

CONJUNTURA HISTÓRICA E SOCIOPOLÍTICA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

Luciana Santos Lenoir¹
Renato Dourado Maia²
Silvana Mendes Cordeiro³

¹Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros - FACIT lucianalenoir74@gmail.com

²Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG e Faculdade de Ciência Tecnologia de Montes Claros - FACIT
renato@femc.edu.br

³Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros - FACIT
prof.silvanamendes@gmail.com

RESUMO

A História da Educação revela que as desigualdades de gênero estão presentes em diferentes contextos sociais e que as mulheres tendem a ser excluídas ou desvalorizadas. No caso brasileiro, mediante a implementação das denominadas políticas universalistas de inclusão, constatou-se que tal cenário começou a sofrer alterações. Um indicador é o crescimento da presença de mulheres no ensino superior, que por décadas foi salvaguardado por homens. Ressalta-se que as discussões alusivas à educação inclusiva concomitante à igualdade de gênero adquiriram ênfase em 2015 quando estabeleceu-se na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU, o plano de ação intitulado “[Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável](#)”. O documento em questão traçou uma série de metas que visa, até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade. Indica ainda a necessidade de aumentar a utilização de tecnologias de base tendo em vista oportunizar o empoderamento das mulheres, como também, de adotar políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero. Nesse contexto, o presente trabalho expõe a conjuntura histórica e sociopolítica da presença e participação das mulheres brasileiras na educação superior e também apresenta os componentes educacionais da população adulta conforme o Índice de Desenvolvimento Humano – IDHM de Montes Claros. Trata-se de uma análise conduzida por levantamento bibliográfico e dados quantitativos disponibilizados pela Plataforma de consulta ao Atlas de Desenvolvimento no Brasil.

Palavras-chave: educação, ensino superior, gênero, desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

No final do século XX e no decorrer do século XXI, a educação superior na América Latina e, especialmente, no Brasil passou por significativa expansão e aumentaram as possibi-

lidades de acesso a uma maior parcela da população, inclusive mulheres. A reconfiguração da educação superior no Brasil correspondeu às históricas demandas de democratização requeridas desde tenra data e aos mecanismos econômicos emergentes da globalização que passou a exigir, de modo progressivo, qualificação de mão de obra adequada ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, é traçada uma breve trajetória das políticas públicas voltadas para a educação superior na conjuntura da globalização e do neoliberalismo. Concentra-se, em particular, no caso brasileiro, em que são demonstradas transformações significativas mediante as políticas de ações afirmativas tendo em vista a inclusão social. Desse modo, expõe-se uma parte do conjunto de estratégias sociopolíticas responsável por consolidar o aumento permanente da inserção de mulheres no ensino superior. Revelam, ainda, determinadas estatísticas e considerações acerca da expansão da educação superior no Brasil e no município de Montes Claros.

O trabalho de contextualização histórica e de revisão bibliográfica norteou-se pelas abordagens de diferentes autores quanto ao processo de transformações da educação superior que, por conseguinte, é oriundo das ambivalências que envolvem o transcurso da redemocratização, da globalização e das intervenções de agências transnacionais fortalecidas pelas políticas neoliberais. Recorreu-se à coleta, organização e interpretação de registros estatísticos das plataformas de dados do Censo da Educação Superior no Brasil disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, Observatório do Plano Nacional da Educação e Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. São demonstrados aspectos quantitativos quanto à evolução do acesso à educação superior do Brasil, a partir da implementação das políticas de reservas de vagas e de financiamento por meio de concessão de bolsas.

GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O contexto atual é assinalado por significativas transformações instauradas na transição do século XX para o XXI, derivadas da reconfiguração dos Estados Nacionais e das políticas sociais. São mudanças fundamentadas pelo processo de reestruturação capitalista vinculado à internacionalização e à globalização¹ da economia. Simultaneamente, ao endossar o neoliberalismo como modelo a ser reproduzido induziu-se ao paradigma das relações de mercado como mediadoras da vida social, restringiram-se as funções assistencialistas do Estado e refrearam-se as políticas sociais. Foram transformações desencadeadas em 1970 mediante a crise do Estado de bem-estar e do padrão fordista-taylorista de produção; o processo de mundialização do capital (especialmente o financeiro) e a flexibilização da acumulação capitalista.

As análises de Dias Sobrinho (2010) evidenciam que a partir do fortalecimento das relações transnacionais, instaurou-se uma crise na denominada universidade moderna², cuja qual

1 De acordo com Rosar (2009), compreende-se que a globalização é um fenômeno de integração econômica geral da economia por intermédio da composição de blocos econômicos da Comunidade Europeia, dos Países Asiáticos, do Nafta e da América Latina. Estabeleceu-se como mecanismo essencial para o aperfeiçoamento de um sistema econômico e político apto, estrategicamente, a destituir a regulamentação do Estado. Nesse contexto, expõem-se ações de suplantação das características de Estado intervencionista-keneynsiano e do bem-estar social, conforme os princípios das políticas de desenvolvimento econômico que prevaleceram nos países centrais.

2 Dias Sobrinho (2010) considera como “universidade moderna” aquela que estruturou suas análises e seus conteúdos conforme os padrões europeus do século XIX. Fundamenta-se pela institucionalização das análises científicas mediante a con-

Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns

foi instada a redesenhar-se. Com a fundação das organizações supranacionais amparadas por uma forte propagação ideológica, ocorreram a implementação de programas de financiamento e a determinação de práticas de assistência técnica que interferiram significativamente nas políticas educativas locais. O autor disserta que tais organizações legitimaram políticas, sustentaram práticas coerentes aos seus objetivos, formularam agendas, mediante os modelos decretados e determinaram as competências destinadas à educação, de modo especial, dos países periféricos. Referem-se, portanto, a ações estratégicas de organismos metanacionais que designaram a trajetória dos sistemas educacionais de diversos países.³

A conjuntura exposta foi decisiva para o processo de reconfiguração das políticas de gestão do ensino superior na América Latina, especialmente, na universidade pública no Brasil. Instauraram-se mecanismos e políticas que acentuaram os processos de mercantilização da produção do trabalho acadêmico e da gestão universitária.⁴ As Instituições de Ensino Superior (IES) sofreram transformações significativas, particularmente na esfera federal, tendo em vista adaptações ao paradigma atestado pela reforma do Estado por intermédio de privatizações, terceirizações e, por conseguinte, à mercantilização dos bens e serviços acadêmicos.

