

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO

KLEBER WILLIAN ELOI

DIREITO À EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES
AFIRMATIVAS PARA GARANTIA DO ACESSO E PERMANÊNCIA
DAS MULHERES AO ENSINO SUPERIOR

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2025

KLEBER WILLIAN ELOI

DIREITO À EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES
AFIRMATIVAS PARA GARANTIA DO ACESSO E PERMANÊNCIA DAS
MULHERES AO ENSINO SUPERIOR

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação com linha de pesquisa em Formação de Educadores, sob a orientação da Prof. Dra Alessandra Maria Sabatine Zambone.

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

El68d	<p>Eloi, Kleber Willian</p> <p>Direito à educação: contribuições das ações afirmativas para garantia do acesso e permanência das mulheres ao ensino superior / Kleber Willian Eloi. 2025.</p> <p>120 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) --Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2025.</p> <p>Orientação de: Alessandra Maria Sabatine Zambone.</p> <p>1. Direito à educação 2. Mulheres - Educação 3. Programas de ação afirmativa 4. Políticas públicas - Educação 5. Inclusão (Educação) 6. Justiça social I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.26</p>
-------	--

A dissertação de mestrado sob o título: DIREITO À EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA GARANTIA DO ACESSO E PERMANÊNCIA DAS MULHERES AO ENSINO SUPERIOR elaborada por Kleber Willian Eloi, foi defendida e aprovada em 26 de fevereiro de 2025, perante banca examinadora composta por (Presidente/UMESP), Prof.(a.) Dr. (a). ALESSANDRA MARIA SABATINE ZAMBONE; (Titular/UMESP) Prof. Dr. MARCELO FURLIN; (Titular/UMESP), Prof. Dr. LEANDRO REINALDO DA CUNHA; (Titular/UFBA).



Alessandra Maria Sabatine Zambone Orientadora e presidente da banca examinadora



Marcelo Furlin
Programa de Graduação e Pós-Graduação Universidade Metodista de São Paulo

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacionais

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, minha fonte de força, às minhas filhas, Bruna e Gabriely, meus amores e porto seguro, a razão do meu sorriso, e à minha amada esposa, Cristiany, que sempre me fortalece com suas palavras de incentivo e suas orações.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida e por ser minha força diária em cada desafio.

A Nossa Senhora Aparecida, minha mãe intercessora, que me acompanha e me guia em cada passo da minha jornada.

À minha mãe, Dona Cida, que esteve presente em todo o processo e agora, de um lugar maravilhoso, certamente contempla a concretização deste sonho. Ao meu pai, que perdi muito cedo, mas que me deixou o legado de sempre estudar e buscar conhecimento.

À minha querida família, especialmente à Cris, minha esposa, às minhas filhas Bruna e Gabriely, ao meu genro Caio e aos nossos filhotes Woody e Feijão. Obrigado por cada palavra de incentivo, pelo apoio incondicional e pela paciência diante das minhas ausências.

Ao meu irmão Paulo, que para mim será sempre o Tchuca, aos meus sogros Elídio e Janete, à minha avó Francisca, aos meus cunhados e cunhadas Vilma, Regiany, Eduardo, Simone e Daniel, e aos meus sobrinhos Carol, Flávio, Leonardo e Lara, por acompanharem essa trajetória com carinho e apoio.

Aos meus professores e professoras do PPGE, Adriana, Elisabete, Elaine, Denise, Luciane, Patrícia, Cláudio, Ivan e Marcelo, por compartilharem conhecimento e inspiração ao longo desta caminhada.

Aos colegas de sala que dividiram comigo os desafios da pós-graduação e, em especial, aos amigos do Grupo LOST – Mirione, Paola, Vanessa e Marcos –, que iniciaram essa jornada perdidos, mas chegaram ao fim juntos. Ao grande amigo Dr. Fernando, por sua parceria e apoio.

Aos amigos professores e professoras da Universidade Metodista, que sempre incentivaram minha formação: Professores(as) Patrícia, Juliana, Cássia, Ari Ricardo, Oswaldo e Edinei que marcaram minha trajetória acadêmica.

E, por fim, não menos importantes, aos Professores Doutores Leandro Reinaldo da Cunha e Marcelo Furlin, que aceitaram o desafio de compor minha banca examinadora, e à minha querida Professora Doutora Alessandra Maria Sabatine Zambone, pela orientação e dedicação ao longo deste processo.

A todos vocês, minha eterna gratidão!

EPÍGRAFE

*“Oh! quão bom e quão suave é que os
irmãos vivam em união.*

*É como o óleo precioso sobre a cabeça,
que desce sobre a barba, a barba de
Arão, e que desce à orla das suas
vestes.*

*Como o orvalho de Hermom, e como o
que desce sobre os montes de Sião,
porque ali o SENHOR ordena a bênção
e a vida para sempre.”*

(Salmo 133)

Da transformação química para a transformação social

Minha trajetória profissional e acadêmica passou por uma transição da indústria para a educação, resultando no meu enfoque atual na equidade no ensino superior. Ao longo de três décadas de atuação nas indústrias química e têxtil, adquiri uma base sólida em processos produtivos, qualidade e gestão, conhecimentos que, posteriormente, tornaram-se fundamentais para minha atuação como educador e pesquisador.

Atualmente, minha dedicação está voltada para a promoção da equidade de gênero no ensino superior, com foco no acesso e permanência das mulheres, um tema central na minha pesquisa de Mestrado em Educação na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Meu estudo investiga o impacto das políticas de ações afirmativas na trajetória acadêmica das mulheres no Brasil após a Constituição de 1988, analisando como essas medidas têm influenciado a democratização do ensino superior.

Esta escolha reflete meu compromisso em compreender e contribuir para a efetivação do direito à educação em um país marcado por desigualdades sociais históricas. Como marido da Cris e pai da Gaby e da Bruna, sinto uma inquietação particular ao refletir sobre as dificuldades que muitas mulheres enfrentam em suas trajetórias educacionais, dificuldades estas que decorrem de barreiras estruturais impostas por serem mulheres. Essa reflexão pessoal reforça minha determinação de abordar este tema tão essencial.

Parto da hipótese de que mulheres em situação de vulnerabilidade social enfrentam desafios adicionais no ensino superior, que vão além das barreiras econômicas e incluem a sobrecarga de responsabilidades, o reconhecimento tardio de seus direitos educacionais e os efeitos de uma estrutura social que ainda impõe obstáculos à sua permanência acadêmica. Busco compreender como as políticas de ações afirmativas contribuem para ampliar esse acesso e garantir a permanência de mulheres na universidade, ao mesmo tempo em que avalio estratégias para aprimorar essas iniciativas e consolidar a equidade de gênero na educação superior.

Minha formação acadêmica reflete essa trajetória interdisciplinar. Graduei-me em Química pela Universidade Fundação Santo André (FSA), adquirindo uma base científica sólida. Posteriormente, aprofundei meus conhecimentos com um MBA em Gestão e Estratégia Empresarial pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), o que ampliou minha compreensão sobre planejamento estratégico e liderança organizacional. Buscando fortalecer minha atuação no ensino, especializei-me em Gestão Inteligente: Liderança, Coaching & Inovação e em Docência Socioeducativa pela UniCesumar, consolidando minha identidade como professor e gestor educacional.

Minha experiência na indústria, aliada à minha trajetória docente, iniciada no SENAI, reforçou minha vocação para o ensino superior. Atualmente, sou professor na Universidade Metodista de São Paulo, onde leciono nos cursos de Engenharia, Administração, Gestão da Qualidade, Logística e Análise de Sistemas. Minha abordagem pedagógica se baseia na integração entre teoria e prática, com o objetivo de formar profissionais não apenas qualificados tecnicamente, mas também conscientes do papel social da educação.

Além das minhas atividades acadêmicas, atuo no Grupo AVIDA, do qual sou membro fundador desde 2001. Essa iniciativa, voltada para inclusão educacional e desenvolvimento humano por meio da educação, cultura e esporte, tem me permitido compreender ainda mais o impacto dos projetos sociais na redução das desigualdades, especialmente no que diz respeito ao acesso das mulheres ao ensino superior.

Minha missão profissional e acadêmica evoluiu ao longo dos anos: se antes minha atuação estava centrada na transformação química, com foco na melhoria de processos produtivos, hoje minha preocupação principal é a transformação social, voltada à construção de um ensino superior mais acessível e equitativo. Ao investigar os efeitos das ações afirmativas na trajetória acadêmica das mulheres, busco contribuir para a formulação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas.

No futuro, pretendo aprofundar essa discussão, ampliando o diálogo entre a academia, as políticas institucionais e a sociedade. Meu objetivo é contribuir para a consolidação de um sistema educacional verdadeiramente equitativo e acessível,

garantindo que mais mulheres tenham oportunidades de ingresso e permanência no ensino superior, fortalecendo, assim, a construção de uma sociedade mais justa.

