UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

LUCIANA BOBATO MARTINS

GÊNERO E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: MULHERES ESTUDANTES DAS
CAMADAS POPULARES NA USP

RIBEIRÃO PRETO

2019

LUCIANA BOBATO MARTINS

**GÊNERO E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: MULHERES ESTUDANTES DAS
CAMADAS POPULARES NA USP**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

RIBEIRÃO PRETO

2019

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Martins, Luciana Bobato

Gênero e acesso ao ensino superior: mulheres estudantes das camadas populares na USP, 2019.

116 p.: il.30 cm

Dissertação de mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto /USP. Área de concentração: Educação

Orientadora: Débora Cristina Piotto.

1. Mulheres. 2. Ensino superior. 3. Desigualdade de gênero.

MARTINS, Luciana Bobato. **Gênero e acesso ao ensino superior: mulheres estudantes das camadas populares na USP**. Dissertação apresentada ao programa Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para todas as mulheres que me constituem, dedico esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às mulheres da minha vida, fonte de inspiração, orgulho imensurável, àquelas a quem devo gratidão por tudo o que sou: minha irmã Ludmila e minha mãe Carmen.

Ao meu sobrinho Arthur, pelas alegrias proporcionadas que me dão forças para seguir em frente.

Ao meu pai Roberto (*in memoriam*), por todo incentivo, pelo orgulho que transbordava todas as vezes que dizia ter uma filha estudante da USP, pela memória de lindos momentos que me dão energia para lutar por um mundo mais justo.

Ao meu amor e companheiro, Lucas Paris, por todo incentivo, afeto e apoio constantes em todos os projetos.

Ao Sebastião, companheiro de minha mãe, por todo apoio de carinho dispendido durante minha trajetória no mestrado.

Ao Guto, meu cunhado, pelos constantes incentivos e por sua solicitude em ajudar nas mais diversas ocasiões.

À minha cunhada Larissa Paris, por ter realizado uma excelente correção neste material e por todo incentivo e apoio em todas as esferas da minha vida.

À minha sogra Francisca Paris, por todo incentivo, carinho, apoio, amizade e pelas constantes discussões e contribuições que enriquecem minha visão de mundo.

Ao meu sogro, Claudio Paris e meu cunhado Danilo Paris, pelos constantes incentivos e apoio.

À professora Dra. Débora Cristina Piotto, pelo comprometimento, seriedade e humanidade típicas de sua conduta profissional. Por ter compartilhado comigo valiosos aprendizados durante toda minha trajetória acadêmica e por ser um exemplo de docência no ensino superior.

Aos colegas do Grupo de Estudos GESFE: Nicolle, Glória, Ísis, Gustavo, Isabella, Renata, Suellen e, novamente, à primorosa coordenação da professora Débora Piotto, minha imensa gratidão por todas as contribuições, discussões e apoio durante minha trajetória acadêmica.

Particularmente agradeço à Isabella, pela imensa contribuição quanto aos cálculos estatísticos e à Glória, pelo auxílio primordial na transcrição das entrevistas.

À professora Dra. Fabiana Cristina Severi, pelas valiosas contribuições que trouxe ao trabalho por meio de sua arguição.

À professora Dra. Rebeca Contrera Ávila, pelo olhar atento, pelas considerações e reflexões realizadas sobre o trabalho.

À secretária do programa de Pós-Graduação em Educação, Sandra Helena Ferreira Rosa, por sua dedicação ao trabalho e solicitude.

Às amigas Andréa Rizzi e Mariana Santiago, pelo companheirismo de vida e de militância junto às pautas feministas, pelas lutas em prol de uma educação de qualidade e por um mundo mais justo. Por todo apoio, carinho e aprendizagens compartilhadas comigo.

Ao amigo, sempre presente em todos os momentos essenciais, Danilo Valentim, por todo apoio e consideração.

Às amigas Camila Brito, Viviane Sobradie, Lorenza, Carol Moreno, Alessandra Gondim, Lucimar, pelo companheirismo nas lutas em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Às amigadas cultivadas desde o curso de graduação, que, de longe e de perto, sempre me incentivaram e apoiaram: Estefania, Marcela, Ingrid, Natália e Melina.

À amiga Flávia Ferreira, pelo apoio e torcida durante todo o percurso acadêmico e pelas “aulas de inglês” via redes sociais.

À prima Jacqueline e à tia Amélia, por todo apoio, incentivo e carinho.

À amiga Cristina Torin Trindade, pelo apoio, incentivo, carinho e inspiração.

Às crianças e seus familiares que compreenderam com carinho todos os momentos de afastamento de minhas atividades na escola para a realização deste trabalho.

Gratidão a todos que partilharam dessa travessia comigo!

Como nos lembra Guimarães Rosa: *“O real não se dispõe no começo ou no final, mas no meio da travessia”* - Rosa, 2001, p. 80.

RESUMO

Diversas pesquisas têm abordado o crescente número de mulheres nos mais variados níveis de ensino. Porém, o maior índice de escolaridade das mulheres em relação aos homens não se converteu diretamente em termos de benefícios sociais, pois, apesar de apresentarem maior longevidade e rendimento escolar se comparadas aos homens, as mulheres enfrentam, desde cedo, maiores atribuições no trabalho doméstico, obstáculos no mercado de trabalho e menores salários, ao desempenharem as mesmas funções exercidas pelos homens. Para além dos temas contemplados, este estudo procura investigar a presença das mulheres em uma universidade pública e a trajetória daquelas provenientes de camadas populares. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é analisar o número geral e proporcional de mulheres estudantes na Universidade de São Paulo (USP) e conhecer trajetórias biográficas e processos de escolarização daquelas provenientes de camadas populares que ingressaram em cursos de graduação existentes em um *campus* desta universidade. Foi construído um banco de dados secundário com base nas informações disponibilizadas no sítio da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). Por meio dessas informações, foram analisadas em quais carreiras as mulheres se inscrevem e se matriculam em maior ou em menor proporção do que os homens durante uma série histórica de dez anos (2007-2016) em um *campus* da USP. Os dados foram submetidos ao teste estatístico denominado “X²” com a finalidade de comparar diferentes proporções e as chances de aprovação por sexo em cada carreira. Os resultados da análise estatística apontam que, das 26 carreiras existentes no *campus*, apenas em uma, ou seja, em Fonoaudiologia, as mulheres apresentaram maiores chances de aprovação do que os homens. Em 9 carreiras não houve diferenças estatisticamente relevantes. Nas demais 16 carreiras analisadas as chances de os homens serem aprovados no exame do vestibular foram maiores do que as das mulheres. As carreiras de Medicina, Direito e Ciências Contábeis apresentaram as maiores taxas de desigualdade, quando comparados os números de mulheres inscritas e o de aprovadas. Embora as mulheres sejam a maioria em algumas carreiras, ainda há disparidades, quando se observam os dados relativos à inscrição/matricula delas. As causas desse fenômeno necessitam de outras investigações, mas é possível traçar algumas hipóteses relacionadas aos “papéis sociais” atribuídos às mulheres, às práticas escolares, familiares e sociais de cunho machista e patriarcal que vêm operando em uma lógica de exclusão de um grande número de mulheres no interior das universidades públicas. Os dados quantitativos aos estudos biográficos realizados por meio de duas entrevistas semiestruturadas com mulheres provenientes de camadas populares, estudantes dos cursos de Medicina e Fonoaudiologia revelam que as mulheres ainda são mais responsabilizadas quanto ao trabalho doméstico em relação aos seus irmãos homens e são, desde cedo, expostas a triplas jornadas, divididas entre trabalhos remunerados realizados durante infância e adolescência, estudos e afazeres domésticos realizados em suas casas. A metáfora do “Labirinto de cristal” foi útil para tentar compreender tanto os dados quantitativos quanto qualitativos, pois as dificuldades, explicitadas pelas estudantes durante suas entrevistas, podem também ser fatores que se relacionam com os motivos pelos quais as mulheres apresentam menores chances de ingresso em diversas carreiras quando se compara a relação inscrição/matricula no referido *campus*.

Palavras-chave: Mulheres. Ensino Superior. Desigualdade de gênero

ABSTRACT

Several researches have approached the increasing number of women in the most varied levels of education. However, the higher level of schooling of women in relation to men did not become directly in terms of social benefits, since, despite having greater longevity and school performance compared to men, women face, from an early age, greater attributions to homework, obstacles to the labor market and lower wages as they perform the same functions as men. In addition to the topics covered, we seek to investigate the presence of women in a public university and the trajectory of women from the grassroots. Thus, the objective of the present work is to analyze the general and proportional number of female students at the Universidade de São Paulo (USP) and to know the biographical trajectories and processes of schooling of women from popular classes that have undergone undergraduate courses in a university campus. A secondary database was built based on the information available on the site of the Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). Through this information, we analyzed in which careers women enroll in higher or lower proportions than men during a 10-year historical series (2007-2016) on a USP college. The data were submitted to the statistical test called "X²" in order to compare different proportions and the chances of approval by sex in each career. The results of the statistical analysis point out that, of the twenty-six careers on campus, only one, that is, speech therapy, women are more likely to approve than men. In nine careers, there were no statistically significant differences. In the other sixteen analyzed careers, the chances of men passing the entrance exam were higher than those of women. Medicine, law course and accounting sciences had the highest rates of inequality when compared to the number of women enrolled and the number of women approved. Although women make up the majority in some careers, there are still inequities when looking at their enrollment / enrollment data. The causes of this phenomenon require other investigations, but it is possible to draw some hypotheses related to the "social roles" attributed to women, school, family and social practices of a patriarchal nature that are operating in a logic of exclusion of a large number of women within public universities. From the quantitative data to the biographical studies carried out by means of two semi-structured interviews with women from the lower classes, medicine and speech therapy students reveal that women are still more responsible for domestic work in relation to their brothers and are exposed to the triple journeys, divided between paid work carried out during childhood and adolescence, studies and domestic tasks carried out in their homes. The "Crystal Labyrinth" metaphor, was useful to understand both quantitative and qualitative data, since the difficulties, made explicit by the students during their interviews, may also be factors related to the reasons why women are less likely to enter different careers when comparing the enrollment/enrollment ratio on the said campus.

Keywords: Women. Higher education. Gender inequality

RESUMEN

Diversas investigaciones han abordado el creciente número de mujeres en los más variados niveles de enseñanza. Sin embargo, el mayor índice de escolaridad de las mujeres en relación a los hombres no se convirtió directamente en beneficios sociales, pues, a pesar de presentar mayor longevidad y rendimiento escolar si comparados a los hombres, las mujeres enfrenta desde temprano mayores atribuciones junto al trabajo en el mercado de trabajo y menores salarios al desempeñar las mismas funciones de los hombres. Además de los temas contemplados, buscamos investigar por medio de esta investigación la presencia de las mujeres en una universidad pública y la trayectoria de aquellas provenientes de capas populares. De esta forma, el objetivo del presente trabajo es analizar el número general y proporcional de mujeres estudiantes en la Universidade de São Paulo (USP) y conocer trayectorias biográficas y procesos de escolarización de aquellas provenientes de capas populares que ingresaron en cursos de graduación existentes en un campus de esta universidad. Se construyó un banco de datos secundario con base en las informaciones disponibles en el sitio de la Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). Por medio de estas informaciones, analizamos en qué carreras las mujeres se inscriben y se matriculan en mayor o en menor proporción que los hombres durante una serie histórica de diez años (2007-2016) en un campus de la USP.

Los datos fueron sometidos a la prueba estadística denominada " X^2 " con el fin de comparar diferentes proporciones y las posibilidades de aprobación por sexo en cada carrera. Los resultados del análisis estadístico apuntan que, de las veintiséis carreras existentes en el campus, sólo en una, o sea, en fonoaudiología, las mujeres presentan mayores posibilidades de aprobación que los hombres. En nueve carreras no hubo diferencias estadísticamente relevantes. En las demás dieciséis carreras analizadas las posibilidades de que los hombres fueran aprobados en el examen del vestibular fueron mayores que de las mujeres. Las carreras de medicina, derecho y ciencias contables presentaron las mayores tasas de desigualdad cuando se compararon las cifras de mujeres inscritas y el de aprobadas. Aunque las mujeres son la mayoría en algunas carreras, todavía hay desigualdades cuando se observa los datos relativos a la inscripción/matriculación de ellas. Las causas de este fenómeno necesitan otras investigaciones, pero es posible trazar algunas hipótesis relacionadas con los "papeles sociales" atribuidos a las mujeres, prácticas escolares, familiares y sociales de naturaleza machista y patriarcal que vengán operando en una lógica de exclusión de un gran número de mujeres en el interior de las universidades públicas. De los datos cuantitativos a los estudios biográficos realizados por medio de dos entrevistas semiestructuradas con mujeres provenientes de capas populares, estudiantes de los cursos de medicina y fonoaudiología revelan que las mujeres aún son más responsabilizadas en cuanto al trabajo doméstico en relación a sus hermanos varones y desde temprano, expuestas a triples jornadas, divididas entre trabajos remunerados realizados durante infancia y adolescencia, estudios y tareas domésticas realizadas en sus casas. La metáfora del "Laberinto de cristal", fue útil para intentar comprender tanto los datos cuantitativos como cualitativos, pues las dificultades, explicitadas por las estudiantes durante sus entrevistas, pueden también ser factores que se relacionan con los motivos por los que las mujeres presentan menores posibilidades de ingreso en diversas carreras cuando se compara la relación inscripción/ matrícula en el referido campus.

Palabras clave: Mujeres. Enseñanza superior. Desigualdad de género

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação entre homens e mulheres inscritos durante a série histórica de 2007 a 2016.....	52
Gráfico 2 – Homens e mulheres matriculados em todos os cursos de um <i>campus</i> da USP durante o período de 2007 a 2016.....	53
Gráfico 3 – Proporção em porcentagem da variação entre o número de inscritos e aprovados, segundo o sexo, durante o período de 2007-2016.....	55
Gráfico 4 – Proporção percentual de mulheres inscritas e aprovadas no interior de cada carreira durante a série histórica de 2007 a 2016.....	56
Gráfico 5 – Frequência de aprovados por sexo masculino e feminino no decurso de dez anos (2007-2016).....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número absoluto e porcentagem anual de mulheres e homens matriculados em todas as carreiras oferecidas pela USP.....	48
Tabela 2 – Média percentual da taxa geral de aprovação de homens e mulheres entre os anos de 2007 e 2016.....	50
Tabela 3 – Inscritos e aprovados por sexo no período de 2007 a 2016, considerando-se valores de média e mediana.....	52
Tabela 4 – Proporção de aprovados por inscritos segundo o sexo masculino e feminino na década de 2007 a 2016.....	54
Tabela 5 – Cursos em que as mulheres se inscrevem em maior quantidade do que os homens - número absoluto de inscritos e aprovados e chance de aprovação, segundo o gênero no período de 2007-2016.....	59
Tabela 6 – Cursos em que as mulheres se inscrevem em menor quantidade do que os homens - número absoluto de inscritos e aprovados e chance de aprovação, segundo o gênero no período de 2007-2016.....	62

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1 –Dados das estudantes entrevistadas	68
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAEE- Certificado de apresentação para apreciação ética

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CV- Coeficiente de variação

DP- Desvio padrão

EaD- Educação a distância

ETEC- Escola técnica Estadual

FIBGE- Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

FHC- Fernando Henrique Cardoso

FUVEST- Fundação para o vestibular

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de diretrizes e bases da educação

MCTIC- Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações

PAE- Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

PDF- Portable Document Format

PROUNI- Programa Universidade para todos

SCIELO- Scientific Eletronic Library Online

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos

UNE- União Nacional dos Estudantes

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
Trajetórias que se cruzam: a identificação com o tema.....	9
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A questão de gênero: problematizações e discussões sobre o termo mulher	19
1.2 Aportes e estratégias metodológicas- construção do <i>corpus</i>	23
1.3 Metodologia de análise.....	28
2 HISTÓRIA E CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: DINÂMICAS DE UM PASSADO QUE REVERBERA NO PRESENTE.....	32
2.1 O ensino superior no Brasil: um breve olhar para a história.....	32
2.2 Mulheres e ensino superior no Brasil: um panorama histórico.....	38
2.3 Universidade de São Paulo: o contexto da pesquisa.....	44
3 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS NUMÉRICOS.....	46
3.1 Apresentação dos dados: análise de um <i>campus</i> do interior paulista.....	46
3.2 A construção das informações: um percurso entre percalços.....	47
3.3 Universidade de São Paulo: taxa de aprovação geral e gênero.....	48
3.4 Do contexto amplo ao específico: análise de dados referente a um <i>campus</i> do interior paulista.....	51
3.5 Variação na quantidade de mulheres em carreiras oferecidas no <i>campus</i> analisado.....	54
3.6 Mulheres e aprovação no vestibular: frequência de matrícula por sexo.....	57
3.7 As mulheres em números relativos: presença/ausência no espaço universitário.....	59
3.8 Do teto de vidro ao labirinto de cristal: caminhos possíveis.....	63
4 DA ANÁLISE QUANTITATIVA AOS ESTUDOS BIOGRÁFICOS.....	67
4.1 Diferentes contextos: a realização das entrevistas	67
4.2 Júlia: a mulher que foi além.....	69
4.3 Carolina e a vida repleta de curvas	73
4.4 Choques de realidade social, universidade fria, redes de apoio e possibilidades.....	76

4.5 A relação com os irmãos homens: desigualdades quanto ao trabalho doméstico e expectativas sociais.....	81
4.6 Ser mulher de camada popular em uma universidade pública: diversos olhares....	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES	103

APRESENTAÇÃO

TRAJETÓRIAS QUE SE CRUZAM: A IDENTIFICAÇÃO COM O TEMA

*Compreendemos o presente
a partir da investigação viva
e polifônica – do passado.*

Eliane Brum – El país

09 nov. 2016

Este trabalho tem como temáticas a análise sobre o número de matrículas de mulheres nos mais diversos cursos presentes em um *campus* de uma universidade pública e, também, a apresentação das trajetórias biográficas e escolares de mulheres estudantes de camadas populares neste mesmo *campus* universitário. O recorte, dentro da temática estudada, associa-se ainda a uma motivação pessoal, pois fui e ainda sou¹ estudante, mulher, proveniente das camadas populares, tendo cursado Pedagogia na USP há alguns anos.

Conheci essa instituição durante o Ensino Médio em uma conversa informal com uma colega de escola. Até então, desconhecia a existência da gratuidade de universidades em algumas instituições públicas. Ao tomar ciência dessa informação, constatei que essa possibilidade despontava como minha única opção de acesso ao ensino superior.

Minha principal motivação naquele momento era a mudança de condição social – sonhava com uma casa com banheiro no interior da residência, pois, em minha antiga residência, este cômodo ficava no quintal. Almejava morar em um imóvel em que não fosse preciso se preocupar com o tempo de chuva e ter que desviar das gotas de água que caíam no prato de comida, enquanto jantava na cozinha sem forro, sem laje e com muitas telhas quebradas.

Ao falar sobre meus planos com minha família, meu pai advertiu que seria muito difícil o ingresso, ele mesmo não conhecia ninguém que havia passado em um exame vestibular concorrido como aquele, nem mesmo os filhos dos patrões da família para quem trabalhava como motorista particular.

Compreendo que meu pai não tinha a pretensão de me desencorajar, porém, certamente observava ao seu redor e, de maneira perspicaz, falava sobre as “chances reais” ou, como diria

¹ Utilizo o termo sou, pois, embora minha condição econômica seja hoje diferente, meu pertencimento social está ligado a um passado de vivências marcadas pelo lugar das “camadas populares”, no sentido de não herdeira do capital-cultural (BOUDIEU, 1966), isto é, filha de pais que não tiveram acesso ao ensino superior e que não possuem uma tradição cultural erudita.

Bourdieu (1974), em “Futuro de classe e causalidade do provável”. Queria dizer que não seria possível para minha família “apostar” em investimentos com educação, posto que a aprovação no vestibular e o ingresso em uma universidade pública se mostravam como algo muito distante de nossa realidade e condição social.

Desde os 14 anos de idade, dividia meu tempo entre escola e trabalho doméstico realizado na casa de uma família. Durante o segundo ano do Ensino Médio, por meio de um programa social que oferecia estágios em empresas para estudantes, passei a estagiar em um escritório de advocacia. Desvinculhei-me do trabalho doméstico, mas permaneci no mercado de trabalho.

Ao terminar o Ensino Médio, realizei o exame vestibular, mas não ingressei em nenhuma instituição. A falta de experiência e os estudos realizados de maneira autônoma no tempo dividido entre trabalho e escola não foram suficientes para a aprovação no vestibular. Contudo, percebi que faltaram apenas três pontos para que atingisse a “nota de corte”, talvez me faltasse experiência.

No ano seguinte ao término do Ensino Médio, fui efetivada na empresa em que estagiava, porém o horário de trabalho passou de vespertino a integral. Dessa forma, realizei curso pré-vestibular no período noturno, em uma escola particular paga com parte do salário que recebia. Fiz o curso mais barato e com a menor quantidade de horas-aula. O material didático que recebi também deixava a desejar, pois nele constavam apenas resumos básicos sobre cada matéria e alguns exercícios.

Após um ano de estudo, angústias e incertezas, consegui a aprovação em duas universidades públicas e uma bolsa integral pelo “Programa Universidade para Todos” (PROUNI). Neste momento, senti-me mais próxima de uma ascensão social e tinha a certeza de que não seria necessário parar, visto que o curso era gratuito. Meus familiares passaram também a ver a universidade como possibilidade viável, fato que inspirou alguns parentes a retomarem seus estudos.

Na época, meu pai, repleto de orgulho, passou a sonhar com o baile de formatura. Porém, no segundo ano do curso de Pedagogia, ao retornar de um trabalho informal que realizava aos finais de semana para complementar os recursos financeiros de nossa família, envolveu-se em um acidente de automóvel e, como dizia Cazuza, “a nossa música nunca mais tocou”.

Na referida circunstância, já morava em um apartamento localizado em um conjunto habitacional inserido em bairro popular. Ou seja, já tinha banheiro dentro de casa e acesso a uma moradia mais confortável.

Durante o curso, minha condição econômica e social passou quase despercebida, pois eu a buscava esconder, já que havia aprendido dentro da própria instituição, com meus colegas de sala, que pertencer a esse lugar social poderia ser um motivo de exclusão.

Como estratégia de “sobrevivência”, no meio acadêmico elitizado, passei a mimetizar, isto é, a incorporar um estereótipo parecido com o dos meus colegas de turma. O mimetismo como um “mal necessário”, uma alegoria utilizada durante determinado tempo para dar continuidade aos meus estudos, pode ser pensado com base em uma perspectiva teórica pós-colonial, especificamente por meio das contribuições de Bidasca (2010, p.41):

Enquanto o sujeito colonizado é analisado com base no estereótipo, o mimetismo produz fantasias amenizantes que tendem a desestabilizar o discurso do colonizador, o qual vê traços de si mesmo no colonizado, ou seja, a aspiração do colonizado de ser como ele.²

Durante os anos de faculdade, recusei diversos convites para viagens com meus colegas, com o pretexto de que precisava estudar, dessa maneira não mencionava as dificuldades financeiras que vivenciava com a minha família.

No decorrer da graduação, continuava trabalhando como estagiária de escolas públicas e particulares. Tive acesso a uma bolsa da pró-reitoria de pesquisa e passei a trabalhar na construção de dados em um estudo desenvolvido por uma docente. Nesse momento, diversas descobertas: havia também cientistas nos cursos de humanas, a monografia poderia ser considerada um trabalho científico.

Pela primeira vez, ouvi falar sobre a possibilidade de publicação em revista e, inicialmente, pensava se tratar de revistas produzidas pelo mercado editorial, pois desconhecia os periódicos de divulgação científica.

Dentro da universidade, conheci também a militância, passei a entender o que era luta de classes, capitalismo e sociedade igualitária. Entrei em contato com movimentos sociais, livros, sociólogos, teorias e filmes a que jamais pensei em ter acesso. Minha luta se transformara e não se resumia mais ao meu acesso particular a uma moradia confortável e digna, mas, sim, para que todos tivessem condições de ter moradia, alimentação, saúde e educação de qualidade.

No último ano de graduação, prestei um concurso público para professora de educação básica de uma rede municipal. Fui aprovada e, no ano seguinte, ingressei no funcionalismo público, agora não mais querendo mudar tão somente a minha trajetória, mas fazer parte da

² Tradução livre do original em espanhol: “*Mientras el sujeto colonizado es fijado en el estereotipo, el mimetismo produce fantasías amenazantes que tienden a desestabilizar el discurso del colonizador, que ve huellas de sí mismo en el colonizado, la aspiración del colonizado a ser como él*”.

mudança de percurso de várias crianças que, como eu, tinham direito a uma educação de qualidade.

Dei continuidade à militância e aos movimentos sociais, passei a participar efetivamente de discussões que envolviam a luta pela educação de qualidade. Resolvi cursar uma pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). Lá conheci o feminismo e me identifiquei imediatamente com as pautas do movimento.

Despontou a necessidade de aprofundar meus estudos na temática, assim, ingressei no mestrado, talvez como forma de redenção do meu passado (BENJAMIM, 1974), mas, sobretudo, como força política que possibilitasse amplificar³ (PORTELLI, 2016) as vozes de mulheres de camadas populares que vivenciam o contexto elitizado da universidade.

Porém, é necessário que minha trajetória não seja motivo para “sucumbir a uma ingenuidade meritocrática” (CHARLOT, 1996, p. 50). Todas as minhas experiências se constituem em um exemplo do que não deve acontecer com as meninas/mulheres de camadas populares. É preciso enfatizar também que a trajetória narrada brevemente nessa seção diz respeito à vivência de uma mulher branca, não periférica, visto que, minha casa, apesar de bastante modesta, estava localizada em um bairro de classe média da cidade.

Dessa forma, não vivenciei a violência da periferia, a violência policial, o tráfico de drogas ocorria de maneira velada no bairro onde morava. Tive acesso a boas escolas públicas e a um serviço público de saúde relativamente de boa qualidade.

Expresso, portanto, meu lugar de enunciação em relação à temática deste trabalho, pois:

Anunciar o lugar de fala significa muito em termos epistemológicos, porque rompe não só com aquela ciência que esconde seu narrador, como denuncia que essa forma de produzir conhecimento é geocentrada, e se consolidou a partir da desqualificação de outros sistemas simbólicos e de produção de sabres. (PELÚCIO, 2012, p. 399)

Ao ouvir e amplificar as vozes dessas mulheres por meio de suas trajetórias biográficas, despontou como prioridade marcar meu lugar de enunciação, isto é, deixar claro o lugar social que ocupo, bem como a motivação pessoal que levou ao envolvimento com a temática de estudo. Espero, com este trabalho, que as vozes silenciadas passem a ser ouvidas, possam ser amplificadas e reverberem em reflexões e políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior (PORTELLI, 2016).

³ Utilizamos o termo *amplificar* as vozes das participantes da pesquisa, amparadas nos estudos de Portelli (2016), que discute o quão inadequado seria o termo “dar voz”, na medida em que o pesquisador pega, como de empréstimo, as vozes dos participantes e as amplifica.

1 INTRODUÇÃO

*O passado reconstruído não é refúgio, mas
uma fonte, um manancial de razões para lutar*
(BOSI, 2003, p. 66)

As trajetórias⁴ escolares prolongadas⁵ de estudantes provenientes das camadas populares e, especificamente, seu acesso à universidade pública configuram-se um campo recente de investigações que apresenta relevantes contribuições para pensar as políticas de acesso e permanência desses estudantes em instituições do ensino superior, como se pode constatar nos estudos desenvolvidos por Almeida, (2014), Alves e Piotto (2011), Piotto (2010, 2014), Piotto e Nogueira (2013), Portes (1993, 2014) e Souza (2014), Viana (2007) entre outros.

Tais pesquisas têm revelado o quanto as trajetórias desses estudantes são marcadas por múltiplas relações com o mercado de trabalho, inúmeras privações e, sobretudo, pela dualidade em virtude da satisfação do ingresso em um curso de uma universidade pública e, ao mesmo tempo, pelo fato de não se “adequar” ao padrão social, econômico e cultural apresentado por seus colegas de turma (PIOTTO, 2010; PORTES, 2014).

As contribuições nesse campo demonstram, ainda, o quanto os estudantes oriundos das camadas populares vivenciam o dia a dia universitário com base em uma autopercepção pautada especialmente na falta de acesso a bens culturais – como a frequência a teatros, museus, viagens culturais, entre outros exemplos (PORTES, 2014). Além disso, os estudantes costumam relatar que notam uma “defasagem” no que diz respeito aos conteúdos curriculares do Ensino Médio, já que muitos frequentaram escolas públicas com severos problemas estruturais (ALMEIDA, 2014; ALVES; PIOTTO, 2011).

Ao analisar os princípios de valores do sistema escolar e a permanência em seu interior de estudantes desprovidos de uma tradição cultural erudita, Bourdieu (1987, p. 243) compreende que tais alunos são “eternamente condenados a recuperar seu atraso em matéria de cultura”. Com base nessa abordagem sociológica, muitos aspectos subjetivos inerentes às trajetórias dos estudantes das camadas populares podem ser contemplados.

⁴ O termo *trajetórias* é compreendido neste trabalho com base nas ideias de Ávila e Portes (2012, p. 288): [...] “trajetória é entendida como o percurso social e biográfico da escolaridade dos sujeitos pesquisados, bem como as diferentes interseções e caminhos percorridos”.

