materializou por meio do modelo de família patriarcal que via a mulher como diferente e incapaz.

Abstract: This article analyzes the participation of women students in Brazilian higher education in the 1970s. It highlights important aspects of education in Brazil, emphasizing patriarchy and Jesuit education as influencers of an educational conception that denied women access in an equal way to the cultural goods produced in the colonial period. It also emphasizes that, from economic changes, new demands were placed and, in this context, women were inserted in higher education, but still marked by a conservative perspective, a reality that did not change in the republican period despite the various educational reforms. Thus, it should be noted that the expansion of the number of women in higher education, although of fundamental importance, did not represent the democratization of access, since the courses chosen by them were veiled in a patriarchal social representation. In addition, the prestigious prestige has also been maintained in the academic field.
Keywords: Patriarchy. Higher Education. Women. Inequality.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Carmem; MELLO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, nº 15, 1975.

BLAY, Eva Alterman; CONCEIÇÃO, Rosana R. da. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 76, 1991.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____, Pierre. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 4ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia a República**: momentos decisivos. 7. ed. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade Temporã**: da colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOUVEIA, A. J. **Professoras de amanhã**: Um estudo da escolha ocupacional. 2ª Edição. São Paulo: Pioneira, 1970.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática. Cortez: São Paulo, 1994.

REINATO, José Eduardo. **As Reformas de 1850 e a poupança da mão de obra escrava**. Estudos: v. 17, n.1/4. Jan./dez. Goiânia, 1990. p. 87-98.

RIBEIRO, Arlinda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBEIRO, Maria das Graças M. **Educação superior brasileira**: reforma e diversificação institucional. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

RIBEIRO, Pulo Rodrigues. Sombras no silêncio da noite: imagens da mulher goiana no século XIX. In: CHAUL, Nars Fayad; RIBEIRO, Paulo Rodrigues. (Orgs.). **Goiás: identidade, paisagem e tradição**. Goiânia: Editora da UCG. 2001.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 29ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. & COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/FGV, 1984.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.