Kleber Wilian Eloi

RESUMO

Este estudo analisa as políticas públicas de ações afirmativas no Brasil, com foco em sua contribuição para a inclusão educacional de mulheres em um contexto de desigualdades sociais e de gênero. Desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de Políticas e Gestão Educacionais, a pesquisa reconhece a educação como um direito fundamental e uma ferramenta para a promoção da justiça social. As ações afirmativas são abordadas como mecanismos para ampliar o acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados, especialmente mulheres, no Ensino Superior. O objetivo é compreender como essas políticas enfrentam disparidades educacionais e de gênero, além de destacar desafios e oportunidades para promover uma educação mais equitativa e inclusiva. Os objetivos gerais incluem a análise das ações afirmativas no contexto do direito à educação, com ênfase no acesso, permanência e qualidade educacional para mulheres. Especificamente, o estudo busca revisar mudanças legislativas relacionadas ao direito à educação, mapear a evolução histórica das ações afirmativas no Brasil, analisar políticas públicas implementadas e identificar desafios enfrentados por mulheres no usufruto dessas iniciativas. O referencial teórico fundamenta-se em conceitos de justiça social e direito à educação, a partir de autores como John Rawls, Carlos Roberto Jamil Cury, Demerval Saviani e Paulo Freire, cujas contribuições permitem uma análise crítica e contextualizada. A metodologia qualitativa orienta a análise detalhada de políticas públicas, com fontes primárias e secundárias, incluindo legislações, relatórios governamentais e estudos acadêmicos. Documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei de Cotas são analisados para identificar práticas, regulamentações e desafios institucionais associados às ações afirmativas. O caráter exploratório e descritivo da pesquisa busca identificar padrões, lacunas e possibilidades de aprimoramento, especialmente em relação aos impactos dessas políticas para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Os resultados esperados incluem uma avaliação crítica das ações afirmativas, destacando avanços e limitações na promoção da equidade educacional, com foco nas mulheres. O estudo visa contribuir para a formulação de políticas inclusivas e eficazes, que atendam às necessidades de estudantes de minorias raciais, sociais e de gênero, promovendo acesso, permanência e sucesso acadêmico. Além disso, oferece subsídios para administradores educacionais, formuladores de políticas e educadores, incentivando estratégias pedagógicas que reconheçam e atendam às especificidades das mulheres no ambiente educacional. As implicações práticas abrangem o aprimoramento de programas inclusivos, intervenções pedagógicas e políticas voltadas à justiça social e de gênero. Conclui-se que as ações afirmativas são instrumentos relevantes na redução das desigualdades educacionais, mas ainda enfrentam desafios consideráveis para alcançar maior eficácia. Assim, o estudo contribui para o fortalecimento do direito à educação e para a construção de uma sociedade mais equitativa, inclusiva e sensível às necessidades das mulheres.

Palavras-chave: Direito à Educação; Mulheres; Ações Afirmativas; Políticas Públicas; Inclusão Educacional; Justiça Social.

ABSTRACT

This study analyzes public policies on affirmative action in Brazil, focusing on their contribution to the educational inclusion of women in a context of social and gender inequalities. Developed within the scope of the Graduate Program in Education (PPGE), in the Educational Policies and Management research line, the study recognizes education as a fundamental right and a tool for promoting social justice. Affirmative actions are addressed as mechanisms to expand access and retention for historically marginalized groups, particularly women, in higher education. The objective is to understand how these policies address educational and gender disparities while highlighting challenges and opportunities to foster a more equitable and inclusive education system. The general objectives include analyzing affirmative actions within the context of the right to education, with an emphasis on access, retention, and educational quality for women. Specifically, the study seeks to review legislative changes related to the right to education, map the historical evolution of affirmative actions in Brazil, analyze implemented public policies, and identify challenges faced by women in benefiting from these initiatives. The theoretical framework is based on concepts of social justice and the right to education, drawing from authors such as John Rawls, Carlos Roberto Jamil Cury, Demerval Saviani, and Paulo Freire, whose contributions enable a critical and contextualized analysis. A qualitative methodology guides the in-depth analysis of public policies, using primary and secondary sources, including legislation, government reports, and academic studies. Documents such as the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law (1996), and the Quota Law are analyzed to identify practices, regulations, and institutional challenges associated with affirmative actions. The exploratory and descriptive nature of the research aims to identify patterns, gaps, and possibilities for improvement, particularly regarding the impact of these policies on women in socially vulnerable situations. The expected results include a critical assessment of affirmative actions, highlighting progress and limitations in promoting educational equity, with a focus on women. The study aims to contribute to the formulation of inclusive and effective policies that meet the needs of students from racial, social, and gender minorities, fostering access, retention, and academic success. Furthermore, it provides insights for educational administrators, policymakers, and educators, encouraging pedagogical strategies that recognize and address the specific needs of women in the educational environment. The practical implications encompass the enhancement of inclusive programs, pedagogical interventions, and policies aimed at social and gender justice. It is concluded that affirmative actions are essential instruments in reducing educational inequalities, yet they still face significant challenges in achieving greater effectiveness. Thus, this study contributes to strengthening the right to education and to building a more equitable, inclusive society that is sensitive to women's needs.

Keywords: Right to Education; Women; Affirmative Action; Public Policies; Educational Inclusion; Social Justice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASIE	Ação Saberes Indígenas na Escola
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CETENE	Centro de Tecnologias Estratégicas do Nordeste
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPS	Centro Paula Souza
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETEC	Escolas Técnicas Estaduais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FSA	Fundação Santo André
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HASS	Humanidades, Artes, Ciências Sociais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPE	Metodologia do Acesso, Permanência e Êxito
MBA	Master Business Administration
MEC	Ministério da Educação

MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura do Brasil e United States Agency for International Development
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PNE	Plano Nacional de Educação
p.p.	ponto percentual
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
STEM	Science, Technology, Engineering, and Mathematics
USCS	Universidade Municipal de São Caetano

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gastos federais com a educação em bilhões (2019-2023).....	65
Figura 2 – Evidências de violência por gênero em instituições escolares e locais de maior incidência.....	69
Figura 3 – Cursos em maior número matrículas de graduação e participação por gênero no Brasil (2023)	70
Figura 4 – Áreas com maior número de concluintes e participação por gênero no Brasil (2023)	71
Figura 5 - Número de ingressantes em cursos de Graduação por gênero no Brasil (2013-2023).....	72
Figura 6 – Taxa de desistência, conclusão e permanência entre os gêneros (2013-2023).....	73
Figura 7 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU).....	77
Figura 8 – Salário/hora por categoria ocupacional e sexo, Brasil – 2021	80
Figura 9 – Chefes de família no Brasil (2012 a 2023).....	85
Figura 10 – Evolução do rendimento habitual englobando todos os trabalhos (2012 a 2023).....	86
Figura 11 – Número médio de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos por gênero, cor ou raça (2016-2022).....	94
Figura 12 – Taxas de frequência, conclusão de etapa e abandono escolar no Brasil	101
Figura 13 – Motivos da evasão feminina (14 a 29 anos)	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo no Brasil na faixa de 15 anos ou mais (1900 a 1940)	47
Tabela 2 – Taxa de analfabetismo no Brasil na faixa de 15 anos ou mais (1900 a 1960)	52
Tabela 3 - Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior (1933-1960).....	52
Tabela 4 – População residente no Brasil de 04 a 17 anos (1970-1985)	55
Tabela 5 – Matrículas por faixa etária – absolutos e percentuais (1970-1985)	55
Tabela 6 – Matrícula inicial por nível (modalidade de ensino) Brasil (1991-2000)	56
Tabela 7 – Matrículas Brasil – Ensino Fundamental, Médio e Superior (1991-2000)	57
Tabela 8 – Número de concluintes <i>versus</i> percentual de mulheres por categorias (2010-2022).....	81
Tabela 9 – Indicadores de raça e gênero (2024)	87
Tabela 10 – Composição de gênero nas atividades com maior e menor rendimento.....	89