Dourado, Catani e Oliveira (2003) revelam temáticas que emergem diante do cenário exposto, assim como as tensões, exigências e desafios apresentados à educação superior. São conteúdos pautados pela necessidade de reflexão e investigação acerca do papel exercido pela educação superior e pelas universidades diante de cenários em que há transformações acentuadas e aceleradas. São também aspectos despertados a partir da expansão das oportunidades educacionais, produção de conhecimento e formação alicerçada pela defesa de um padrão de qualidade. Os temas significativos que conduzem o debate internacional alusivo à educação superior apontam para:

a grande preocupação com a ampliação da demanda e a expansão e interiorização da educação superior; as necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada; os objetivos e funções da educação superior no século XXI; o lugar da universidade no mundo virtual das novas tecnologias da informação e da comunicação; o papel das ciências sociais na análise da problemática mundial; a integração/unidade entre pesquisa e ensino; a eficiência, a qualidade, a competitividade e equidade dos sistemas; as mudanças nos perfis profissionais e no processo formativo; o papel da educação continuada na formação permanente; a autonomia das ciências e a liberdade acadêmica; a interdisciplinaridade; as relações das universidades públicas com o Estado e com o setor produtivo; o impacto da mundialização do capital nos planos e programas; o financiamento da educação superior; a relação entre investigação e tomada de decisões

solidação de um modelo científico de produção de conhecimentos e mantém uma relação paradoxal entre o desenvolvimento social e econômico conforme as motivações que prevalecem na sociedade. Relata ainda a presença de um ethos acadêmico que constitui as relações de docentes e discentes com o saber, a sociedade e as profissões.

3 Considera-se que além das ações sucedidas do processo de globalização econômica que, por conseguinte, determinaram a hegemonia do neoliberalismo, há a interferência dos organismos multilaterais, sobretudo do Banco Mundial (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

4 É necessário expor que há várias as agências internacionais que atuam na América Latina em projetos de Educação Superior. Ressaltam-se as ações da União Europeia (EU) e a formação da área comum de Educação Superior, (ALCUE ou UEALC). Há, ainda, a presença do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior da América Latina e do Caribe (IESALC) e do Banco Mundial (BM).

REALIZAÇÃO:



APOIO:



SECRETARIA DE
DESENVOLVIMENTO
ECONÔMICO
CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E ENSINO SUPERIOR

Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns

no campo da educação superior, entre outros (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003, p.21).

A universidade passou a ser administrada mediante os parâmetros da reestruturação capitalista e adquiriu a dimensão de locus para a formação de profissionais. Dourado, Catani e Oliveira (2003) consideram que sob a lógica do mercado e do capital, coube à universidade colaborar para a produção de mais-valia relativa por meio da formação de profissionais, além da geração de tecnologias e inovações que deveriam ser disponibilizadas ao capital produtivo. Foram realizadas ações estratégicas e interferências na esfera educacional pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL⁵.

Oliveira (2001) expõe que a CEPAL exerceu o papel de agregar relevância ao processo educativo que passou a ser considerado, conforme adaptação à retórica neoliberal, como um vetor para elevar os níveis de competitividade internacional dos países envolvidos e elemento crucial para elencar as transformações requeridas pelo processo de globalização. Nesse sentido, a CEPAL reconhece a contribuição significativa da educação superior para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe e, ao mesmo tempo, considera que recursos a ele destinados são elevados diante de uma região que ainda apresenta índices expressivos de analfabetismo. Na concepção do autor, a CEPAL passou a indicar que o Estado não fosse responsável por financiar a educação superior e orientou o fornecimento de bolsas aos alunos. Recomendou, ainda, autonomia às universidades para obter recursos necessários para sua manutenção.

O cenário exposto induziu à criação de mecanismos para instaurar a privatização da educação superior. Para Oliveira (2001), a CEPAL demonstrou a necessidade iminente de envolver diferentes segmentos sociais tendo em vista a produção de uma maior quantidade de mão de obra qualificada. O autor alerta que ao remover a responsabilidade do poder público na formação profissional qualificada, delegou-se à iniciativa privada uma ação que não pode ser garantida pelos empreendimentos do mercado. Ressalta-se que as premissas que envolvem eficiência e eficácia da educação superior “não podem ser medidas unicamente em função do conceito usual de rentabilidade, já que sua finalidade não é produzir bens, mas cumprir o conjunto de funções que a sociedade atribui-lhes, cujos efeitos são de difícil valoração” (OLIVEIRA, 2001, p. 11).

Pondera-se que, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96) é interpretada como referência para a reordenação do sistema educacional de modo global e expôs alterações concernentes ao ensino superior. Dentre os aspectos normativos, é registrada a obrigatoriedade de cursos noturnos nas instituições públicas e se destacam a regulamentação e a institucionalização da educação à distância; a criação dos Institutos Superiores de Educação tendo em vista a formação do magistério para o ensino fundamental e médio; o suporte aos programas de educação superior continuada e a implantação dos cursos superiores sequenciais⁶.

5 Trata-se de uma das cinco comissões idealizadas desde 1948 pela Organização das Nações Unidas ONU com o propósito de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina por intermédio de ações econômicas. Visava estreitar as relações entre os países da região e com os demais países do mundo. Posteriormente, integrou os países do Caribe e, também, o objetivo de desenvolvimento social.

6 Ao se referir à educação superior, a LDB faz menções às Instituições de Ensino Superior e Universidades. Todavia, tal Lei é regulamentada por intermédio do Decreto nº 2.306/97, que elegeu o modelo tríplice (concebido

Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns

O ano de 1996 consolidou alterações oriundas da expansão do mercado e da educação superior brasileira por meio da variedade de modelos organizacionais; da diferenciação dos perfis estudantis; dos estímulos à formação profissionalizante; a valorização das ciências aplicadas e tecnologias; da improvisação do corpo docente e desprofissionalização do magistério superior; da transferência da autonomia dos fins para os meios e, simultaneamente, da universidade para as agências de controle ministeriais; da progressiva autoridade sobre os fins e a flexibilização dos meios, como também, da ampliação das fontes de financiamento.