⁵ Trajetórias escolares prolongadas são entendidas, segundo Piotto (2007, p.4), como “permanência no ensino escolar até o ensino superior”.

A utilização do termo “camada popular”, nesse trabalho, vislumbra os parâmetros propostos por Piotto (2007) e Romanelli (2003), isto é, uma condição ligada ao elemento “renda” e, portanto, a um fator de estratificação social, mas também associado a agentes simbólicos, tais como: acesso restrito aos bens culturais, visitas a museus, viagens, entre outros. Segundo Romanelli (2003), o termo “camada popular” pode ser utilizado como forma de representar a população urbana pobre que vivencia dificuldades no acesso aos mais diversos serviços de qualidade, como, por exemplo, saúde, educação, transporte público etc.

Nesse sentido, o termo “camada popular” não diz respeito somente à variável “renda”, mas também a um sistema simbólico que traz em seu cerne inúmeras privações culturais e sociais; sendo assim, tal expressão pode ser relacionada ao conceito de “herança de capital cultural” (BOURDIEU, 1966). Para Bourdieu, os herdeiros (em relação ao sistema escolar) são estudantes que têm contato, em sua vivência familiar, com os mais diversos bens culturais. São filhos de pais diplomados e com alta escolaridade, isto é, são oriundos de famílias que possuem pais e/ou mães que tiveram acesso ao ensino superior. Segundo Bourdieu (1966, p. 46):

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Os herdeiros trazem para o ambiente escolar esse capital cultural incorporado por meio de práticas familiares, capital este que contribui para o maior êxito ou sucesso escolar desse público específico.

O termo “camadas populares” pode ser empregado como forma de conceituar pessoas que não têm essa herança cultural, portanto, os “não herdeiros de capital cultural”. Em outras palavras, estudantes filhos de pais com restrita escolaridade, baixos rendimentos financeiros e acesso limitado aos bens culturais e serviços sociais de qualidade, como saúde, educação etc.

Em meio às discussões suscitadas por esses estudos, elencamos como prioridade de trabalho a investigação das trajetórias de mulheres das camadas populares na Universidade de São Paulo em um *campus* do interior paulista. O presente trabalho pretende vislumbrar o grupo em questão, visto que, dentre as pesquisas relacionadas aos estudantes de camadas populares, apenas Rebeca Ávila (2010) e Ávila e Portes (2012) pensaram, especificamente, nas trajetórias de mulheres pobres em suas tríplices jornadas: trabalho remunerado, doméstico e estudo.

Outro fator que impulsionou a elaboração deste trabalho remete-se ao fato de que a maioria das pesquisas que busca compreender trajetórias de estudantes de camadas populares em universidades o faz por meio de entrevistas com homens. Nos estudos realizados por Almeida (2014), Lacerda (2014), Piotto (2007) e Souza (2014), foi observado um número mais elevado de homens participantes em relação às mulheres. Apenas na pesquisa realizada por Viana (2007) há um maior número de mulheres participantes; por sua vez, no trabalho desenvolvido por Portes (2014) há o mesmo número de participantes do sexo feminino e masculino. Assim, o fator “gênero” suscitou algumas perguntas, dentre elas: será que é mais difícil para mulheres de camadas populares ingressarem em uma universidade pública? Existem dificuldades específicas enfrentadas pelas mulheres no quesito acesso e permanência no ensino superior público?

Quanto à importância de lançar um olhar especificamente às estudantes das camadas populares que ingressam em uma universidade pública, consideramos a possibilidade de existirem particularidades no discurso destas mulheres, visto que o gênero perpassa todas as relações vivenciadas. A memória evoca relações, atribuições e papéis sociais que contam a história de um gênero, nessa perspectiva a memória é também gendrada⁶ (PEDRO, 2017, SILVA *et al.*, 2018). De acordo com Pedro (2017, p. 51): “Sim, a memória é gendrada, e a forma da narrativa de memória também o é. O reconhecimento de si como protagonista, como personagem histórico, é atravessado por relações de gênero”.

Cabe destacar que utilizo o conceito de gênero como categoria analítica, constituída por meio de relações de poder, tal como define Scott (1995, p. 86): “[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Assim, as entrevistadas autodeclaradas⁷ “mulheres” foram contempladas no bojo dessas relações desiguais de poder, nos tensionamentos gerados pela utilização do próprio termo “gênero”, que desnaturaliza a relação masculino/feminino, mas que amplia essa concepção histórica e social na qual foram cunhadas essas diferenças que produziram desigualdades (SCAVONNE, 2008).

A composição do tema elencado para a realização desta pesquisa pode ser questionada, ao se deparar com estudos conduzidos por Carvalho (2001, 2004) e Soares (2008), os quais indicam serem as meninas mais bem avaliadas que os meninos, e por representarem uma

⁶ O conceito de memória “gendrada” foi trabalhado e desenvolvido por Wolf; Pedro e Silva (2015; 2018) e utilizado pelas autoras a fim de compreender como as relações de gênero afetavam as memórias evocadas por mulheres guerrilheiras no contexto de ditadura militar vivenciada no Cone Sul.

⁷ Optamos por utilizar o conceito de autodeclaração por compreender gênero para além de um conceito binário, dividido entre sexo feminino e masculino (BUTLER, 2017; SCOTT, 1995).

categoria social que possui maior desempenho acadêmico e maior longevidade escolar do que os homens.

Por outro lado, as mulheres, desde muito cedo, são as que mais dispendem tempo em afazeres domésticos (SOARES, 2008), e apresentam maiores demandas sociais e domésticas na responsabilidade pelos cuidados com os filhos (ÁVILA; PORTES, 2012). Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apesar de as mulheres possuírem maior nível de escolaridade e rendimento acadêmico ao serem comparadas aos homens, elas estão em menor número nos cargos de gerência, nos quais se observa a seguinte proporção: 6,2% de homens contra 4,2% de mulheres. As disparidades também se referem à remuneração, pois mulheres recebem o equivalente a 68% dos rendimentos obtidos pelos homens ocupando a mesma posição de direção ou gerência (IBGE, 2013).

Ainda de acordo com o IBGE, são as mulheres que mais se dedicam ao cuidado de outras pessoas e aos fazeres domésticos. Em termos numéricos, as mulheres gastam 18,1 horas com essas tarefas contra 10,5 horas dos homens, ou seja, uma diferença de 73% de horas a mais. O quadro de desigualdade é mais acentuado para mulheres negras e pardas que apresentaram, em 2016, um registro de 18,6 horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e realização de trabalhos domésticos (IBGE, 2013).

Outro contexto de desigualdade em que estão expostas as mulheres/meninas diz respeito aos baixos incentivos quanto aos estudos das ciências exatas, como se este aprendizado “não fosse para elas”, conforme apontam os estudos desenvolvidos por Andrade *et al.* (2003), Arruda (2002) e Barbosa (2016).

Segundo Barbosa (2016), o contexto escolar investigado revelou que a concepção de que as meninas são menos afeitas ao aprendizado da matemática se inicia no âmbito familiar e é reforçada diariamente na escola, ou seja, as meninas recebiam menores incentivos tanto de seus familiares quanto de seus professores, que as consideravam inaptas ao aprendizado da matemática.

Desse modo, fica claro que os estímulos recebidos pelas meninas durante a aprendizagem matemática desassemelham-se dos estímulos recebidos pelos meninos. Dos meninos sempre se espera mais, conforme as expectativas criadas pelos professores [...]. Não é de se estranhar que as meninas venham a se desenvolver menos vivenciando contextos dessa natureza, situações que envolvam expectativas não tão elevadas com relação a elas. Mais uma vez, fica evidente que essa diferenciação não é natural, e sim construída (BARBOSA, 2016, p. 708).

Para além das diferenças quanto aos incentivos no aprendizado das ciências exatas, há ainda a intensa responsabilização das meninas quanto aos afazeres domésticos. Dados divulgados pelo Instituto Plan, em uma pesquisa realizada em 2013 e denominada “Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violência”, revelaram que cerca de 81,4% das meninas arrumam sua própria cama, 76,8% lavam a louça e 65,6% limpam a casa, enquanto apenas 11,6% dos seus irmãos arrumam a própria cama, 12,5% lavam a louça e 11,5% de seus irmãos homens limpam a casa (PLAN INTERNACIONAL BRASIL, 2014, p. 26).

Tal pesquisa revelou ainda que 13,6% das meninas de 6 a 14 anos trabalham ou já tiveram experiências de trabalho. Cerca de 37,4% das meninas que declararam trabalhar “exerciam atividades domésticas nas casas de outras pessoas” (PLAN INTERNACIONAL BRASIL, 2014, p. 13).

Os dados apresentados exemplificam o quanto as mulheres ainda apresentam desvantagens sociais perante os homens. Assim, refletir sobre políticas específicas de apoio às mulheres na busca de equidade torna-se uma medida imprescindível em uma conjuntura de nítida desigualdade presente no Brasil.

Outra importante pesquisa para o campo dos estudos de gênero foi realizada com famílias de setores populares em relação ao acompanhamento escolar e planos para o futuro dos filhos e filhas. A investigação revelou que, embora as meninas tenham mais sucesso escolar do que os meninos, elas são menos citadas por seus familiares quando se trata de planos de acesso ao ensino superior (CARVALHO; LOGES; SENKEVICZ, 2016). As meninas são ainda constantemente responsabilizadas por afazeres domésticos, diferentemente do que acontece com seus irmãos.

Dados específicos relacionados à permanência de mulheres das camadas populares em uma universidade pública podem ser verificados no trabalho realizado por Ávila e Portes (2012), o qual demonstra o quanto se é acidentada a permanência de mulheres no ensino superior público, uma vez que possuem “tríplice jornada” – a saber: mercado de trabalho, estudos e afazeres domésticos.

Segundo Ávila e Portes (2012, p. 820), “[...] a condição de vulnerabilidade econômica traz para as mulheres das camadas mais pobres as maiores sobrecargas de trabalho diário”. Ainda de acordo com a pesquisa, quando essas mulheres são também mães, há uma sobrecarga ainda maior de responsabilidade socialmente atribuída a elas, constatação verificada por meio de depoimento de uma das mulheres participantes do estudo realizado pelos autores.

Nesse trabalho, uma mulher relata ter perdido uma avaliação importante, pois seu companheiro se recusou a cuidar do filho doente. Como se não bastassem os entraves

enfrentados por essa mulher no âmbito doméstico, o professor universitário elaborou uma prova substitutiva com grau de dificuldade maior, fato que obrigou a estudante a trancar o curso, diante às adversidades em prosseguir seus estudos naquela instituição (ÁVILA; PORTES, 2012).

As contribuições trazidas por meio das entrevistas realizadas nas análises de Ávila e Portes (2012, p. 828) acenam para que “[...] talvez a universidade não esteja apercebida da presença delas em seu interior”. Como consequência, parece necessário realizar pesquisas com o recorte de gênero, de forma a poder destacar questões que, muitas vezes, podem estar invisibilizadas no ambiente acadêmico.

Assim sendo, com base em estudos que se dedicam a compreender a vivência acadêmica de estudantes das camadas populares, passamos a questionar como seria a trajetória das mulheres pobres ingressantes na Universidade de São Paulo. Em meio a esse universo de desigualdades nos quais vivem as mulheres, foram levantados alguns questionamentos: qual o número de mulheres inscritas no vestibular desta Universidade? Quantas são matriculadas no total absoluto? Em quais cursos as mulheres se inscrevem e se matriculam em quantidades proporcionais às dos homens? Em quais cursos há maiores disparidades na proporção entre mulheres inscritas e matriculadas?

Ao pensar especificamente em trajetórias de mulheres provenientes de camadas populares inseridas em um contexto no qual se sobrepõem desigualdades (de gênero e também sociais), indagamos então: como ocorreu seu percurso escolar, social e familiar até o ingresso na universidade pública? De que forma ocorreu a escolha do curso? Quais dificuldades encontram no contexto universitário?

Por meio de revisão bibliográfica realizada no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no banco de dados eletrônico da Scientific Electronic Library Online (SciELO), não foram encontrados trabalhos que buscam compreender as chances de aprovação de mulheres e homens em cursos oferecidos em universidades. Portanto, há um ineditismo quanto aos dados apresentados aqui neste estudo.

Em suma, a temática deste trabalho procura tecer diálogos com diversas áreas de conhecimento e assim contribuir com o campo dos estudos de gênero, com as pesquisas relacionadas às trajetórias de estudantes das camadas populares e com a área da sociologia.

Por meio de tais questionamentos e do subsídio teórico apoiado nos diversos autores que se dedicam às diferentes temáticas abordadas, o objetivo geral deste trabalho é analisar o número geral e proporcional de mulheres estudantes na Universidade de São Paulo e conhecer as trajetórias biográficas e os processos de escolarização daquelas provenientes de camadas

populares que ingressaram em cursos de graduação existentes em um *campus* desta universidade.

Quanto aos objetivos específicos, elencamos os seguintes:

- a) Verificar o número de mulheres inscritas no vestibular e de matriculadas nos cursos oferecidos em um *campus* da USP durante o período de 2007 a 2016.
- b) Levantar em quais cursos oferecidos há maior número proporcional de mulheres e de homens por meio da relação inscrição/matricula.
- c) Analisar as chances percentuais de homens e mulheres quanto à matrícula em cada curso.
- d) Averiguar quais cursos apresentam maior e menor chance de matrícula de mulheres em relação ao número de inscrições.
- e) Entender o percurso biográfico e escolar de mulheres estudantes provenientes de camadas populares.

1.1 A questão de gênero: problematizações e discussões sobre o termo “mulher”

Diversas foram as discussões e as definições, dentro do movimento feminista, em relação ao uso do termo “mulher”. Os debates sobre o uso dessa palavra ocorriam pelo questionamento a respeito de quais mulheres estavam inseridas nas pautas e nas lutas travadas pelo movimento feminista, quem este conceito abrangeria e quem excluiria.

Uma das primeiras teóricas a questionar o uso do termo “mulher” de maneira genérica foi Judith Butler em seu livro *Problemas de gênero*, publicado originalmente em 1990. Porém, como forma de situar as discussões realizadas por essa autora, é necessário compreender como essa discussão ocorreu na história do movimento feminista.

Essa história é comumente descrita e explicada por meio de suas “ondas”. Algumas autoras, tal como Pedro (2017) por exemplo, consideram a existência de apenas duas ondas do feminismo. No entanto, compreendemos a importância de outros marcos históricos quanto aos diversos acontecimentos que evidenciam momentos importantes da história do feminismo. Sendo assim, utilizaremos, neste trabalho, os conceitos desenvolvidos por Garcia (2015) a respeito da existência de três “ondas” do movimento feminista.

Segundo Garcia (2015), o feminismo de primeira onda pode ser compreendido por um movimento ocorrido, sobretudo na França durante a Revolução Francesa, no qual algumas mulheres reivindicavam o direito à educação, ao voto, ao trabalho e às questões relacionadas ao matrimônio, como, por exemplo, o direito ao divórcio (GARCIA, 2015). As principais

exponentes deste movimento foram Olympe de Gouges, francesa, autora da Declaração dos direitos das mulheres e das cidadãs (1791) e Mary Wollstonecraft, inglesa, autora da obra *A reivindicação dos direitos da mulher*, de 1790, por meio da qual apresenta a fundação do feminismo moderno, ao revelar que havia privilégios nas relações de dominação dos homens sobre as mulheres e que estes não eram de caráter natural (GARCIA, 2015).

Por sua vez, Olympe de Gouges foi condenada à morte em virtude da publicação do texto “As três urnas, a República una e indivisível”, no qual fazia críticas à República. Gouges foi guilhotinada no dia 03 de novembro de 1793 com a justificativa de ter transgredido o seu papel sexual, ao criticar a República (GARCIA, 2015).

Muito embora a luta das feministas da primeira onda, as mulheres iniciaram o século XIX sem direito de acesso à educação formal, relegadas exclusivamente ao papel de mãe e esposa, proibidas de abandonar seus lares, de administrar negócios, de ter propriedades e desprovidas da possibilidade de exercer uma profissão sem a autorização do homem que comandava a casa. Apesar das intensas proibições, as mulheres já tinham adquirido noção da luta por seus direitos, fato que foi se intensificar no momento seguinte, ou seja, na segunda onda feminista (GARCIA, 2015).

O feminismo de segunda onda, iniciado em meados do século XIX, teve como principal pauta o direito das mulheres ao voto, por meio do movimento das sufragistas, porém havia outras pautas, como o acesso à educação e às melhores condições trabalhistas, que também faziam parte das reivindicações da época (DAVIS, 2016; GARCIA, 2015). Garcia (2014, p. 57) conta que

o sufragismo foi um movimento de agitação internacional, presente em todas as sociedades industriais que tinha dois objetivos centrais: o direito ao voto e os direitos educativos. Levou oitenta anos para conquistar ambos, o que supõe três gerações de militantes.

No interior do movimento sufragista, diversas diferenças despontavam entre as mulheres, principalmente nos Estados Unidos em que havia grande parte de mulheres negras e trabalhadoras com outras demandas para além do direito ao voto. As mulheres pertencentes às classes trabalhadoras “reivindicavam o direito ao sufrágio como um braço para ajudá-las na luta de classes em andamento” (DAVIS, 2016, p. 148).

Após árduas lutas e a conquista do direito ao voto, as mulheres negras do Sul dos Estados Unidos foram reprimidas violentamente por grupos racistas como o Ku Klux Klan e impedidas de votar. Mulheres negras residentes na Geórgia foram barradas pelos supervisores eleitorais e muitas delas tiveram suas cédulas de votação rejeitadas (DAVIS, 2016). As

mulheres brancas não se pronunciaram diante de tais injustiças, fato que evidenciou a necessidade de pensar o feminismo inserido no viés étnico-racial e de classe (DAVIS, 2016).

O feminismo de terceira onda foi marcado, sobretudo, pela publicação, no ano de 1949, do livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, pois indica na literatura o momento em que o sexo (gênero, embora Beauvoir não utilize este termo) passou a ser visto em sua constituição cultural (GARCIA, 2015).

O segundo sexo será o alicerce do feminismo dos anos 50 e se converteu no livro mais lido pela nova geração de feministas, constituída pelas filhas, já universitárias, das mulheres que obtiveram depois da Segunda Guerra o direito ao voto e à educação. Serão estas mulheres que protagonizarão a terceira onda do feminismo. (GARCIA, (2015, p. 82)

Ainda na terceira onda do feminismo, as mulheres começaram a pautar a importância de escolhas a respeito do próprio corpo e do prazer. Nesse momento, emergiu também a discussão sobre o patriarcado, sexismo e as relações de poder que regulam os corpos, a sexualidade e as famílias, pautas negligenciadas por movimentos sociais marxistas que resumiam toda opressão à classe social (GARCIA, 2015). A síntese do feminismo da terceira onda pode ser evidenciada por meio da frase muito difundida neste período: “o pessoal é político” (GARCIA, 2015; PEDRO, 2017).

O feminismo contemporâneo possui diversas vertentes de luta e reivindicações, no entanto, uma pauta recorrente nas mais diversas linhas do movimento remete-se à aceitação das diferenças de gênero (GARCIA, 2015). Nessa esfera, o termo “mulher” é questionado e ampliado pelos estudos de Butler (2017); e o conceito de gênero, compreendido em sua *performance* constituída pelas diversas interações, experiências e agenciamentos vivenciados. De acordo com a autora: “[...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (BUTLER, 2017, p. 56, grifo do autor).

Aliada a uma discussão mais ampla sobre os termos “mulher”, “identidade” e “gênero”, o feminismo contemporâneo amplia sua pauta, ao pontuar a necessidade de discutir a relação indissociável entre classe, raça e gênero. Segundo Butler (2017, p 21): “[...] o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, [...] porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas”.

A discussão feminista em relação à indissociabilidade entre classe, raça e gênero já se fazia presente nas pautas dos movimentos sociais dos mais diversos países, como, por exemplo,

o *black power* nos Estados Unidos (COLLINS, 2017). Embora a discussão sobre a interconexão inextricável entre classe, raça e gênero tivesse grande repercussão no país, não foi apenas naquele local em que ela ocorreu, pois:

[...] é evidente que nos Estados Unidos as mulheres afro-americanas faziam parte de um movimento mais amplo de mulheres, em que mexicanas e outras latinas, mulheres indígenas e asiáticas estavam na vanguarda de reivindicar a inter-relação de raça, classe, gênero e sexualidade em sua experiência cotidiana. (COLLINS, 2017, p. 8)

Esse movimento pela modificação da forma de pensar as mais diversas opressões conectadas e vivenciadas por diferentes pessoas em suas expressões de gênero fez emergir o conceito de feminismo interseccional. Tal conceito chegou à academia principalmente por meio de mulheres negras, integrantes de movimentos sociais, que pautavam a discussão no interior do ambiente universitário (COLLINS, 2013, 2015, 2017).

O conceito de interseccionalidade tem sido um aporte teórico primordial nas discussões de gênero em trabalhos acadêmicos. Portanto, pareceu-nos imprescindível compreender a autodeclarada mulher e suas experiências com base na indissociabilidade de suas relações com classe, pertencimento étnico-racial e gênero. Como destaca Collins (2015, p. 28): “Cada um de nós deve aceitar as múltiplas maneiras nas quais as categorias de análise de raça, classe e gênero moldam nossas biografias individuais”.

Entendemos o conceito de interseccionalidade como base teórica por meio da qual podem ser compreendidas e observadas as experiências narradas pelas mulheres participantes deste trabalho. cremos que todas as vivências ocorrem no interior da matriz classe, raça, gênero em conexão, pois “um primeiro passo vital é redefinir a opressão e ver as barreiras criadas por raça, classe e gênero como categorias de análise entrelaçadas” (COLLINS, 2015, p. 30).

O objetivo desta seção do trabalho foi não só demonstrar, por meio de uma breve rememoração das “ondas” ocorridas no movimento feminista, como foram se desenvolvendo os conceitos de mulher e gênero em diferentes momentos históricos e de que forma o termo “mulher” é tratado nesta pesquisa, como também mostrar de que maneira o movimento feminista foi se constituindo e ressignificando os conceitos no decorrer dos tempos, à medida que lutava pela ampliação dos direitos das mulheres e das mais diversas expressões (ou *performances*, como destaca Butler, 2017) de gênero.

Concordamos com Hemmings (2009) que busca compreender as “ondas” do feminismo como um “*continuum*” de ideias que foram constituídas e redimensionadas em diferentes momentos históricos e que indica ter todo esse processo sido primordial para as concepções presentes no feminismo contemporâneo. Segundo Hemmings (2009, p. 235): “[...] eu advogo

uma abordagem que enfatiza as relações ao invés das discontinuidades entre os diferentes referenciais teóricos de modo a questionar o ‘deslocamento’ linear de uma abordagem pela outra”.

Discorremos, nesta dissertação, sobre a relevância da discussão de gênero, orientação sexual e questionamentos a respeito do termo “mulher”. Contudo, utilizamos na primeira parte de trabalho a definição “sexo”, visto que os dados utilizados para a análise quantitativa são secundários, derivados do banco de dados disponível no sítio da Fundação para o Vestibular (Fuvest). Para acessar as informações específicas sobre sexo, foram utilizados os questionários socioeconômicos preenchidos pelos inscritos na Fuvest e matriculados nos cursos da USP, dos quais consta a pergunta: “Qual é o seu sexo?”, dispondo apenas duas possibilidades de resposta a essa questão, ou seja, masculino e feminino.

Em relação à análise qualitativa, utilizamos o termo “mulher”, tendo em vista uma dinâmica mais ampla de representatividade, ou seja, o gênero em sua *performatividade* (BUTLER, 2017) e, por esse motivo, ao procurar as possíveis protagonistas das entrevistas, utilizamos a autodeclaração quanto à definição de quem seriam as mulheres participantes. Tal conceito pareceu mais adequado, pois entendemos que ser mulher se relaciona, sobretudo, às relações estabelecidas por corpos em interação (BUTLER, 2017). Não seríamos nós quem definiríamos as participantes das entrevistas – se são mulheres ou não –, mas, sim, elas em suas dinâmicas próprias de identificação com o termo mulher.

A análise dos dados provenientes das entrevistas teve como suporte teórico o feminismo interseccional, pois consideramos a matriz classe, raça, gênero indissociável e extremamente relevante para pensar as trajetórias dessas mulheres que narraram suas histórias.

1.2 Aportes e estratégias metodológicas: a construção do *corpus*

Como forma de analisar o número de mulheres inscritas para o exame vestibular e o número de matriculadas nos cursos de um *campus* da USP, foi construído um banco de dados, com base em informações numéricas secundárias, disponibilizadas originalmente no sítio eletrônico da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). Tais informações são provenientes dos questionários socioeconômicos preenchidos pelos inscritos(as) no vestibular e matriculados(as) nos mais diversos cursos oferecidos no *campus* estudado.

Foram levantados os dados relativos ao período de 2007 a 2016, a fim de contemplar dez anos de informações quanto ao número de inscrições e matrículas referentes ao sexo feminino e masculino. Foram elaboradas tabelas com os dados de cada curso, ano a ano com os

números absolutos e percentuais de homens (inscritos e matriculados) e de mulheres (inscritas e matriculadas). O banco de dados construído inicialmente apresentou cerca de 980 informações numéricas.

O levantamento dos dados foi realizado em 26 cursos oferecidos em um *campus* da USP, localizado no interior do estado de São Paulo. Foram inseridas também informações numéricas de todos os cursos da referida universidade quanto ao sexo feminino e ao masculino durante os anos de 2007 a 2016.

Para a construção do banco de dados, foram levadas em consideração informações numéricas acerca das inscrições e das matrículas realizadas após a última chamada, uma vez que a referida instituição costuma realizar até cinco chamadas para a realização de matrículas quando há vagas remanescentes provenientes de desistências.

Consideramos um valor residual a quantidade de desistências e matrículas, visto no montante geral dos dados. Tais modificações possivelmente não trariam diferenças estatísticas significativas, ao analisar o número de homens e mulheres inscritos(as) e matriculados(as) nas carreiras analisadas.

Os dados disponibilizados no sítio eletrônico da Fuvest estavam inseridos em dois termos: carreiras e cursos. De acordo com o Manual do Candidato (FUVEST, MANUAL DO CANDIDATO, 2015, p. 5): “Há carreiras que se constituem de apenas um curso e carreiras que se constituem de mais de um curso”. Dessa forma, optamos pelo uso do termo “carreira”, ao se tratar dos dados numéricos gerais construídos a partir das informações disponíveis no endereço eletrônico, isso porque as informações referentes ao sexo de inscritos e matriculados são disponibilizadas de maneira unificada, ou seja, a Fuvest realiza a conjunção dos dados referentes a cursos oferecidos em períodos (vespertino/matutino/integral) e localizações diferentes (presentes em *campi* localizados em cidades do interior do estado e também na capital).

O levantamento numérico foi realizado com a intenção de analisar a quantidade absoluta e proporcional de mulheres inscritas e matriculadas em cada curso existente no *campus* em foco. Não foi possível realizar o cruzamento das informações relativas ao sexo com outras categorias, como renda ou escolarização dos pais, pois, no instrumento utilizado, os dados presentes estão agregados em categorias específicas. Por exemplo, com as informações provenientes do questionário, não existe a possibilidade de inferir quantas mulheres inscritas ou matriculadas apresentam determinada faixa de renda ou quantas delas possuem pais com determinado nível de escolarização, já que são informações dissociadas ao questionamento sobre o sexo.

Considerando as informações disponíveis, o presente trabalho trata sobre os números absolutos de mulheres (pessoas autodeclaradas do sexo feminino) inscritas e matriculadas e de homens inscritos e matriculados em cada curso oferecido no *campus* referido. Comparamos os números de inscrição, segundo o sexo (feminino ou masculino), para cada um dos 26 cursos. Após essa etapa, realizamos o mesmo procedimento em relação ao número de estudantes homens e mulheres matriculados em cada um dos cursos. E, na sequência, comparamos as proporções entre inscritos e aprovados em cada curso para homens e mulheres. O objetivo dessa comparação foi o de conhecer o número de estudantes de cada sexo em cada curso proporcionalmente à inscrição.

Embora tenhamos utilizado as informações numéricas referentes à matrícula, empregaremos o termo “aprovados” a fim de facilitar o entendimento da relação a que nos propusemos demonstrar, ou seja, a proporcionalidade entre inscritos e aprovados por sexo. Para além dessa questão, compreendemos que os estudantes matriculados devem, necessariamente, ser aprovados no exame vestibular, dessa forma, o uso da palavra “aprovados” nos parece mais apropriado.

Bourdieu e Passeron (2015), na obra *Os herdeiros: os estudantes e sua cultura*, publicada originalmente com o título *Les héritiers: les étudiants et la culture* por *Les Éditions de Minuit*, em 1964, analisam as chances objetivas de acesso ao ensino superior dos estudantes franceses em relação à origem social.

Inspiradas por tais estudos quantitativos desenvolvidos por Bourdieu e Passeron na França, consideramos apropriado pensar as chances objetivas de matrículas de homens e de mulheres nos cursos oferecidos no *campus* estudado. Para isso, os dados levantados por nós foram submetidos ao teste estatístico X^2 ⁸, que compara diferentes proporções, de forma a conhecer, percentualmente, as chances de um estudante do sexo feminino e de um do masculino ser aprovado em cada um dos cursos considerados.