Sumário

1. Introdução	19
1.1. Contextualização.....	19
1.2. Problema de pesquisa	22
1.3. Objetivos	23
1.3.1. Objetivo geral	23
1.3.2. Objetivos específicos.....	23
1.4. Hipótese.....	24
1.5. Justificativa	24
2. Método.....	26
2.1. Caracterização	26
2.2. Revisão de literatura.....	27
2.2.1. Referencial teórico	27
2.2.2. Trabalhos relacionados	27
2.3. Metodologia da pesquisa	28
2.3.1. Abordagem qualitativa.....	28
2.3.2. Tipo de pesquisa: documental.....	28
2.3.3. Classificação da pesquisa.....	29
2.4. Ciclo da pesquisa	29
2.5. Fontes de dados e exemplos de documentos.....	30
2.5.1. Tipos de documentos analisados	30
2.5.2. Exemplos específicos de documentos.....	30
2.6. Critérios de confiabilidade e validade dos documento	30
2.6.1. Confiabilidade.....	31
2.6.2. Validade	31
2.7. Limitações e estratégias de mitigação.....	31
2.7.1. Limitações da análise documental	31
2.7.2. Estratégias para mitigação	31
2.8. Conclusão	32
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	32
3.1. Os impactos do direito à educação.....	32
3.2. Breve histórico da educação no Brasil: da ocupação pelos portugueses à proclamação da República	35
3.3. Análise constitucional (1891 a 1988) do acesso à educação no Brasil....	44

3.3.1.	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891).....	44
3.3.2.	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934).....	46
3.3.3.	Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1937).....	50
3.3.4.	Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946).....	53
3.3.5.	Constituição da República Federativa do Brasil (1967)	55
3.3.6.	Constituição Cidadã de 1988 e o direito à educação	59
3.3.7.	Emendas Constitucionais.....	63
3.4.	Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) como instrumentos de transformação social 65	
3.4.1.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	65
3.4.2.	Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	67
4.	GÊNERO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA PAUTA PASSÍVEL DE DISCUSSÃO	70
4.1.	Desigualdades de gênero na educação brasileira	70
4.2.	A Constituição de 1988 e a educação feminina.....	77
4.3.	A contribuição dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para a educação e igualdade de gênero no Brasil	80
4.3.1.	STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) e inclusão feminina.....	83
5.	AÇÕES AFIRMATIVAS DIRECIONADAS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO.....	85
5.1.	Mulheres em vulnerabilidade social e políticas públicas	85
5.2.	Legislações e programas direcionados às mulheres	86
5.2.1.	Lei de Equiparação Salarial (Lei n. 14.611/2023).....	87
5.2.2.	Programa Futuras Cientistas.....	90
5.2.3.	Programas Mulheres Mil.....	92
5.3.	Ações afirmativas, educação e inserção das mulheres no trabalho	94
5.4.	Diversidade, justiça social e ações afirmativas	97
5.5.	Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012) e a redução das desigualdades educacionais	101
6.	IDENTIFICAÇÃO DE LACUNAS, TENDÊNCIAS E DIREÇÕES PARA ESTUDOS E PESQUISAS FUTURAS	107

1. Introdução

1.1. Contextualização

O direito à educação no Brasil começou a ser assegurado pela Constituição Imperial de 1824, que instituiu o ensino primário gratuito para todos os cidadãos, entretanto, sua implementação apresentava limitações, espelhando as desigualdades de uma sociedade hierárquica e um modelo político que restringia diversos direitos..

De 1824 à 1988 (última Constituição promulgada no país) há de se considerar as inúmeras mudanças ocorridas no âmbito constitucional, não apenas no que se refere aos direitos à educação pública e de qualidade, mas também às nomenclaturas e níveis de ensino.

A análise histórica da evolução ao direito à educação básica no Brasil revela como as Constituições se adaptaram ao longo do tempo aos diferentes contextos sociais e políticos, ampliando a compreensão sobre este direito enquanto pilar ao desenvolvimento social e econômico.

Desde a Proclamação da República, em 1891, a descentralização educacional tornou-se uma prioridade, entretanto, a exclusão de um percentual expressivo da população permaneceu constante, refletindo desigualdades regionais e sociais, que dificultavam o acesso e a permanência em diferentes níveis de ensino, bem como à educação de qualidade (apregoadas nos discursos governamentais).

A Revolução de 1930 e a Constituição de 1934 marcaram avanços importantes, com a criação de um capítulo dedicado à educação e a introdução dos princípios da Escola Nova.

No entanto, estas conquistas foram limitadas pela Constituição de 1937, que, sob o autoritarismo do Estado Novo, restringiu o papel do Estado na educação pública. Além desta restrição é válido frisar que a educação neste período foi elitista e voltada ao mercado de trabalho, para captar mão-de-obra às indústrias em ascensão.

Em 1945, com a deposição do presidente Getúlio Vargas, o país passou por uma redemocratização, inclusive, com a promulgação de uma nova Constituição em

1946. O período que compreende de 1946 a 1964 historicamente é denominado “República Populista” e entra em declínio com a tomada do poder pelos militares em 01 de abril de 1964.

A universalização da educação permaneceu um desafio, durante o Regime Militar, que priorizou a segurança nacional em detrimento à liberdade acadêmica, a oferta de vagas nas universidades (especialmente as públicas), também foi uma constante naquele governo, principalmente se consideramos a ênfase no Ensino Técnico (voltado ao mercado de trabalho).

Foi apenas com a promulgação da Constituição de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, que a educação passou a ser reconhecida como um direito fundamental, reforçando seu papel na busca por igualdade e justiça social (Cury, 2002). Esse marco legal não só definiu a educação como responsabilidade compartilhada entre Estado e família, mas também estabeleceu metas para enfrentar desigualdades históricas, comprometendo-se com a universalização do acesso e a inclusão de todos no sistema de ensino.

O referido documento apresenta um capítulo específico sobre a educação (Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto) – Seção I – Da Educação – cujos artigos 205 a 214 versam exclusivamente sobre as atribuições a nível Federal, Estadual e Municipal (BRASIL, 1988).

Outros documentos reafirmaram a proposta constitucional de garantir acesso, permanência e qualidade no ensino ofertado, dentre eles – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs aos seus países membros uma nova agenda de compromissos globais para os próximos 15 anos – Agenda 2030, composta por 17 objetivos, intitulados de “Objetivos de desenvolvimento Sustentável (ODS).

A ODS 4 explana especificamente acerca da educação, intitulada Educação de qualidade: “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Organização das Nações Unidas, Brasil, 2025). Em suas subdivisões interessa-nos particularmente

o item 4.5, que discorre acerca da eliminação entre as disparidades de gênero na educação:

Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (Organização das Nações Unidas, Brasil, 2025).

Ainda que no âmbito nacional e internacional existam legislações e tratados, que evidenciem a importância de eliminar os impactos inerentes às desigualdades de gênero, especialmente no acesso e permanência no ambiente escolar e, resultados efetivos tenham sido conquistados, estes, ainda são insuficientes diante da realidade

O sistema educacional brasileiro ainda enfrenta desigualdades persistentes, especialmente em relação às dimensões social, racial e de gênero. Mulheres, particularmente aquelas em situação de vulnerabilidade, enfrentam desafios adicionais, como a necessidade de conciliar responsabilidades domésticas e acadêmicas, preconceitos de gênero e a falta de políticas de suporte, como creches e programas de assistência específicos

Neste contexto, as políticas de ações afirmativas surgem como instrumentos estratégicos para enfrentar desequilíbrios históricos. Desde a implementação de cotas raciais e sociais, com a pioneira experiência da Universidade de Brasília em 2004, estas políticas têm buscado ampliar a representatividade de grupos marginalizados no Ensino Superior. Campos (2013) conceitua ações afirmativas e os públicos contemplados:

“Ações afirmativas compreendem políticas públicas (e privadas) que visam à garantia de direitos historicamente negados a grupos minoritários, como negros, mulheres e portadores de deficiência (Campos, 2013, p. 02).”

Para as mulheres, estas ações são especialmente relevantes em áreas majoritariamente masculinas, como Ciências Exatas e Tecnologia, onde sua presença ainda é menos expressiva. Além das cotas, programas como o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) têm desempenhado um papel importante na ampliação do acesso ao Ensino Superior,

embora enfrentem limitações, como a ausência de recursos financeiros e suporte institucional, que impactam desproporcionalmente as mulheres.

Os beneficiários das ações afirmativas enfrentam desafios adicionais, como preconceito, discriminação e falta de apoio institucional, fatores que comprometem a permanência e o desempenho acadêmico. Para as mulheres, estas barreiras são agravadas por questões como violência de gênero, assédio e a carência de infraestrutura adequada às suas necessidades específicas. Avaliar o impacto dessas políticas, considerando não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade da experiência acadêmica são essenciais.

Esta pesquisa busca compreender os impactos das políticas de ações afirmativas em relação ao acesso e permanência de mulheres no Ensino Superior brasileiro após a Constituição de 1988. Por meio de uma análise crítica das políticas públicas relacionadas, busca-se explorar os desafios enfrentados por mulheres e propor diretrizes para o aprimoramento de tais iniciativas. Com uma metodologia que combina revisão de literatura e análise documental, pretende-se investigar a trajetória histórica e os resultados das ações afirmativas, além de comparar experiências internacionais para extrair lições aplicáveis ao contexto brasileiro.