Em 2001 aprovou-se em Durban, a Declaração e o Plano de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. O movimento visava responsabilizar os Estados que adotaram a escravidão pelas consequências acarretadas aos descendentes das populações escravizadas. Desse modo, estabeleceu-se a execução compulsória de ações afirmativas capazes de sanar as desigualdades raciais e possibilitar a igualdade de oportunidades. Considera-se que a gênese compensatória pode ser interpretada como um fundamento para a implementação de políticas de ações afirmativas. À vista disso, compreendeu-se que a igualdade ultrapassou o princípio jurídico a ser conquistado por todos e adquiriu uma dimensão constitucional a ser alcançada pelo Estado e pela sociedade. “As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física” (GOMES, 2005, p.51).

O Programa Diversidade na Universidade, normatizado em 2002, desencadeou a implementação e avaliação dos mecanismos tendo em vista promover o acesso de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos (em especial negros e indígenas) ao ensino superior. Segundo Henriques e Cavalleiro (2007), constituíram-se ações de apoio financeiro às instituições responsáveis por cursos preparatórios para o vestibular, considerados como Projetos Inovadores de Curso PICs que, por sua vez, incentivavam a promoção da equidade e da diversidade na educação superior.

Evidenciaram-se no Brasil a expansão do número de vagas na educação superior e a ampliação de cursos de graduação no período noturno. Tais condições foram resultantes das demandas requeridas, historicamente, por movimentos⁷ de grupos minoritários que aspiravam à representatividade e à inclusão em diferentes esferas da sociedade. Estruturaram-se, portanto, as políticas de ações afirmativas⁸ com o objetivo de oportunizar o acesso à educação superior para as camadas sociais que desde tenra data foram sub-representadas. Diante desse contexto, os dados alistados na Tabela 1 consideram o número de pessoas acima de 25 anos que concluiu o ensino superior no período compreendido entre 2002 até 2015.

desde a década de 1960 pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária) que elencava universidade, centro universitário e instituições não-universitárias de educação superior.

⁷ Especialmente os movimentos negro e feminista, além dos grupos de sindicalistas.

⁸ As análises de Gomes (2005) revelam que os Estados Unidos da América foi o país pioneiro na implantação de políticas sociais classificadas como “ações afirmativas”. A princípio, foram concebidas como instrumento para solucionar as condições de marginalidade socioeconômica da população negra. Em outro momento, estenderam-se às mulheres, aos índios e aos portadores de deficiência. No caso da educação superior brasileira, ocorreu mediante a Lei Federal 10.693/03, sancionada pelo então presidente Lula em janeiro de 2003. A primeira experiência foi no mesmo ano, com o sistema de cotas, nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e na esfera das universidades federais, a precursora foi a Universidade de Brasília.

Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns

Tabela 1 - Pessoas acima de 25 anos que concluíram o ensino superior conforme grupos étnicos no Brasil / 2002-2015

Ano	Pretos		Pardos		Branços		Total	
	Valor Absoluto	Percentual	Valor Absoluto	Percentual	Valor Absoluto	Percentual	Valor Absoluto	Percentual
2002	165.560	3,0%	949.299	2,8%	5.686.979	11,1%	6.960.625	7,6%
2003	186.836	3,1%	1.042.353	2,9%	6.009.247	11,7%	7.375.357	7,9%
2004	202.535	3,2%	1.265.521	3,4%	6.249.099	11,8%	7.864.140	8,1%
2005	260.142	3,8%	1.354.627	3,4%	6.491.123	12,3%	8.313.483	8,3%
2006	304.623	3,9%	1.526.229	3,8%	7.188.114	13,3%	9.217.255	8,9%
2007	351.929	4,1%	1.708.392	4,1%	7.625.641	13,8%	8.313.483	8,3%
2008	351.929	4,1%	2.186.147	4,9%	8.205.691	14,8%	10.950.625	10,0%
2009	418.676	4,9%	2.474.567	5,4%	11.832.093	10,6%	8.720.158	15,5%
2011	586.567	5,6%	2.967.281	6,3%	9.573.790	16,5%	13.363.573	11,4%
2012	605.868	5,9%	3.252.673	6,5%	10.107.593	17,6%	14.230.688	12,0%
2013	629.693	5,8%	3.679.702	7,1%	9.573.790	16,5%	15.550.138	12,6%
2014	851.299	7,2%	4.026.615	7,5%	11.370.837	19,1%	16.563.936	13,1%
2015	894.560	7,2%	4.280.054	7,8%	11.920.063	19,7%	17.432.838	13,5%

Fonte: MEC/INEP/DEED

A Tabela 1 aponta que houve evolução de 2002 para 2015, com o aumento expressivo de 5,9% - que corresponde a 10.472.213 - de pessoas predominantemente brancas com 25 anos ou mais que concluíram algum curso superior. Apesar da elevação gradativa, o quadro ainda é insuficiente perante aos parâmetros dos países considerados como desenvolvidos. Entre as variáveis exploradas, verifica-se que os avanços de 2002 para 2015 revelam um aumento percentual equivalente a 4,2% daqueles que se autodenominam como pretos, em contrapartida, no caso dos autodeclarados como pardos, o aumento foi de 5,0% e dos brancos 8,6%. Ainda de 2002 para 2015, a diferença entre brancos e pretos diplomados é de 5.443.084. Quando se utiliza a mesma referência entre brancos e pardos a diferença é de 2.902.329. Destaca-se que até 2006 o número dos pardos era menor ao de pretos, enquanto em 2007 o valor foi equivalente e a partir de 2008, foi ultrapassado. Afirma-se, portanto, que mesmo com um contínuo avanço do indicador étnico alusivo aos que se autodenominam como pretos, há uma diferença expressiva quando se compara à proporção daqueles se autoafirmam como brancos e pardos com idade referente a 25 anos ou mais que concluíram o ensino superior de 2002 até 2015.