Para além dessa análise, o levantamento das informações numéricas também foi utilizado para selecionar dois cursos nos quais buscamos duas estudantes mulheres de camadas populares para serem entrevistadas.

O critério utilizado para escolha dos cursos foi definido com base nos resultados da análise estatística realizada. Assim, entrevistamos uma estudante do curso em que havia maior chance de matrícula de mulheres e uma do curso com menor chance. Esta opção teve como

⁸ Para a realização do teste estatístico, contamos com a colaboração de dois profissionais da área: Diego Nascimento e Geraldo Cássio dos Reis, aos quais agradecemos pela assistência prestada.

objetivo conversar com mulheres de camadas populares que vivenciassem, em seus cursos, realidades diferentes em termos de acesso de homens e mulheres.

Dessa maneira, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com estudantes de camadas populares que frequentavam cursos com maior e menor número proporcional de aprovação de mulheres. As participantes assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) e escolheram o local de mais fácil acesso para a realização das entrevistas. O material foi transcrito integralmente e foi enviado às estudantes via e-mail, conforme combinado com a pesquisadora. Ambas autorizaram o uso integral da transcrição da entrevista para a realização desta pesquisa.

Quanto à transcrição das entrevistas, é importante salientar que foram realizadas adequações ortográficas de forma a reproduzir o discurso e evitar um tom caricatural das falas tanto das participantes quanto da pesquisadora. Inspiradas pelos estudos de Whitaker *et al.* (1995) e Whitaker (2000), compreendemos que tais modificações não alteram o teor das narrativas, fator, portanto, mais importante do que a forma original em que o discurso se apresenta.

Esta pesquisa tem como base uma metodologia *quali-quantitativa*, pois trabalhamos com dados numéricos para estabelecer relações com a dimensão sociocultural e política em que são produzidos.

Para a realização do trabalho de campo, foi adotada a metodologia de entrevista semiestruturada (ver roteiro em apêndice 1), pois, a partir dessa abordagem, é possível que haja uma interação maior entre pesquisador e participantes, como destacam Ludke e André (1986, p. 33): “[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

Além da questão da interação e da proximidade com os participantes da pesquisa, nossa opção pela entrevista semiestruturada se deu por desejar uma maior fluidez da conversa, das ideias e das vivências elucidadas, ou seja, uma entrevista que permitisse intervenções e adaptações, quando necessárias. Ludke e André (1986, p. 33) pontuam que esse tipo de trabalho

[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias. Sendo assim, o trabalho pode caminhar de maneira organizada, mas também livre para possíveis adaptações.

Como forma de utilizar uma metodologia de pesquisa mais ampla, também é utilizado nesse trabalho uma abordagem conhecida por entrevista “não diretiva”, pois “permite, melhor do que outros métodos, a emergência deste conteúdo socioafetivo profundo, facilitando ao entrevistado o acesso às informações que não podem ser atingidas diretamente” (MICHELAT,

1987, p. 194). A metodologia de entrevista não diretiva busca respostas sociológicas por meio de um conhecimento profundo do indivíduo. Assim, a pretensão, ao utilizar essa abordagem, era “dirigir-se a um participante da cultura estudada perguntando-lhe não mais o que sabe, mas o que pensa, o que sente enquanto indivíduo” (MICHELAT, 1987, p. 197).

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Seguimos a linha de pesquisa defendida por Ecléa Bosi (2003), a qual ressalta a importância de realizar uma devolutiva da entrevista transcrita aos participantes, para que eles possam ler e mudar, acrescentar ou reiterar algo que não tenha ficado explícito por parte daquele que fala. Segundo Bosi (2003, p. 66): “os depoimentos devem ser devolvidos ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou”.

O trabalho foi desenvolvido de forma a considerar os aspectos éticos no que diz respeito à condução de pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução n.510 de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Assim, os participantes foram esclarecidos sobre a finalidade, os objetivos e a metodologia que envolvem a pesquisa. Todos os detalhes foram explicados aos participantes, os quais assinaram e receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver Apêndice B). Cabe ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP Ribeirão Preto, sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 68650917.5.0000.5407, datado do dia 13.07.2017.

Para fins de divulgação acadêmica, foram utilizados nomes fictícios, e todas as informações que possam identificar as participantes da pesquisa foram modificadas, com o intuito de assegurar o sigilo de suas identidades.

Devido à importância de um esclarecimento prévio com as participantes, foram realizadas “pré-entrevistas” (BOSI, 2003), as quais, além de serem úteis para apresentar os objetivos da pesquisa, podem, ainda, indicar outras possibilidades provenientes da entrevista, ou seja, como confirma Bosi (2003, p. 60): “desse encontro prévio é que se podem extrair questões na linguagem usual do depoente, detectando temas promissores”.

Como forma de localizar as mulheres-estudantes participantes das entrevistas, utilizamos principalmente o método “bola de neve” ou “*snowball*”, em que o pesquisador se apoia em indicações de pessoas próximas como forma de encontrar potenciais participantes da pesquisa, considerando as vantagens e os limites deste tipo de abordagem, conforme discute Vinuto (2014). Assim, são utilizadas indicações de pessoas próximas à pesquisadora, estudantes de graduação e pós-graduação, isto é, pessoas com as quais a pesquisadora tenha contato por meio da frequência em grupos de estudos, discussões estudantis etc.

A metodologia que utiliza indicações de pessoas próximas ao pesquisador para o encontro com os participantes foi utilizada também por Ávila (2010) e Piotto (2007), pois acredita-se que os participantes possam estar mais abertos à comunicação quando há alguma pessoa conhecida que realiza a intermediação entre participante e pesquisador. Bourdieu (2012, p. 697, grifos do autor) já indica que

tomou-se por isso a decisão de deixar aos pesquisadores a liberdade de escolher os pesquisados entre *pessoas conhecidas* ou pessoas às quais eles pudessem ser apresentados por pessoas conhecidas. A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não-violenta”.

Como já mencionado, as entrevistas foram realizadas em local de livre escolha das participantes, a fim de não lhes gerar tipo de custo algum com deslocamento ou alimentação. Contudo, embora não prevista, caso viesse a ocorrer qualquer despesa financeira em decorrência da participação nesta pesquisa, a participante seria devida e integralmente ressarcida pelas pesquisadoras. Dessa forma, todos os custos provenientes desse estudo (deslocamento para realização das entrevistas, alimentação etc.) ocorreram a cargo das pesquisadoras, as quais empregaram recursos próprios para a condução do trabalho.

Para participar das entrevistas, esta pesquisa contou com um número de duas estudantes de diferentes cursos, autodeclaradas mulheres. O referido número parece suficiente, na medida em que será realizada uma análise em profundidade das entrevistas, portanto, uma “imersão ao material transcrito” (PIOTTO, 2007, p. 19).

A representatividade no que diz respeito à questão de mulheres de camadas populares em um *campus* da USP será analisada exclusivamente por meio das entrevistas em virtude da impossibilidade de cruzar dados entre sexo, renda e escolaridade dos pais, como já mencionado anteriormente.

Como será utilizada uma abordagem de entrevista “não diretiva”, será realizado um processo de leitura e releitura do material transcrito, de forma a “chegar a uma espécie de impregnação” (MICHELAT, 1987, p. 214) para, assim, conduzir a uma análise dos dados obtidos.

1.2 Metodologia de análise

Ao demonstrar meu lugar de enunciação, é necessário também elucidar minha postura como pesquisadora que se coloca e fala com base em um lugar social, ou seja, a partir de proximidade sociocultural dos sujeitos da pesquisa, pois, como mencionado, também sou

mulher, estudante “não-herdeira de capital cultural” (BOURDIEU, 1966) e, portanto, oriunda das camadas populares.

Marcado meu lugar de fala e de pesquisadora, reitero também uma postura de quem não é e nem pretende ser neutra. Sobre esta questão da neutralidade no campo das pesquisas, Bourdieu (2012, p. 707, grifo do autor) afirma que:

o efeito da imposição que se exerce sob a capa de “neutralidade” é tanto mais pernicioso porque a publicação das opiniões assim impostas contribui para impor e assegurar-lhes uma existência social, dando aos pesquisadores a aparência de uma validação própria a reforçar a credibilidade e seu crédito.

Assim, a questão da neutralidade para o autor nada mais é do que uma capa, uma “roupagem” que se veste de forma a validar os dados de uma pesquisa, pois sabemos que nenhum posicionamento é neutro, visto que cada sujeito fala de um lugar sociológico, histórico e cultural. Além disso, Bourdieu (2012, p. 706, grifo do autor) afirma que, ao “procurar neutralidade na anulação do observador, deve-se admitir que, paradoxalmente, só é ‘espontâneo’ o que é construído, mas por uma construção realista”.

No que concerne à análise, pretendo buscar inspiração no conceito de tradução proposto por Bringel (2010), isto é, como uma pesquisadora que observa e também atua, na medida em que haverá uma “seleção” do que traduzir para pensar a temática e o recorte da pesquisa.

Assim sendo, as inclusões e as exclusões de passagens e dizeres selecionados para análise “passam por um filtro de juízos pessoais, por decisões políticas, pela subjetividade coletiva e pela existência de “zonas de contato” ou “áreas culturais de afinidade” que propiciam a escolha do que deve ser traduzido” (BRINGEL, 2010, p. 200). A intenção, ao assumir o papel de tradutora, é a de evidenciar que o processo de análise das entrevistas não se remete a uma ideia de neutralidade positivista, mas, ao contrário, a análise proposta buscará marcar o lugar de enunciação da pesquisadora e, portanto, de tradução daquilo que é narrado.

Apesar de o sociólogo Pierre Bourdieu (2012) não abordar especificamente o conceito de tradução em seus estudos, há, em um de seus textos, uma passagem que fala sobre a maneira como o pesquisador pode trabalhar com as entrevistas, de modo a contextualizar o leitor e “inserir-lo” no movimento da entrevista, na linha de pensamento e sentimentos por meio da qual foi realizada, à medida que vai transcrevendo a linguagem falada para a forma escrita.

Pareceu, pois, indispensável intervir na apresentação das transcrições, pelos títulos e subtítulos e principalmente pelo preâmbulo, encarregado de fornecer ao leitor o instrumento uma leitura compreensiva, capaz de produzir a postura da qual o texto é produto. (BOURDIEU, 2012, p. 712)

Como destaca Bourdieu (2012), a transcrição deve ser apresentada em um trabalho científico, a partir de seu contexto, das relações estabelecidas para a realização da entrevista, por isso, a necessidade de títulos, subtítulo e até mesmo o uso de preâmbulos, ou seja, instrumentos que podem indicar como ocorreu o percurso e a produção da fala ao passá-la para o texto escrito.

Para além de adaptações necessárias no momento da transcrição das entrevistas, Bourdieu sugere ainda que o entrevistador realize o exercício de empatia no seu decorrer, isto é, que o pesquisador tente uma aproximação “simbólica” com os participantes “entrevistados”, ou seja, que ele consiga “se colocar em seu lugar em pensamento” (BOURDIEU, 2012, p. 699).

Goethe (2013), em seu clássico *As afinidades eletivas*, inicia uma discussão interessante sobre o termo “afinidades”. Em dado momento do romance, de forma a melhor elucidar suas explicações, um dos personagens esclarece que “denominamos afins aquelas naturezas que, ao se reunirem, rapidamente se prendem e se identificam umas com as outras” (GOETHE, 2013 [1809], p. 56) e, assim, a partir dessas afinidades e ligações estabelecidas, são formadas outras relações e elementos. Porém, outra personagem do romance destaca ainda a existência de inclinações que envolvem relações de afinidades; dessa forma, elas serão eletivas, já que “houve uma escolha em detrimento de outra” (GOETHE, 2013 [1809], p. 58).

Tomando como base o romance de Goethe e a discussão sobre as afinidades, inclusões e exclusões, é possível estabelecer relações com a pesquisa acadêmica, conforme se elege uma temática a partir da qual experiências “silenciadas” passam a ser visibilizadas. Dessa experiência e do encontro de afinidades (tal como sugere um dos personagens de Goethe), podem emergir novos elementos, isto é, outras relações e aprendizados, à medida que narrador e pesquisador se transformam e são transformados por meio da experiência de pesquisa. Como destaca Bosi (2003, p. 61):

narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu, e o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto o das pessoas ditas importantes.

Por meio da escuta ativa, imersa em uma rede de afinidades, marcada por relações de empatia, pode-se produzir um saber. Isso posto, a pesquisa é política, já que envolve seleções e exclusões, escolhas movidas por um olhar, por um lugar social tanto daquele que fala quanto do tradutor, como ressalta Bringel (2010, p. 199): “a primeira questão está relacionada à questão que leva o tradutor a traduzir, que, no caso de tradução de práticas sociais e saberes, é uma intervenção política”.

Logo, a pesquisa que implica em ativar a memória, por meio de uma narração de trajetórias, demanda elucidar de qual perspectiva teórica o narrador será concebido, bem como a partir de quais perspectivas serão analisadas suas memórias. O narrador talvez possa ser compreendido à luz das contribuições de Walter Benjamin (1994), isto é, como “figura na qual o justo se encontra consigo mesmo” (BENJAMIN, 1994, p. 221), pois, por meio da rememoração de sua trajetória de vida, de sua ancestralidade, coloca em evidência uma geração de “vencidos”, já que

o passado traz consigo um índice misterioso, o que o impele à redenção. Pois não fomos tocados por um sopro de ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. (BENJAMIN, 1994, p. 223)

Quando as mulheres estudantes das camadas populares narram suas trajetórias de vida, elas acabam trazendo, para sua voz, ecos de um passado que pode conter a força política para que tenham conseguido “romper a barreira” do acesso à universidade pública (PIOTTO; NOGUEIRA, 2013), talvez para redimir esse passado, como pronunciado de forma alegórica por Walter Benjamin (LOWY, 2005).

As entrevistas foram analisadas de maneira vertical e horizontal, paradigma utilizado no trabalho de Piotto (2007) que diz respeito a pensar nas entrevistas “[...] em sua singularidade e totalidade” (PIOTTO, 2007 p. 19). Isto é, verificar todos os detalhes que ajudam a constituir a lógica própria do entrevistado, de maneira vertical; bem como analisar aqueles temas que unem as diferentes narrativas no sentido de aparecer na fala e na experiência de todos os participantes da pesquisa, de maneira horizontal.

Ainda no que diz respeito à análise, detivemo-nos em pensar que cada vivência e experiência está inserida em um contexto social amplo. As vozes se constituem de forma singular e “polifônica”, pois partimos da concepção de que é “o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes” (FONSECA, 1999, p. 60).

Quanto à organização e à discussão do material transcrito, valemo-nos dos conceitos de análise de conteúdo, definidos por Bardin (2016). Assim, foi construído um quadro que continha temas tocados durante a entrevista e as estudantes entrevistadas. Foram realizadas intersecções das temáticas comuns nas duas transcrições (tanto em termos de ausência quanto presença de determinados assuntos) e, a partir dos objetivos do trabalho, elencamos os temas a serem discutidos (BARDIN, 2016).

2 HISTÓRIA E CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: DINÂMICAS DE UM PASSADO QUE REVERBERA NO PRESENTE

Nesta seção, trataremos sobre a implantação da universidade no Brasil e a perpetuação de práticas e dinâmicas que favorecem a inserção de alguns grupos sociais no âmbito acadêmico, ao passo que estabelece obstáculos a outros setores da sociedade que almejam o mesmo fim.

2.1 O ensino superior no Brasil: um breve olhar para a história

O ensino superior no Brasil foi implantado de forma tardia em relação às demais colônias da América hispânica, nas quais já haviam sido criadas algumas universidades no decorrer do século XVI (CUNHA, 2016).

Os jesuítas fundaram alguns colégios que ofereciam ensino primário e secundário “destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes” (CUNHA, 2016, p. 152). Em algumas instituições, eram promovidos cursos de ensino superior em Artes e Teologia (CUNHA, 2016).

As instituições de ensino jesuíticas tinham como alunado, principalmente, os filhos de senhores de engenho, mineradores, artesãos, entre outros. Aos filhos de alguns colonos, era ofertado certo número de bolsas de estudos na faculdade de Coimbra (CUNHA, 2016).

O temor de que ideias emancipacionistas se propagassem na Colônia e dessem início a movimentos de luta pela independência fazia com que Portugal controlasse o acesso ao ensino superior (CUNHA, 2016).

Na eminente invasão de Portugal pelas tropas francesas, em virtude do embargo continental imposto por Napoleão à Inglaterra, o príncipe regente Dom João resolveu, de maneira afoita, enviar a Corte Portuguesa ao Brasil, a qual foi escoltada pela força naval britânica (FAUSTO, 2003). Com a chegada da Corte, em 1808, emergiu a necessidade de formação de quadros profissionais que servissem aos interesses da Coroa. Dessa forma, foram fundadas escolas que ofereciam cursos superiores, porém, nenhuma universidade foi criada naquela época. Segundo Cunha (2016, p. 153), “O novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado Nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França”.

O ensino superior implantado por D. João VI a partir de 1808 reiterou os interesses da Coroa em formar quadros de profissionais liberais que viessem suprir as necessidades da Corte; como consequência, houve a implantação dos seguintes cursos:

Engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817, o curso de desenho técnico. (SAVIANI, 2010, p. 5)

É perceptível que a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil visava atender às demandas advindas da própria Corte, para que fosse possível estabelecer uma estrutura político-administrativa formada na América portuguesa. Afinal, até o início do século XIX, os estudos introdutórios eram realizados em colégios jesuítas e, posteriormente, alguns de seus estudantes eram enviados à Europa para dar continuidade à sua formação (FÁVERO, 2006).

Após a proclamação da independência, ainda durante o Império (1822-1889), foram criados os chamados cursos jurídicos (Direito) em Olinda e São Paulo (CUNHA, 2016). Assim “[...] se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito” (CUNHA, 2016, p. 154).

O advento da República (1889) e a difusão dos ideais positivistas promoveram algumas reformas educacionais que visavam a certa expansão do ensino superior, a partir da facilitação do acesso aos cursos superiores. Em algumas instituições, os “exames preparatórios” foram suprimidos (CUNHA, 2016).

A implantação de tais reformas que buscavam o “ensino livre”, ou seja, descentralizado do Estado, proporcionou a ampliação de instituições privadas de ensino, como destaca Cunha (2007, p. 133):

Foi durante esse período que surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. Seu crescimento foi bastante grande, tendo ocorrido correlativamente à facilitação do ingresso no ensino superior. Esse fenômeno foi produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo.

Apesar da criação de diversas escolas de ensino superior durante a República, fruto principalmente da iniciativa privada, apenas em 1920 foi fundada a primeira universidade brasileira, no Rio de Janeiro, a partir da junção de três escolas: a Faculdade Nacional de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. Fávero (2006, p. 22) conta que

[...] a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno da execução a disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada,

resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características.

O processo de criação da Universidade do Rio de Janeiro foi extremamente oportuno para reativar, no campo político, a discussão sobre a importância da fundação de universidades no Brasil. Por outro lado, tal evento suscitou diversas contrariedades e críticas, pois não havia um projeto de ensino universitário, mas, sim, um agrupamento de cursos independentes (FÁVERO, 2006).

Na década de 1930, especificamente na Era Vargas, o contexto social, político e econômico bastante heterogêneo, marcado por diversos conflitos de interesses entre oligarquias, classe trabalhadora, tenentes e burguesia industrial, reverberou também no plano educacional com a manifestação de duas vertentes políticas educacionais antagônicas – uma de base liberal e outra autoritária (CUNHA, 2007).

A estrutura liberal se propagou nos meios educacionais principalmente com a divulgação (via jornais de grande circulação, como *O Estado de S. Paulo*) das concepções de Fernando de Azevedo, que defendia um ensino superior como um lugar de difusão cultural livre e não orientado exclusivamente às demandas do mercado de trabalho. Porém, o ensino universitário, na visão de Fernando de Azevedo, não estaria disponível a toda a população, mas a uma elite de futuros dirigentes do País (CUNHA, 2007). Embora argumentasse em favor da instrução das massas, Azevedo defendia a criação de uma elite altamente capacitada pelo pensamento científico e crítico, capaz de formar as “classes intelectuais e dirigentes” (CUNHA, 2007, p. 235).

As concepções de instrução universitária de Fernando de Azevedo encontraram na elite oligárquica paulista um “terreno fértil” para a implantação dessas ideias e de uma universidade como local de formação das elites intelectuais. Após pressões realizadas pela oligarquia paulista, a Universidade de São Paulo foi criada por meio de um decreto estadual datado de 25 de janeiro de 1934 (CUNHA, 2007).

Os períodos seguintes, ou seja, as décadas de 1950 e, principalmente, 1960, foram marcados por reivindicações advindas de movimentos estudantis, principalmente da União Nacional dos Estudantes (UNE) pela criação de novas vagas e maiores investimentos nas universidades (SAVIANI, 2010). Segundo Saviani (2010, p. 8, grifo do autor):

Junto a essa pressão pelo acesso à universidade por parte dos jovens de camadas médias em ascensão, o início dos anos 60 assistiu a uma crescente mobilização, sob a liderança da UNE, pela reforma universitária inserida, sob a égide da ideologia nacional-desenvolvimentista, no âmbito das chamadas “reformas de base”. Com isso, a questão da universidade assumia uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla, sendo um dos

componentes da crise que desembocou na queda do governo João Goulart, com a consequente instalação do regime militar.

Instaurada a ditadura militar⁹ no Brasil, entre 1964 a 1985, professores e estudantes atravessaram um momento de grave censura tanto em relação aos conteúdos abordados em sala de aula quanto às diversas circunstâncias fora dela.

As intensas repressões resultaram na derrota do movimento estudantil, porém ocorreu também a reforma do ensino superior, a qual acabou por inserir algumas reivindicações advindas dos discentes universitários. De maneira processual, o sistema de cátedras foi substituído por departamentos¹⁰, houve a instauração do princípio de créditos por disciplinas nos cursos de graduação e maiores investimentos em pesquisa, principalmente na pós-graduação (SAVIANI, 2010).

Embora a reforma tenha promovido maiores incentivos à pesquisa, conforme demanda e pressão exercida pelos movimentos estudantis, a questão curricular dos cursos acadêmicos se recrudescceu, pois os conteúdos, currículos e programas disciplinares eram rigidamente controlados pelo Estado (CUNHA, 2016).

Por meio do Ato Institucional n.º 5 de 1968 e do decreto de 1968, professores poderiam ser desvinculados das instituições de ensino e estudantes poderiam ser expulsos, caso suas condutas viessem a ser classificadas como subversivas, conforme nos relata Cunha (2016).

Apesar de ter havido relativa expansão das universidades públicas, foram as instituições privadas de ensino superior as que mais cresceram durante o período militar, principalmente após a Reforma Universitária de 1968 (CUNHA, 2016; PINTO, 2004).

O período subsequente, marcado pela redemocratização do País, envolveu, em um primeiro momento, certa estagnação do número de vagas no ensino superior (SAVIANI, 2010). Por volta de 1990, especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), houve novamente um aumento das instituições de ensino superior, sobretudo, pela iniciativa privada. Dessa forma, tanto a Reforma Universitária de 1968, realizada durante a ditadura civil militar, e a posterior promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

⁹ Há uma discussão, no campo da historiografia sobre o uso dos termos “ditadura militar” e “civil-militar”. De acordo com Pedro (2017), alguns historiadores compreendem que a ditadura foi apoiada por civis, dessa forma deve receber a denominação civil-militar. Por outro lado, outros estudiosos compreendem que, embora houvesse apoio civil, as decisões políticas eram tomadas, sobretudo, pelos militares. Neste trabalho, utilizamos o termo ditadura militar por partilhar desse último entendimento a respeito do referido período histórico. Para maiores informações a respeito dessa discussão, ver Fico (2004).

¹⁰ O sistema de cátedras garantia aos professores universitários diversos benefícios. Para compreender melhor esta discussão, ver Fávero (2000).

(LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), durante o governo FHC, acabaram por favorecer a expansão do ensino superior privado. Segundo Pinto (2004, p. 730), o governo FHC:

[...] teve como diretriz central a abertura do setor aos agentes do mercado, não logrou sequer resolver os problemas do atendimento com os níveis da riqueza do país além de ter produzido uma privatização e mercantilização sem precedentes, com graves consequências sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre a equidade.

Deste modo, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as universidades públicas seguiram anos praticamente sem aumento no número de vagas (SAVIANI, 2010).

A partir da década de 1990, foram fundados os centros universitários com uma proposta diferente das universidades. Nesse modelo, não há uma preocupação com o desenvolvimento de pesquisas científicas, mas com a formação de mão de obra voltada a atender prioritariamente demandas advindas do mercado de trabalho. Como consequência, estabeleceu-se a dicotomia entre universidades – voltadas ao ensino, pesquisa e extensão, contando com maiores recursos, investimentos e de cunho marcadamente elitista – e, por outro lado, centros universitários, geralmente de baixo custo e caráter estritamente profissionalizante (SAVIANI, 2010).

Nos anos 2000, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), houve a continuidade do projeto de expansão de vagas em universidades tanto públicas quanto privadas. Em tal conjuntura, conquanto tenha ocorrido a fundação de diversas instituições públicas de ensino superior, foi instituído o “Programa Universidade para todos” (Prouni), projeto que viabiliza o direcionamento de recursos públicos a estabelecimentos de ensino de iniciativa privada como forma de cessão de bolsa de estudos a estudantes de camadas populares (PINTO, 2004, SAVIANI, 2010).

O aumento de vagas, sobretudo no setor privado, por meio de subsídios como o Prouni, parece não ter modificado significativamente o cenário brasileiro, em termos de acesso ao ensino superior (PINTO, 2004).

Um estudo desenvolvido por José Marcelino de Rezende Pinto (2004) aponta que, nas universidades públicas, há maior presença de estudantes oriundos de setores populares e egressos de escolas públicas, inclusive nos cursos mais seletivos. Segundo Pinto (2004), há também maior presença de estudantes negros e pardos nas instituições públicas, ao se comparar com os estabelecimentos privados de ensino.

Os apontamentos realizados por Pinto (2004) evidenciam que os investimentos em expansão do ensino superior brasileiro deveriam ocorrer via setor público, uma vez que as instituições privadas de ensino, mesmo com os subsídios governamentais, não têm promovido democratização do perfil cultural, socioeconômico e étnico-racial em seu alunado.

Outra questão preocupante que emerge dos estudos realizados por Pinto (2004) remete ao excessivo número de instituições privadas de ensino superior no Brasil. Durante o período de 1980 a 2002, o setor privado cresceu 5,3 vezes, em oposição à esfera federal com 1,9, a estadual com 3,9 e a municipal com 1,4 (PINTO, 2004). A rede privada de ensino superior no Brasil já se apresenta como uma das maiores do mundo (PINTO, 2004).

Em consonância com os estudos de Pinto (2004), a pesquisadora Rosana Heringer (2014) também aponta um expressivo aumento de instituições privadas de ensino e o número elevado de matrículas efetivadas nessa rede.

Tal como ocorre no estudo realizado por Pinto (2004), ao fazer um balanço a respeito de dez anos de políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro (2001-2011), Heringer (2014) constata que, ao longo da década analisada, houve um aumento do número de estudantes negros no ensino superior, dado que a quantidade de alunos quase triplicou ao passar de 10,2% em 2001 para 35,8% em 2011.

Segundo Heringer (2014), houve também um aumento significativo de estudantes brancos no ensino superior, que passou de 39,6% em 2001 para 65,7% em 2011. Esse índice ainda é superior ao número total de estudantes negros no mesmo nível de ensino.

A autora ainda afirma que ocorreu um relativo crescimento de instituições públicas de ensino superior, principalmente da rede federal. Durante os anos de 2003 a 2013, 18 universidades federais foram criadas e, os cursos de graduação oferecidos em período noturno também se expandiram.

Vale destacar que um dos primeiros resultados das políticas de ação afirmativa foi a mudança expressiva quanto à diversidade econômica, cultural e étnico-racial dos alunos ingressantes em universidades públicas. De acordo com Heringer (2014, p. 26, grifo do autor):

O setor público, mais seletivo e com alta competição para ingresso na maioria dos cursos, passou então a receber a partir da última década de 2000 uma maior proporção de estudantes de um “novo perfil”: vindos de escola públicas, mais velhos, com o que chamamos de “trajetórias escolares não lineares”, isto é, que possivelmente não ingressaram no ensino superior imediatamente após a conclusão no ensino médio e talvez tenham tentado ingressar em diferentes cursos e instituições antes de conseguirem efetivamente matricular-se numa instituição pública.

Apesar das contradições e dos tensionamentos nos quais se inserem as políticas de ação afirmativa, é inegável que elas trouxeram para as salas de aula do ensino superior uma pluralidade de estudantes, os quais, no passado, se encontravam à margem do acesso à universidade.

A contemporânea pós-destituição da presidenta Dilma Rousseff vislumbra um cenário de grande instabilidade e incertezas adiante da conjuntura universitária brasileira, marcado que está por diversos retrocessos, como: a aprovação da Emenda Constitucional 95 que limita investimentos em educação e saúde; a crise financeira vivenciada por universidades, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); e o corte orçamentário do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), o que representa menores investimentos em pesquisas científicas (MARQUES, 2017).

2.2 Mulheres e ensino superior no Brasil: um panorama histórico

O breve olhar para a história da constituição do ensino superior no Brasil implica em pensar também na história das mulheres em meio a uma complexa rede de relações sociais, culturais e temporais por meio da qual é constituída a presença das mulheres no ensino superior. Assim, buscamos apresentar um breve, porém, importante panorama histórico sobre a composição do Ensino Universitário brasileiro com o intuito de refletir sobre a inserção da mulher na conjuntura educacional do país.