A dissertação está organizada em capítulos que abordam o direito à educação e as ações afirmativas no Brasil, explorando desde o contexto histórico às implicações contemporâneas dessas políticas. Este estudo almeja contribuir à construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo, com enfoque nas desigualdades enfrentadas por mulheres, reafirmando o papel central da educação como instrumento de justiça social e promoção da igualdade.

1.2. Problema de pesquisa

Considerando o exposto na contextualização da Introdução, o problema de pesquisa elenca como questão fundamental à realização deste estudo:

“Quais os impactos das políticas de ações afirmativas no acesso e na permanência de mulheres no Ensino Superior no Brasil pós Constituição de 1988”?

1.3. Objetivos

Os objetivos do presente estudo organizam-se em objetivo geral e objetivos específicos, que são expostos em sequência.

1.3.1. Objetivo geral

Em consonância ao problema de pesquisa elencado para a realização deste estudo, o objetivo geral propõe:

“Analisar os desafios e oportunidades das ações afirmativas no contexto do direito à Educação no Brasil, destacando a importância das políticas públicas para promover o acesso, permanência e qualidade do Ensino Superior para mulheres em um cenário de desigualdades sociais”.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Revisar a evolução histórica das ações afirmativas no Brasil, destacando sua contribuição para a inclusão de mulheres no Ensino Superior.
2. Sintetizar as mudanças legislativas e regulamentares relacionadas ao direito à educação e seu impacto no acesso e permanência das mulheres no Ensino Superior.
3. Analisar as principais políticas públicas de ações afirmativas implementadas no Brasil para promover o acesso e a permanência de mulheres no Ensino Superior.

4. Identificar os principais desafios enfrentados pelas mulheres na implementação e no usufruto das políticas de ações afirmativas no setor educacional.

1.4. Hipótese

Considerando as adversidades inerentes à realidade das mulheres (duplicidade de tarefas, reconhecimento tardio de seus direitos enquanto cidadãs, sociedade machista e misógina), especialmente as que vivenciam situações de vulnerabilidade social, é possível afirmar que as políticas de ações afirmativas têm contribuído para o seu acesso e permanência no Ensino Superior do Brasil.

1.5. Justificativa

A pesquisa intitulada “Direito à Educação: contribuição das ações afirmativas para garantia do acesso e permanência das mulheres no Ensino Superior” examina como as políticas de ações afirmativas têm impactado o acesso e a permanência das mulheres no Ensino Superior brasileiro.

Em um contexto de profundas desigualdades sociais e econômicas, o direito à educação emerge como um componente essencial à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Desde a promulgação da Constituição de 1988, essas políticas se consolidaram como instrumentos vitais a fim de corrigir desigualdades históricas, ampliando as oportunidades para grupos minoritários, especialmente as mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As ações afirmativas têm, portanto, um papel essencial na superação das barreiras estruturais que dificultam a inserção e o sucesso das mulheres no ambiente acadêmico.

A pesquisa analisa os impactos da Constituição de 1988 na inclusão das mulheres na educação, ressaltando como os marcos jurídicos contribuíram para

avanços na equidade de gênero. Ao longo do estudo, a presença feminina no Ensino Superior ao longo das décadas é discutida, identifica-se os desafios estruturais bem como os avanços alcançados, particularmente no que tange as políticas afirmativas.

O estudo contempla o papel dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente a ODS quatro e seus subitens, onde busca-se garantir educação inclusiva e de qualidade, como referencial para avaliar o impacto das políticas públicas no acesso e permanência das mulheres no Ensino Superior.

Adota-se uma abordagem interdisciplinar ao analisar as origens e a conceituação das ações afirmativas como ferramentas de promoção da equidade e justiça social. Estas políticas são investigadas sob a vertente de seus efeitos na redução das desigualdades de gênero e ampliação do acesso ao Ensino Superior. O estudo examina o papel das mulheres no contexto destas políticas, destacando os avanços e desafios no enfrentamento de barreiras socioeconômicas, culturais e institucionais que ainda persistem.

Esta pesquisa busca contribuir de forma significativa ao avanço do conhecimento nas áreas de políticas públicas, direito à educação e estudos de gênero. No contexto do Mestrado em Educação, esta análise é relevante, pois integra aspectos teóricos e práticos que sustentam a formulação de políticas públicas mais inclusivas e eficazes. O estudo não apenas avalia os avanços já alcançados, mas também identifica os desafios persistentes que afetam o pleno exercício do direito à educação para as mulheres, com ênfase as que pertencem a grupos vulneráveis.

A escolha deste tema reflete uma inquietação pessoal e acadêmica em relação às desigualdades que as mulheres enfrentam no Brasil. A educação, como meio de promover a justiça social e o empoderamento feminino é fundamental à transformação das estruturas sociais e econômicas.

Este estudo sublinha a necessidade de abordar questões como a dupla jornada de trabalho, os estereótipos de gênero e a falta de apoio institucional, que continuam a dificultar a experiência acadêmica feminina. As ações afirmativas são apresentadas como um ponto de partida para mudanças estruturais, mas também se reconhece a importância de estratégias complementares, que assegurem suporte emocional, financeiro e acadêmico. Tais ações são essenciais para criar um ambiente

educacional verdadeiramente inclusivo, onde as mulheres possam alcançar seu pleno potencial.

Com base nesta análise, o estudo visa contribuir para a formulação de políticas públicas que promovam igualdade de gênero, inclusão social e justiça educacional. Ao unir perspectivas teóricas e práticas, a pesquisa oferece subsídios para o fortalecimento das ações afirmativas e para o desenvolvimento de estratégias que assegurem um futuro mais equitativo e democrático. Dessa forma, o estudo ressalta a relevância do direito à educação como instrumento para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2. Método

2.1. Caracterização

Este capítulo apresenta o panorama metodológico que orienta a investigação sobre o impacto das políticas de ações afirmativas no direito à educação de estudantes de minorias raciais e sociais no Brasil.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa é um "procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos" (Gil, 2002, p. 17). Baseando-se nessa definição, este estudo adota uma abordagem qualitativa, considerada adequada para explorar os processos e significados relacionados às políticas públicas de ações afirmativas e ao direito à educação. Esta abordagem permite uma análise detalhada das complexidades sociais e nuances na implementação dessas políticas.

A metodologia qualitativa, com foco na análise documental, oferece uma perspectiva exploratória e interpretativa, que possibilita compreender a efetividade de tais políticas e identificar os desafios emergentes no contexto educacional. Exemplos de documentos analisados incluem legislações, relatórios institucionais e estudos acadêmicos, que fornecem uma base consistente para a análise crítica.

2.2. Revisão de literatura

2.2.1. Referencial teórico

O referencial teórico desta análise fundamenta-se nos conceitos de Direito à Educação e Justiça Social, com base nos estudos de John Rawls (2008), Carlos Roberto Jamil Cury (1996; 2013), Demerval Saviani (2010; 2011; 2013) e Paulo Freire (1996). Esses autores enfatizam a educação como um direito universal e um instrumento fundamental de promoção da equidade, situando-a no centro das estratégias para redução das desigualdades sociais.

Rawls (2008) concebe a justiça social como princípio norteador para amenizar disparidades e assegurar iguais oportunidades de desenvolvimento a todos. Cury (1996) investiga a evolução do direito à educação nas constituições brasileiras, destacando sua importância para fortalecer a cidadania e combater desigualdades históricas. Saviani (2010, 2011 e 2013) analisa a educação sob um recorte histórico-político, ressaltando a urgência de políticas capazes de transformar estruturas sociais excludentes.

Paulo Freire (1996), em "Pedagogia da Autonomia", defende uma educação libertadora e dialógica, centrada na transformação social e na valorização das vivências dos educandos. Conforme Dantas et al. (2023), Freire reconhece a contribuição das mulheres em sua trajetória, especialmente no âmbito da pedagogia crítica. Entretanto, é importante destacar a invisibilidade histórica dessas colaboradoras, reflexo de uma sociedade patriarcal que silencia suas vozes no campo educacional. Nesse sentido, o reconhecimento transcende a simbologia e torna-se condição indispensável à construção de uma sociedade democrática. Com base nessas perspectivas, o estudo segue para aprofundar os impactos das políticas afirmativas no cenário educacional brasileiro contemporâneo.

2.2.2. Trabalhos relacionados

Diversos estudos têm analisado as políticas educacionais e as ações afirmativas no Brasil, destacando suas contribuições ao combate à desigualdade educacional e o avanço no acesso de minorias ao Ensino Superior. Cury (2002, 2016,

2023) explora a evolução das políticas públicas e seu impacto na consolidação do direito à educação, enfatizando a relação entre inclusão social e justiça educacional.

Gomes (2015) investiga os desafios enfrentados na implementação de políticas afirmativas, destacando questões como preconceito institucional e limitações orçamentárias. Piovesan (2005) aborda a dimensão jurídica das ações afirmativas, argumentando que essas políticas devem ser compreendidas tanto como reparação histórica quanto como mecanismo para transformação social.