Em prosseguimento às ações de inclusão social fomentadas, o Ministério da Educação e Cultura MEC sancionou uma série de medidas em busca da equalização de oportunidades educacionais e padrões mínimos de qualidade do ensino. No caso da educação superior, as iniciativas foram operacionalizadas para ampliar cursos e vagas nas universidades federais; interiorizar campi universitários; reconfigurar os mecanismos de ingresso; democratizar a inserção em universidades privadas; aperfeiçoar de programas de assistência estudantil; reestruturar os processos avaliativos de cursos e instituições; desenvolver instrumentos de regulação e supervisão e, ainda, expandir a pós-graduação⁹.

⁹ No que condiz à normatização das ações afirmativas no Brasil, destacam-se os seguintes programas e

REALIZAÇÃO:



APOIO:



SECRETARIA DE
DESENVOLVIMENTO
ECONÔMICO
CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E ENSINO SUPERIOR

Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns

Consequentemente, detecta-se a elevação do número de matrículas em cursos das modalidades que envolvem a educação superior, conforme os dados apresentados na Tabela 2. São condições justificáveis pela abertura de novas instituições públicas federais e a respectiva ampliação da oferta dos seus cursos noturnos, pelo amplo credenciamento de IES privadas decorrente da tendência ao processo interiorização e, especialmente, pelas reservas de vagas¹⁰ por meio das ações afirmativas.

Tabela 2 - Matrículas da educação superior no Brasil por categoria administrativa / 2009-2016

Ano	Dependência Administrativa				Total
	Privada	Federal	Estadual	Municipal	
2009	4.460.683	839.432	567.354	118.404	5.954.021
2010	4.764.062	938.704	601.307	103.660	6.379.299
2011	4.991.898	1.033.014	619.459	121.169	6.739.689
2012	5.160.266	1.087.508	625.474	184.836	7.037.688
2013	5.389.948	1.137.951	604.725	190.340	7.305.977
2014	5.878.199	1.180.205	616.101	165.260	7.828.013
2015	6.080.989	1.214.759	618.883	118.943	8.027.297
2016	6.061.756	1.249.453	623.710	117.335	8.048.701

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo da Educação Superior

Comparando-se os anos de 2009 e 2016, a Tabela 2 registra que o aumento de matrículas foi predominantemente nas IES privadas com o valor de 1.601.073, enquanto as federais e estaduais apontaram, de modo respectivo, a evolução de 410.021 e 56.356 matrículas. Todavia, houve a redução de 1069 matrículas na esfera municipal. Ao considerar o ano de 2016 e o valor total de matrículas, são evidenciadas que as IES privadas concentraram 75% das 8.048.701 matrículas realizadas, enquanto a quantia das federais foi de 15,5%, das estaduais 7,7% e das municipais 1,5%.

Em consonância aos aspectos anteriormente demonstrados, a cidade de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais¹¹, revela um quadro similar no que condiz à educação superior nas ações do Ministério da Educação e Cultura disponibilizados à Educação Superior no Brasil no período compreendido entre 2003 e 2010 e que até o presente momento encontram-se em execução: Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Programa de Extensão Universitária (ProExt); Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir); Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes); Programa Universidade para Todos (Prouni); Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); Bolsa Permanência e Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind).

¹⁰ No Brasil, trata-se da Lei de Cotas (12.711) de 29 de agosto de 2012, responsável por assegurar vagas em todas as universidades e institutos federais do país para estudantes que cursaram ensino médio em escolas públicas. As cotas representam o total de 50% das vagas da instituição. Ao subdividi-las 25% são destinadas aos estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e 25% aos de escolas públicas com renda familiar superior ao valor mencionado. Considera-se ainda o percentual mínimo equivalente ao somatório de pretos, pardos e indígenas no estado, segundo os parâmetros do último censo demográfico.

¹¹ O Índice de Desenvolvimento Humano IDHM de Montes Claros registrou o valor de 0,770. Desse modo,

Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns

dimensões quantitativas nacionais. É válido mencionar que, em 2010, a população de Montes Claros que possuía 25 anos de idade ou mais, 8,05% eram analfabetos, 59,19% tinham o ensino fundamental 45,23% possuíam o ensino médio completo e 13,28%, o superior completo. No que se refere ao Brasil, no mesmo período, os percentuais são respectivamente 11,82%, 50,75%, 35,83% e 11,27%.

No município em questão, o percentual da população de 25 anos ou mais que possui ensino superior completo foi de 5,9% em 1991; 6,9% em 2001 e de 13,3% em 2010. Quando o foco é a desagregação por cor, identifica-se que em 2010, o percentual da população autoafirmada como preta com ensino superior completo é de 9,7% e o valor referente à população que se autodenominou como branca é de 20,5%. Destaca-se que no município a porcentagem de alunos de cursos presenciais de graduação, beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil Fies¹² foi de 18,7% em 2011 e de 31,5% em 2012. A Tabela 3 expõe a quantidade de alunos de cursos de graduação presenciais que ingressaram por meio de reserva de vagas.

Tabela 3 - Alunos de cursos de graduação presenciais que ingressaram por meio de reserva de vagas – Montes Claros / 2011 e 2012

Ano	Reserva de cunho étnico	Reserva para pessoas com deficiência	Reserva para egressos da escola pública	Reserva de cunho social/renda fa- miliar	Outra forma de reserva
2011	179	0	255	0	0
2012	900	32	1.310	57	32

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo da Educação Superior

A Tabela 3 demonstra a quantidade expressiva de alunos que começaram uma graduação presencial em 2012 em relação ao ano de 2011 mediante as reservas de vagas de cunho étnico e para egressos da escola pública e a diferença é estabelecida em, respectivamente, 721 e 1055 vagas. Destaca-se que no ano anterior não houve registros de vagas destinadas às pessoas com deficiência e nem de cunho social/renda familiar.

Salienta-se que o Programa Universidade para Todos – Prouni - é também outra iniciativa normatizada em 2004 pelo Governo Federal que fornece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior¹³. É aplicável aos estudantes egressos do ensino médio das esferas pública e particular; estudantes com deficiência; professores da rede pública em efetivo exercício do magistério da educação básica e integrantes do quadro de pessoal permanente de instituições públicas. É possível constatar, portanto, que as políticas de ações afirmativas representam um considerável marco democrático quanto ao acesso à educa-

o município se enquadra na faixa de IDHM estabelecido entre 0,700 e 0,799. Considera-se que os aspectos que contribuem para a IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,868, seguida de Educação, com índice de 0,744, e de Renda, com índice de 0,707.