A educação formal da mulher no período colonial brasileiro (1500-1808) foi praticamente inexistente em virtude de uma sociedade de base patriarcal¹¹, instituída e legitimada pelos membros da Igreja Católica, os quais doutrinavam os meninos nas escolas e as mulheres nas capelas e Igrejas” (SAFFIOTI, 1979, p. 187).

Naquele momento histórico, a educação formal era restrita aos filhos dos colonos e homens indígenas; a estes últimos, era ensinado os rudimentos da leitura e escrita, com o intuito de catequizá-los (RIBEIRO, 2016). As mulheres provenientes do mais diversos segmentos sociais eram tolhidas do aprendizado da leitura e escrita, como ressalta Ribeiro (2016, p.79): “Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever”.

As primeiras reivindicações no Brasil de acesso ao ensino para as mulheres surgiram de alguns grupos indígenas que consideravam suas mulheres legítimas companheiras e mantinham com elas uma relação igualitária em termos de direitos e deveres, dessa maneira, não viam motivo para não terem permissão ao aprendizado formal. Tais solicitações foram encaminhadas ao Padre Manoel da Nóbrega, que já observava a presença maciça de mulheres indígenas nas

¹¹ Compreendemos o termo patriarcado, com base nas definições de Delphy (2009, p. 173):[...] o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres.

catequese, muitas vezes, superiores aos homens. Diante dessas questões, Padre Manoel repassou as reivindicações à então Rainha de Portugal, Dona Catarina, de forma a obter autorização para alfabetizar também as mulheres indígenas (RIBEIRO, 2016).

Os esforços empreendidos pelos indígenas e pelo Padre Manoel da Nóbrega não foram suficientes para convencer Dona Catarina, que, em carta enviada à Colônia, negou o acesso educacional jesuítico às mulheres indígenas. A negativa da rainha ocorreu por basear-se nos costumes da sociedade patriarcal portuguesa e pelo temor de que as mulheres indígenas tivessem acesso aos livros produzidos na época, pois esta possibilidade poderia representar um perigo aos interesses de exploração da Coroa (RIBEIRO, 2016). Conforme narra Ribeiro (2016, p. 81, grifo do autor):

No século XVI, na própria metrópole não havia escolas para meninas. Educava-se em casa. As portuguesas eram, em sua maioria, analfabetas. Mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas aos livros de rezas. Por que então oferecer educação para mulheres “selvagens” em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro português?

Grande parte das mulheres brancas também não participava da vida cultural e social da Colônia e ficavam restritas ao convívio com os maridos e filhos, reclusas ao lar (SAFFIOTI, 1979). Geralmente elas se casavam muito jovens com homens bem mais velhos, pois o casamento era tratado como um negócio entre os pais das garotas e seus maridos (TELES, 1999). No casamento, a função primordial da mulher branca era obedecer às ordens de seu marido, tal como ressalta Teles (1999, p. 19): “[...] o fundamental era que ela se colocasse de forma subalterna em relação ao homem, aceitando passivamente o que lhe fosse determinado”.

As mulheres negras escravizadas também não tinham acesso à educação formal e estavam ainda mais expostas e vulneráveis, pois trabalhavam na lavoura tal como os homens e, algumas delas, no trabalho doméstico dentro da casa grande (TELES, 1999). Além disso, as mulheres eram vítimas de violência e exploração sexual cometida pelos escravocratas. Sobre a questão da mulher negra escravizada, Teles (1999, p. 21) ressalta que ela: “[...] era usada como instrumento de prazer sexual do seu senhor, podendo até ser alugada a outros senhores”.

Segundo Saffioti (1979), apenas em 1827 houve uma tentativa constitucional de garantir instrução escolar formal às mulheres. Porém, havia diferenciações no currículo oferecido aos meninos e às meninas, como ressalta Louro (2012 p. 444):

Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria, para as meninas bordado e costura.

Além da diferenciação curricular, a carreira do magistério também se mostrava diferenciada para homens e mulheres, pois, embora a profissão fosse a mesma para ambos os sexos, os homens eram mais bem remunerados dentro da função (SAFFIOTI, 1979). De acordo com Saffioti (1979, p. 193): “[...] como o ensino da geometria constituía o critério para o estabelecimento dos dois níveis de salários dos professores, as mestras eram as pior remuneradas”.

As dificuldades não se restringiam apenas à questão da remuneração, havia também um número reduzido de mulheres instruídas, pois foram, por muitos anos, tolhidas do direito à educação. Como consequência, havia diversos obstáculos em termos de qualificação profissional para encontrar mulheres aptas a ocupar os cargos de docência nas escolas destinadas ao ensino das meninas (SAFFIOTI, 1979).

Para além da ausência de um corpo docente qualificado para trabalhar nas escolas destinadas ao ensino das meninas, havia ainda um ideário estabelecido socialmente de que a instrução necessária a elas bastaria aos preceitos relacionados à costura e ao bordado. Dessa maneira, algumas famílias retiravam as meninas da escola antes mesmo de lhes serem ensinados os rudimentos de leitura e escrita (SAFFIOTI, 1979).

Não obstante às dificuldades enfrentadas pelas mulheres para conseguir o mínimo de instrução formal possível, havia ainda o inconveniente quanto ao número de colégios para as meninas que era muito inferior à quantidade de prédios escolares destinados à educação formal dos meninos e tal diferença ocorria tanto nas redes públicas de ensino, como nas particulares (TELLES, 1993). Telles (1993, p. 28) conta que “[...] no Rio de Janeiro, na metade do século XIX, havia 17 escolas primárias para meninos e apenas 9 para meninas [...]”.

Dessa forma, a legislação de 1827 possibilitou um restrito acesso das mulheres ao ensino, pois, além das dificuldades mencionadas, a lei permitiu apenas o ingresso das meninas no ensino primário, ou seja, os próximos níveis de ensino (secundário e superior) continuavam destinados exclusivamente aos homens (SAFFIOTI, 1979).

Cabe destacar que, naquele momento histórico, o ensino formal não deve ser visto pelo prisma da universalidade, já que se trata de uma sociedade de classes, nas quais há diferentes formas de acesso ao ensino de acordo com o estrato social pertencente. Segundo Louro (2012, p. 445):

Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis que foram lentamente *afrouxando* os laços do escravismo, não trouxeram, como consequência direta ou imediata, oportunidades de ensino para os negros. São registradas como de caráter excepcional e de cunho

filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas – o que vai ocorrer no final do século.

As mais diversas etnias que migraram ao Brasil (japoneses, alemães, italianos etc.) estabeleceram atividades educacionais próprias. A forma como os imigrantes, então “trabalhadores livres”, inseriram-se no mercado de trabalho também proporcionou determinados acessos ao processo formativo ocorridos de maneira formal e informal (LOURO, 2012).

Em tal contexto, é necessário ter clareza de que as mulheres pertencentes às camadas populares sempre estiveram envolvidas tanto nos trabalhos da lavoura como nas atividades domésticas e nos cuidados com os irmãos mais novos, atribuições que eram vistas pela maioria dos familiares dos setores populares como mais fundamentais do que a escolarização. Louro (2012, p. 445) diz que “as diferenças entre os sexos feminino e masculino estavam presentes nas concepções educativas dos imigrantes – da mesma forma que determinavam, é claro, as dos luso-brasileiros”.

As mulheres provenientes de setores sociais privilegiados geralmente recebiam educação formal no interior de suas casas, com professoras particulares ou em instituições confessionais. Tradicionalmente, as mulheres desse segmento social aprendiam a ler, escrever, tocar piano e recebiam aulas de francês. O investimento na instrução das mulheres se dava, sobretudo, para que pudessem se tornar companhias agradáveis aos futuros maridos, ou seja, os esforços dos familiares no que concerne aos estudos das mulheres objetivavam a satisfação do homem (LOURO, 2012).

A educação das mulheres brancas durante a presença da Corte portuguesa no Brasil e ao longo de grande parte da fase imperial (1882-1889) esteve ligada, sobretudo, a atender demandas e funções instituídas socialmente a respeito de seu papel de mãe e esposa e não à sua cidadania, como alguém que possui intenções e anseios. Tal visão irá se estender, inclusive, durante o período republicano (LOURO, 2012).

Por meio do decreto de 19 de abril de 1879, aprovado por Dom Pedro II, as mulheres passaram a ter direito de frequentar as escolas de ensino superior fundadas por Dom João VI em 1808, isto é, 73 anos após sua criação. Apesar da permissão concedida por meio do decreto, não havia ainda expressivo número de mulheres concluintes do ensino secundário; portanto, o ensino superior continuava predominantemente restrito aos homens (BELTRÃO; ALVES, 2009).

Em meio às adversidades impostas à efetivação do decreto de 1879, haja vista a conjuntura sociocultural marcadamente patriarcal e opressora, a primeira mulher a se formar no

curso de Medicina no Brasil foi Rita Lobato Velho Lopes, em 1887, na Universidade de Medicina da Bahia (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991).

Na segunda metade do século XIX, foram inauguradas as primeiras escolas normais, de maneira a oferecer melhor formação aos professores, visto que essa era uma demanda antiga de grande parte da população. Porém, havia recomendações de que as aulas ocorressem para homens e mulheres em prédios diferentes ou em períodos inversos, ou seja, não havia turmas mistas (LOURO, 2012).

O final do século XIX acompanhou um processo de “feminização do magistério” (LOURO, 2012, p. 449), fato que suscitou discussões e críticas. Havia dois discursos que se contrapunham, porém, ambos extremamente machistas em relação às capacidades das mulheres. O primeiro relacionava a inclinação supostamente “natural” das mulheres ao magistério, pois elas eram as primeiras a educar seus filhos; nessa vertente, a docência era vista como “extensão da maternidade” (LOURO, 2012, p. 450). Outro discurso, contrário ao primeiro, considerava imprudente relegar às mulheres, possuidoras de “cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo desuso, a educação das crianças” (LOURO, 2012, p. 449, grifo do autor).

Foi apenas no início do século XX que a educação da mulher passou a ser pensada a partir de um viés emancipador. Movimentos operários de inspiração anarquista e socialista propuseram os primeiros projetos educacionais libertários, fato que impulsionou a fundação de uma escola embasada na referida proposta. O grupo dos anarquistas era o que mais se engajava na luta por uma educação que pudesse instrumentalizar as mulheres contra as opressões que lhes eram impostas (LOURO, 2012).

Ao longo de um processo imerso em discursos, disputas e contradições, as mulheres foram gradualmente inseridas no cenário educacional brasileiro. Porém, ainda encontraram severas dificuldades para que fossem inseridas, de fato, em todos os níveis de ensino. Um exemplo de tais adversidades pode ser demonstrado pelo índice de escolarização das mulheres apresentado no Rio de Janeiro, então capital do País. Entre os anos de 1907 e 1912, o Rio de Janeiro, que apresentava as melhores estatísticas em termos de acesso à educação, demonstrava que o número de mulheres no ensino secundário não chegava a “um quarto do total de estudantes, e nos cursos superiores, não alcançava 1,5%” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 129).

Em 1932, por meio de um decreto-lei criado pelo então presidente Getúlio Vargas (1930-1945), foi instituído o direito ao voto às mulheres. Para além de uma importante conquista social, esse momento representou um fator preponderante para que houvesse maior procura por escolarização das mulheres, pois o voto era permitido apenas aos alfabetizados

(BELTRÃO; ALVES, 2009). Contudo, a questão do voto feminino está inserida em complexas relações de poder e diversos interesses, como destacam Beltrão e Alves (2009, p. 133):

Um efeito não antecipado do voto feminino, que precisa ser mais bem investigado, é o crescimento da escolarização das mulheres, pois interessava aos partidos políticos conquistar mais eleitores. Os políticos tinham interesse na alfabetização geral da população, em especial das mulheres, pois somente as pessoas alfabetizadas podiam votar.

A conquista do direito ao voto feminino e a consequente expansão de políticas que visavam à escolarização das mulheres podem ser vistas por dois prismas: por meio de interesses eleitoreiros de políticos que viam nas mulheres maior possibilidade de número de votos, e também pela importância das pressões exercidas pelos movimentos sociais.

Os anos de 1960 apresentaram avanços importantes no que concerne a conquistas educacionais. Marcaram a época maiores investimentos nas universidades e a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB), a qual equalizou o curso normal ao ensino secundário (Ensino Médio). Dessa forma, seria permitido aos normalistas prestar o vestibular assim que concluíssem o curso (BELTRÃO; ALVES, 2009).

Como discutido, o magistério foi feminizado no decorrer dos anos, assim a nova LDB proporcionou aos normalistas, em sua maioria mulheres, um formato mais simplificado para o acesso ao ensino superior.

A revolução sexual dos anos 1960, o questionamento de modelos preestabelecidos de feminilidade, a descoberta e o uso de novos métodos contraceptivos corroboraram o aumento do estudo, a entrada no mercado de trabalho e, em certa medida, os primeiros movimentos de emancipação da mulher (BELTRÃO; ALVES, 2009).

A partir dos anos 1970, as mulheres passaram a exercer papéis preponderantes em movimentos sociais que se formaram por meio de organizações de bairros, encontros de mães etc. (ROSEMBERG, 1984). Naquele momento, as mulheres desempenhavam o protagonismo de diversas lutas, tais como o movimento feminino pela anistia, movimento feminista e de mulheres que possuíam frentes de lutas que ora se assemelhavam, ora se distanciavam – porém, todos contribuíram para colocar em pauta reivindicações de âmbito social e, mais particularmente, das mulheres (BELTRÃO; ALVES, 2009; ROSEMBERG, 1984). De acordo com Beltrão e Alves (2009), foi também nas décadas de 1960 e, principalmente, na de 1970, que as mulheres começaram a apresentar maior tempo de escolarização do que os homens.

Nos anos de 1980 e 1990, por meio de pressões exercidas pelo movimento feminista, foram incorporadas no texto da Constituição de 1988 diversas ações que visavam garantir equidade entre homens e mulheres (BELTRÃO; ALVES, 2009). A título de exemplo, é possível

citar o Artigo 226, Parágrafo 5.º: “Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos pelo homem e pela mulher” (BRASIL, 1988). E também o Artigo 5.º: “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Conquanto tenham ocorrido diversos avanços legais e estruturais em relação à garantia de direitos às mulheres, na década de 1980 elas ainda apresentavam tempo de escolarização inferior em comparação aos homens. Em 1990, esse quadro começou a se reverter, e as mulheres despontavam como maioria em alguns níveis de ensino (BELTRÃO; ALVES, 2009).

Foi nos anos 2000 que as mulheres ultrapassavam o tempo de escolarização dos homens em todos os níveis da educação. Pesquisas recentes confirmam a tendência de que há maior presença feminina, inclusive no ensino superior (BELTRÃO; ALVES, 2009; CARVALHO, 2001, 2004; RICOLDI; ARTES, 2016). Contudo, por outro lado, “as mulheres negras ainda apresentam níveis educacionais inferiores aos das mulheres brancas” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 136). Pierre Bourdieu (2015), ao produzir suas teorias durante a década de 1960, já apontava desvantagens de cunho social relacionada às mulheres de classes mais baixas, assim como a pesquisadora Fúlvia Rosemberg (2001a) pontua, em um de seus estudos, a necessidade de pensar o acesso e a permanência no processo de escolarização, principalmente a partir do “pertencimento racial e origem econômica” (ROSEMBERG, 2001b, p. 518). Essas constatações revelam a urgência de implantação de políticas públicas e de ação afirmativas mais eficazes como forma de mudar esse quadro.

Ao olhar para um passado inserido em uma complexa dinâmica, várias perguntas emergiram de maneira a refletir sobre a singularidade representada por um contexto institucional específico de um *campus* da USP: qual a quantidade de mulheres presentes na Universidade de São Paulo? Em quais cursos elas prevalecem em maior número? Quais as taxas de aprovação específica das mulheres nos mais diversos cursos oferecidos em um *campus* dessa Universidade após um período de expansão universitária e maior inserção de mulheres nos mais diferentes níveis de escolarização?

Antes de debruçarmo-nos na busca de respostas, cabe discutir brevemente sobre a Universidade de São Paulo e os discursos difundidos sobre a instituição para que, assim, possamos evidenciar os motivos que impulsionaram a realização deste estudo.

2.3 Universidade de São Paulo: o contexto da pesquisa

Como já discutido neste trabalho, a Universidade de São Paulo foi criada em 1934, durante o governo de Getúlio Vargas em virtude de pressões exercidas pelas elites do estado de

São Paulo. Tal classe social reivindicava a abertura de uma universidade que viesse a oferecer uma formação científica de qualidade para as elites, futuras dirigentes do País (CUNHA, 2007; FAUSTO, 2003; FÁVERO, 2006).

De maneira a atender às demandas das elites no que diz respeito a uma educação de qualidade, voltada à produção científica, foram contratados jovens docentes vindos da Europa, entre eles: Claude Lévi-Strauss e Fernand Braudel (FAUSTO, 2003). Dessa forma, a Universidade de São Paulo foi se constituindo ao longo dos anos como um importante polo educacional e científico do País.

Atualmente, a Universidade de São Paulo conta com um total de sete *campi* e centros de pesquisas localizados em diferentes municípios. Segundo dados disponíveis em ambiente virtual da Instituição, há mais de 58 mil alunos atendidos, distribuídos entre os 249 cursos de graduação. A pós-graduação conta com 332 cursos de mestrado e 309 de doutorado e contempla cerca de 28 mil estudantes¹².

De acordo com informações divulgadas pelo *Jornal da USP*, o vestibular da Fuvest é um dos exames mais concorridos do Brasil¹³. O curso mais disputado, segundo dados do vestibular de 2018, foram as carreiras de Medicina, que chegavam a contabilizar uma relação de 115 candidatos por vaga oferecida¹⁴.

Diante dos dados apresentados, chamou-nos a atenção a carência de trabalhos acadêmicos que se dedicam a refletir sobre a questão de gênero no interior das universidades públicas, no sentido de pensar como estão as mulheres qualitativa e quantitativamente representadas nas universidades públicas brasileiras.

¹² Informação disponível em: <www5.usp.br/institucional/a-usp/historia/>. Acesso em: 28 out. 2017.

¹³ Disponível em: <<http://jornal.usp.br/especial/fuvest/>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

¹⁴ Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/veja-os-cursos-mais-disputados-no-vestibular-da-fuvest/>>. Acesso em: 13 abr.

3 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS NUMÉRICOS

3.1 Apresentação dos dados: análise de um *campus* do interior paulista

No *campus* estabelecido para a realização da pesquisa, são oferecidos 28 cursos de graduação, distribuídos em 25 carreiras; dessa forma, há 3 que contemplam dois cursos (FUVEST, 2014).

Neste estudo, optamos por organizar nossos dados de acordo com as carreiras, pois o próprio sítio eletrônico, em determinados períodos, faz a união de dados de diferentes cursos no interior da mesma carreira; em outros momentos, esses números são separados por curso. Com o intuito de estabelecer certa uniformidade de informações, optamos por construí-los a partir dos números por carreira.

Em determinadas carreiras, além de haver inclusão de elementos numéricos referentes a outros *campi*, há também a união de dados entre cursos oferecidos em diferentes períodos: diurno, integral e noturno. Assim, a junção e a análise por carreira compreendem todos os períodos nos quais os cursos são oferecidos. Esse fato justifica o número maior de cursos existentes no *campus* em relação às carreiras analisadas, visto que dentro de cada uma dessas, há diferentes turnos nos quais os cursos são ofertados.

A carreira de “Licenciatura em Enfermagem” foi criada em 2006, porém foi extinta em 2011. Atualmente, integra a carreira única de enfermagem que é composta por dois cursos: Bacharelado em Enfermagem (período integral) e Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem (período noturno). Situação semelhante ocorre com a carreira de Ciências Biomédicas, criada no ano de 2013, com ingresso dos primeiros alunos apenas no ano seguinte, portanto os dados inerentes à referida carreira correspondem ao período de 2014 a 2016.

Direito e Educação Física também se apresentam como carreiras que não possuem dez anos de dados analíticos, visto que a primeira turma teve início em 2008 e a segunda em 2009. A carreira de Direito tem uma particularidade no que diz respeito à composição de informações numéricas, pois os anos de 2008, 2009 e 2011 apresentam os dados específicos relacionados ao *campus* estudado. Nos demais períodos, isto é, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, os dados estão compilados junto com o curso oferecido em outro *campus*, localizado na cidade de São Paulo, pois a Fuvest inseriu os dois cursos em uma única carreira.

Assim sendo, há movimentos amplos e específicos que constituem e são constituídos pelos dados discutidos nesta pesquisa. Em meio aos mais diversos contextos que se cruzam, há

também uma história específica de construção dos dados que serão apresentados. Portanto, é importante relatar como foi realizado este percurso com todos os seus percalços.

3.2 A construção das informações: um percurso entre percalços

Como mencionado, os dados estão inseridos em diversos contextos históricos, sociais e culturais. Além disso, há também a história do acesso e do percurso de construção das informações. Imerso em contrariedades e percalços, parte dessa jornada será brevemente relatada em texto, de forma que os leitores possam acompanhar o movimento da pesquisa.

Os dados numéricos foram levantados no sítio eletrônico da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), a qual realiza o exame vestibular para ingresso na Universidade de São Paulo (USP). Inicialmente, foram pesquisados os cursos oferecidos em um dos *campi* do interior paulista; posteriormente, foi realizado o levantamento de inscritos e aprovados, em cada curso, durante o período de dez anos (2007-2016), segundo o sexo autodeclarado no questionário de avaliação socioeconômica.

O caminho percorrido para a construção dos dados ocorreu no sítio da Fuvest, ano a ano da série histórica, a partir dos *links*: estatística, questionário de avaliação socioeconômica, carreira em que se inscreveu e na qual se matriculou após a última chamada e qual seu sexo.

Durante o percurso de construção dos dados, muitas dificuldades foram encontradas. A primeira diz respeito à organização dos dados no sítio da Fundação, pois do ano de 2007 a 2011 houve a possibilidade de realizar a pesquisa por curso. Porém, no ano de 2012, alguns cursos, localizados em diferentes *campi*, passaram a fazer parte da mesma carreira, fato que impossibilitou uma análise mais precisa de alguns cursos oferecidos no *campus* elencado para análise.

Houve também grande dificuldade na própria consulta ao sítio eletrônico, visto que duas reformulações do ambiente virtual ocorreram por iniciativa da Fuvest. Por essa razão, o acesso ficou comprometido durante algum tempo. Diversos contatos telefônicos e por correio eletrônico foram realizados na intenção de ter acesso às informações numéricas necessárias ao término do levantamento.

A atividade de construção dos dados teve início no mês de abril de 2017 e findou-se apenas em meados do mês de setembro de 2017; no mês seguinte, as informações numéricas foram retiradas novamente do sítio eletrônico. Em meio aos mais diversos percalços, foram realizadas várias tabelas, curso a curso pelo número de inscritos e matriculados após a última chamada oferecidos em um *campus*, abrangendo a série histórica de dez anos (2007 a 2016).

Atualmente o acesso às informações sobre os vestibulares anteriores encontram-se no sítio eletrônico da Fuvest disponíveis em arquivos no formato “Portable Document Format” (PDF).

3.3 Universidade de São Paulo: taxa de aprovação geral e gênero

Como mencionado na introdução deste estudo, partimos de um entendimento de gênero para além de uma divisão binária entre os sexos masculino e feminino. Apoiamo-nos nas concepções desenvolvidas por Butler (2015) e Scott (1995). Porém, o banco de dados da Fuvest, base para a construção deste estudo, utiliza a divisão sexual fundamentada em categorias estabelecidas rigidamente de forma que os sujeitos se definam como pertencentes ao “sexo masculino” ou ao “sexo feminino”.

Os dados disponibilizados pelo sítio da Fuvest são baseados nas informações contidas no questionário socioeconômico, preenchido pelos inscritos no exame vestibular e por estudantes matriculados nas mais diversas carreiras.

Os resultados das análises de dados referentes ao total de inscritos e aprovados no vestibular organizado pela Fuvest para ingresso em cursos de graduação oferecidos pela USP revelaram que as mulheres apresentam menor taxa de aprovação em relação aos homens. Os dados sobre todos os cursos oferecidos na USP não foram submetidos à testagem estatística. Porém, na Tabela 1, disposta a seguir, é possível perceber que, durante os dez anos analisados (2007-2016), há uma diferença favorável aos homens em relação à aprovação no vestibular.

Tabela 1– Número absoluto e porcentagem anual de mulheres e homens matriculados em todas as carreiras oferecidas pela USP

USP- Todas as carreiras oferecidas				
Ano	Mulheres matriculadas		Homens matriculados	
	Número absoluto	Porcentagem	Número absoluto	Porcentagem
2007	4.483	43.6%	5.791	56.4%
2008	4.649	44.8%	5.732	55.2%
2009	4.649	44.7%	5.753	55.3%
2010	4.937	46.6%	5.658	53.4%
2011	4.933	46.6%	5.645	53.4%
2012	5.002	46.5%	5.764	53.5%
2013	5.000	45.6%	5.975	54.4%
2014	5.045	45.4%	6.066	54.6%
2015	5.290	44,2%	6.690	55,8%
2016	4.689	42.3%	6.405	57.7%

Fonte: Fuvest. Elaboração da autora.

Ao verificar a Tabela 1 e estabelecer uma comparação ano a ano quanto aos dados absolutos e às porcentagens representadas, notamos uma vantagem numérica, mesmo que pequena em alguns anos, em relação à quantidade de homens matriculados.

Embora os números apresentem certa linearidade entre os homens matriculados e uma visível vantagem em relação às mulheres, merecem destaques os anos de 2013 a 2016, pois percebemos um aumento significativo na quantidade de homens aprovados. O ponto mais alto dessa diferença entre homens e mulheres matriculados pode ser observado no ano de 2016, já que há uma prerrogativa em relação aos homens matriculados, desigualdade que chega ao número de 1.176 (15,4%) homens matriculados a mais em comparação às mulheres.

Maiores estudos e cálculos seriam necessários para verificar se as diferenças apresentadas por meio da tabela são realmente significativas do ponto de vista estatístico. Contudo, a observação dos dados mostrados na Tabela 1, mostra que, do ano de 2014 em diante, houve um crescimento expressivo entre a quantidade de homens matriculados nas mais diversas carreiras oferecidas pela USP.

Ainda como forma de trabalhar com os dados referentes ao contexto geral da USP, foi feito o cálculo da taxa de aprovação para homens e mulheres, dentro de cada ano analisado. Tal dado foi obtido com a utilização da seguinte operação: número de aprovados dividido pelo número de candidatos, multiplicados por cem.

Este mesmo procedimento foi utilizado para calcular a taxa de aprovação de mulheres e homens, porém, nesse caso, o número absoluto de mulheres foi dividido pela quantidade total de aprovados; e o resultado foi multiplicado por cem. O mesmo cálculo foi empregado para obter a taxa de homens aprovados.

Os cálculos realizados deram origem à Tabela 2.

Tabela 2 – Média percentual da taxa geral de aprovação de homens e mulheres entre os anos de 2007 e 2016

USP- Todos os cursos			
Ano	Taxa de aprovação %		
	Sexo feminino	Sexo Masculino	Geral
2007	3,58%	4,64%	8,20%
2008	3,81%	4,70%	8,51%
2009	3,84%	4,75%	8,59%
2010	4,34%	4,97%	9,31%
2011	4,04%	4,62%	8,66%
2012	3,90%	4,50%	8,40%
2013	3,59%	4,30%	7,89%
2014	3,42%	4,11%	7,53%
2015	3,73%	4,71%	8,44%
2016	3,28%	4,49%	7,77%

Fonte: Fuvest. Elaboração da autora.

A observação da Tabela 2 corrobora os dados presentes na Tabela 1, pois de novo a taxa de aprovação masculina se apresenta maior do que a feminina durante toda a série histórica de dez anos que compreende o levantamento das informações.

Novamente, é importante lembrar que tais dados necessitam de tratamento estatístico para verificar se a diferença é significativa de maneira a demonstrar de fato uma desigualdade no que diz respeito à diferença nas taxas de aprovação e a vantagem dos homens sobre as mulheres. Em todo caso, chama a atenção o fato de que, em um período de dez anos, a taxa de aprovação de estudantes homens na USP tenha sido sempre maior do que estudantes mulheres, considerando as variações ao longo do tempo.

Ao observarmos os valores referentes à taxa geral de aprovação, é possível constatar que, no decorrer da década analisada (2007-2016), a taxa de aprovação média foi de 8,33%. Isso significa dizer que apenas de 8% a 9% dos inscritos conseguem uma vaga na USP, donde se conclui que a maior parte dos candidatos (91,67%) não foi aprovada no vestibular da Fuvest, evidenciando ser este um exame extremamente seletivo.

Para além da desproporcional concorrência em termos gerais, a Tabela 2 indica que o vestibular tem se constituído também como uma barreira ainda maior no acesso das mulheres à Universidade de São Paulo, existindo uma relativa vantagem dos homens em termos de aprovação. Ou seja, se o vestibular desta universidade é altamente seletivo, ele o é ainda mais para as mulheres!