Saviani (2010, 2013) apresenta uma análise histórica e crítica das políticas educacionais, relacionando-as às mudanças estruturais na sociedade brasileira e à necessidade de enfrentar as desigualdades de classe e raça. Silva (2019), por sua vez, foca na avaliação de iniciativas específicas, como o ProUni e as cotas raciais, analisando sua eficácia na redução das disparidades educacionais.

2.3. Metodologia da pesquisa

2.3.1. Abordagem qualitativa

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise interpretativa de documentos e na construção de significados em torno das políticas de ações afirmativas. De acordo com Creswell (2007), “os pragmáticos concordam que a pesquisa sempre ocorre em contextos sociais, históricos, políticos, entre outros. Dessa forma, estudos de métodos mistos podem incluir usar um pendor pós-moderno, uma lente teórica que reflita a justiça social e os objetivos políticos” (CRESWELL, 2007, p. 30). Essa abordagem permite uma compreensão detalhada das influências históricas e das especificidades locais que afetam o direito à educação e a implementação das ações afirmativas no Brasil, conectando a teoria à prática social.

2.3.2. Tipo de pesquisa: documental

Classificada como documental, esta pesquisa utiliza fontes primárias e secundárias, como legislações, relatórios institucionais e estudos acadêmicos. A pesquisa documental oferece uma base investigativa que possibilita ao pesquisador desenvolver uma visão mais ampla e analítica sobre o tema, a partir de dados consistentes e contextualizados. Essa perspectiva fortalece a fundamentação das análises ao dialogar diretamente com os registros oficiais e acadêmicos que documentam as políticas públicas em questão.

2.3.3. Classificação da pesquisa

A pesquisa possui caráter exploratório, o que favorece uma investigação detalhada sobre as políticas de ações afirmativas. Ao mesmo tempo, o caráter descritivo permite mapear práticas institucionais, regulamentações e desafios relacionados ao direito à educação. Essa combinação possibilita descrever e interpretar os elementos centrais das ações afirmativas no contexto educacional brasileiro, contribuindo com um olhar abrangente sobre sua implementação e impacto.

2.4. Ciclo da pesquisa

A pesquisa foi organizada em três etapas principais, de modo a garantir uma abordagem sistemática da investigação sobre o impacto das ações afirmativas no direito à educação:

Coleta documental: nesta etapa, foram selecionados documentos-chave como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Também foram incluídos relatórios do Ministério da Educação (MEC) e estudos acadêmicos que avaliam a eficácia dessas políticas.

Análise e interpretação dos dados: os documentos coletados foram analisados criticamente, observando os objetivos das políticas e seus contextos de aplicação. Identificaram-se temas recorrentes como inclusão social, acesso ao Ensino

Superior e desigualdades regionais. A análise buscou compreender os limites e avanços das políticas afirmativas.

Síntese de dados: por fim, essa etapa consolidou os principais desafios e oportunidades, oferecendo subsídios para formulação de políticas públicas mais eficazes, comprometidas com a redução das desigualdades educacionais e a promoção da justiça social.

2.5. Fontes de dados e exemplos de documentos

2.5.1. Tipos de documentos analisados

A análise documental abrange legislações nacionais, relatórios institucionais e estudos acadêmicos revisados por pares. Esses documentos são essenciais para compreender o desenvolvimento e a efetividade das políticas de ações afirmativas, permitindo identificar padrões, obstáculos institucionais e possibilidades de aprimoramento.

2.5.2. Exemplos específicos de documentos

Entre os documentos selecionados destacam-se a Constituição Federal de 1988, que institui a educação como direito social; a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), marco das ações afirmativas no Ensino Superior; e relatórios produzidos pelo Ministério da Educação, que fornecem evidências empíricas sobre os efeitos dessas políticas.

2.6. Critérios de confiabilidade e validade dos documento

2.6.1. Confiabilidade

A confiabilidade dos dados foi assegurada pela utilização de fontes reconhecidas e verificáveis, como legislações publicadas no Diário Oficial da União, relatórios oficiais do MEC e produções acadêmicas amplamente referenciadas. Essa escolha metodológica contribui para a robustez da análise.

2.6.2. Validade

A validade dos documentos está atrelada à sua relevância e atualidade. Para isso, priorizaram-se publicações diretamente ligadas às ações afirmativas e ao direito à educação, com foco em materiais divulgados a partir de 2012, ano de sanção da Lei de Cotas.

2.7. Limitações e estratégias de mitigação

2.7.1. Limitações da análise documental

Algumas limitações foram identificadas, como o acesso restrito a certos documentos relevantes, a desatualização de dados em fontes públicas e a presença de vieses institucionais nos documentos analisados. Tais fatores podem influenciar a interpretação e o alcance da análise realizada.

2.7.2. Estratégias para mitigação

Para mitigar essas limitações, foram adotadas estratégias como a triangulação de fontes, que permite verificar a consistência das informações; a leitura crítica dos documentos, buscando evidenciar lacunas e excessos; e a incorporação de dados secundários como complemento à análise principal.

2.8. Conclusão

O presente capítulo metodológico apresentou uma abordagem qualitativa ancorada na análise documental, organizada em três etapas: revisão crítica de documentos legais, análise interseccional envolvendo raça, classe e gênero, e contraste entre os avanços normativos e a realidade educacional. O enfoque no recorte de gênero permite identificar como as ações afirmativas influenciam o acesso e a permanência de mulheres no Ensino Superior. Esta metodologia fundamenta a próxima etapa do estudo, dedicada à análise dos resultados à luz dos dados documentais e teóricos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo tem como objetivo realizar uma análise teórica acerca da educação enquanto direito individual e coletivo, observando sua evolução como princípio constitucional desde a Constituição de 1891 (início do período republicano) até a Constituição de 1988 (Constituição Cidadã). Serão examinados os impactos positivos da educação como direito e sua relação com o acesso ao mercado de trabalho, com destaque para as conquistas femininas nesse campo, especialmente no que se refere ao acesso e à permanência no Ensino Superior. A partir dessa base, serão analisadas as políticas públicas voltadas à democratização do acesso ao Ensino Superior, tema central deste estudo.

Para respaldar a análise, serão considerados dados estatísticos, tabelas e gráficos, além da produção de autores consagrados nas áreas de educação, direitos das mulheres e políticas públicas, cujas contribuições auxiliam na compreensão do contexto histórico e social das ações afirmativas no Brasil.

3.1. Os impactos do direito à educação

A educação é reconhecida como um direito básico essencial ao desenvolvimento humano e social, contribuindo para enfrentar desafios como pobreza, corrupção e desigualdades econômicas e sociais. Além disso, ela possibilita aos indivíduos conhecer e valorizar sua cultura, história e valores, fortalecendo a cidadania ativa. Segundo Azevedo e Aguiar (2001), o direito à educação passou a ocupar lugar de destaque nas políticas públicas recentes, influenciando a criação de propostas educacionais mais inclusivas e democráticas.

Do ponto de vista econômico e filosófico, a educação também desempenha papel determinante. Smith (1983) afirma que o progresso das sociedades está vinculado à especialização e ao contínuo desenvolvimento de habilidades, proporcionados por uma formação estruturada. Com isso, torna-se necessário equilibrar a educação técnica com uma formação integral, que prepare todos os indivíduos, especialmente as mulheres, para uma inserção crítica e ativa na sociedade e no mundo do trabalho.

Em nível internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 consolidou a educação como um direito fundamental, estabelecendo as bases para a universalização do ensino básico. No entanto, mesmo com avanços significativos, ainda persistem desafios quanto ao acesso e à qualidade da educação, especialmente em países como o Brasil. Nesse contexto, exige-se a formulação de políticas públicas consistentes e de longo prazo, com ações integradas entre os diversos atores educacionais.

Segundo Chauí (1995), “a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos.” Essa reflexão remete à importância de construir uma cultura de direitos e ao papel da educação nesse processo, fortalecendo valores democráticos e a equidade social.

No Brasil, as políticas educacionais têm buscado reduzir desigualdades de classe, gênero e raça, refletidas na distribuição de renda, no acesso a serviços públicos e na participação política. A educação, nesse cenário, aparece como ferramenta central para a promoção da justiça social, alinhando-se ao artigo 26 da

Declaração Universal dos Direitos Humanos, que reconhece a educação como base para sociedades justas e inclusivas.

Mais do que promover a escolarização, a educação deve possibilitar o exercício pleno da cidadania. Independentemente do nível de ensino, seu papel abrange a formação política do sujeito, promovendo a compreensão crítica sobre os processos sociais e políticos. Como ressalta Pompeu (2005), uma população bem informada compreende que autoridades públicas são representantes temporários, cuja função é garantir justiça e bem comum. Nessa lógica, a educação capacita o indivíduo a agir como sujeito histórico e transformador, fortalecendo a democracia e promovendo o desenvolvimento sustentável.