12 O Fies é um programa do Ministério da Educação alicerçado pela Lei 10.260/2001 que financia a graduação na educação superior de estudantes matriculados em IES privadas. Tal financiamento pode ser requerido por estudantes matriculados em cursos superiores que alcançaram avaliação positiva nos processos estruturados pelo Ministério da Educação.

13 As bolsas integrais são concedidas àqueles que comprovem renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. No que condiz às bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal é determinada em até três salários mínimos por pessoa.

ção superior do Brasil, apesar de que devam ser considerados os aspectos alusivos à qualidade dos sistemas de ensino, as condições de permanência e conclusão dos cursos de graduação.

ENSINO SUPERIOR, INCLUSÃO SOCIAL E RELAÇÕES DE GÊNERO NO BRASIL

Na educação, o denominado hiato de gênero (gender gap) na educação é decorrente das diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres. Trata-se de um parâmetro quantitativo para demonstrar as desigualdades no acesso à escola entre os sexos. Beltrão e Alves (2009) afirmam que no decorrer do século XX, o hiato de gênero na educação brasileira foi recorrente em consequência das desigualdades entre os índices de alfabetização e escolaridade entre homens e mulheres. Os autores revelam que as abordagens de gênero consideram que as diferenças detectadas entre níveis educacionais são derivadas das condições históricas e estruturais peculiares de cada sociedade. Afirmam ainda que “o hiato de gênero e o déficit educacional das mulheres fizeram parte da realidade brasileira por cerca de 450 anos”¹⁴ (BELTRÃO E ALVES, 2009, p. 126).

Pontua-se que o conceito de gênero aqui descrito refere-se ao adotado por Scott (1995). Trata-se de uma conexão entre duas dimensões: uma referente ao gênero como condicionante das relações sociais que se fundamentam nas diferenças detectadas entre os sexos e outra alusiva ao gênero como mecanismo primário que fornece significado às relações de poder. A autora disserta que uma vez que o gênero é interpretado como aspecto integrante das relações sociais balizado por diferenças identificáveis, a ideia de relações de gênero engloba quatro elementos interrelacionados. O primeiro envolve os símbolos culturalmente disponíveis que remetem às representações incongruentes perceptíveis por signos, tais como os mitos acerca de luz e escuridão; purificação e poluição ou até mesmo inocência e corrupção. Ainda, conforme Scott (1995), o segundo elemento se refere aos conceitos normativos registrados pelas acepções dos símbolos que limitam e abarcam contingências metafóricas. São, portanto, compreensões proclamadas por doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e que adquirem oposição binária fixa, que categorizam o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino.

Já o terceiro aspecto das relações de gênero abrange uma concepção de política, bem como uma referência às instituições e à organização social. Por sua vez, tais concepções são expostas pela autora como um desafio para a pesquisa histórica tendo em vista irromper com a fixidez dual, binária que foi exposta anteriormente. Desse modo, é possível conquistar uma visão abrangente que incorpore as variáveis acerca do o mercado de trabalho, da educação e do sistema político. Por fim, o quarto fator expõe a identidade subjetiva. Desse modo, Scott (1995) salienta que se a identidade de gênero sustenta unilateralmente no medo da castração, rejeita-se a relevância da investigação histórica. Ademais, homens e mulheres reais nem sempre cumprem os conteúdos prescritos da sua sociedade ou de nossas categorias analíticas. A autora alerta que os historiadores se concentrem em analisar nas “formas pelas quais as identidades

14 Beltrão e Alves (2009) salientam que no processo de redemocratização do Brasil é registrada uma a expansão do ensino mediante a instalação da chamada “Nova República”. A partir de 1990, os autores consideram que a expansão geral das vagas na educação superior favoreceu, especialmente, o sexo feminino. Foi a partir da segunda metade do século XX que as mulheres reverteram o hiato de gênero na educação em todos os níveis.

Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns

generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas” (SCOTT, 1995, p. 88).

A primeira parte da minha definição de gênero, então, é composta desses quatro elementos e nenhum dentre eles pode operar sem os outros. No entanto eles não operam simultaneamente, como se um fosse um simples reflexo do outro. De fato, é uma questão para a pesquisa histórica saber quais são as relações entre esses quatro aspectos. O esboço que eu propus do processo de construção das relações de gênero poderia ser utilizado para examinar a classe, a raça, a etnicidade ou qualquer processo social. Meu propósito foi clarificar e especificar como se deve pensar o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais, porque essa reflexão nem sempre tem sido feita de maneira sistemática e precisa. A teorização do gênero, entretanto, é desenvolvida em minha segunda proposição: o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas (SCOTT, 1995, p. 88).

Conforme Araújo (2005), ao longo da história, a discussão da diferença entre os sexos se sustentou perante duas perspectivas: a essencialista e a culturalista. Nas dimensões essencialistas há proeminência das abordagens acerca da "diferença sexual" e legitimação do argumento de uma "essência feminina". Induzem às afirmações universalistas que delimitam feminilidade em modelos estruturados, mesmo que ideologicamente valorizados, com seus papéis, tais como a mulher que é mãe e esposa. Justifica, portanto, a discriminação das mulheres em função da essência feminina. Já os fundamentos culturalistas interpretam as diferenças sexuais como resultantes da socialização e da cultura em que a superação da ordem e das leis patriarcais extingiria as diferenças sexuais. A autora destaca, ainda, que pelo menos nas sociedades ocidentais, homens e mulheres buscam desviar-se dos estereótipos de gênero mediante renovação de aspectos subjetivos em que se distanciam das divisões fixadas pelas representações sociais de outrora. Tal condição é sustentada pela emergência da pluralidade, responsável por difundir diferentes modos de ser da masculinidade e da feminilidade que ainda convivem com padrões hegemônicos de gênero que ainda perduram.