A comparação numérica entre homens e mulheres aprovados no vestibular e as respectivas taxas de aprovação confirmam o estudo de Artes e Ricoldi (2015), no qual são

analisados os números de matrículas em instituições de ensino superior públicas e privadas, com base no censo da educação superior no período de 2003 a 2013. As pesquisadoras apontam que, embora as mulheres tenham maior representação numérica em termos de matrículas no ensino superior, a expressiva maioria delas frequentava instituições privadas de ensino.

A pesquisa revela ainda a existência de uma significativa taxa de mulheres matriculadas em cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD), isto é, “O EaD é uma modalidade de predomínio feminino, para cada 100 homens são 201 mulheres em 2010 e 196 em 2013” (ARTES;RICOLDI, 2015, p. 88).

Possivelmente, o número considerável de mulheres matriculadas na modalidade a distância esteja relacionado à tríplice jornada a que são submetidas grande quantidade de mulheres no Brasil (mercado de trabalho, afazeres domésticos e estudo). O trabalho de Ávila e Portes (2012) reitera essa hipótese, pois, conforme já relatado nesta dissertação anteriormente, vimos o relato de uma mulher que perdeu a prova na faculdade adiante da recusa do marido em prestar cuidados ao filho do casal que estava doente. Ao tentar a realização de uma prova substitutiva, o professor da disciplina preparou uma avaliação com maior grau de dificuldade. Os obstáculos em conciliar vida acadêmica e afazeres domésticos impostos por uma lógica patriarcal fizeram-na cancelar sua matrícula na faculdade pública e prosseguir seus estudos em um curso EaD.

Os dados analisados nessa seção do trabalho podem ser indicativos de que, além dos entraves inerentes à permanência de mulheres no ensino superior, em virtude dos papéis sociais que lhes são impostos, o próprio vestibular pode também se revelar como um obstáculo a elas.

3.4 Do contexto amplo ao específico: análise de dados referente a um *campus* do interior paulista

Os dados levantados para compor a realização deste trabalho, como já mencionado, são provenientes do sítio da Fuvest no que diz respeito às carreiras oferecidas em um *campus* do interior paulista. Os números se referem a 26 carreiras, e o total de informações reunidas constitui algo em torno de 980 dados, compostos por número absoluto e porcentual de inscritos, aprovados em todos os anos e carreiras compreendidos na série histórica de 2007 a 2016.

Inicialmente, procuramos verificar, por meio de análise estatística, a quantidade geral de homens e mulheres tanto em termos de inscrição quanto de aprovação. Assim sendo, foi construída a Tabela 3 que demonstra um valor de média e mediana ligeiramente superior das mulheres nos quesitos inscrição e também aprovação.

Tabela 3 – Inscritos e aprovados por sexo no período de 2007 a 2016, considerando valores de média e mediana

	Sexo	Média	DP	Var	CV	Mínimo	Mediana	Máximo
Inscritos	FEM	539.857	1101.793	1213948	204.09	9	221	7581
	MAS	315.482	736.147	541913	233.34	6	112	4693
Aprovados	FEM	34.624	37.191	1383.178	107.41	5	25	251
	MAS	30.551	47.979	2301.994	157.05	0	22	333

Fonte: Fuvest. Elaboração da autora.

Optamos pela realização dos cálculos de média e mediana, visto que permitem uma dimensão geral dos dados. A mediana diz respeito à análise de 50 % dos dados, ou seja, valor médio no decorrer dos anos de estudo. O desvio padrão (DP) e o coeficiente de variação (CV) demonstram basicamente as variações inerentes aos dados durante o período analisado. O mínimo e o máximo indicam o quanto os dados sofreram variações durante o período de estudo; a máxima significa o maior número atingido durante o período estudado; e a mínima, o menor. Esses cálculos foram utilizados por permitir comparar grandezas que apresentam oscilações, isto é, dados não lineares, como o banco de dados construído para a realização desta pesquisa.

A observação da Tabela 3 ajuda a constatar que há maior número de mulheres inscritas no exame vestibular em relação aos homens. A quantidade delas também é superior em termos de aprovação quando comparadas aos homens.

Tal fator pode ser mais bem ilustrado por meio da análise do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Relação entre homens e mulheres inscritos durante a série histórica de 2007 a 2016

Fonte: Fuvest. Elaboração da autora.

O Gráfico 1 demonstra que há praticamente o dobro de mulheres inscritas em relação aos homens no que concerne a todo o período analisado. Notamos certa proporcionalidade em relação à expressiva elevação do número de inscritos para ambos os sexos no ano de 2010. Tal tendência repete-se no ano seguinte. Já o Gráfico 2 mostra o número de matrículas para homens e mulheres:

Gráfico 2 – Homens e mulheres matriculados em todos os cursos de um *campus* da USP durante o período de 2007 a 2016

Fonte: Fuvest. Elaboração da autora.

De acordo com as informações presentes no Gráfico 2, é possível apurar que a tendência entre mulheres inscritas e matriculadas se manteve de maneira favorável às mulheres, uma vez que há um grande número de inscritas, porém, há também um elevado número de matriculadas.

O ano de 2016 merece destaque, pois acompanha a propensão indicada por meio dos dados presentes na Tabela 2 quanto ao aumento significativo (1,21%) do número de aprovação dos homens. As informações apresentadas no Gráfico 2 convergem com os dados da Tabela 2, que se referem ao total de carreiras oferecidas pela USP. Portanto, ambas as informações (Tabela 2 e Gráfico 2) evidenciam um aumento no número de homens matriculados no ano de 2016, momento em que chega a se igualar ao número, até então superior, de mulheres.

Os gráficos e as tabelas presentes nessa seção do trabalho têm demonstrado maior número de mulheres tanto em relação às inscrições quanto às matrículas. No entanto, ao olhar especificamente a respeito da proporção entre homens inscritos e matriculados e mulheres inscritas e matriculadas, obtemos um resultado diferente, conforme apresentado na Tabela 4:

Tabela 4 – Proporção de aprovados por inscritos segundo o sexo masculino e feminino na década de 2007 a 2016

Sexo	Média	dp	vari	cv	mínimo	mediana	máximo
FEM	14.51	11.56	133.68	79.68	0.75	11.38	80.00
MAS	18.07	12.98	168.46	71.82	0.00	14.94	80.65

Fonte: Fuvest. Elaboração da autora.

De acordo com a Tabela 4, é possível observar que a proporção de homens inscritos e aprovados apresentou maior taxa de aprovação quando comparados à relação entre mulheres inscritas e aprovadas. A média e a mediana demonstram que as taxas relacionadas à proporção de homens são superiores. Há também um pequeno aumento na variação dos dados para este grupo.

Tal fato indica que as mulheres estiveram presentes em maior quantidade no *campus* estudado, porém, quando se compara o grupo “mulheres inscritas” ao de “aprovadas”, notamos um valor menor de acordo com a relação homens inscritos e aprovados. Isto é, se em termos absolutos as mulheres estiveram mais presentes, em termos relativos elas foram menos aprovadas. Este dado está em consonância com o apresentado na seção anterior relativo à universidade como um todo, o que nos permite dizer que tanto para o contexto geral quanto para o local (*campus* considerado), há menor permeabilidade para as mulheres do que para os homens.

O objetivo desta seção do trabalho foi analisar os dados nas mais diversas perspectivas, pois, apesar de o *campus* estudado apresentar maior número total de mulheres no interior das carreiras, há uma desigualdade de acesso delas quando comparadas na proporção inscritas/matriculadas.

3.5 Variação na quantidade de mulheres em carreiras oferecidas no *campus* analisado

Outra questão que buscamos investigar neste trabalho diz respeito à variação na proporção de inscritos por aprovados entre homens e mulheres no decorrer dos dez anos analisados. Como forma de representar a variação na proporção entre inscritos e aprovados, por sexo, temos o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Proporção em porcentagem da variação entre o número de inscritos e aprovados segundo o sexo, durante o período de 2007-2016

Fonte: Fuvest. Elaboração da autora.

O Gráfico 3, disposto acima, foi elaborado em *boxplot*¹⁵. Esse é um tipo de gráfico utilizado em pesquisas estatísticas que usa caixas para comparação da variabilidade entre grupos. No Gráfico 3, especificamente, comparamos dois grupos, isto é, o masculino e o feminino. A caixa vermelha representa a variação entre mulheres inscritas e matriculadas durante os dez anos. Da mesma forma, as caixas azuis representam a variação da proporção de homens inscritos e matriculados na década analisada.

Os pontos presentes no Gráfico 3 se referem aos anos nos quais houve variação significativa na proporção entre inscritos e matriculados por sexo. É possível identificar o ano da variação, pois o gráfico está por cima de um retângulo quadriculado, de forma que cada linha representa um ano analisado.

As caixas mais “estendidas” indicam que os dados do grupo representado – isto é, as referidas carreiras – apresentam maior dispersão ou diferença na variação da proporção de inscritos e aprovados do sexo feminino e masculino ao longo do período compreendido. Então, as carreiras que tiveram maior variação na proporção inscritos/aprovados tanto para homens como para mulheres foram música e ciência da informação.

¹⁵ Para melhor compreensão sobre o formato de gráfico *boxplot*, ver <<http://www.portaction.com.br/estatistica-basica/31-boxplot>> Acesso em: 18 abr. 2019.

No que diz respeito ao maior número de inscritos e maior aprovação quanto ao sexo feminino, a carreira de Fonoaudiologia despontou como a única na qual as mulheres se inscreveram e foram matriculadas em maior proporção do que os homens. Em todas as demais, essa taxa se manteve maior no grupo masculino. Como consequência, em todas as outras carreiras, os homens se matricularam em maior proporção em relação à quantidade em que se inscreveram.

A análise do gráfico corrobora as informações trazidas pela Tabela 3, pois indica que, na proporção entre número de inscrição por matrículas, as mulheres ingressaram em menor número do que os homens, exceto apenas na carreira de Fonoaudiologia.

Em virtude do encadeamento dos resultados, principalmente no que remete ao ingresso das mulheres, optamos por observar a variação na proporção apresentada especificamente quanto ao número de mulheres inscritas e aprovadas, no decurso dos dez anos, no interior de cada carreira oferecida pelo *campus* em estudo. A variação pode ajudar a compreender o quanto os dados não são lineares, como é possível observar no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Proporção percentual de mulheres inscritas e aprovadas no interior de cada carreira durante a série histórica de 2007 a 2016

Fonte: Fuvest. Elaboração da autora

A interpretação do Gráfico 4 permite considerar que há carreiras com maior constância quanto à proporção de inscritas e matriculadas, como, por exemplo, Odontologia, Psicologia,

Medicina, Ciências Contábeis, Administração e Direito. Por outro lado, há carreiras que apresentam uma proporção acentuadamente irregular no que se refere ao número de inscritas e aprovadas durante a década. Ou seja, as carreiras que apresentam maior variação, ou seja, que são mais inconstantes no que diz respeito à proporção de inscrição e aprovação de mulheres são: Música e Ciência da Informação, seguidas por Informática biomédica, Matemática aplicada a negócios, Enfermagem, Pedagogia e Fonoaudiologia.

Nessa seção do trabalho, tivemos a intenção de demonstrar o quanto os dados se configuram como amostras não lineares, podendo sofrer alterações no decorrer dos anos. Porém, embora exista variação na composição dos dados, é possível verificar que, proporcionalmente ao número de inscritas, as mulheres têm sido aprovadas em menor número do que os homens na maior parte dos cursos oferecidos em um *campus* da Universidade de São Paulo.

3.6 Mulheres e aprovação no vestibular: frequência de matrícula por sexo

Esta pesquisa foi elaborada de forma a contemplar uma análise quali-quantitativa. Dividida em dois momentos, o primeiro foi dedicado a pensar especificamente nos dados numéricos com a finalidade de encontrar cursos mais e menos permeáveis às mulheres. O segundo momento foi dedicado a refletir acerca das especificidades e dos contextos nos quais as mulheres entrevistadas estão inseridas.

Como forma de encontrar os cursos mais e menos permeáveis, elegemos a taxa de aprovação como fator matemático que poderia nos dar respostas à pergunta: há cursos mais seletivos para as mulheres do que para os homens?

O cálculo simplificado para obtenção da taxa de aprovação diz respeito à divisão do número de matriculados pelo número de inscritos. Para se pensar especificamente sobre homens e mulheres, realizamos a mesma operação, porém dividimos o número absoluto de mulheres matriculadas pelo número total de inscritas.

A operação matemática descrita no parágrafo anterior não foi suficiente para compreender, estatisticamente, como ocorre a taxa de aprovação entre homens e mulheres. Com o objetivo de dar maior credibilidade, submetemos os dados ao tratamento estatístico, desse modo foi realizado um cálculo de frequência de aprovados por sexo masculino e feminino. O resultado desse procedimento pode ser visualizado no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Frequência de aprovados por sexo masculino e feminino no decurso de dez anos (2007-2016)

Fonte: Fuvest. Elaboração da autora.

O Gráfico 5 também é uma elaboração em *boxplot* e pode ser interpretado da seguinte maneira: as carreiras, representadas por caixas, presentes acima da linha pontilhada, têm maior frequência de aprovação masculina. Já aquelas que se encontram abaixo do traçado têm maior frequência de aprovação feminina. Quanto mais a carreira se encontra próxima ao zero, maior é a frequência de aprovação de mulheres.

Novamente, os pontos dispostos ao fundo quadriculado do gráfico representam as variações significativas em termos estatísticos, ocorridas durante os dez anos analisados. As caixas que se encontram na metade do tracejado, ou seja, cortadas pela linha pontilhada, indicam carreiras cuja frequência de aprovação entre homens e mulheres é mista, isto é, não há diferenças entre os sexos quanto à frequência de aprovados.

A observação do Gráfico 5 permite ver que as carreiras de Economia, Educação Física e Ciências Contábeis são aquelas em que os homens foram aprovados de maneira mais contínua. Já as maiores frequências de aprovação feminina se referem às carreiras de Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Enfermagem.

No que diz respeito à constância de aprovação quanto ao sexo, é perceptível uma divisão por “guetos”, visto que as mulheres se concentraram mais nas áreas médica (sobretudo as

relacionadas ao cuidado) e de licenciatura; enquanto os homens foram aprovados com maior frequência nas áreas relacionadas às exatas e aos esportes.

3.7 As mulheres em números relativos: presença/ausência no espaço universitário

Buscamos investigar neste trabalho a proporção de inscritos por aprovados entre homens e mulheres, no decorrer dos dez anos analisados, pois chamou nossa atenção a comparação numérica das mulheres inscritas para o exame vestibular e aprovadas em cada curso, e a observação de que ocorria praticamente uma inversão de valores quando se comparava os números de homens inscritos e aprovados.

O teste estatístico denominado X^2 foi realizado com a finalidade de comparar diferentes proporções e analisar quantos homens e quantas mulheres são esperados em termos de aprovação no exame vestibular de acordo com o número de inscrições em cada carreira.

Como forma de melhor apresentar os resultados do referido teste, foram organizadas duas tabelas: a primeira reúne os cursos em que as mulheres se inscreveram em maior quantidade, e a segunda contém os cursos em que os homens se inscreveram em maior número. Em ambas as tabelas estão dispostos os números absolutos de homens e mulheres inscritas e aprovadas no vestibular durante os dez anos analisados e a chance percentual em obter aprovação no curso de acordo com o gênero.

A Tabela 5 contém os dados de cursos em que as mulheres se inscreveram em maior quantidade se comparadas aos homens:

Tabela 5 – Cursos em que as mulheres se inscreveram em maior quantidade do que os homens – número absoluto de inscritos e aprovados e chance de aprovação, segundo o gênero no período de 2007-2016:

Curso	Mulheres inscritas	Homens inscritos	Mulheres aprovadas	Homens aprovados	Chance de aprovação
Medicina	26.947	15.512	318	615	Homens têm 280% a mais em chance de ser aprovados no curso.
Direito	42.098	28.523	1.556	2.036	Homens têm 200% a mais em chance de ser aprovado no curso.

Curso	Mulheres inscritas	Homens inscritos	Mulheres aprovadas	Homens aprovados	Chance de aprovação
Ciências biológicas	4.243	2.033	278	200	Homens têm 56% a mais de chance de ser aprovado no curso.
Pedagogia	2.818	384	387	73	Homens têm 47% a mais de chance em ser aprovado no curso.
Ciências Contábeis	1.919	1.838	159	287	Homens têm 200% a mais chance em ser aprovado no curso.
Odontologia	5.671	2.072	520	267	Homens têm 47% a mais em chance de ser aprovado no curso.
Nutrição e Metabolismo	3.167	396	260	40	Não há diferença estatisticamente significativa.
Psicologia	8.006	1.972	284	114	Homens têm 67% a mais em chance de ser aprovado no curso.
Enfermagem	4.769	616	901	127	Não há diferença estatisticamente significativa.
Enfermagem- Licenciatura	893	173	226	56	Não há diferença estatisticamente significativa.
Fisioterapia	4.303	895	326	77	Não há diferença estatisticamente significativa.
Terapia Ocupacional	1.403	92	181	16	Não há diferença estatisticamente significativa.
Ciência da informação e documentação	1.171	660	187	139	Homens têm 40% a mais em chance de ser aprovado no curso.

Farmácia bioquímica	5.686	1.311	587	205	Homens têm 60% a mais em chance de ser aprovado no curso.
Licenciatura em química	767	653	187	198	Homens têm 35% a mais em chance de ser aprovado no curso.
Química - bacharelados	2.447	1.654	300	304	Homens têm 60% a mais em chance de ser aprovado no curso.
Ciências biomédicas	989	292	49	22	Não há diferença estatisticamente significativa.
Fonoaudiologia	1.390	141	275	17	Mulheres têm 80% a mais em chance de ser aprovada no curso.

Fonte: Fuvest. Elaboração da autora.

A partir da observação da Tabela 5, é possível constatar que, na maioria das carreiras existentes no *campus* analisado, as mulheres se inscreveram em *maior* quantidade, mas foram aprovadas em *menor* quantidade. As carreiras em que essa desproporcionalidade foi maior são Medicina, Direito e Ciências Contábeis, nos quais as chances de uma mulher ser aprovada é 280% a 200% menor do que as de um homem.

Chama a atenção também o fato de que das 18 carreiras nas quais as mulheres se inscreveram em maior número, apenas no curso de Fonoaudiologia as mulheres se inscreveram e foram matriculadas em maior proporção do que os homens. Os cursos de nutrição, enfermagem, enfermagem-licenciatura, fisioterapia, terapia ocupacional e ciências biomédicas, não apresentaram diferença estatisticamente relevante. Ou seja, das 18 carreiras analisadas, apenas uma apresenta vantagem de aprovação para as mulheres, 6 não apresentam diferenças estatísticas significativas e 11 dispõem de maior quantidade proporcional quanto à aprovação de homens, mesmo sendo carreiras mais procuradas pelas mulheres no que diz respeito ao número de inscrições.

A Tabela 6, por sua vez, apresenta os cursos em que as mulheres se inscreveram em menor número, quando comparadas aos homens:

Tabela 6 – Cursos em que as mulheres se inscreveram em menor quantidade do que os homens – número absoluto de inscritos e aprovados e chance de aprovação, segundo o gênero no período de 2007-2016

Curso	Mulheres Inscritas	Homens inscritos	Mulheres aprovadas	Homens aprovados	Chance de aprovação
Música	355	583	107	176	Não há diferença estatisticamente significativa.
Física médica	880	1.117	131	266	Homens têm 79% a mais em chance de ser aprovado no curso.
Matemática aplicada a negócios	735	972	185	267	Não há diferença estatisticamente significativa.
Informática biomédica	614	999	140	254	Não há diferença estatisticamente significativa.
Administração de empresas	6.829	7.641	385	659	Homens têm 58% a mais em chance de ser aprovado.
Educação física	1.169	1.688	148	314	Homens têm 58 % a mais em chance de ser aprovado.
Economia empresarial e controladoria	1.777	2.356	262	437	Homens têm 32% a mais em chance de ser aprovado.
Economia	1.327	2.745	107	333	Homens têm 57% a mais em chance de ser aprovado.

Fonte: Fuvest. Elaboração da autora.

A observação da Tabela 6 permite destacar que dos oito cursos em que os homens mais se inscreveram, apenas Música, Matemática aplicada a negócios e Informática biomédica não apresentam uma diferença estatisticamente relevante. Os demais cinco cursos demonstram vantagens aos homens no que diz respeito às chances de aprovação.

As carreiras de Física médica, Administração de empresas, Educação Física, Economia empresarial e controladoria e Economia apresentam maior chance de aprovação entre os homens. Cabe destacar que estas são carreiras nas quais os homens se inscrevem em maior quantidade, porém, mesmo tendo poucas mulheres inscritas, era esperado um maior número de aprovadas quando comparada a relação inscrição/matricula.

Dos 26 cursos analisados no tocante às chances de aprovação de homens e mulheres, apenas em um curso as mulheres tiveram maior chance de aprovação do que os homens: Fonoaudiologia. Em 9 cursos não houve diferenças estatisticamente relevantes. E em todos os demais 16 cursos as chances de os homens serem aprovados no exame do vestibular foram maiores do que as das mulheres.

Chama a atenção o fato de que, embora as estudantes mulheres sejam, em termos absolutos, a maioria em alguns cursos e no próprio *campus* estudado, há desigualdades quando se olha para os dados relativos à comparação entre inscrição/aprovação. As causas desse fenômeno precisam ser mais bem investigadas. Mas é possível pensar em diversas questões ligadas aos “papéis sociais” atribuídos às mulheres anteriormente ao vestibular por meio de práticas escolares, familiares e sociais de cunho machista e patriarcal que vinham operando em uma lógica de exclusão das mulheres no interior das universidades públicas por meio do filtro representado pelo vestibular.

Após a análise dos dados estatísticos, verificamos que as carreiras em que havia menor chance de uma estudante mulher ser aprovada foram Medicina e Direito; e com a maior chance de matrículas de mulheres foi Fonoaudiologia. Diante dos resultados dos estudos estatísticos, elencamos as carreiras de Medicina e Fonoaudiologia como prioritárias para a realização de entrevistas com estudantes provenientes de camada popular. Foram realizadas, portanto, duas entrevistas, uma com uma estudante de Medicina e outra que cursava Fonoaudiologia, as quais serão analisadas no próximo capítulo.

3.8 Do teto de vidro ao labirinto de cristal: caminhos possíveis

O conceito do teto de vidro, ou *glass ceiling*, elaborado por estudiosas feministas estadunidenses no final dos anos 1970 (MARRY; POCHIC, 2017) tem sido utilizado por diversas autoras brasileiras, como Bonelli *et al.*, (2008), Moschkovich e Almeida (2015) e Olinto (2011), a fim de explicar as dificuldades enfrentadas por mulheres quanto à ascensão em suas carreiras profissionais. A metáfora ajuda a entender como as mulheres atravessam dificuldades maiores e diferentes dos homens para chegar ao topo de suas carreiras, pois, muitas

vezes, as barreiras interpostas às trajetórias profissionais delas são invisíveis, porém extremamente difíceis de transpor.

A respeito do conceito de teto de vidro, Garcia (2015, p. 103, grifos do autor) explica:

Com esta metáfora se quer expressar a barreira enquanto um “teto” porque há uma limitação que obstrui o avanço ascendente, e vidro (transparente) porque a limitação não é imediatamente aparente e é normalmente uma política não escrita nem oficial. O “teto de vidro” é diferente das barreiras formais ao avanço, tal como exigência de instrução e experiência.

Essa metáfora do teto de vidro pareceu uma explicação plausível para se pensar nas dificuldades de acesso à universidade pública enfrentadas pelas mulheres diante do exame vestibular que, embora seja o mesmo para todos, exerce um mecanismo que tem favorecido os homens quanto à aprovação e à matrícula na maioria das carreiras oferecidas no *campus* estudado durante os dez anos analisados neste trabalho.

Porém, será que o vestibular poderia ser compreendido como um mecanismo de barreira (teto de vidro) quanto ao acesso de mulheres neste *campus* universitário? Ao refletirmos a respeito das conjunturas sociais que podem estar contribuindo para que as mulheres tenham menos chances proporcionais de ingressar nesta universidade em relação aos homens, passamos a identificar uma série de processos que podem, de maneira bastante sutil, dificultar os melhores resultados das mulheres no exame vestibular.

Da metáfora do “teto de vidro”, seguimos para o “labirinto de cristal”, ou “*labyrinth of leadership*”. A alegoria do labirinto de cristal foi definida pelas autoras Alice H. Eagly e Linda L. Carli no livro: *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*¹⁶, disponível apenas em língua inglesa e publicado em 2007. E também no artigo ao qual tivemos acesso, de autoria de ambas pesquisadoras, denominado “Women and the Labyrinth of Leadership¹⁷” (2008).

Algumas autoras brasileiras também se dedicam a pensar nas trajetórias profissionais de mulheres com base na metáfora do labirinto de cristal (LIMA, 2008, 2013; LIMA *et al.*, 2015, MENDES, 2017). Para Lima (2013, p. 886), o labirinto de cristal torna-se uma explicação mais abrangente do que o “teto de vidro”, pois há “o entendimento de que os obstáculos estão ao longo de toda a trajetória profissional feminina e não somente em um determinado patamar”.

Segundo Eagly e Carli (2008), a figura do labirinto de cristal pode trazer uma representação mais ampla quanto às dificuldades e às sinuosidades presentes nos percursos

¹⁶ Em tradução livre: Através do labirinto: a verdade sobre como as mulheres se tornam líderes.

¹⁷ Em tradução livre: Mulheres e o labirinto da liderança.

profissionais das mulheres. Como há diversas “voltas” no caminho, alguns obstáculos podem não parecer tão sutis tal como sugere a concepção ligada ao teto de vidro.

Lima (2013) utilizou o conceito de “labirinto de cristal” para compreender as trajetórias profissionais de mulheres acadêmicas na área de Física.

O labirinto tanto simboliza os diversos obstáculos dispostos na trajetória científica feminina quanto apresenta suas variáveis consequências, tais como: desistência de uma determinada carreira, sua lenta ascensão e estagnação em um dado patamar profissional. Por causa dos diversos desafios e armadilhas dispostos no labirinto, os talentos femininos são perdidos ou pouco aproveitados. (LIMA, 2013, p. 886)

Como a metáfora do labirinto tem sido utilizada para compreender trajetórias de mulheres no campo profissional, buscamos também nesta teoria alguns subsídios para tentar compreender os motivos pelos quais as mulheres têm apresentado menor chance proporcional de aprovação no vestibular quando comparadas aos homens no *campus* universitário em questão.

Entendemos que os obstáculos interpostos às mulheres, provavelmente, são anteriores ao exame vestibular. Sendo assim, o objetivo desta dissertação é procurar identificar possíveis práticas sociais e culturais que possam operar como “paredes” do labirinto de cristal percorrido pelas inscritas no exame para ingresso na instituição.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Lima (2013), o campo acadêmico e científico possui um *modus operandi* extremamente meritocrático, e este funcionamento implica no desaparecimento das dificuldades enfrentadas pelas mulheres para alcançar os mesmos patamares de produção científica dos homens.

A dificuldade apresentada pelas mulheres ocorre pelos mais diversos fatores presentes no labirinto de cristal, pois, segundo Lima (2008, 2013), elas são socialmente responsabilizadas pela gestão da casa, pelo próprio relacionamento amoroso e pelos cuidados e educação dos filhos. Portanto, homens nas mesmas condições, casados e com filhos, não possuem semelhantes atribuições quando comparados às mulheres, o que confere vantagens a eles quanto ao desempenho profissional.

Para além de tais responsabilidades atribuídas socialmente às mulheres, as acadêmicas, principalmente da área das ciências exatas, enfrentam, ainda, diversos preconceitos quando algum trabalho de pesquisa é publicado em parceria com homens, visto que a autoria delas é colocada em dúvida por membros das instituições que as interpelam de forma a verificar se de fato foram elas que conduziram o estudo apresentado. Tais “dúvidas” são levantadas mesmo

quando as mulheres são autoras principais dos trabalhos ou quando são coordenadoras de grandes projetos de pesquisa (LIMA,2008, 2013).

Perante estas dificuldades enfrentadas pelas mulheres no âmbito acadêmico, passamos a questionar, com base no labirinto de cristal, quais as dificuldades que podem contribuir para que as mulheres apresentem menores chances proporcionais de ingresso na universidade em questão quando comparadas aos homens? O ensino das ciências exatas ocorre da mesma maneira para as meninas e os meninos? Será que as meninas que apresentam bom desempenho acadêmico nas áreas das ciências exatas também não sofrem discriminações por parte de seus colegas, familiares e professores? Ou, ainda, será que estes agentes sociais incentivam as meninas na área de exatas da mesma maneira que os meninos são incentivados?

Estudos realizados por Olinto (2011) revelam que as meninas apresentam maior desempenho nas áreas de leitura; já os meninos se destacam mais na área da matemática. Será que estes maiores incentivos para a área das ciências exatas somados a questões de menor cobrança quanto à realização de trabalhos domésticos podem operar como “paredes” de cristal nas quais as mulheres esbarram rumo à aprovação no vestibular?

Julgamos serem necessários maiores estudos a respeito das dificuldades enfrentadas pelas meninas quanto à trajetória escolar, no entanto consideramos a metáfora do “labirinto de cristal” bastante apropriada como instrumento na busca por possíveis razões que estejam sustentando as paredes do labirinto percorridas pelas mulheres em suas trajetórias de escolarização.