Apesar dos esforços empreendidos nas últimas décadas, os resultados das políticas educacionais têm sido limitados por problemas estruturais, como descontinuidade administrativa e interferência de interesses econômicos. Essas falhas comprometem a eficácia das reformas, resultando em mudanças superficiais nas práticas escolares e em resistência à adoção de novas diretrizes por parte dos docentes. A ausência de políticas de Estado sustentáveis impede a consolidação de um sistema educacional coeso e eficiente.

O fortalecimento da educação exige o engajamento ativo da sociedade civil e a continuidade das ações governamentais. A alternância de governos e a prevalência de interesses partidários geram instabilidade nos programas educacionais, comprometendo projetos de longo prazo. Para enfrentar esse cenário, é imprescindível que a educação seja elevada à condição de projeto de Estado, promovendo investimentos duradouros e integrados que atendam às reais necessidades da população.

Segundo Duarte (2007), políticas públicas devem assegurar igualdade no acesso e na permanência escolar, combatendo desigualdades sociais e regionais. A dimensão de gênero, porém, ainda é frequentemente negligenciada. As mulheres, em especial, enfrentam barreiras adicionais, como a conciliação entre tarefas domésticas e estudos, preconceitos sociais e a escassez de suporte institucional. Tais fatores limitam sua trajetória educacional e perpetuam desigualdades históricas.

Ao longo dos anos, reformas neoliberais revelaram como interesses econômicos interferem diretamente no acesso e na qualidade da educação,

ampliando desigualdades já existentes. As políticas educacionais, frequentemente fragmentadas e descontinuadas, acabam por responder mais a conjunturas eleitorais do que a um planejamento de longo prazo. A falta de articulação entre as esferas federativas e a ausência de diretrizes integradas comprometem o objetivo de construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para as mulheres, o acesso à educação possui um caráter profundamente transformador. Além de favorecer sua autonomia econômica, a escolarização amplia sua atuação política e social, rompendo com estruturas patriarcais que limitam sua voz na esfera pública. Programas como as ações afirmativas e cotas de gênero têm contribuído para ampliar esse acesso, mas ainda encontram desafios como o assédio institucional, a sobrecarga e a escassez de políticas de permanência.

Dessa forma, é fundamental reconhecer a educação como um direito humano inalienável, indispensável ao desenvolvimento humano e à coesão social. Para as mulheres, garantir esse direito em sua plenitude significa romper com desigualdades estruturais e promover a equidade de oportunidades, consolidando um cenário de justiça social. A partir dessa análise teórica, o próximo capítulo abordará a trajetória das mulheres na legislação brasileira, com foco na Constituição de 1988 e nas políticas que garantem o acesso e a permanência feminina no Ensino Superior.

3.2. Breve histórico da educação no Brasil: da ocupação pelos portugueses à proclamação da República

A educação no Brasil passou por diferentes estágios ao longo de sua história, refletindo as interações entre as esferas política, cultural e de poder. Com a chegada dos jesuítas em 1549, sob a liderança de Tomé de Souza, iniciou-se a estruturação do ensino formal no território brasileiro. Esses primeiros missionários estabeleceram instituições de ensino voltadas à catequização das populações indígenas e educação das elites coloniais. Segundo Silva (2020), os jesuítas foram pioneiros na educação no Brasil, deixando um legado ao fundarem instituições e introduzirem métodos pedagógicos marcados pela integração entre ensino e trabalho. Este modelo, embora

renovado, estava alinhado aos interesses coloniais, com o objetivo de submeter e controlar as populações indígenas por meio da educação e da catequese. Os jesuítas, tiveram um papel essencial neste processo. Segundo Silva (2020):

“Os jesuítas contribuíram para o desenvolvimento da educação, foram os primeiros educadores na história do Brasil, com a determinação de evangelizar conquistaram afetivamente os nativos, mantendo relações educacionais, estabeleceram ensinamentos religiosos e lições relevantes para as vivências nas missões (Silva, 2020, p. 06).”

À medida que o sistema jesuítico se expandia pelo território brasileiro, sua organização pedagógica era orientada pelo *Ratio Studiorum*, documento elaborado por Inácio de Loyola que definia currículos e métodos de ensino nas escolas jesuítas. Baseado na tradição escolástica, este sistema adotou uma pedagogia autoritária, com ênfase na disciplina e limitada abertura às ciências experimentais. Conceição (2017) destacam algumas características deste modelo educacional, que transcendia o “formativo” e ocupava um status relevante nas disparidades sociais, fomentando o elitismo e a exclusão dos grupos menos abastados.

Além disso, os padres jesuítas exerceram forte influência na sociedade, principalmente burguesa. Eles introduziram, no período colonial, uma concepção de educação que contribuiu para o fortalecimento das estruturas de poder hierarquizadas e de privilégios para um pequeno grupo. Inculcaram a ideia de exploração de uma classe sobre a outra e a escravidão como caminho normal e necessário para o desenvolvimento. A educação tinha o papel de ajudar a perpetuar as desigualdades entre as classes sociais (Conceição, 2017).

Fundamentado na submissão e controle gerou implicações profundas à educação brasileira, consolidando uma estrutura voltada aos interesses de dominação cultural e política da Coroa portuguesa. Embora, tenha introduzido as primeiras práticas formais de ensino, o sistema jesuítico perpetuou desigualdades e limitou o potencial emancipador da educação. Com o passar do tempo, essa estrutura enfrentou novos desafios e influências, contribuindo para a formação de um sistema educacional nacional formalizado em constituições posteriores. De acordo com Saviani (2011):

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três movimentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizadores das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (Saviani, 2011, p. 29).

A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia segundo as suas posições sociais. Isso levou a níveis distintos de instrução: aos índios, os rudimentos da língua e os ofícios; aos brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; às classes abastadas, o Ensino Superior que garantiria a manutenção da estrutura de poder; para os escravos africanos e alforriados, os ofícios (Conceição 2017)

O ano de 1759 marcou uma mudança significativa na educação brasileira com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, que buscava secularizar o sistema educacional e reduzir a influência da Companhia de Jesus. Até então, os jesuítas controlavam os colégios e seminários, operando uma rede centralizada alinhada aos interesses da Coroa portuguesa. Com sua retirada, o Estado, sem estrutura adequada para substituir o sistema jesuítico, enfrentou um enfraquecimento do ensino nas décadas seguintes.

A saída dos jesuítas impactou profundamente as instituições educacionais e a qualidade do ensino. Ordens religiosas como os beneditinos, franciscanos e carmelitas assumiram parte das responsabilidades, mas com recursos limitados e menor organização. Essas ordens concentraram-se na instrução básica, com pouca atenção à formação crítica e humanista, o que reduziu o estímulo ao pensamento autônomo e alterou os objetivos educacionais da época.

A tentativa de secularização também enfrentou desafios estruturais. Sem uma rede educacional coesa, o ensino passou a depender de iniciativas locais e ordens religiosas, agravando a fragmentação do sistema e comprometendo a uniformidade e qualidade do ensino. Esse contexto expôs a incapacidade do Estado de estabelecer uma política educacional integrada e eficaz promovendo lacunas profundas no desenvolvimento intelectual e social do Brasil, especialmente em localidades remotas, onde a administração das escolas era frequentemente desestruturada. Neste sentido, Seco e Amaral (2006) discorrem sobre o impacto da desorganização pós jesuítas no país, considerando a ausência de planejamento para organização da educação a longo prazo:

A política educacional como outra qualquer de Pombal era lógica, prática e centrada nas relações econômicas anglo-portuguesa.

A reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Os objetivos que

conduziram a administração pombalina a tal reforma, foram assim, um imperativo da própria circunstância histórica. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias.

Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país (Seco e Amaral, 2006).

Além dos impactos educacionais, a expulsão dos jesuítas apresentou consequências culturais significativas especialmente no que tange à preservação das línguas indígenas e tradições locais, considerando que aqueles representavam o papel de mediadores culturais (a catequese e o ensino em línguas nativas, promovia a preservação dos hábitos e costumes locais).

Com sua saída, houve um retrocesso neste processo de integração cultural, pois o Estado não ofereceu suporte equivalente à educação das comunidades indígenas. A ausência de políticas consistentes neste período evidenciou a fragilidade do sistema e reforçou a necessidade de um planejamento educacional contínuo e eficaz.