O capitalismo, na sua evolução, enfraqueceu o patriarcado e, à medida que o poder paterno declinava, as mulheres foram ocupando espaço na esfera pública, tanto para atender às necessidades do mercado de trabalho quanto da própria família, uma vez que o homem já não dava conta do seu papel de provedor. Com a necessidade de trabalhar - seja para complementar a renda familiar, seja por realização pessoal -, a mulher se defronta com novas questões, como o controle contraceptivo diante da decisão de ter ou não filhos, e a necessidade de dividir tarefas e responsabilidades, na esfera doméstica. (...) A mudança das mulheres e a mudança dos homens expressam a crise do individualismo vivenciada como crise do sentimento de identidade (ARAÚJO, 2005, p. 49-50).

A História da Educação do Brasil registra que o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, efetivado em 1992, já estatuiu em seu artigo 13, a educação como direito universal. Expõe também que a Convenção contra a Discriminação na Educação, adotada em 1960 no âmbito da UNESCO e estabelecida no Brasil por intermédio

Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns

do Decreto n. 63.223/1968, dispôs quanto ao respeito à diversidade nos sistemas educacionais nacionais e, concomitantemente, à proibição de qualquer ação discriminatória vinculada ao acesso à educação, além de promover igualdade de oportunidades e de tratamento para todas as pessoas, sem qualquer tipo de distinção.

Posteriormente, ocorreu a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher realizada em 1979 e simultânea à Assembleia Geral das Nações Unidas. As decisões resultantes da convenção entraram em vigor em 1981 e foram legitimadas no Brasil em 1984. Determinou-se, no artigo 10, que os governos deveriam buscar procedimentos para sanar a discriminação contra as mulheres e assegurar-lhes o acesso à educação em uma base de igualdade com os homens.

Note-se que a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação Contra a Mulher também contempla a possibilidade jurídica de uso das ações afirmativas, pela qual os Estados podem adotar medidas especiais temporárias, com vistas a acelerar o processo de igualização de status entre homens e mulheres. Tais medidas cessarão quando alcançado o seu objetivo. São, portanto, medidas compensatórias para remediar as desvantagens históricas, aliviando o passado discriminatório sofrido por este grupo social (PIOVESAN, 2005, p. 41).

A promoção das Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres CNPM (as quais propõem medidas para ampliar a presença feminina nos espaços políticos) revela que o movimento feminista no Brasil busca o enfrentamento das desigualdades de gênero e a inclusão social das mulheres. Não obstante, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, desde 2004, trata a educação como um dos eixos fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária entre homens e mulheres, mas essas políticas ainda não incorporaram a categoria gênero aos programas de incentivo. No decorrer do século XXI, as mulheres brasileiras são maioria tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação. Todavia, a ampliação da presença feminina neste nível de ensino é também marcada pela diferença na distribuição dos estudantes de sexos distintos pelas áreas de conhecimento. Ressalta-se que a garantia de direitos substantivos pressupõe e inclui a erradicação de desigualdades econômicas, a superação da violência contra a mulher e o fortalecimento da sua participação no mercado de trabalho com equiparação salarial.

Os indicadores educacionais também comprovam a persistência de graves desigualdades associadas à discriminação étnico-racial, à concentração de renda, à distribuição desigual de riqueza entre campo e cidade e entre diferentes regiões do território nacional, exigindo medidas voltadas a grupos específicos. Assim, mesmo que as médias nacionais apontem uma situação mais favorável para mulheres do que para homens no sistema educacional, quando se consideram outros marcadores sociais, importantes quadros de desigualdade entre as próprias mulheres vêm à tona. Produz-se, então, uma interseccionalidade entre gênero e raça/etnia, ou entre gênero e região, por exemplo, que exigem o desenvolvimento de iniciativas voltadas a grupos específicos (BRASIL, II PNPM, p. 54-55).

No que tange à participação de mulheres brasileiras na área de pesquisa, ciência e tecnologia, há concessão de bolsas pelas agências de fomento que financiam o setor, como o

Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPQ. Outra iniciativa pertinente à igualdade de gênero foi a criação da Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres SPM, em 2003 que se destinou ao combate dos problemas consequentes de práticas assimétricas enraizadas - histórica e culturalmente - que inviabilizam a democracia participativa e a equidade entre mulheres e homens no contexto sociopolítico brasileiro. Desde o início do século XXI são divulgadas estatísticas alusivas à escolaridade das mulheres brasileiras ou que, pelo menos, há um número crescente das mesmas em busca de qualificação simultânea às políticas de ações afirmativas destinadas à educação superior mencionadas anteriormente. Verifica-se também um crescimento gradativo do universo feminino em relação ao masculino quando se considera a escolaridade média da população brasileira de 18 a 29 anos de acordo com os dados da Tabela 4.

Tabela 4 - Escolaridade média da população brasileira de 18 a 29 anos (em anos de estudo) conforme o sexo / 2001-2015

Ano	Feminino	Masculino
2001	8,1	7,3
2002	8,3	7,6
2003	8,6	7,9
2004	8,7	8,0
2005	9,0	8,2
2006	9,2	8,5
2007	9,4	8,6
2008	9,6	8,9
2009	9,8	9,1
2011	10,0	9,2
2012	10,1	9,4
2013	10,2	9,4
2014	10,3	9,6
2015	10,5	9,7

Fonte: Observatório do PNE/INEP/Censo da Educação Superior

Percebe-se que a partir de 2004 houve um crescimento permanente na taxa bruta de matrículas na Educação Superior. Registra-se, também, que no período compreendido entre 2009 a 2015 houve um aumento de 6,5 pontos percentuais, atingindo 34,6% de matrículas. Reafirma-se que a implementação das denominadas políticas universalistas de inclusão colaboram para um aumento da presença de mulheres no ensino superior que por anos foi determinado como espaço predominantemente masculino. Diante da desagregação por sexo, verifica-se que a taxa bruta do sexo feminino (40,3%) é superior à do sexo masculino (29,2%) e até mesmo do valor bruto referente ao Brasil. Tais condições são corroboradas com a Tabela 5.

Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns

Tabela 5 - Porcentagem de Matrículas na Educação Superior referente à população de 18 a 24 anos e por sexo - Brasil / 2001-2015*

Ano	Feminino	Masculino	Brasil
2001	18,6%	14,2%	16,5%
2002	20,8%	15,4%	18,1%
2003	23,1%	17,3%	20,2%
2004	22,8%	17,9%	20,1%
2005	24,2%	18,2%	21,2%
2006	27,5%	20,9%	24,2%
2007	29,2%	21,9%	25,5%
2008	31,1%	22,9%	26,9%
2009	31,9%	24,3%	28,1%
2011	34,1%	25,0%	29,6%
2012	35,0%	25,7%	30,4%
2013	37,0%	27,6%	32,3%
2014	39,0%	29,4%	34,2%
2015	40,3%	29,2%	34,6%

*Taxa bruta de matrícula

Fonte: Observatório do PNE/Inep/Censo da Educação Superior

A igualdade econômica, sociopolítica e o direito a não discriminação fundamentado em sexo e raça são aspectos constituídos desde 1988 por meio da Carta Magna e na legislação infraconstitucional. Conforme disserta Assumpção (2014), os mecanismos de incentivo à participação das mulheres em diferentes esferas da vida social ainda são incapazes de corroborar a equivalência de poder e de acesso aos bens comuns. Em diferentes contextos socioculturais, as disparidades de gênero perpetuam historicamente, são evidentes e demonstram que as mulheres são excluídas ou têm sua participação pouco valorizada. Nessa perspectiva, a autora declara que as discussões que correlacionam gênero e educação são essenciais para interpretar as sociedades contemporâneas e para determinar procedimentos estratégicos para reconfigurar ações na esfera educacional.

É válido mencionar que a integração de estratégias de caráter igualitário que vislumbra uma real transformação, requer o enfoque declarativo da igualdade como projeto a ser atingido. Para Varikas (2009), se os direitos iguais necessitam de ser declarados, significa que os mesmos independem da vontade humana que os declara, fato que permite concluir que a igualdade não condiz à uma realidade empírica, mas poderá tornar-se em função de uma ordem política instaurada por cidadãos e cidadãs que “se comprometem a substituir privilégios de nascimento pelo princípio de uma lei geral para todos, conhecida por todos e elaborada por todos (VARIKAS, 2009, p. 116).

Segundo Varikas (2009), a igualdade não é mais um princípio formal, mas um mecanismo tangível para salvaguardar ao indivíduo a possibilidade de realizar tudo aquilo que esteja ao seu alcance. Destarte, “o que é devido a cada um” se transfigura em um desafio político que

Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns

envolve uma espécie de combate para autodefinir necessidades e desejos.

A igualdade garante tudo simultaneamente: a) o direito das mulheres a serem pessoas “como todas as outras” mediante a proibição de qualquer discriminação que as constitua como grupo “à parte”; b) possibilidade, para as mulheres, de serem reconhecidas e aceitas “como são, isto é, com suas diferenças em relação aos homens; enfim, e sobretudo, o direito de cada mulher exprimir as particularidades que fazem delas “indivíduos diferentes de todos os outros (mulheres e homens)”, o acesso à sua dignidade como indivíduo, e de sua contribuição única e insubstituível à vida em comum (VARIKAS, 2009, p. 212).

A noção de igualdade pode se opor à de equidade e à de justiça quando se propõe a tratar do mesmo modo os que são semelhantes e de forma diferente os que não o são. De acordo com Varikas (2009), as concepções de equidade e igualdade são repletas de ambiguidades, uma vez que remetem à “justiça natural” dependente de uma interpretação daquilo que é devidamente natural. Apesar de a igualdade possuir uma dimensão quantitativa, ela insere em seu campo conceitual a utopia de abolir hierarquias, enquanto a equidade visa à melhoria em detrimento da transformação “do status quo: ela tende a privilegiar a satisfação das necessidades das mulheres como elas surgem de sua posição de dominadas, na divisão sexual do trabalho, na dependência” (VARIKAS, 2009, p.119).

Estatísticas apontam que nas últimas três décadas ocorreu uma redução da desigualdade de gênero na educação brasileira quanto ao acesso e permanência no processo educacional, perceptíveis mediante os índices de matrículas e conclusão em quase todos os níveis de ensino. Tais considerações expressam significativo crescimento no grau de formação das mulheres, uma vez que elas têm ultrapassado os homens nas diferentes modalidades de ensino, além da gradativa representatividade em atividades desempenhadas em espaços que envolvem poder e política.

Pondera-se que ao constatar resultados diferenciados de caráter censitário na educação superior entre homens e mulheres, não implica em afirmar que há igualdade e equidade de gênero. Zaidman (2009) alerta para a necessidade de que se realizem análises com o viés longitudinal e interseccional para compreender percursos educacionais tendo em vista interpretar a variação de comportamentos dos atores envolvidos, o cotidiano dos estabelecimentos de ensino, os níveis de orientação e os processos de inserção e rentabilização dos diplomas na vida profissional. Mesmo que mulheres expressem resultados melhores em diferentes modalidades e níveis de ensino, ainda permanecem áreas restritas que designam profissões correspondentes às formas “socializadas de função tradicionalmente atribuídas à mulher dentro da família, como é o caso dos serviços, do comércio, da educação, da saúde, enquanto se mantêm as desigualdades de acesso às carreiras científicas e técnicas” (ZAIDMAN, 2009, p. 81).

Tampouco, é possível considerar de modo reducionista que a equivalência ou aumento expressivo de matrículas na educação superior ou de conclusão de cursos de graduação, independentemente do gênero, indiquem mecanismo exclusivo de condições de mudanças rumo ao “desenvolvimento” compatível ao ideário neoliberal de uma nação.

Desenvolvimento” designa uma mudança social global, gerada pela economia e conduzida pelo Estado, envolvendo uma multiplicidade de processos – econômicos,

Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns

culturais, sociais, demográficos – cuja articulação é sempre única. A fronteira com noções conexas não é clara: “crescimento” como cerne essencialmente à economia; “modernização”, principalmente às relações sociais e aos modos de vida; “desenvolvimento” reúne tudo isso. O mundo tem milhares de especialistas em desenvolvimento; nenhum deles jamais propôs uma definição clara, aceita coletivamente (LAUTIER, 2009, p.54).