4 DA ANÁLISE QUANTITATIVA AOS ESTUDOS BIOGRÁFICOS

A primeira parte deste trabalho, que envolve pesquisa quantitativa, emergiu de uma necessidade em identificar em quais carreiras as mulheres se inscreveram e se matricularam em maior ou em menor proporção do que os homens durante uma série histórica de dez anos (2007-2016) em um *campus* da USP, a fim de encontrar no interior destes cursos ou carreiras, estudantes mulheres com as quais pudéssemos realizar uma entrevista semiestruturada.

Dada a complexidade das descobertas provenientes da pesquisa quantitativa, nos detivemos com mais afinco na descrição e na análise destes dados numéricos, fato, inclusive, que nos fez repensar o número de entrevistas. A princípio tencionávamos entrevistar quatro mulheres, mas a iminência de refletir mais detidamente sobre os dados quantitativos, nos levou a optar por duas.

Neste movimento, elegemos, como prioridade, entrevistar mulheres de camadas populares, embora, na primeira parte do trabalho, não tenha sido possível analisar a relação inscrição/aprovação no vestibular pelo viés de classe social.

A realização de entrevistas com mulheres de camadas populares ocorreu por acreditarmos que mulheres desta condição social pudessem trazer em suas falas, outros elementos, dificuldades e também formas de resistências encontradas tanto para transpor a barreira do vestibular, como para realizar sua vivência universitária.

Outro interesse se direcionava em compreender se havia diferenças, isto é, dificuldades e possibilidades vivenciadas por estudantes que pertenciam a cursos nos quais as mulheres mais se inscreviam e eram mais aprovadas e naqueles em que elas se inscreviam mais e eram menos aprovadas.

Por fim, a escolha por mantermos as entrevistas ocorreu como forma de buscar respostas para tais inquietações que se direcionam para as especificidades que mulheres de camadas populares poderiam trazer em suas falas a partir de vivências marcadas pela dificuldades, possibilidades e resistências em um contexto social que envolve privação de recursos financeiros, acesso restrito a determinados bens culturais, como frequência em museus, teatros, espaços nos quais circulam informações, alcance limitado a cursos livres, de línguas estrangeiras, entre outros.

4.1 Diferentes contextos: a realização das entrevistas

Foram realizadas duas entrevistas com estudantes dos cursos em que há maior e menor discrepância em termos de chances de acesso de mulheres. Nessa perspectiva, elencamos as carreiras de Medicina, na qual os homens possuem 280% a mais de chances em aprovação, e

Fonoaudiologia que desponta como a única carreira cuja aprovação de mulheres é superior a dos homens, contando com 80% a mais em chances de aprovação para elas.

Como forma de preservar a identidade das participantes, foram utilizados nomes fictícios. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente.

O Quadro 1 reproduz uma apresentação geral das participantes.

Quadro 1- Dados das estudantes entrevistadas

Participante	Idade	Carreira	Tempo de curso	Profissão do pai	Profissão da mãe	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Pertencimento étnico-racial (autodeclaração)
Carolina	19	Fonoaudiologia	02 anos	Trabalhador rural ¹⁸	Empregada doméstica	3º ano do Ensino Fundamental	4º ano do Ensino Fundamental	Branca
Júlia	20	Medicina	01 ano	Comerciante	Do lar	4º ano do Ensino Fundamental	5ª ano do Ensino Fundamental	Branca

Fonte: Elaboração da autora.

A entrevista realizada com Carolina (estudante de Fonoaudiologia) ocorreu no horário do almoço, pois a participante não dispunha de grande disponibilidade de horários, visto que seu curso é oferecido em período integral e suas noites são reservadas ao estudo. Em virtude da escassez de tempo apresentada por Carolina, não foi possível também realizar a pré-entrevista, conforme previsto neste trabalho. Os diálogos anteriores à entrevista aconteceram via telefone, redes sociais e *e-mail*.

Com Júlia (estudante do curso de Medicina) foi possível realizar a pré-entrevista por meio de um encontro presencial, no qual foi falado sobre o trabalho e foi-lhe entregue uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este encontro foi primordial para estabelecer maior proximidade entre pesquisadora e participante, pois as dúvidas e os possíveis esclarecimentos ocorreram antes da realização da entrevista.

Provavelmente em virtude de sua escassez de tempo livre, Carolina realizou toda entrevista em um tempo de 47 minutos e 20 segundos. Suas respostas foram objetivas e, embora tenha sido colocada a possibilidade de terminar o diálogo em 2 ou 3 dias, a participante demonstrou preferência pela finalização naquele momento.

¹⁸ No momento de realização da entrevista, o pai de Carolina encontrava-se desempregado.

Cabe destacar que Carolina revelou interesse em participar do trabalho e, posteriormente, exprimiu satisfação por ter colaborado com a pesquisa. No entanto, é preciso lançar um olhar compressivo e empático entre sua vontade de participar e suas condições reais em fazê-lo.

Por sua vez, Júlia demonstrou maior flexibilidade de tempo para nossos encontros, porém cumpre destacar que apresenta uma condição social mais estável, embora demonstre dificuldades inerentes à sua condição de estudante proveniente de camadas populares tal como Carolina. A entrevista com Júlia durou cerca de 2 horas e 54 segundos, e sua narrativa ocorreu de maneira bastante detalhada.

Tanto Júlia como Carolina assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram informadas que poderiam desistir da participação a qualquer momento. Ambas escolheram receber a transcrição integral da entrevista por correio eletrônico e, após a leitura, autorizaram O uso integral da transcrição para esta pesquisa.

É possível notar que as entrevistas ocorreram em diferentes contextos que se vinculam à disponibilidade, às circunstâncias e às particularidades apresentadas por cada participante, em virtude, sobretudo, de suas condições sociais. Esse fato refletiu nas entrevistas, isto é, no tempo de duração de cada uma delas, no detalhamento ou não de determinadas situações ou assuntos abordados e explicações prévias quanto ao trabalho.

A importância de elucidar o contexto das entrevistas reside na possibilidade de lançar um olhar sobre tais narrativas, inseridas que estão nestas conjunturas de dificuldades sociais e econômicas vivenciadas por estas estudantes. Apesar de demonstrar apreço e vontade de participar da pesquisa, foram perceptíveis os esforços e os obstáculos que enfrentaram em suas trajetórias estudantis, ao assumir um compromisso extra às atribuições universitárias. Ou seja, até mesmo ter um curto espaço de tempo para narrar e compartilhar suas histórias de vida se constitui, para estas estudantes, como a típica dificuldade de se deparar com contrariedades a todo momento.

Após explicitar o contexto em que as duas entrevistas foram realizadas, vejamos a seguir a narrativa de Júlia.

4.2 Júlia: a mulher que foi além

A mulher brasileira conhece que pode querer mais, do que até aqui tem querido; que pode fazer mais, do que até aqui tem feito. Precisamos compreender antes de tudo e afirmar aos outros, atados por preconceitos e que julgam toda a liberdade de ação prejudicial à mulher na família, principalmente dela, que necessitamos de desenvolvimento intelectual e do apoio seguro de uma educação bem feita. Almeida (1987, p. 3)

Júlia é estudante de Medicina de um *campus* da USP localizado no interior de São Paulo. No momento em que a entrevista foi realizada, a estudante possuía 20 anos e estava no primeiro ano do curso que ocorre em período integral. Seu pai estudou até a quarta série do Ensino Fundamental (anos iniciais), é ex-caminhoneiro e, atualmente, possui um pequeno comércio. Sua mãe estudou até a quinta série do Ensino Fundamental e trabalhava como empregada doméstica, embora, no momento da entrevista, sua ocupação encontrava-se restrita aos trabalhos domésticos em sua própria casa.

A estudante nasceu e cresceu em uma cidade pequena no interior do estado de São Paulo. Faz parte de uma família recomposta¹⁹, dessa forma, possui uma irmã e um irmão mais velhos, filhos de sua mãe com o primeiro companheiro e mais uma irmã e um irmão, frutos do relacionamento de sua mãe com seu pai.

Os irmãos mais velhos de Júlia concluíram apenas o Ensino Médio. No entanto, sua irmã do meio estava terminando o curso de Pedagogia em uma universidade privada na qual possuía uma bolsa de estudos proveniente do programa “Escola da família”²⁰. Seu irmão mais novo e o “caçula” da família estava no momento cursando também a Escola Técnica Estadual (ETEC) na qual Júlia concluiu o Ensino Médio e Técnico.

Júlia menciona não ter conhecimento da ETEC até seu oitavo ano do Ensino Fundamental²¹, momento em que uma colega de turma apresentou a ela a instituição e a incentivou a prestar o vestibulinho necessário para ingresso nesta escola. A partir daquele momento, Júlia começou a estudar para o exame e recebeu ajuda de um professor de Matemática que acompanhou suas correções de exercícios e a estimulou para a realização da prova.

O ingresso na ETEC foi marcado por grande alegria pela aprovação no vestibulinho, mas também pela tristeza relacionada ao fato de sua colega, que lhe apresentara a escola, não ter passado no exame. Júlia menciona que seus estudos na ETEC foram imprescindíveis para que ela tivesse acesso a diversas informações, dentre as quais a possibilidade de prestar vestibular em uma universidade pública.

¹⁹ Por família recomposta compreendemos constituições familiares “formadas a partir do rompimento de uma união prévia de pelo menos um dos cônjuges” (WATARAI; ROMANELLI, 2010, p. 15).

²⁰ O programa Escola da família é um projeto desenvolvido pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo em parceria com algumas universidades privadas, por meio do qual são concedidas bolsas de estudos àqueles que trabalham em escolas estaduais durante os finais de semana, de modo a oferecer à comunidade atividades de cultura e lazer realizadas no espaço destas instituições educacionais. (SÃO PAULO, Secretaria Estadual da Educação. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html>. Acesso em: 17 mar. 2019).

²¹ O fato de não conhecer a Escola Técnica Estadual é comum em estudantes provenientes de escolas públicas, como é possível verificar na pesquisa desenvolvida por Tetzlaff e Piotto (2017).

Em virtude de sua boa experiência na ETEC, Júlia indicou este caminho ao seu irmão mais novo, que, na época da entrevista, já era estudante da instituição. Nesta perspectiva, a estudante junto com a sua irmã do meio que “inaugura” o percurso acadêmico vão trilhando o caminho de “redenção” desse passado marcado pela privação inerente à sua classe social, tal como compreende Walter Benjamin (BENJAMIN, 1994; LOWY, 2005).

A infância e a adolescência de Júlia foram marcadas por diversas privações financeiras e por sua entrada precoce no mercado de trabalho. Aos 9 anos de idade, a estudante cuidava de um bebê na casa de uma pessoa e, desde muito cedo, já dividia o tempo entre as tarefas e o trabalho remunerado informal:

Eu trabalhei! Eu olhava uma menina, nossa, hoje ela está muito grande, maior que eu, eu tinha... acho que eu estava na quarta série, eu brincava com ela, cuidava pra mãe dela trabalhar, a mãe dela trabalhava na casa dela, aí eu ficava com essa menininha, ela tinha acho que uns sete meses, era bem gostosinho e era bom, tipo, eu ficava à tarde com ela, depois eu chegava em casa, e aí ia fazer lição de casa que tinha e era bom que eu ganhava um dinheirinho pra comprar bijuterias, (risos) meus adereços super discretos que eu usava nessa época (risos).

Após a experiência como babá de uma bebê, Júlia trabalhou ainda em bancas de confecção de calçados, prática bastante comum em sua cidade natal que é conhecida pela pujante indústria de calçados. Embora fossem trabalhos informais, sem registro em carteira de trabalho, havia atribuições consistentes (como horário de trabalho rígido e jornada exaustiva) que recaíam sobre as crianças e adolescentes trabalhadores:

*É... aí depois, no próximo ano, eu ajudei em uma pequena banca de sapato que é muito forte lá na cidade, então, sempre tem as bancas nas próprias casas mesmo, aí as famílias trabalham, aí tem as bordadeiras, tipo para fazer tricezinho, aí uma vizinha nossa chamou... acho que no começo era eu e meu irmão, aí depois o meu irmão saiu e ficou só eu pra tipo, colar as peças mesmo, nos sapatos, nesse eu ganhava um pouquinho mais, eu ficava mais animada, aí quando foi... não lembro, eu estava na sétima, oitava teve uma outra moça que me chamou também pra trabalhar na casa dela, que era tipo, em banca também, mas nesse foi ficando mais sério, era serviço mais complicado, **mais puxado**²², mas ela incentivava muito a gente, ela falava “oh, mais pra frente eu vou ensinar vocês a mexerem na máquina, costurar”, então ela incentivou muito a gente, muito na questão do serviço e ganhava um pouquinho mais também, eu fui subindo de cargo (risos).
[...] nossa, eu lembro muito disso, uma vez era, tipo, feriado (risos), e eu não fui de manhã, aí a moça me ligou “**quando é feriado você pode vir de manhã também, viu**”²³?!”.
²² Grifo meu.
²³ Grifo meu.*

²² Grifo meu.

²³ Grifo meu.

O trabalho infantil com cobranças típicas do mundo “adulto” permeou toda a trajetória biográfica de Júlia e de seus irmãos que, segundo ela, tiveram um percurso semelhante. Nos anos em que a estudante se preparou para o vestibular no cursinho realizado em uma escola particular, na qual conseguiu uma bolsa parcial de estudos, o trabalho novamente esteve presente, porém, no mercado arrendado por sua família. Neste momento específico, Júlia trabalhava três vezes por semana no caixa do mercado a fim de pagar pelo cursinho pré-vestibular que frequentava. De acordo com seu relato:

Aí, então era mais flexível, eu ia três vezes por semana revezando com o meu irmão mais novo, aí a gente ficava no caixa, quando eu ia segunda, quarta e sexta e meu irmão, terça, quinta e sábado, aí então eu ia à tarde, estudava no terceiro de manhã e depois a tarde eu ia para o mercado nesses três dias, a gente foi levando, aí meu pai pagava as coisas que a gente precisava e era a nossa forma de salário, meus outros irmãos também foram para lá, um deles trabalhava na fábrica, a minha irmã trabalha no caixa até hoje, o meu irmão ajuda em serviços gerais, a gente fala que ele é o gerente.

Concomitante à realização do cursinho pré-vestibular, Júlia conseguiu também uma bolsa integral em uma escola de redação de sua cidade. Porém, muitas vezes, em virtude de sua jornada sempre dividida entre trabalho remunerado e estudos, a frequência ao curso de redação também ocorreu em meio a diversas dificuldades:

[...] eu consegui uma bolsa em uma escola de redação e foi sensacional para mim, foi muito bom, muito bom, me ajudou pra caramba, mas tinha outro perrengue que eu teria que passar, porque lá era tipo, era a tarde as aulas de redação e tinha que ir duas vezes por semana lá, aí no começo do ano até deu pra eu levar bem, porque era na terça e na quinta, nos dias que meu irmão trabalhava, mas aí depois, no final do ano, começou ficar muito intenso as correções, então às vezes eu não conseguia ir para o serviço, porque eu tinha que ir lá corrigir as redações e a gente escrevia muito, era tipo, seis redações por semana e era muita gente, às vezes a gente marcava plantão para a professora corrigir e você ficava duas horas só na redação, aí teve dias que eu liguei para o meu pai chorando “pai... eu não vou conseguir ir no serviço...” e meu pai falava “ah, fazer o que né?!” mas eu ficava tipo, muito... por mais que ele falava, “ah, dá certo”, eu ficava em um aperto, porque eu sabia que lá ia estar uma correria, fazendo falta, mas eu tinha que ficar lá e tudo [...].

A fala de Júlia demonstra a ambivalência de sentimentos vivenciados entre a obrigação com o trabalho remunerado, a ajuda prestada à sua família com seus trabalhos no mercado e o desejo de se dedicar aos estudos a fim de conseguir ingressar em uma universidade.

No momento da entrevista, Júlia contava com auxílio moradia e alimentação fomentado pelo programa de assistência social estudantil da universidade e com uma pequena verba mensal enviada por seus familiares.

Júlia almejou uma carreira, mas, como ela menciona diversas vezes em suas falas, “sempre com o pé no chão” trilha outros caminhos e vai além usando sua força messiânica que propulsiona a jovem estudante a se mover rumo à emancipação (BENJAMIN, 1994; LOWY, 2005).

4.3 Carolina e a vida repleta de curvas

A vida para uns são cheias de curvas que dá impressão que eles seguem para o calvário conduzindo uma cruz que se chama "custo de vida".
Carolina Maria de Jesus, Provérbios, 1963, p. 25

Carolina é estudante do curso de Fonoaudiologia de um *campus* da USP localizado no interior do estado de São Paulo. Sua entrevista foi realizada no ano de 2017 e, naquele momento, ela estava com 19 anos e frequentava o segundo ano do curso que ocorre em período integral (manhã e tarde).

O pai da estudante não foi alfabetizado, muito embora tenha frequentado o Ensino Fundamental durante três anos. No momento em que a entrevista foi realizada, ele estava desempregado e fazia trabalhos temporários. Sua mãe foi alfabetizada e cursou a escola até a quarta série dos anos iniciais do Ensino Fundamental e estava trabalhando como empregada doméstica.

A estudante nasceu e cresceu em uma cidade do interior de Minas Gerais, local no qual vivia com seus pais e mais dois irmãos homens: um mais velho do que ela e outro mais novo. Seu irmão mais velho estava no terceiro ano do curso de Física na Universidade Estadual Paulista (Unesp), fator preponderante para inspirar e incentivar Carolina na realização de um curso de graduação em universidade pública. O irmão mais novo da estudante havia terminado o Ensino Médio no ano anterior e estava apenas trabalhando em sua cidade natal.

O irmão mais velho de Carolina foi diversas vezes citado em sua narrativa como a grande inspiração e fonte de incentivo para que ela realizasse o curso de graduação. A trajetória escolar de irmãos e irmãs tidos como exemplos e incentivo para cursar o ensino superior são comumente mencionados em pesquisas sobre estudantes de camadas populares em universidades (ALMEIDA, 2014; SETTON, 2005; ZAGO, 2006, 2007). Como ressalta Setton (2005, p. 89): “a importância de irmãos mais velhos nesse processo é muito grande, já que muitos dos alunos pesquisados se valem das experiências desses irmãos ou foram influenciados por eles”.

Carolina e seus irmãos estudaram em escolas públicas da cidade em que moravam. A escola foi definida pela estudante como tendo oferecido uma boa instituição, inclusive contando com os mesmos professores da escola particular de sua cidade, como destaca no seguinte trecho de sua narrativa:

Eles davam, eu acho que a escola particular tem mais carga horária, não é? É, parece que no terceiro tem mais carga horária no terceiro do colegial, mas eram os mesmos professores que davam aula, por exemplo, chamava XXX a escola particular, a minha professora de História dava aula lá também, então era a mesma aula que eu tinha, né?

Além de frequentar uma escola pública considerada de boa qualidade, Carolina disse que sempre tirou as melhores notas da sala, ou seja, seu desempenho escolar foi sempre satisfatório, embora seus pais não tenham dado muitos incentivos a ela e aos irmãos quanto aos estudos:

Então, a minha mãe com o meu pai, eles nunca incentivaram muito. O um irmão que queria primeiro, que ele é mais velho que eu, ele ia por cabeça dele. Eles nunca falaram pra ele: “ah, você tem que estudar”, mas incentivava a ir na escola, né? Na escola normal que todo mundo tem que ir.

Foi também o irmão de Carolina que a incentivou a realizar o curso universitário em uma universidade pública, pois a estudante havia conseguido também uma bolsa integral em uma instituição privada em uma cidade vizinha à sua. Porém, mais uma vez, seu irmão a convenceu de que ingressar em uma universidade pública poderia ser mais vantajoso, ainda que o *campus* estivesse mais distante da residência de seus pais:

E eu ia continuar trabalhando. Aí ele falou assim, pra mim, você tá doida trocar essa faculdade particular pela USP! E tipo, e lá você vai ter muito mais chance, o estudo vai ser muito melhor, então foi ele que me incentivou, se ele não tivesse me incentivado eu acho que eu nem teria vindo porque eu já tinha me matriculado, né? Na outra... eu tinha emprego, já estava matriculada na faculdade, já tinha visto van para ir, aí tudo foi ele.

Carolina conheceu e desenvolveu interesse pelo curso de Fonoaudiologia, ao visitar algumas feiras de profissões realizadas em universidades localizadas nas cidades vizinhas à sua. Essas visitas eram proporcionadas pela escola pública estadual em que a estudante realizou o Ensino Médio:

Então, quando eu estava acho que no segundo ano, eu fui numa feira de profissões da Unicamp e aí as profissionais de fono conversaram com a gente e algumas outras também, e eles entregaram um folhinho pra gente, mas na época eu nem imaginava, mas eu sabia que eu queria um curso da área de saúde, mas eu também tinha certeza que eu não queria Medicina, aí depois eu tava assim num dilema assim, que curso, né? Aí então eu tava pesquisando, aí eu vi, lembrei, fui pesquisar e me interessei, fui pesquisar as áreas de atuação, aí desde então eu escolhi que era isso.

A escola assume um papel primordial no percurso de Carolina, pois é perceptível que, por meio das informações que circulavam na instituição somadas aos incentivos do seu irmão mais velho, a estudante passou a vislumbrar a possibilidade de realizar um curso de graduação em universidade pública.

Como parte de uma realidade, infelizmente, bastante comum aos estudantes de camadas populares, Carolina também exerceu trabalho doméstico na casa de outras pessoas durante o Ensino Médio, momento em que dividia os estudos escolares realizados no período vespertino com as demandas do trabalho remunerado que efetuava todas as manhãs, como é possível verificar no seguinte trecho:

Olha quando eu estava, acho que no meu primeiro ano do ensino médio, mais eu acho que eu deveria ter uns, quinze, quatorze anos, mais ou menos essa idade, tinha uma mulher lá pra baixo da minha casa que queria que a minha mãe trabalhasse para ela, só que a minha mãe já trabalhava, aí minha mãe falou assim: “vai lá você e o seu irmão, fala assim que você, para você cuidar da casa e meu irmão cuidar tipo, do jardim, lavar o quintal” e ela aceitou. A gente trabalhava, eu acho que eu ganhava duzentos e ele ganhava duzentos, uma coisa assim. E a gente trabalhava das sete às dez.

Carolina, portanto, passou o Ensino Médio dividida entre o trabalho doméstico realizado na casa de outras pessoas, os afazeres de sua residência e os estudos, realidade, infelizmente, bastante comum às meninas pobres no Brasil (HILLESHEIM, 2004; PLAN INTERNACIONAL BRASIL, 2014).

A questão financeira parece ser motivo de grande preocupação para a estudante que, embora conte com auxílio moradia e alimentação concedidos pelo programa de assistência estudantil da universidade, desenvolve também um trabalho não formal remunerado em sua cidade aos finais de semana e no período de férias escolares como balconista em uma padaria. Caso não trabalhasse na padaria eventualmente, Carolina não teria verba para visitar seus familiares aos finais de semana:

É... mas de domingo quando eu vou pra minha casa eu trabalho ainda na padaria, aí eu ganho cinquenta reais e às vezes se eu trabalhar no sábado eu também ganho. Férias também eu costumo trabalhar.

Os caminhos curvos relacionados ao custo de vida vivenciados por Carolina são expressados inclusive quando afirma que a entrada na universidade não lhe proporcionou acesso a maiores espaços de lazer e socialização, embora afirme ter ampliado o número de pessoas com as quais convive, segundo ela:

Ah, eu acho que diminuiu porque, por exemplo, antes eu trabalhava, eu tinha mais dinheiro também, né? Eu tinha mais tempo, com certeza. Aumentou assim, a quantidade de pessoas que eu conheço, mas não o lugar que eu saio pra ter um hábito de lazer ou coisa assim, mas com certeza ampliou as

peças que eu conheço, mas de lazer não, acho que não aumentou, na verdade acho que diminuiu [...] E não ter dinheiro, é, acho que aumentaram as dificuldades, sabe?

Dessa forma, Carolina em sua “vida repleta de curvas” segue uma trajetória universitária bastante limitada em virtude do elevado valor monetário do custo de vida em uma cidade médio porte no interior de uma universidade elitizada e, muitas vezes, alheia às condições sociais vivenciadas por seus estudantes.

4.4 Choques de realidade social, universidade fria, redes de apoio e possibilidades

O choque de realidade social, tendo em vista o ambiente escolar elitizado, foi relatado por diversos estudantes participantes de pesquisas que visam compreender trajetórias de universitários provenientes de camadas populares (PIOTTO, 2007, 2018; VIANNA, 2007).

No caso de Júlia, o choque, mediante as diferenças entre sua realidade social e econômica comparado aos seus colegas, ocorreu já ao mudar da escola pública municipal em que estudava no bairro onde morava para a Escola Técnica Estadual (ETEC) localizada no centro da cidade, conforme enfatiza Júlia:

[...] aí lá no Industrial²⁴ a gente teve contato desde a pessoa que o pai ganhava mais de dez mil reais até aquele que morava tipo, na periferia mesmo, no bairro, aqui a gente fala até favela, né? Que tem lá. Então, tipo, foi muito boa a experiência, a gente teve contato assim com duas realidades muito... muito diferentes.

Neste caso, Júlia atribui como positiva a experiência quanto à diversidade vivenciada na escola onde cursou o Ensino Médio. No entanto, ao ser questionada se havia mais estudantes de camadas populares ou de classes sociais mais privilegiadas, Júlia realiza uma reflexão e faz uma constatação interessante a respeito dos motivos que possivelmente levavam egressos de escolas privadas de alto custo e prestígio a optar pelo prosseguimento dos estudos na ETEC:

É, tinha... eu acho que tinha, assim era mais dividido, mas às vezes a gente sentia que existiam pessoas lá que tinham uma condição, que vieram de escola privada, mas tipo, a gente achava que para ter as cotas públicas prestavam lá, sabe? Porque era uma escola pública melhor, para depois lá na frente pegar cotas, a gente achava que era um pouco por isso também, porque a gente tinha lá, pessoas que estudavam nas melhores escolas privadas lá da minha cidade e prestavam industrial, um pouco por isso também. E... mas era triste um pouco, né? Porque muitas pessoas teriam condições de pagar[...].

²⁴ Júlia denomina a ETEC de Industrial. Em algumas cidades, o endereço eletrônico da Escola técnica estadual apresenta a nomeação “Industrial”, provavelmente por tais escolas terem oferecido, durante muito tempo, apenas cursos técnicos.

Júlia deixa claro sua reprovação quanto a essa diversidade vivenciada na ETEC, visto que tal situação é notada por ela como uma estratégia das famílias e dos estudantes oriundos de escolas particulares. Ao migrarem para uma escola pública que, de acordo com sua visão, são consideradas “um pouco melhor”, esses estudantes se valem da Lei 12.711 de 2012 e, assim, se beneficiam das cotas para estudantes de escolas públicas, ao concorrer por uma vaga nas universidades públicas.

A afirmação de Júlia corrobora os estudos desenvolvidos por Inácio e Piotto (2018) que revelam o aumento considerável de estudantes provenientes de escolas particulares em quatro ETECs do interior paulista após a implantação da Lei de Cotas. A situação relatada pela estudante de Medicina talvez venha ocorrendo em diversas escolas técnicas estaduais, situação que antecipou o choque de realidade de Júlia em comparação com seus colegas de turma já no Ensino Médio.

Já Carolina, estudante do curso de Fonoaudiologia, não menciona nenhum choque de realidade tanto na escola pública que frequentou em sua cidade natal (localizada no interior de Minas Gerais) como na USP. Porém, a estudante fala das suas dificuldades de relacionamento com alguns professores universitários, no que diz respeito à didática ao apresentar a matéria a ser estudada e também quanto ao distanciamento na relação professor/aluno:

Então aqui eu acho que é mais assim, mais solto, né? Você não cria um vínculo mesmo com o professor, porque às vezes é outro, é mais de um professor por disciplina. O professor às vezes tem muito mais coisa e às vezes ele considera muito mais importante outras coisas do que dar aula, às vezes, né? Mas, em geral, eu gosto dos professores, mas eu achava que se, tipo, deveria ser mais, por exemplo, criar mais um vínculo com o professor, você poder mesmo chegar e perguntar a ele e perceber também seus problemas, além de problemas pessoais também, tem professor que não leva em conta isso. Por exemplo, eu tenho uma matéria no primeiro ano e o professor achava que a gente soubesse fazer alguns cálculos, porque a maioria das pessoas tinha feito cursinho, só que a gente não sabia.

A distância na relação entre professores e alunos no ambiente universitário evidenciada por Carolina demonstra como os docentes não conseguem notar as diferenças sociais no interior da universidade. Em geral, considera ela que, como não existe maior contato com os estudantes, os professores desconhecem as experiências de seus alunos. A relação de distanciamento entre professores e alunos foi mencionada em diversos estudos que versam sobre tais vínculos no ensino superior (BARDAGI; HURTZ, 2012; OLIVEIRA *et al.*, 2014). Na pesquisa desenvolvida por Bardagi e Hurtz (2012), a relação extremamente formal e remota entre professores e estudantes é relatada pelos discentes como uma das motivações que impulsionam

a evasão de diversos cursos de graduação em universidades públicas e particulares do Rio Grande do Sul.