Após a expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal buscou reforçar o controle estatal sobre a educação e promover sua secularização. Como parte das reformas educacionais pombalinas, durante o reinado de Dom José I, foram criadas as aulas régias, instituições sob controle direto do governo destinadas a oferecer educação básica em disciplinas como Gramática, Retórica e Filosofia. Estas aulas representaram um marco na educação pública e laica no Brasil ao reduzir a influência da Igreja no ensino e buscar maior uniformidade no sistema educacional. Contudo, conforme Monti (2018), o modelo centralizado introduzido por Pombal excluía deliberadamente mulheres, escravizados e indígenas, perpetuando as hierarquias sociais da época, além de favorecer majoritariamente os filhos de famílias mais ricas, especialmente a elite branca.

Apesar de sua proposta inovadora, as aulas régias enfrentaram inúmeros desafios. A falta de infraestrutura adequada e a escassez de professores qualificados limitaram seu alcance e eficácia, dificultando a criação de um sistema educacional inclusivo.

Segundo Monti (2018), o modelo educacional da reforma pombalina, apesar de introduzir a centralização estatal, excluía deliberadamente mulheres, escravizados e indígenas, perpetuando hierarquias sociais e continuava restrito às elites econômicas.

Embora representasse um avanço na centralização do controle estatal sobre a educação, as aulas régias reproduziram as desigualdades estruturais da sociedade colonial. Essas limitações demonstram como a reforma pombalina, mesmo com o objetivo de modernizar o ensino, consolidou barreiras que restringiram o acesso à instrução.

“A ausência de uma política educacional inclusiva durante a reforma pombalina acentuou a exclusão social, reforçando um sistema de ensino que privilegiava poucos em detrimento de muitos” (Monti, 2018, p. 83).

No contexto colonial, a desigualdade educacional refletia diretamente as divisões sociais da época. O conhecimento formal era um instrumento de poder que permitia à elite colonial preservar sua posição dominante. A ausência de políticas voltadas à inclusão das camadas populares perpetuava a marginalização de grande parte da população, dificultando a construção de uma sociedade mais educada e igualitária. Esse modelo de exclusão educacional evidenciava as barreiras estruturais que marcaram o período colonial e seus impactos duradouros

“Apesar das propostas formais, as reformas pombalinas nunca conseguiram ser implantadas de maneira ampla, resultando em décadas de precariedade educacional” (Maciel & Shigunov Neto, 2006, p. 476).

Paralelamente a esta transição no Brasil, a Europa testemunhou a Revolução Francesa, marco inicial de um novo período histórico para a humanidade. Concomitantemente aos ideais iluministas e a Independência dos Estados Unidos (1776), este período marcou a luta pelos direitos individuais, busca pela cidadania e reconhecimento do papel do homem na construção de uma sociedade mais justa e igualitária contra os preceitos elitistas. Esta associação de movimentos culminou na elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em Versalhes (França) em 1789.

Apesar de o documento não abordar a educação diretamente, levantou preceitos relevantes entre a relação direta dos direitos fundamentais e a liberdade de expressão, consciência política e cidadã, dentre outros aspectos, que fundamentam uma sociedade mais justa e igualitária e, são conquistados exclusivamente por meio de uma educação, que incluía principalmente as classes menos favorecidas.

I - Os homens nascem e permanecem livres e iguais perante a lei; as distinções sociais não podem ser fundadas senão sobre a utilidade comum.

VI - A Lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através dos seus representantes, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, quer se destine a proteger quer a punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade, e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.

XI - A livre comunicação das opiniões e dos pensamentos é um dos direitos mais preciosos do homem; todo o cidadão pode, então, falar, escrever e imprimir livremente, respondendo pelos abusos desta liberdade conforme a lei.

XII - A garantia dos direitos do homem e do cidadão necessita de uma força pública, instituída para o benefício de todos e não para a utilidade particular dos que a administram (Versalhes, 1789).

A Revolução Francesa com seu foco em igualdade e justiça influenciou determinantemente no cenário educacional global, incluindo o Brasil, onde a educação ainda era controlada por estruturas coloniais. A expulsão dos jesuítas do Brasil, embora motivada por questões internas, coincidiu com um período de transformações sociais e políticas na Europa, marcado pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Estes ideais impulsionaram discussões em várias nações sobre a democratização da educação. No Brasil, o pensamento político e social foi gradualmente influenciado por estes valores emergentes, contribuindo para a formulação de políticas educacionais que refletissem princípios de inclusão e equidade.

A chegada da Família Real em 1808 deu início à reestruturação do Ensino Superior com a criação de faculdades de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, atendendo as demandas administrativas e técnicas do Império. O caráter elitista continuava com o Ensino Superior restrito a poucos, enquanto a maioria da população não tinha acesso à educação básica.

A trajetória educacional no Brasil da Colônia ao Império revela uma história marcada pela exclusão e privilégio. As políticas educacionais refletiam as desigualdades sociais e serviam aos interesses de uma elite dominante. Ainda que ocorressem tentativas de reforma, como as promovidas por Pombal e as medidas legislativas do século XIX, os avanços foram limitados, e um percentual expressivo da população ainda permanecia analfabeta e excluída da estrutura educacional do país.

Com a independência do Brasil em 1822, novos desafios surgiram no campo educacional. Peres (2005) observa que, após a Independência, a educação passou a ser vista como um direito do cidadão e um dever do Estado, com o objetivo de preparar a população para participar da nova ordem constitucional.

Durante os debates constitucionais, Dom Pedro I incluiu a educação pública como pauta central, mas as medidas implementadas tiveram alcance restrito, deixando um percentual expressivo da população à margem.

A Constituição do Império de 1824 garantiu a gratuidade da instrução primária no artigo 179, inciso XXXII e XXXIII mas essa medida era limitada pelo conceito de cidadania da época.

“XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”.

“XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (Brasil, 1824).

Apenas os cidadãos brasileiros incluindo os nascidos no país e libertos tinham acesso à educação formal, excluindo, portanto, populações indígenas e escravizadas, que não eram reconhecidas como cidadãos. Essa exclusão refletia as divisões raciais e socioeconômicas, perpetuando um sistema educacional que atendia apenas uma parcela da população.

A Lei Geral do Ensino de 1827 (BRASIL, 1827) representou tentativas de descentralizar o controle educacional, transferindo a responsabilidade pelo ensino primário e secundário às Assembleias Provinciais.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléa Geral para final resolução (Brasil, 1827).

A Lei de 15 de outubro de 1827, derivada do projeto de Cunha Barbosa (1826), buscava regulamentar o ensino de primeiro grau e operacionalizar os princípios constitucionais estabelecidos pela Constituição de 1824. A Lei determinava a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares populosos, abrangendo ambos os gêneros. Os docentes seriam vitalícios, ingressando no magistério por meio de concurso público, uma inovação para o período.

Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possivel estabelecerem-se.

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (Brasil, 1827).

A proposta previa uma educação elementar que incluía leitura, escrita, quatro operações aritméticas (incluindo decimais e proporções), geometria prática, gramática da língua nacional, moral e doutrina católica. Os livros de leitura enfatizariam a Constituição do Império e a História do Brasil.

Um Artigo da referida Lei (Brasil, 1827) interessa-nos particularmente por abordar a educação voltada às mulheres e apresentar diferenças curriculares em relação à educação masculina, o que refletia os papéis de gêneros atribuídos na sociedade da época.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.
Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado à instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (Brasil, 1827).

A ausência de infraestrutura adequada, escassez de professores qualificados e insuficientes diante das demandas, currículo limitado e problemas administrativos e financeiros limitaram sua implementação. Como resultado, a promessa de educação básica universal permaneceu inacessível à maior parte da população, perpetuando o analfabetismo e as desigualdades estruturais que marcavam o período imperial. Constata-se que desde a primeira constituição do país e leis adicionais que a complementaram é observável uma discrepância entre a teoria e prática no âmbito educacional, especialmente quando os grupos menos favorecidos deveriam ser os alvos.

Os legisladores de 1826-1829 deram resposta a essa “ousadia liberal”, chegando à Lei de 15 de outubro de 1827, decorrente, sem dúvida, do projeto Cunha Barbosa (1826), no que dizia respeito ao 1º grau de instrução. Determinava essa lei que: em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos deveriam existir, desde que necessárias, escolas de primeiras letras; além das escolas para meninos, deveriam existir também escolas para

meninas; os professores fossem vitalícios, ingressando no magistério por concurso público (Peres, 2010, p. 53).

Tais mudanças apesar de serem importantes por implicaram no gerenciamento local das instituições educacionais, denotaram um sistema ainda fragmentado, que não primava pela qualidade do ensino e não favorecia a educação crítica e reflexiva, mas sim alicerçada em conhecimentos básicos e rudimentares.

A história da educação no Brasil expõe a constante tensão entre poder e necessidade de inclusão, configurando um sistema educacional moldado pelas desigualdades sociais do país.

A Constituição de 1824, marco do período imperial, refletiu as desigualdades e exclusões do sistema educacional brasileiro, alinhadas às hierarquias sociais da época.