Nas dimensões internacionais, pontua-se que em 2015, os representantes dos Estados-membros da Organização das Nações Unidas reconheceram que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões é um grande desafio global e um pressuposto para o desenvolvimento sustentável. Mediante o documento “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (um plano de que elencou 17 objetivos globais e 169 metas) foi estabelecida uma série de medidas tendo em vista a promoção do desenvolvimento sustentável num período de 15 anos. Desse modo, alguns objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável destacam aspectos quanto à igualdade de gênero, como também à educação inclusiva, equitativa e de qualidade. O documento aborda uma série de questões que correlaciona as variáveis entre gênero e educação no contexto da globalização. Foram traçadas metas diante das demandas da educação superior voltadas para gênero que expõem a garantia de igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive universidade e assegurar a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional.

Nessa perspectiva, o Brasil estabeleceu o Marco de Ação de Educação 2030 com estratégias que enfatizam o fortalecimento de políticas, planos, legislações e sistemas que promovam a educação como meio de inclusão e igualdade de gênero. Contudo, por mais louvável que sejam as iniciativas, verifica-se a permanência do caráter mensurador e quantitativo das agências transnacionais, uma vez que estabelecem o discurso reducionista que atrela a qualidade da educação aos melhores resultados de aprendizagem, mediante os contínuos processos avaliativos para alcançar o que determinam como “progresso”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender a educação como fenômeno sociocultural, verifica-se um conjunto histórico de ambivalências vinculado aos paradigmas e interesses dos indivíduos e dos diferentes grupos sociais. São incongruências que foram potencializadas de modo progressivo em decorrência do valor atribuído ao conhecimento na denominada sociedade da informação, que se desenvolveu mediante os parâmetros estratégicos da economia global e das políticas neoliberais delineadas por preceitos individualistas e competitivos.

Desde 1990, a educação superior na América Latina e, especialmente no Brasil, tem sofrido mudanças significativas mediante ações que envolvem a expansão do sistema de educação superior por meio de intervenções de agências transnacionais, contratos de gestão, parâmetros de produtividade e programas de eficácia, tendo em vista reproduzir condições de flexibilização, competitividade e diferenciação do contexto da globalização e das vertentes quantitativas, economicistas neoliberais. As políticas de ações afirmativas representam um considerável mar-

co quanto à democratização do acesso à educação superior do Brasil, especialmente quanto às reservas de vagas aos estudantes de baixa renda e aos autodeclarados como pretos, apesar de que devam ser aprofundadas as análises quanto aos aspectos referentes à qualidade dos sistemas de ensino, as condições de permanência e conclusão dos cursos de graduação.

Os fatos de que as mulheres brasileiras representem a maioria entre estudantes universitários e possuam maior índice de escolaridade em relação aos homens, são relativamente recentes, significativos, considerando que se trata de um espaço e campo de ação, historicamente, predominado pelo universo masculino derivado de uma sociedade patriarcal. Contudo, o aumento expressivo de matrículas na educação superior ou de conclusão de cursos de graduação, independentemente do gênero, não são indicadores exclusivos de condições de mudanças rumo ao “desenvolvimento” compatível ao ideário neoliberal de uma nação, tampouco às condições de equidade e igualdade. Daí a necessidade de estudos interseccionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. de F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. In: Psicologia Clínica. Rio de Janeiro, v.17, n.2, 2005, p 41 – 52.

ASSUMPCÃO, A. dos S. B, M. In: A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. In: Cadernos do GEA. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP. n.6 jul./dez. 2014.p.5-10.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira do século XX. In: Cadernos de Pesquisa, v. 39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009, p.

BRASIL. Decreto Nº 4.377, de 13 de Setembro de 2002. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº89.460, de 20 de março de 1984. Brasília, DF, set 2002. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ycnaokfv>> Acesso em: 25/07/2018.

_____. Câmara dos Deputados. Assessoria Legislativa. Projeto de Lei Nº 1.258 de 1988 do Deputado Octávio Elísio. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://goo.gl/BifRM1>> Acesso em 10/06/2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Consulta ao Censo da Educação Superior. Disponível em: < <https://tinyurl.com/y7jschny>> Acesso em: 01/08/2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Observatório do PNE. Consulta às metas para Educação Superior. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior/indicadores>> Acesso em : 19/07/2018.

_____. Plataforma Agenda 2030. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: < <http://www.agenda2030.com.br/sobre/>> Acesso em: 25/07/2018.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

_____. Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015. Elaborado pelo INEP com dados do IBGE/Pnad. Disponível em: < <https://tinyurl.com/yafa4jls> > Acesso em: 27/01/2018.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. In: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas, 2010, vol.15, n.1, p.195-224.

_____. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DOURADO, L.F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. (Org). Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. (Org) Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p. 17-30.

GOMES, J. B. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro In: SANTOS, S. A. dos. (Org). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p.47-82

HENRIQUES, R; CAVALLEIRO, E. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, S. A. dos. (Org). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p.209-224.

LAUTIER, B. Desenvolvimento. In: HIRATA, H. [et al.] Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 53-58.

LEITE, D.; HERZ GENRO, M. E. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? In: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior [online] 2012, p.763-785. Disponível em: < <https://tinyurl.com/y7nsfxs6> > Acesso em: 30/072018

MELLO, G. N. Políticas Públicas de Educação. In: Estudos Avançados. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, v. 5, n. 13, p. 7-47, set./dez. 1991.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Consulta ao Perfil do Montes Claros – MG. Disponível em: < http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/montes-claros_mg > Acesso em: 30/072018

OLIVEIRA, R. O legado da CEPAL à educação nos anos 90. In: Revista Iberoamericana de Educación (Online), Madrid – Espanha, v. 1, p. 1-14, 2001.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p.35 -46

RISTOFF, D. [et al.]. A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ROSAR, M. de F. F. A municipalização como estratégia de descentralização e desconstrução do sistema educacional brasileiro. In: OLIVEIRA, D. A. (Org) Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 105-140.

SANTOS, B. de S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v.120)

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação & Realidade, 20 (2), 1995, p 71-99.

SINGER, P. A universidade no olho do furacão. In: Estudos Avançados. São Paulo: Instituto de

Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns

Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, v. 15, n. 42, p. 305-316, Ago. 2001.
VARIKAS, E. Igualdade. In: HIRATA, H. [et al.] Dicionário crítico do feminismo. São Paulo:
Editora UNESP, 2009, p. 116-121.