A inexistência de uma relação mais próxima e, por conseguinte, o desconhecimento dos professores de Carolina em relação à sua condição de estudante de camadas populares, proveniente de escola pública e que não teve acesso a determinados conteúdos durante o Ensino Médio, dificultou sobremaneira o desempenho da estudante durante os primeiros semestres do curso. Sobre isso, a estudante relata:

Eu, por exemplo, eu era uma pessoa, que ele falou assim, isso era coisa que você deveria ter visto no terceiro ano. Só que eu falei assim, só que na minha escola pública, eu praticamente nem tive física. [...] E ele nem compreendia, ele seguia a matéria, como se fosse, como se eu tivesse que saber, sabe? E outras disciplinas também que eu achei que os professores acharam que a gente tinha um conhecimento que a gente não tinha.

Diante das dificuldades em compreender a matéria, Carolina passou a frequentar tutorias oferecidas por um estagiário do referido docente que fazia parte do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e, por meio deste, promovia monitorias aos discentes que cursavam a disciplina. Carolina demonstra grande insatisfação perante as dificuldades enfrentadas para compreender a matéria, visto que não havia uma explicação consistente por parte do professor responsável pela disciplina:

Aí, eu fui em bastante tutoria com ele, mas ele explicava também, o professor, só que ele achava que a gente já tinha que ter uma base, sabe? Ele explicava, acho que ele explicava um pouco menos porque ele achava que a gente já conhecesse que a gente já sabia, aquele, aquele... mas eu consegui passar tudo assim, mas mesmo assim eu achei que deveria ser dado o conteúdo como se a gente não soubesse porque senão não teria necessidade, né? De estar passando.

De acordo com Bourdieu (1966, p.59): “[...] tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. O professor, ao exigir o pré-requisito de todos os estudantes, desconsidera a diversidade social e os diferentes tipos de escola frequentada pelos alunos e pelas alunas. Sendo assim, a escola, novamente, desconsidera e legitima as desigualdades educacionais dos alunos e reproduz a lógica de exclusão presente na esfera social (BOUDIEU, 1966).

Ao mencionar que esperava do professor uma explicação mais consistente sobre a matéria abordada, Carolina reivindica seu direito de aprender e de ter, na instituição de ensino, a possibilidade de se apropriar de conteúdos aos quais não teve acesso anteriormente. Sobre isso, Bourdieu (1966, p. 61) enfatiza: “[...] os filhos das classes médias são forçados a tudo

esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”.

Por sua vez, Júlia conta as dificuldades que teve em relação ao inglês, pois uma de suas primeiras disciplinas no curso de Medicina previa a leitura de artigos em língua estrangeira:

A primeira semana foi muito ruim, porque tinha uma professora que mandava a gente ler texto em inglês na aula, ficava todo mundo sentadinho no computador, todo mundo lendo e eu “meu Deus...”, assim, eu consigo ler algumas coisas, mas não tudo, aí eu fiquei “gente, eu não vou conseguir fazer essa faculdade desse jeito, eu não vou conseguir ficar aqui, porque eu não tenho” aí comecei a reclamar, nossa, um estado de choque, tipo assim “será que eu vou conseguir? será que eu vou dar conta?” aí eu acho que foi... aí! até me perdi no que eu estava falando (risos).

É possível perceber o quanto a questão de não ter frequentado um curso de inglês anteriormente afeta a vida universitária de Júlia. Novamente, a professora parece conceber a língua estrangeira como pré-requisito aos ingressantes no curso de Medicina. Sobre o caráter implícito dessas exigências existentes no ambiente acadêmico, Bourdieu (1966, p. 63) afirma:

À moda de um direito consuetudinário, a tradição universitária prevê apenas infrações e sanções particulares, sem jamais explicitar os princípios que as fundamentam. A verdade de um tal sistema deve ser, então, encontrada nas suas exigências implícitas e no caráter implícito de suas exigências.

No meio acadêmico, parece existir para as estudantes de camadas populares uma série de obstáculos simbólicos, tanto na questão de pré-requisitos para compreender determinada disciplina como na implícita obrigatoriedade de dominar o entendimento da língua inglesa para a leitura de artigos.

Para além das barreiras simbólicas vivenciadas pelas estudantes, o ambiente universitário também se apresenta, muitas vezes, insensível às demandas sociais trazidas por estudantes de camadas populares. Isso é explicitado por Carolina, ao relatar a conquista de uma bolsa de pesquisa que foi retirada pouco tempo depois em virtude da impossibilidade de a estudante completar a carga horária de dez horas que, segundo o professor coordenador da bolsa, deveria ser cumprida durante o dia, sem possibilidades de realização aos finais de semana e durante o horário comercial:

E eu tinha conseguido ela, só que o professor queria que eu cumprisse as dez horas e aí eu não tinha como cumprir, aí então ele tirou porque ele queria que cumprisse exatamente as dez horas. E como era só em horário, como fala, comercial, das cinco as oito, não, das oito as cinco, era o horário que eu tinha aula, né? E não era aqui, era muito longe, lá é tipo num museu que tem lá da faculdade.

Então até eu me deslocar até lá, mesmo que eu quisesse no almoço, eu nunca ia conseguir cumprir as dez horas. Aí ele tirou a bolsa e passou para outra pessoa, mas eu fiquei muito feliz quando eu consegui, durou pouco a

felicidade, eu não recebi nem um mês, né? Mas eu imaginei que eu iria receber.

A bolsa de estudos traria uma grande contribuição para Carolina, pois, provavelmente, não seria mais necessário realizar o trabalho de balconista na padaria aos finais de semana, assim, ela poderia ter mais tempo para se dedicar aos estudos. Porém, o professor responsável por acompanhar a bolsa de Carolina não ofereceu possibilidades a ela para que pudesse cumprir essas horas a distância, em momentos mais flexíveis. Muito provavelmente o docente não conhecia suas necessidades financeiras e nem sua falta de tempo, inclusive uma demanda do próprio curso que acontece em período integral.

De acordo com Vilas Bôas (2001, p. 111), “a resistência dos docentes não é de encarar as desigualdades sociais, mas, sim, de percebê-las dentro da universidade”. Provavelmente em virtude do tradicional distanciamento na relação entre estudantes e professores universitários, ou ainda por não terem se adaptado às demandas dos alunos de camadas populares que agora chegam às instituições, as práticas docentes e a ausência de uma assistência social mais eficaz se somam e se constituem como barreiras simbólicas pelas quais as estudantes devem atravessar para sobreviver a este ambiente frio e distante que algumas vezes tem representado a universidade.

No entanto, embora as entrevistadas tenham apontado diversas dificuldades e percalços, há também uma rede de apoio por meio da qual elas recebem suporte para se manter na faculdade. Para além dos familiares que incentivam e se esforçam para que elas estejam na universidade, ambas entrevistadas possuem bolsa alimentação e auxílio moradia.

Carolina menciona inclusive que existe um sistema de “tutoria” entre os alunos e alunas calouros e veteranos do curso de Fonoaudiologia. Segundo ela, os veteranos recepcionam os calouros e, neste momento, um estudante do segundo ano do curso passa a ser “responsável” por amparar aquele que entrou no primeiro ano do curso. Neste esquema de tutoria criado pelos estudantes, uma nova “família” é formada, na qual existe uma “mãe” que é responsável por compartilhar informações, materiais etc., com sua “filha”. Sobre esta rede de apoio, Carolina menciona:

[...] ela empresta material, por exemplo, nos primeiros dias ela me levou nos lugares aqui para conhecer porque eu não conhecia mesmo onde era o bandeirão, onde era a graduação, ela me explicou como me inscrever nas bolsas, é muito bom, tipo, por exemplo, se você precisar de alguma coisa você pode mandar mensagem para ela, né? Porque já é uma coisa assim, ela é sua mãe aqui.

Sobre os colegas da universidade, Júlia relata que embora exista diferenças, há também empatia de apoio mútuo entre os estudantes de sua turma: “[...] *por mais que tenhamos as nossas diferenças, está todo mundo no mesmo barco, sabe? Passa os perrengues, a gente está longe de casa, mas acho que é muito, muito proveitoso*”.

Para além das novas amizades e apoio dos colegas de turma, Júlia fala também sobre as possibilidades de participação em diversas esferas: em jogos desportivos e em projetos sociais presentes na universidade:

[...] você pode fazer várias coisas, além da graduação, cada pessoa você pode fazer um IC, você pode ser mais atlética, fazer várias coisas, né? Eu participo do time de basquete e participo de uma associação que organiza o workshop que... eles querem construir um ginásio e de um projeto que faz visita ao hospital, conversa com os idosos, acho que só. Ah! Eu tenho muita vontade de ajudar também, esse ano eu não ajudei muito, só na correção de redações, mas na parte do cursinho popular, eu acho muito bom, eu acabei conhecendo algumas pessoas, alguns cursinhos da USP.

A partir dos relatos de Carolina e Júlia, é possível perceber que existem de fato muitas dificuldades inerentes ao ambiente acadêmico, porém, há também diversas oportunidades, redes de apoio, diferentes caminhos e possibilidades que tornam possível a presença destas e de outras mulheres no espaço universitário.

4.5 A relação com os irmãos homens: desigualdades quanto ao trabalho doméstico e expectativas sociais

As duas participantes, Júlia e Carolina, possuíam irmãos e a relação delas com eles – embora diferentes em cada caso – apresentam uma semelhança: o fato de serem mais poupados quanto à realização dos trabalhos domésticos. A respeito da divisão das tarefas domésticas, Júlia comenta a seguinte situação:

[...] só lembro que desde pequena, eu lembro de quando eu era pequenininha, teve uma época que eu ficava, que eu era isenta das tarefas, mas depois eu fui crescendo e fui ajudar também, mas eu lembro que todo sábado juntava a minha mãe e as minhas duas irmãs e, tipo, os meus irmãos ficavam no sofá jogando vídeo game enquanto as minhas irmãs estavam lavando a casa, as coisas, lavando o banheiro, fazendo faxina, era tipo, um sábado inteiro, depois eu mudei de grupo (risos), aí eu fui ajudar elas também na faxina, mas conforme eu fui crescendo eu fui ficando “ué, por que que o meu irmão não pode ajudar também?”, porque minha irmã mais velha casou, ficou uma pessoa a menos e só o serviço para a gente, “mãe, dá para o meu irmão também fazer?”, aí minha mãe falava “ah, seu pai não gosta, que é coisa de mulher”.

Júlia observa e se posiciona de maneira bastante crítica em relação à forma como seus familiares organizam o trabalho doméstico em sua casa. No entanto, é perceptível que a

distribuição das tarefas segue uma linha da divisão sexual do trabalho no qual papéis de gênero são naturalizados por meio de atribuições exclusivas às mulheres e aos homens (HILLESHEIM, 2004).

Ainda sobre a divisão das tarefas domésticas em sua família, Carolina afirma:

Na minha casa, a minha mãe principalmente que faz a maioria das coisas. Quando eu morava lá, eu ajudava bastante. O meu pai também costuma lavar a louça, assim, por exemplo, ele come, ele lava o prato dele, se minha mãe pedir, ele lava as coisas, assim, lava a área, mas quem primordialmente faz as coisas é a minha mãe, meu pai ajuda um pouco e meu irmão quase não faz nada. Mas ele arruma o quarto dele, mas tirando, é mais a minha mãe mesmo. Eu posso dizer que a responsável é ela.

Tal como Júlia, a estudante de Fonoaudiologia, Carolina, também informa que a maioria das atividades domésticas é realizada pelas mulheres em sua casa, restando aos homens apenas uma “ajuda”, visto que a obrigação parece recair quase integralmente sobre as mulheres que lá residem.

A respeito da divisão das tarefas domésticas antes e depois do ingresso na universidade, Carolina afirma: “[...] *mas antes eu ajudava bastante, porque eu, mesmo eu trabalhando, eu tinha o sábado eu ajudava bastante, mas agora eu quase não ajudo mais, é só ela mesmo*”.

Também sobre essa divisão do trabalho doméstico, antes e após o ingresso no curso de Medicina, Júlia do mesmo modo ressalta poucas modificações quanto à dinâmica da divisão das atividades relacionadas aos cuidados com a casa:

Então, eu acho que mudou um pouco sim, mas eu acho que é porque quando eu vou, é tipo, muito temporário, mas igual, da última vez que eu fui, foi para ficar quatro dias, minha irmã já me pediu para lavar o banheiro, ela falou “oh, na sexta você limpa a casa pra mim, viu?! porque eu vou ter que lavar a roupa à tarde”, e tipo, meu irmão estava em casa da mesma forma que eu e ela não falou nada pra ele, aí eu fiquei, tipo, com aquela raiva, tipo “eu tô em casa”, para visitar eles, tipo “tô de férias” (risos), porque antes eu ficava mal de estar lá de férias e não fazer nada, não ajudar, mas eu senti que ele podia ajudar um pouquinho, me dar uma folguinha porque eu estava só de passagem (risos).

Cabe destacar que a dinâmica familiar de Júlia se modificou um pouco após seu ingresso na universidade, uma vez que sua mãe se separou de seu pai e foi morar em outro local. Na ocasião, moravam na mesma residência, sua irmã um pouco mais velha, seu irmão de 16 anos e seu pai. Após a separação dos pais, Júlia diz que as atribuições domésticas que, outrora sua mãe exercia, neste momento eram realizadas por sua irmã, como é possível compreender no trecho abaixo:

[...] aí hoje a minha irmã faz bastante coisa ainda sozinha, lava, acho que é muito também, eu falo que é porque ela, tipo acha que só ela deve fazer, porque se ela pedir para o meu irmão, sabe? Eu acho que ele faria sim,

questão de comida também, ela reclama se preocupando muito, porque tipo, ele já tem 16 anos, sabe? Acho que ele tem condições de aprender a fazer a própria comida dele, porque ele é muito difícil para comer, aí ela já tem várias coisas para fazer, final de faculdade, TCC, várias coisas, aí ela tem que ficar se preocupando com a comida dele, sabe? Só porque ele é... menino. [...] eu acho isso muito forte na minha casa, muito essa divisão, assim, de tarefas.

É perceptível que a condição de estudante universitária não alterou a responsabilização de Júlia, de sua irmã mais velha e de Carolina quanto à isenção ou à flexibilização das tarefas domésticas. A questão dos afazeres da casa parece compor de maneira sistemática a rotina da irmã de Júlia que divide seu tempo entre estudo, trabalho de conclusão de curso (TCC), trabalho remunerado e tarefas domésticas.

Maria Luiza Heilborn (1997, p. 313), em estudo realizado com famílias populares do Rio de Janeiro, constatou que:

A cozinha detém, entre os espaços domésticos, um lugar privilegiado, cuja ocupação está destinada à figura feminina de autoridade, frequentemente a mãe, ainda que esta possa trabalhar fora. Em condições excepcionais de excesso de trabalho, essa atividade pode ser assumida por alguma das filhas

De acordo com os estudos de Heilborn (1997), é possível constatar que os afazeres relacionados à alimentação da família parecem ser uma responsabilidade intrínseca às mulheres, visto que quando ocorre a ausência da figura materna, tal atribuição passa a ser destinada a outra mulher que assume esse “lugar” de responsabilidade quanto à organização da alimentação dos integrantes da família.

A pesquisa desenvolvida por Heilborn (1997) foi realizada há mais de 20 anos e, pelo que percebemos, ainda representa uma realidade bastante atual no cotidiano de algumas famílias de camadas populares, tal como é possível verificar por meio das situações trazidas por Júlia em sua entrevista.

Estudos realizados com famílias de setores populares (DUQUE-ARRAZOLA, 1997; HEILBORN, 1997) revelam que aos meninos da família é dado maior enfoque e preocupação em relação aos estudos, já que eles são compreendidos como futuros provedores financeiros de seus grupos familiares.

A lógica do homem como provedor financeiro da família afeta também a escolarização das meninas que, muitas vezes, é compreendida pelos familiares como menos importante, visto que a profissão seria necessária, sobretudo, aos homens. No interior desta lógica, a universidade passa a ser compreendida como local no qual a estudante terá maiores oportunidades de conhecer um companheiro que irá lhe proporcionar segurança financeira, como ocorre com Júlia, estudante de Medicina: “[...] *tem muita noção também lá em casa de tipo: “arrume um*

marido rico”. [...] (risos) *Até minha sobrinha estava falando esses dias, “e aí, titia, já arrumou o seu médico rico?”*, eu: *“não, filha!”* [...].

Mesmo que Júlia esteja frequentando um curso de alto prestígio social, seus familiares ainda atribuem seu sucesso futuro a um possível casamento com um “médico rico”. Ou seja, o ingresso no ambiente universitário seria para seus familiares como um interstício para o objetivo final, que seria, primeiramente, o matrimônio e não propriamente a formatura e o sucesso na carreira de Medicina.

A visão a respeito da frequência à escola ou à universidade como um momento em que as meninas ficam à espera do marido está também presente nos estudos de Madeira (1997). A investigação tematiza as trajetórias escolares de meninas pertencentes aos setores populares, chegando à conclusão que talvez os familiares dessas meninas possam não enxergar outras perspectivas sociais para elas diferentes do matrimônio.

Por mais que Júlia demonstre sua competência quanto aos estudos, ainda há, por parte de seus familiares, a espera de um “marido rico”, alguém do sexo masculino que possa lhe proporcionar apoio financeiro. Porém, sobre isso, Júlia afirma de maneira categórica: *“Não vai precisar não, se Deus quiser, é... aí, tem muito disso, até na família, nas outras pessoas, nas tias, tem muito essa noção de que se você está bem, é porque casou com uma pessoa rica, é muito isso”*.

Júlia parece combater essa ideia difundida por sua família de apoiar-se em um companheiro a fim de obter segurança financeira. Ela parece confiante em sua capacidade de alcançar sucesso profissional por conta própria, sem a dependência de um companheiro com esta finalidade.

A ideia de um casamento atrelado ao encontro de um provedor financeiro se relaciona com o trabalho doméstico, uma vez que existe no imaginário social a concepção de que a mulher deve aprender todas as tarefas domésticas para fazer isso quando estiver casada. Portanto, as meninas parecem passar por um constante “treinamento” para que saibam lidar com as atividades pelas quais serão “responsáveis”.

Tanto nos relatos apresentados por Júlia quanto por Carolina é nítido o quanto a responsabilidade, no que diz respeito aos afazeres domésticos, é atribuição das mulheres da casa, cabendo aos homens apenas uma “ajuda” em situações pontuais. Ainda segundo Heilborn (1997, p. 312, grifo do autor): *“Assim, em razão da maneira diferencial como se articulam os papéis sociais para meninos e meninas, o trabalho doméstico reveste-se de um conteúdo de “obrigação” para as meninas e para os meninos como ajuda condicionada à vontade deles”*.

Aos meninos, é dada a possibilidade de realizar algumas atividades da casa apenas eventualmente e sem a mesma “cobrança” e “obrigação” que incide sobre as meninas. Essa concepção a respeito da responsabilização das mulheres pelas tarefas domésticas marca a trajetória das meninas desde a mais tenra idade, por meio de ideias difundidas socialmente sobre “coisas de menino e de menina”, ou seja, tarefas autorizadas para mulheres e desautorizadas para os homens. A respeito dos processos de socialização de meninos e meninas, Duque-Arrazola (1997, p. 368, grifo do autor) ressalta:

Se nos primeiros anos de vida meninos e meninas aprendem a vivenciar seu gênero diretamente, através de jogos e brincadeiras, pelo discurso das crianças e adolescentes de ambos os sexos, assim como pelos relatos e depoimentos das mães, em um segundo momento de sua infância, situado a partir dos 5 anos, o cotidiano doméstico da casa marca para eles e elas uma nova temporalidade sexuada, não só cronológica mas de práticas-tempo-responsabilidades-liberdades que significam, para meninos e meninas, diferenciações cada vez mais reveladoras da “natural desigualdade” entre homens e mulheres e seus poderes diferenciados. Essa “desigualdade” deixa de ser uma simples percepção e observação das atividades e fala dos(as) adultos (as) ao seu redor para começar a ser vivência pessoal do seu existir cotidiano. No caso das meninas, trata-se de uma cotidianidade repetitiva, sem inovações, sustentáculo da “iminência” da mulher.

Nessa cotidianidade, as meninas internalizam normas e regras relacionadas à “iminência da mulher” (DUQUE-ARRAZOLA, 1997), isto é, os papéis sociais atribuídos a elas, todas as normas e regras possíveis e permitidas no interior de uma restritiva perspectiva de gênero forjada por uma cultura machista e patriarcal.

Segundo Louro (2008, p. 18), “a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”. Dessa forma, há uma pedagogia que ensina meninas e meninos a agirem de determinada maneira e a assumirem atribuições diferentes, principalmente na esfera da divisão sexual de realização do trabalho doméstico entre os familiares.

A família, juntamente com outras instituições sociais, exerce um papel fundamental quanto às atribuições e aos papéis desempenhados por meninos e meninas. “Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos” (LOURO, 2008, p. 18):.

Porém, tais instituições imbuídas de “ensinar relações de gênero”, nas mais diversas esferas, começam a ter questionamentos que proporcionam novas formas de viver a sexualidade e, por extensão, redefinem papéis de gênero (LOURO, 2008).

A forma como é realizada a divisão sexual de tarefas domésticas em sua casa é contestada por Júlia, que diz não concordar com a atitude da mãe e, mais adiante, de sua irmã em poupar os irmãos homens quanto à realização dos afazeres da casa (limpeza, alimentação). Por mais que exista um processo de naturalização das desigualdades de gênero, há também espaço para o questionamento, a ruptura e a resignificação dessas relações. Como afirma Louro (2008, p. 23): “As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo é fascinante, rico e também desestabilizador”.

As mulheres participantes deste estudo trouxeram relatos por meio dos quais é possível notar a relação de desigualdade que marca a divisão das tarefas domésticas em suas famílias. Mães, irmãs, enfim, as mulheres são as responsáveis prioritárias pela limpeza da casa e alimentação dos membros familiares e nem mesmo o *status* de estudante universitária proporciona flexibilização quanto à realização dos afazeres da casa.

Desde muito cedo, as meninas são expostas a duplas e triplas jornadas, marcadas por estudos escolares, trabalho doméstico e remunerado. Situação bastante diferente quando comparadas aos seus irmãos homens que, muitas vezes, são eximidos da responsabilidade e obrigação de realização dos afazeres da casa.

Esses dados levantam importantes questões quanto às pesquisas de estudantes de camadas populares, pois, quando se realiza o recorte de gênero, brotam outras demandas e dificuldades inerentes aos papéis sociais atribuídos às mulheres. Tais atribuições podem operar como fatores que dificultam o acesso ao ensino universitário, visto que o tempo de estudos das meninas de camadas populares é dividido com a obrigação da realização das atividades domésticas.

Neste aspecto, concordamos com Sorj (2004, p. 146) sobre a “necessidade de renegociação do ‘contrato sexual’” que tornou célebre a máxima que diz que “a mudança nas relações de gênero tem de começar dentro de casa, tornando mais equilibrada e justa a repartição das tarefas domésticas entre os sexos”.

Talvez, para as meninas, a obrigatoriedade da realização dos afazeres domésticos possa se constituir como mais algumas paredes do “labirinto de cristal” com as quais se deparam nos caminhos traçados para buscar aprovação em uma universidade pública.

4.6 Ser mulher de camada popular em uma universidade pública: diferentes olhares

Ao final da entrevista, foi realizada a seguinte pergunta às participantes: “Na sua visão, a condição de ser mulher modifica ou influencia em algo na sua trajetória? Se sim, em quê? Como você vê isso em sua trajetória familiar e escolar?”.

Embora as estudantes que participaram deste estudo tivessem um pertencimento social um tanto quanto similar, a forma como compreendem sua condição de mulher pertencente às camadas populares revela visões bastante dicotômicas.

A resposta de Carolina, estudante de Fonoaudiologia, deu-se da seguinte maneira:

Então, eu acho que eu nunca senti que, por exemplo, tem gente que acha que a mulher é meio, como diz? Lesada, às vezes ganha menos, na minha vida eu nunca passei por isso, eu nunca achei ruim ser mulher, ou achei por ser mulher sofrer algum preconceito, e eu achei que por eu ser mulher eu consegui esse emprego, né? Porque é um serviço mais destinado a mulher mesmo você trabalhar de doméstica, então até por esse motivo foi uma coisa que facilitou porque naquela época me ajudou muito e hoje em dia eu vejo que realmente eu tô num curso que é muito mais feminino, mas que eu não escolhi por isso na época, quando eu escolhi o curso eu nem sabia o que era o curso, eu não sabia que o curso era realmente feminino, né? Quando eu, porque na minha sala tem três meninos.

Nesse trecho, Carolina afirma não enfrentar nenhuma dificuldade específica por ser mulher e, ao contrário, enfatiza que este fato lhe proporcionou acesso a um emprego no exercício do trabalho doméstico. A visão naturalizada trazida por Carolina acerca do trabalho doméstico como algo destinado prioritariamente às mulheres demonstra como as regras e as normas são internalizadas e reproduzidas no cotidiano, tal como Louro (2008, p. 22) expressa:

A norma não emana de um único lugar, não é enunciada de um soberano, mas em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí que a norma se faz penetrante, daí porque ela é capaz de se naturalizar.

Essas “normas penetrantes” são sutilmente internalizadas e reproduzidas por meio do discurso que, muitas vezes, oculta e camufla as formas de opressão a que as mulheres são submetidas. Imersa neste processo, Carolina não atribui algumas dificuldades enfrentadas em sua trajetória ao fato de ser mulher e, dessa forma, não se percebe inserida em um percurso marcado pela opressão de gênero.

A metáfora do “labirinto de cristal” (EAGLY; CARLI, 2008) pode ser útil mais uma vez para pensarmos que as dificuldades e as opressões enfrentadas pelas mulheres estão de tal maneira camufladas e culturalmente naturalizadas que permanecem propositalmente

invisibilizadas pela lógica da sociedade patriarcal. Dessa maneira, são mais fáceis de se reproduzir e, por extensão, de perpetuar as desigualdades de gênero.

Por sua vez, a resposta de Júlia vai na direção oposta às considerações da Carolina, pois a estudante de Medicina apresenta, de maneira categórica, as suas dificuldades relacionadas ao fato de ser mulher:

Ah, eu acho que muito, assim, porque a gente é o tempo todo bombardeada, porque homem é aquela coisa, se um homem for solteiro, se ele tiver faculdade ou não, é muito livre, agora a gente, a gente já nasce, já tipo, falando o que a gente tem que fazer, que a gente tem que ser comportadinha, que a gente tem que ser tipo, ahh, bonequinha, ajudar a mãe, ajudar em casa, então, dificilmente a gente é tão influenciada, assim, a estudar, sabe? E... e tipo, eu vejo que foi, acho que muita sorte também, eu ter muitas pessoas que me ajudaram, incentivaram, e... eu acho assim, ser mulher me influenciou muito, assim, eu... foi um ponto fora da curva, sabe? Principalmente, falando das minhas amigas, algumas minhas amigas de infância mesmo, tipo, às vezes, não tiveram as mesmas pessoas, as mesmas oportunidades, alguém que falasse “não, vai estudar, você pode namorar também se você puder”, “você pode estudar” e... não que um filho seja um problema, mas, tipo, meninas de 20 anos, igual, eu tenho amigas que já estão no terceiro filho, sabe? Porque não vai ser uma vida fácil, porque uma criança já é difícil, ainda mais você não ter, tipo, condições econômicas pra cuidar e tudo, emprego fixo, então eu vejo que foi muita sorte mesmo.

Júlia parece notar as diferenças forjadas socialmente entre homens e mulheres e como as cobranças recaem de forma mais aguda sobre as mulheres em meio ao universo de desigualdades. A estudante se reconhece como “ponto fora da curva”, pois identifica que as meninas não são, de maneira geral, incentivadas ao estudo.

“Sorte” e “incentivo” foram também atributos mencionados por Júlia como fatores que a impulsionaram a vislumbrar um destino diferente. Provavelmente o incentivo que a estudante menciona possa ser proveniente da ETEC que frequentou durante o Ensino Médio que, de acordo com suas palavras, “[...] abriu muito a minha cabeça, tipo, abriu muito as possibilidades, sabe?”

A ETEC pode ter sido para Júlia um importante combustível que colaborou para ativar seu desejo da subversão (BUTLER, 2017), ou seja, de transcender à lógica de classe social e gênero e, assim, resistir às barreiras interpostas pelo labirinto de cristal inerente à sua trajetória.

Júlia menciona também uma professora da ETEC que discutia com os alunos sobre os mais diversos assuntos, fato que pode ter levado os estudantes a realizar diferentes reflexões, inclusive sobre gênero, divisão sexual do trabalho etc. Nas palavras da estudante, sobre a professora de Biologia:

Ah! Nossa, teve a professora de Biologia que era muito boa, muito boa, ela dava uma aula sensacional, que te prendia muito, mas ao mesmo ela deixava

a gente falar sobre o mundo, o que estava acontecendo, sempre comentava as questões, tipo, por exemplo, se fosse uma época de política agora, ela sempre ia comentar alguma coisa e era muito bom, ela abria muito, muito com a gente para várias coisas.

Embora não fique claro se a professora de Biologia realizava discussões especificamente sobre gênero, é possível inferir que, mesmo ao abordar diferentes assuntos com os alunos, novas possibilidades de reflexão e diferentes fontes de informação se tornavam mais acessíveis a eles. Para muitos estudantes, principalmente aqueles provenientes de camadas populares, a escola é um dos poucos locais em que terá acesso a determinadas discussões e fontes de informação, uma vez que a frequência a outros espaços culturais nos quais circulam diferentes referências e conhecimentos é, infelizmente, bastante restrita para este grupo social.

A partir da fala de Júlia, é perceptível notar a importância de realizar discussões das mais diversas naturezas com os alunos, pois, por meio desta prática, algumas questões podem ser ressignificadas, e determinadas práticas sociais podem ser desnaturalizadas e, assim, combatidas.

Quando a estudante de Medicina menciona as discussões com a professora de Biologia como momentos que a fizeram refletir sobre política e outras questões, fica clara a importância do papel que tem o professor que propõe reflexões com seus alunos, de maneira a levá-los a assumir uma postura crítica perante as mais diversas situações do dia a dia.

Não houve diferenças entre as dificuldades relatadas por Júlia e Carolina em suas entrevistas. Embora sejam de cursos diferentes, com composições de homens e mulheres diversas, não houve nenhum relato a respeito das estudantes que possa demonstrar uma vivência ou experiência mais difícil ou mais facilitada em virtude da estudante estar matriculada em um curso no qual as mulheres possuem mais chances de aprovação, como no caso de Fonoaudiologia, ou menos chance, como ocorre no curso de Medicina.

Por fim, é possível perceber que as estudantes participantes do estudo mencionaram diferentes olhares sobre o significado de ser mulher. Compreendemos que existe uma multiplicidade de maneiras de ser mulher, e de produção destes corpos, já que estes vão se fazendo por meio das relações (BUTLER, 2017). No entanto, percebemos também a necessidade de maiores espaços, tanto dentro das escolas de Ensino Médio, como dentro da faculdade, para discussão sobre as desigualdades de gênero, de forma a esclarecer e combater diferentes formas de opressão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, procuramos compreender as trajetórias de mulheres no interior de um *campus* da USP, com base em uma dimensão histórica, sociocultural e numérica. A pretensão foi inserir o leitor nos movimentos amplos e específicos em que se compõem e são compostos, de maneira dialética, os dados apresentados.

A fundação tardia da universidade no Brasil e a intenção de Portugal em manter os habitantes da colônia “distantes” dos conhecimentos formais são importantes fatores para compreender como se constituiu a educação superior no País. Somente a partir das necessidades advindas da Coroa portuguesa, então presente no Brasil, em 1808, foram reestruturados os cursos superiores.

Várias escolas de Ensino Superior e universidades foram criadas mediante pressões estabelecidas pelas elites, com a finalidade de formação de quadros qualificados, contudo sem preocupação quanto à democratização do acesso a esse nível de ensino. O intuito era criar uma instituição de elite para as elites. Fruto de tal proposta, ocorreu a fundação da Universidade de São Paulo em 1934, durante o governo de Getúlio Vargas.

As mulheres foram inseridas no contexto da educação superior brasileira em meio aos mais diversos discursos, tensionamentos e resistências. Embora excluídas do acesso à educação por muito tempo, elas vêm apresentando, nos últimos anos, taxas de escolarização superiores aos homens em todos os níveis de ensino.

Por outro lado, a partir dos dados apresentados, constatamos que, não obstante o aumento do número de mulheres no âmbito do ensino superior, ainda há uma série de obstáculos inerentes a esse processo ao longo da história.

Ao se analisar especificamente a Universidade de São Paulo, esse quadro se apresenta de uma maneira mais sensível, haja vista a diferença significativa, ao se comparar a relação inscrição/aprovação das mulheres na maioria das carreiras oferecidas e, conseqüentemente, as chances de ingresso disparadamente maiores para os homens. Tal conjuntura mostra-se mais aguda, quando são consideradas as carreiras mais prestigiadas, como Medicina e Direito que chegam a apresentar maior chance de ingresso para os homens na marca dos 280% e 200% respectivamente.

Inicialmente, foi verificado o número total de mulheres presentes em todas as carreiras existentes no *campus* analisado; após, esse dado foi explorado pela proporção entre inscrito e matriculados, informação que apontou vantagens quanto ao acesso dos homens nas mais diversas carreiras oferecidas. Nesta análise, chama a atenção o fato de apenas a carreira de

Fonoaudiologia apresentar maior proporção de mulheres na relação entre inscritos e aprovados, durante os dez anos estudados. Talvez a seletividade das carreiras oferecidas pelo referido *campus* esteja operando também por meio de uma lógica da reprodução das desigualdades de gênero.

As entrevistas realizadas revelaram que as mulheres ainda são mais responsabilizadas quanto ao trabalho doméstico em comparação a seus irmãos homens e com os demais integrantes do sexo masculino presentes na família.

Elas parecem receber menores incentivos familiares em relação aos estudos, o que faz uma das participantes compreender sua trajetória como “um ponto fora da curva”, ou seja, uma exceção quando comparada com a vivência de suas amigas que não tiveram as mesmas oportunidades.

A metáfora do labirinto de cristal nos parece bastante apropriada para tentar compreender as inúmeras dificuldades, desigualdades e preconceitos enfrentados pelas mulheres em suas trajetórias. O labirinto de cristal pode ser observado como um mecanismo que influencia tanto os resultados quantitativos quanto os qualitativos, pois as dificuldades explicitadas pelas mulheres durante suas entrevistas – responsabilização quanto aos trabalhos domésticos, diferenças de tratamento em relação aos incentivos no processo de escolarização – podem ainda ser fatores que se relacionam com os motivos pelos quais as mulheres apresentam menores chances de ingresso em vários cursos quando se compara a relação inscrição/matriculação no referido *campus*.

Compreendemos a importância de ampliar os estudos quantitativos, de forma a verificar se ocorre a mesma desproporção entre o número de mulheres inscritas e matriculadas em outros *campi* universitários e instituições públicas de Ensino Superior, a fim de tentar saber se, proporcionalmente, as mulheres têm menores chances de ingresso na maioria das carreiras oferecidas também em outras universidades.

Ao analisar dados nacionais sobre estudantes do curso de Medicina, Artes e Ricoldi (2016) constataram um aumento de mulheres estudantes, embora ainda haja um número maior de homens formados nesta carreira; e a presença mais significativa delas nos cursos pertencentes às áreas de Educação, em que, justamente é o campo que concentra maior quantidade de matrícula na modalidade a distância (EaD).

Estudos de Artes e Ricoldi (2016) nos dão importantes indicações de que, possivelmente, as mulheres apresentem maiores possibilidades de frequentar cursos universitários em instituições privadas e na modalidade EaD em virtude das diversas dificuldades e atribuições a que são submetidas em uma sociedade machista e patriarcal.

Conquanto este trabalho tenha analisado um contexto marcado por desigualdades de acesso quanto ao gênero, é importante salientar a existência de resistências nas vozes de Carolina e Júlia, que, mesmo sendo exceções, marcam alguma possibilidade de ruptura das paredes do labirinto de cristal a que estão submetidas as mulheres e, de maneira mais sensível, aquelas provenientes das camadas populares.

É preciso deixar claro que não se trata de “romancear” as desigualdades e muito menos exaltar questões de mérito individual, mas, sim, de procurar entender, amplificar as vozes dessas mulheres e, por meio desses relatos, pensar em políticas públicas que proporcionem às mulheres condições mais igualitárias quanto ao acesso e à permanência no ensino universitário público.

Cabe destacar, ainda, que, porque nesta pesquisa utilizamos os dados provenientes de duas entrevistas apenas, acreditamos ser necessário aprofundar as discussões sobre estudantes universitários em instituições públicas e as dimensões de gênero, classe, como parte inerente de uma perspectiva interseccional e de pertencimento étnico-racial.

Nas vozes das mulheres entrevistadas podem ecoar outras vozes, de mulheres silenciadas que passaram despercebidas pela instituição, por conta de diversas opressões e desigualdades a que foram (ou são) submetidas. Discursos que se cruzam, devido à polifonia que representam, vozes que são delas, mas que também falam de mim. Afinal, pesquisar é também um ato de pesquisar-se.

Imersas nesse movimento de pesquisa, afinidades são reconhecidas, como nos lembra Goethe (2013 [1809], p. 56): “Denominamos afins aquelas naturezas que, ao se reunirem, rapidamente se prendem e se identificam umas com as outras”.

Por fim, neste ato de identificação e de reconhecimento nas narrativas de mulheres estudantes provenientes de camadas populares, entrelaçam-se histórias, as delas e as nossas. Em um movimento, ao mesmo tempo plural e singular, experiências são visibilizadas, novas perspectivas podem ser vislumbradas, e essas vozes passam a ser amplificadas, pois, sim nós r(e)xistimos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Júlia Lopes de. *A viúva Simões*. Lisboa: Antonio Maria Pereira, Editor, 1897.

ALMEIDA, Wilson Mesquita. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na Universidade Pública. In: PIOTTO, Débora Cristina (org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 239-271.

ALVES, Renata Oliveira; PIOTTO, Débora Cristina. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola?. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15. p. 81-89, 2011.

ANDRADE, Márcia.; FRANCO, Creso.; CARVALHO, João Pitombeira. Gênero e desempenho em Matemática ao Final do ensino Médio: quais as relações? *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, p.77-96, 2003.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. Comunicação apresentada no Seminário: Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil? Implicações demográficas e questões sociais. GT População e gênero da Associação Brasileira de Estudos Populacionais e Fundação Carlos Chagas (Org.). *Anais [...]* São Paulo, 7 de dezembro de 2015.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene. M. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. In: ITABORAÍ, N. R.; RICOLDI, A. M. (org.) *Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?: implicações demográficas e questões sociais*. [S.l.]: ABEP, 2016. p. 81-94.

ARRUDA, L. Desvendando desigualdades de oportunidades em ciências e em matemática relacionadas ao gênero do aluno – uma aplicação de modelagem multinível ao SAEB. *Revista Brasileira de Investigação em Educação em Ciências*, v. 2, n. 3, p. 84-96, 2002.

ÁVILA, Rebeca Contrera. *Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam um tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. *Rev. Estud. Fem.* [online], v. 20, n. 3, p.809-832, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X201200030001>> Acesso em: 08 jan. 2017.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, Porto Alegre PUCRS, v. 43, n.2, abr. p. 174-184, abr./jun. 2012.

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, Lucas Alves Lima. Masculinidades, feminilidades e educação matemática: análise de gênero sob ótica discursiva de docentes matemáticos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000300697&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07 de jul. de 2019.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: _____. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 152-164, 1994.

BIDASECA, Karina. Perturbando el texto colonial. *Los Estudios (Pos)coloniales em América Latina*. Buenos Aires: Ed. SB, 2010.

BONELLI, Maria da Gloria; CUNHA, Luciana G.; OLIVEIRA, Fabiana L.; SILVEIRA, Maria Natália B. Profissionalização por gênero em escritórios paulistas de advocacia. *Tempo Social*, v.20, n.1, p. 265-290, 2008.

BOSI, Ecléa. Sugestões para um jovem pesquisador. In: _____. *O tempo vivo na memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, cap.3, p. 59-67, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. Rio de Janeiro: Vozes, p. 45-72, 1966.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Tradução: Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, p. 89-140, 1974.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Tradução: Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, p. 259-266, 1975a.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Tradução: Denice Bárbara Catani e Afânio Mendes Catani. Rio de Janeiro: Vozes, p. 38-41, 1975b.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Tradução: Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, p. 245-255, 1975c.

BOURDIEU, P. A excelência e os valores do sistema de Ensino Francês. In: _____. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Tradução: Magali Castro. Rio de Janeiro: Vozes, p. 71-80, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____. *A miséria do mundo*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione R. Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. UFSC, 2015.

BOSI, Ecléa. Sugestões para um jovem pesquisador. In: _____. *O tempo vivo na memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, cap.3, p. 59-67, 2003.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BLAY, Eva Alterman; CONCEIÇÃO, Rosana R. A mulher como tema nas disciplinas da USP. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 76, p. 50-56, 1991.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Conselho Nacional de Saúde e principalismo bioético, 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRINGEL, Breno. Ativismo transnacional, o estudo dos movimentos sociais e as novas geografias pós-coloniais. *Estudos de Sociologia*, Recife, n.16. Dossiê especial da Associação Latino-americana de Sociologia (ALAS), 2010.

BRUM, Eliane. O amanhã não pode ser apenas inverno. *El país*, São Paulo, 9 nov.2016. Coluna opinião. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/07/opinion/1478525620_328691.html>. Acesso em: 18 dez. 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p.554-574, dez. 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, Campinas, v.22, n.1, p.247-290, jan./jun. 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de; LOGES, Tatiana Ávila.; SENKEVICS, Adriano S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos para o futuro de filhos e filhas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.24, n.406, jan/abril. 2016.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processo ideológicos na teoria da educação*. Tradução: Ruth Rissin Josef. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio/1996.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução: Natália Luchini. In: Seminário Teoria Feminista, Cebrap, 2013. [Em inglês, Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment]. Nova York/Londres: Routledge, 1990.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (Org.). Reflexões e práticas de transformação feminista. São Paulo: SOF, p. 13-42, 2015.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, v.5, n.1, jan./jun.2017.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas*. 3.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (org). *500 anos de educação no Brasil*. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-204, 2016.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo, Editora Unesp, p. 173-178, 2009.

DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana. *O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza*. In: MADEIRA, Felícia Reicher. Quem mandou nascer mulher? Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 349-402, 1997.

EAGLY, Alice; CARLI, Linda. Women and the labyrinth of leadership. *Harvard business review*, august, p. 01-09, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/5957753_Women_and_the_labyrinth_of_leadershi> Acesso em: 11 fev.2019.

ESTADÃO CONTEÚDO. *Veja os cursos mais disputados do vestibular da Fuvest*. 16 nov. 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/veja-os-cursos-mais-disputados-no-vestibular-da-fuvest/>>. Acesso em: 13 abr.2019.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. 11.ed. São Paulo: Edusp, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., out. 2000, Caxambu, Anais [...]. Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>> Acesso em: 02 nov. 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29- 60, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, jan/fev/mar/abr 1999.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR. *Manual do candidato 2015*. São Paulo: USP, 2014. Disponível em: <http://download.uol.com.br/vestibular2/fuvest2015/fuvest2015_manual_candidato.pdf> Acesso em: 01 out. 2017.

GARCIA, Carla. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Claridade, 2015.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *As afinidades eletivas*. São Paulo: Penguin Companhia, 2013 [1809].

HEILBORN, Maria Luiza. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia Reicher. *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 295-339, 1997.

HEMMINGS, Claire. Contando histórias feministas. *Revista Estudos feministas*, v.17.n.1, p. 215-41, 2009.

HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Revista do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia / Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia (PPGS)*, Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão, n. 24, p. 17-35, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184/2786>> Acesso em: 05 out. 2017.

HILESHIEM, Betina. Trabalho doméstico: “O serviço de sempre”. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise. R. (org.). *Gênero e Cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 39-52, 2004.

INÁCIO, Gustavo; PIOTTO, Débora Cristina. Lei de cotas, escolas públicas e o acesso à universidade: uma análise sobre as escolas técnicas paulistas. In: JORNADA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIFAL 3., 2018, Alfenas MG, Anais [...], Alfenas, p. 119-130, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida*. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros. Acesso em: 14 mar. 2016.

JORNAL DA USP ESPECIAL. *Você está preparado para a Fuvest?* Disponível em: <<http://jornal.usp.br/especial/fuvest/>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

JESUS, Carolina Maria de. *Provérbios*. São Paulo: Luzes, 1963.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães Lacerda. De escolas públicas estaduais ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA): “A fabricação das exceções”. In: PIOTTO, Débora Cristina (org). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, p.45-87, 2014.

LIMA, Betina S. *Teto de vidro ou labirinto de cristal? As margens femininas das ciências*. Dissertação (Mestrado em História) Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/3714?mode=full>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

LIMA, Betina. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. *Revista de Estudos Feministas*, v. 21, n.3, p. 883-903, 2013.

LIMA, Betina Stefanello; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; TAVARES, Isabel. Participação das mulheres nas ciências e tecnologias: Entre espaços ocupados e lacunas. *Gênero*, Niterói, v. 16, n. 1, p. 11-31, jul./ dez. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões metodológicas. *Educação em revista*, Belo Horizonte. n. 46, p. 201-218, dez.2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (org.). *História das mulheres no Brasil*. 11. ed. São Paulo: UNESP/ Contexto, p. 443-481, 2012.

LÖWY, Michel. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Uma leitura das teses “sobre o conceito de história”. Tradução: Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, p. 25-43, 1986.

MADEIRA, Felícia Reicher. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou...reclusão? In: MADEIRA, Felícia Reicher. *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, p. 49-133, 1997.

MARQUES, Fabrício. Financiamento em crise. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, edição 256, p. 20-29, junho de 2017. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/06/20/folheie-a-edicao-256/>> Acesso em: 02 nov. 2017.

MARRY, Catherine; POCHIC, Sophie. O teto de vidro na França: O setor público é mais igualitário que o setor privado? *Cadernos de Pesquisa* [on line], v.47, n.163, p.148-167, jan./mar.2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000100148&script=sci_arttext> Acesso em: 03 jan. 2018.

MENDES, Andréa Peres. *Labirinto de cristal: Mulheres, Carreira e Maternidade uma conciliação possível?* 2017. Dissertação de mestrado. (Mestrado em psicologia social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

MOSCHKOVICH, Marília; ALMEIDA, Ana Maria F. Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 749-789, 2015.

NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

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

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; WILES, Jamile Mateus; FIORIN, Pascale Chechi; DIAS, Ana Cristina Garcia. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.18, n. 2, p. 239-246, maio/ago. 2014.

PELÚCIO, Larissa. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos à margem sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 2, n. 2, p. 395-420, 2012.

PEDRO, Joana. Viver o gênero na clandestinidade. In: ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *História oral e história das mulheres: rompendo silenciamentos*. São Paulo: Letra e Voz, p. 33-55, 2017.

PINTO, José Marcelino. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. Tese. (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIOTTO, Débora Cristina. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: aspectos subjetivos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 2, p. 229-242, 2010.

PIOTTO, Débora Cristina. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. In: _____. *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares* (org.). São Carlos: Pedro & João Editores, p. 133-166, 2014.

PIOTTO, Débora Cristina; NOGUEIRA, Maria Alice. Inclusão vista por dentro: a experiência via Inlusp. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 373-384, set./dez. 2013.

PLAN INTERNACIONAL BRASIL-RESUMO EXECUTIVO. *Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências*. Pesquisa com meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://plan.org.br/por-ser-menina-no-brasil-crescendo-entre-direitos-e-viol%C3%Aancia>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTES, Écio Antonio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, Écio Antonio. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, Débora Cristina. *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares* (org.). São Carlos: Pedro & João Editores, p. 167-237, 2014.

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. Mulheres no Ensino Superior Brasileiro: espaço garantido e novos desafios. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil. *Ex Aequo*, n. 32, p.149-161, 2016.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 79-93, 2016.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; Vilela R. A. T. (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*, 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 73-79, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001a.

ROSEMBERG, Fúlvia Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, n. 16, p. 151-198, 2001b.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes*. São Paulo: Quatro Artes, 1979.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 16, n. 1, abr. 2008. p. 173-186.

SCOTT, Joan Wallac. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, . 71-99, jul./dez.1995.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos de baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, 2005.

SILVA, Janine Gomes da; PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe. Acervo de pesquisa, memórias e mulheres: o Laboratório de Estudos de Gênero e História e as ditaduras do Cone Sul. *Rev. Inst. Estud. Bras.*, São Paulo, n. 71, p. 193-210, set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n71/2316-901X-rieb-71-00193.pdf>. Acesso em: 10 fev.2019.

SOARES, Cristiane. A distribuição do tempo dedicado aos afazeres domésticos entre homens e mulheres no âmbito da família. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16. *Anais[...]*. Caxambu: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, p. 19, 2008.

SORJ, Bila. Trabalho, gênero e família: quais políticas sociais? In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (org.) *Políticas públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, p.143-148, 2004.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. Estudantes de origem popular nos cursos mais seletivos da UFAC. In: PIOTTO, Débora Cristina. *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares* (org.). São Carlos: Pedro & João Editores, p. 89-131, 2014.

SWIN, Tania Navarro. Feminismo em recortes do tempo presente: mulheres em revistas “femininas”. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 67-81, 2001.

TETZLAFF, Iris Maria Bosco; PIOTTO, Debora Cristina. *Escolha ou escolhidos?* Estudantes das camadas populares em uma escola de ensino médio técnico federal. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve História do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VIANNA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade*. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.

VILAS- BÔAS, Gláucia. Seleção e partilha: excelência e desigualdades educacionais na universidade. *Teoria & Sociedade*, n.7, p. 95-115, junho 2001.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, p. 203-220, ago/dez. 2014.

WATARI, Felipe; ROMANELLI, Geraldo. Filhos, pais, padrastos: relações domésticas em famílias recompostas das camadas populares. 2010. Tese. (Doutorado em Ciências)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

WHITHAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Análises de entrevistas em pesquisas com história de vida. *Cadernos CERU*, Araraquara, Série 2, n.11, p.147-158, 2000.

WHITHAKER, Dulce; DANTAS, Alexandre; ANDRADE, Eliana Ap.; FIAMENGUE, Elis Cristina, ARAÚJO, Rosane Ap.; MACHADO, Vitor. A transcrição da fala do homem do campo: fidelidade ou caricatura? *Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais*, n. 2. 1995

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior- Percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 32, p. 226-237, 2006.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, Léa Pinheiro; ZAGO, Nadir. (org.). *Sociologia da Educação: Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 128-153, 2007.

APÊNDICE A

Roteiro semiestruturado de entrevista

Apresentarei a pesquisa, seus objetivos, metodologia, e o termo de consentimento. Falarei um pouco sobre a minha trajetória pessoal como inspiração para a temática, pois, também fui estudante de escola pública, exerci função de empregada doméstica aos 14 anos de idade. Meus pais não possuem uma tradição cultural erudita, já que minha mãe cursou o ensino médio e meu pai não chegou a terminar o ensino fundamental. A partir da minha própria história de vida e percurso social, explicarei que gostaria de compreender como outras mulheres, com histórias semelhantes à minha, vivenciam o dia a dia acadêmico em uma universidade pública, na qual não há, comumente, estudantes com esse perfil socioeconômico. Feita esta apresentação inicial, falarei:

Assim, gostaria de conhecer sua experiência pessoal e escolar, e também saber como tem sido sua experiência agora na universidade, ouvir suas lembranças, histórias marcantes. Gostaria que você me contasse sobre momentos ou pessoas que marcaram sua trajetória desde que você entrou na escola até hoje.

se necessário retomarei:

- como viveu esta experiência e como tem sido sua experiência atual;
- momentos mais alegres e mais tristes;
- momentos ou pessoas mais significativos.

Ao final da narrativa, perguntarei:

Na sua visão, a condição de ser mulher modifica ou influencia em algo na sua trajetória? Se sim, em quê? Como você vê isso em sua trajetória familiar e escolar?

Questões a serem perguntadas caso não sejam abordadas durante a entrevista:

- Desempenho escolar;
- relação com os colegas;
- relação com os professores;
- pessoas significativas na trajetória escolar;
- significado do ingresso na USP e no curso;
- como ocorreu a escolha pelo curso de graduação;
- relação com pais, irmãos, primos antes e após o ingresso na Universidade;

- como são organizadas as tarefas domésticas na relação familiar;
- houve alguma mudança após o ingresso na Universidade?
- experiências no mercado de trabalho antes de ingressar na Universidade;
- expectativas e projetos familiares no que diz respeito à escolarização;
- trajetória escolar dos familiares: pais, irmãos, avós, primos.
- vida universitária: quais são os espaços de socialização frequentados dentro da Universidade?
E fora dela?
- o ingresso na Universidade aumentou sua frequência a espaços de socialização e/ou lazer?
Como era antes?
- dificuldades e facilidades encontradas no ambiente universitário;
- relação com os colegas e professores universitários;
- expectativas para o futuro.

Outras informações a serem solicitadas ao final da entrevista:

- Idade.
- Do ponto de vista étnico/ cultural como se define.
- Curso.
- Semestre.
- Dados familiares: escolarização dos pais, profissão, renda familiar, tipo de moradia, escolaridade e profissão dos avós.
- Escolas que frequentou (públicas, particulares, bolsa de estudos) e períodos.
- Tem filhos?
- Possui algum tipo de deficiência ou necessidade especial?
- Orientação sexual e gênero.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisadoras responsáveis:

Nome: Luciana Bobato Martins

Mestranda no programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP

E-mail: lucianabobato@usp.br

Telefone: (16)99186-8849

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Piotto

E-mail: dcpiotto@usp.br

Telefone: (16) 3315-4462

Prezada estudante,

Você está sendo convidada para participar como voluntária de uma pesquisa intitulada **“Gênero e acesso ao ensino superior: mulheres estudantes das camadas populares na USP”**. O referido trabalho tem como objetivo geral analisar o número de mulheres estudantes na Universidade de São Paulo. Além disso, essa pesquisa pretende também conhecer trajetórias biográficas e processos de escolarização de mulheres provenientes de camadas populares que ingressaram em cursos de graduação da USP com maior e menor permeabilidade a elas.

Sua participação consistirá em conceder uma entrevista que versará sobre sua trajetória pessoal e escolar a ser realizada em local de sua livre escolha, ou, caso você prefira, em um local indicado por mim e que tenha privacidade, circulação de ar, estrutura de banheiros e água potável. A entrevista poderá durar, aproximadamente, entre uma e duas horas, sendo duas horas o tempo máximo de duração. Se você autorizar, a entrevista será áudio-gravada. Após a transcrição das entrevistas, os áudios serão destruídos. Será entregue uma cópia da transcrição da entrevista para você, visando não só ao reconhecimento de sua narrativa na forma escrita, mas também permitir realizar mudanças em seu relato, caso você assim desejar. Será solicitada autorização para a utilização das entrevistas em suas formas finais, garantido o seu direito ao anonimato.

A pesquisadora irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo, garantindo e assegurando o direito ao anonimato e o caráter confidencial de informações pessoais. Seu

nome e toda e qualquer outra informação que possa identificá-la serão alterados tendo em vista preservar sua identidade. Garantimos também que todas as informações fornecidas serão utilizadas apenas para a realização da pesquisa.

Para participar deste estudo, você não terá custo algum, nem receberá qualquer tipo de pagamento/bonificação. A participação na pesquisa não implicará em nenhum tipo de gasto, mas caso, eventualmente, haja qualquer despesa decorrente de sua colaboração com a pesquisa, com transporte e/ou alimentação, por exemplo, você será devida e integralmente ressarcida. Você será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar durante todo o processo de andamento do trabalho e estará livre para aceitar ou recusar participar dela. Poderá retirar seu consentimento ou interromper sua colaboração a qualquer momento. Sua participação é voluntária, e a recusa ou a desistência em envolver-se em tal projeto não acarretará qualquer prejuízo.

Ao participar dessa pesquisa, você estará contribuindo para a construção de discussões quanto ao acesso e à permanência de mulheres provenientes de camadas populares em universidades públicas. Tais discussões, por sua vez, podem colaborar para a elaboração de políticas públicas voltadas especificamente para este grupo social. Em relação à sua experiência pessoal, a participação na pesquisa pode ser um momento benéfico de recordação de sua trajetória. Em relação à sua experiência pessoal, a participação na pesquisa pode ser um momento benéfico de recordação de sua trajetória. Em outras pesquisas realizadas que se valeram deste tipo de entrevista, seja pela orientadora desta pesquisa, seja por outros pesquisadores por ela orientados, os relatos dos participantes têm sido o de que a experiência de narrar suas trajetórias foi positiva. Ao expor suas vivências, novos significados podem ser atribuídos às experiências narradas, fato que pode contribuir para a formação de novos olhares a respeito de sua trajetória pessoal.

Os resultados poderão ser apresentados em eventos científicos, e ficarão sob a guarda das pesquisadoras; porém, poderão ser requisitados por você a todo e qualquer momento. Cabe destacar que você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, pois será realizada a escolha de nomes fictícios ao se tratar do teor das entrevistas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, no Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP); a outra será fornecida a você. As duas vias deste Termo devem ser assinadas e rubricadas em todas as páginas por você e também pela pesquisadora.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem cuidadosamente aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme consta na Resolução n. 510 de 10 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados nesta pesquisa oferece riscos a sua dignidade. Poderá haver algum incômodo devido ao tempo necessário para a concessão da entrevista, que será devidamente acautelado pela pesquisadora. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos ou por quebra de sigilo ou confidencialidade, a pesquisadora assumirá a responsabilidade de maneira integral. Em caso de eventuais danos decorrentes desta pesquisa, garantimos o direito à indenização por agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, conforme as leis vigentes neste país.

Durante a entrevista, existe um risco mínimo de desconforto caso você se recorde de lembranças negativas ou tristes, as quais podem desencadear sentimentos de dor ou pesar. E, caso haja algum incidente relacionado à sua saúde emocional, a docente orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Débora Cristina Piotto, que também é psicóloga, poderá prestar atendimento psicológico ou orientá-la em relação a algum serviço especializado.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) pelo telefone: (16) 3315-4811 (horário de atendimento: de segunda a sexta-feira, das 13h30min às 17h30min). E-mail: coetp@ffclrp.usp.br. Endereço: *Avenida Bandeirantes, 3900 – Bloco 01 – Prédio da Administração da FFCLRP – sala 7- CEP: 14040-901- Ribeirão Preto - SP – Brasil.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informada dos objetivos do estudo **“Gênero e acesso ao ensino superior: mulheres estudantes das camadas populares na USP”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 201____.

Nome

Assinatura da participante

Data

Nome

Assinatura da pesquisadora

Data

Nome

Assinatura de uma testemunha

Data