Além da Constituição de 1824 e a Lei Geral do Ensino de 1827 impactou de maneira determinante na educação brasileira o Ato Adicional de 1834, que reafirma a descentralização nas obrigações relativas à educação. O artigo 2º versa sobre a questão:

Art. 10. Compete às mesmas Assembléias legislar:

2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral (Brasil, 1834).

Dois problemas essenciais permeiam esta descentralização: a omissão do Governo Federal em legislar acerca da educação em seus diferentes níveis e atender suas especificidades e, não obstante, a dificuldade dos governos estaduais em atender às demandas educacionais (questões financeiras; formação docente; oferta de vagas; construção das unidades escolares; elaboração dos currículos, dentre outros).

No entanto, apesar do propósito declarado de expandir e assegurar a instrução pública e, implícito no princípio da descentralização da ação política, de configurar reais perspectivas de uma melhor qualidade, o cenário que se desenhou no período do Império nos relatórios apresentados à Assembleia Geral e na obra de alguns autores permite que se identifique uma postura de omissão do Governo Central quanto à educação elementar, podendo-se considerar que tal postura tenha sido fator de desagregação da proposta de instrução pública em nível primário e secundário para todos os brasileiros (Nogueira, 1999, p. 70).

A obrigatoriedade da instrução primária no Rio de Janeiro e a defesa da liberdade de ensino estimularam a criação de escolas particulares, aumentando a oferta de vagas. No entanto, essas iniciativas foram insuficientes para promover a universalização do ensino no Brasil imperial. O sistema educacional continuou marcado por exclusões, refletindo as desigualdades econômicas e regionais da época.

Antes da promulgação da Constituição Federal de 1891, outros atos normativos abordaram questões educacionais direta ou indiretamente, refletindo o processo de transformação política e social, que acompanhou a transição para a República. Entre estes atos, destacam-se:

Decreto nº 6, de 19/11/1889: extinguiu o voto censitário e impôs a alfabetização como condição ao exercício da cidadania, associando o direito político à instrução básica, evidenciando a importância da educação na formação do cidadão republicano (Brasil, 1889).

Aviso nº 17, de 24/04/1890: tornou laico o currículo do Instituto Nacional, ex-Pedro II, refletindo a separação entre Igreja e Estado, característica das reformas republicanas, e destacando a intenção de modernizar o ensino público.

Criação da Secretaria de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 19/04/1890: extinta em 30/10/1891, este órgão implementou iniciativas importantes, como a criação do *Pedagogium*, responsável por reformas na instrução pública primária e secundária no Distrito Federal e o Conselho de Instrução Superior, que incentivou o surgimento de faculdades livres e oficiais.

3.3. Análise constitucional (1891 a 1988) do acesso à educação no Brasil

3.3.1. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891)

A transição do Brasil Império para a República não representou uma ruptura imediata com as tradições e privilégios da elite. O acesso à educação de qualidade em todos os níveis permaneceu restrito, e uma parcela significativa da população

continuava analfabeta ou com instrução insuficiente para atender às demandas sociais emergentes. A Constituição de 1891 promoveu alterações importantes quanto às obrigações relativas ao Ensino Primário e Secundário, como se observa nas disposições legais da época. Ressalta-se, ainda, a inclusão do Ensino Superior, até então tratado de maneira superficial nos textos constitucionais anteriores.

Segundo o texto constitucional, cabia ao Congresso (Brasil, 1891):

“Art. 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional”:

“30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União”;

“Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente”:

“3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”;

“4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal” (Brasil, 1891).

Apesar de avançada para a época, essa descentralização contribuiu para o acirramento das desigualdades regionais, já que muitos estados careciam dos recursos e da infraestrutura necessários para efetivar políticas educacionais.

A Carta de 1891, a segunda constituição do Brasil e a primeira da era republicana, representou uma inflexão significativa ao romper com a influência da Igreja Católica e consolidar a separação entre Igreja e Estado. O artigo 72, parágrafo 6º, determinou que o ensino nos estabelecimentos públicos seria laico, consolidando um novo paradigma educacional (Brasil, 1891). Essa laicização refletia os ideais republicanos e positivistas, propondo uma educação desvinculada de dogmas religiosos e orientada por princípios científicos e racionais.

Mesmo com tais transformações, certas permanências revelam a manutenção de exclusões sociais, como a proibição do voto aos analfabetos:

Art. 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos (Brasil, 1891).

Essa cláusula excludente assumia contornos ainda mais graves diante do elevado índice de analfabetismo. Em 1889, a população brasileira era de 13,7 milhões,

dos quais 85% eram analfabetos, evidenciando o caráter elitista e restritivo do acesso à educação.

Embora a Constituição de 1891 tenha introduzido avanços formais na estrutura educacional, sua implementação foi comprometida pelas dificuldades econômicas e estruturais do período. O arcabouço legal proposto não foi acompanhado de condições materiais que garantissem sua efetivação, mantendo a educação como privilégio de poucos. Como aponta Freitas (2015), a reforma educacional liderada por Benjamin Constant, embora pioneira, teve um viés elitista, focado nos centros urbanos e sem suporte político ou material suficiente para alcançar efetividade nacional. Freitas (2015) afirma que a reforma educacional promovida por Benjamin Constant foi a primeira da República e teve um caráter elitista, com foco em métodos e conteúdos destinados a reestruturar o ensino, principalmente na capital federal.

Nesse contexto, Cury (2001) observa que:

À União caberia centralizar a instrução pública mediante a “escola única”. Dela – dever do Estado e direito do cidadão emergiria a coesão nacional, o caráter nacional, patrocinados pela orientação também fornecida pela União. Em termos simples, a unidade nacional é resultante de uma unidade pedagógica coordenada pela União. [...] A Revisão de 1926 antecipa em oito anos a concepção da educação como direito social pelo qual o Estado dá uma resposta que não é a da “outorga”, às pressões de vários movimentos civis, entre os quais as pressões do operariado (Cury, 2001, p. 101).

Portanto, mesmo com os avanços jurídicos introduzidos pela Constituição de 1891, os desafios estruturais e a resistência das elites agrárias dificultaram sua concretização. O modelo federativo compartilhado para a gestão da educação trouxe implicações duradouras, que continuariam a influenciar as políticas educacionais brasileiras ao longo do século XX, abrindo espaço para reflexões sobre os próximos marcos constitucionais.

3.3.2. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)

Antes de discorrer sobre a Constituição de 1934 atrelada a Era Vargas é relevante mencionar o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que contribuiu para importantes discussões sobre a acessibilidade à educação e a garantia das obrigações do Estado para com a população.

“O documento defendia a educação obrigatória, política, gratuita e leiga como dever do Estado a ser implantada em programas de âmbito nacional” (Aranha, 2006, p. 304).

Um dos cerne do Manifesto consistia em eliminar as discrepâncias entre a educação da elite e das classes menos favorecidas, alicerçadas no ensino profissional e ensino acadêmico, temática esta que perduraria durante a Ditadura Militar de 1964.

Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto – que certamente fora redigido sob a inspiração de Anísio Teixeira – era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite (Aranha, 2006, p. 304).

As Constituições de 1934 e 1937 foram promulgadas durante o Governo de Getúlio Vargas, configurando momentos distintos da história do país, enquanto na primeira, o país passava por uma transformação social, política e econômica, alicerçada pela queda da República Velha e a ocorrência da Quebra da Bolsa de 1929 (Estados Unidos) impactando em todo o mundo; a segunda ocorreu durante o golpe do Estado Novo, deflagrando a permanência de Vargas no poder, por meio de falso plano comunista que abalaria o país. No Estado Novo, a Constituição de 1937 representou um governo mais autoritário, centralizador em todas as esferas e refletiu também na educação.

Em uma abordagem geral, a Revolução de 1930 foi fruto da crise econômica do setor agroexportador do café, agravada com a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929, e dos embates entre segmentos sociais que não se consideravam referenciados no processo político da Primeira República, marcado por sucessivas eleições pactuadas entre os setores agrários. O Golpe de Estado, em 1937, que instalou o Estado Novo, foi justificado pela necessidade de se manter a ordem institucional contra os regionalismos, herança do período anterior, contra as divergências entre os grupos dominantes - setores agrários e burguesia industrial - e contra as manifestações das forças de oposição, como por exemplo, a Intentona Comunista em 1935 (Andreotti, 2006, p. 105).

Diferindo-se das anteriores que faziam menção em alguns artigos a responsabilidade governamental acerca dos níveis escolares, contratação docente, e outros aspectos, neste documento 17 artigos abordam a temática educacional, sendo 11 deles em um capítulo exclusivo, intitulado “Educação e Cultura” (Capítulo II, artigos 148 a 158, seus respectivos incisos e parágrafos) (Brasil, 1934).

A União assumiu a competência exclusiva de “traçar as diretrizes da educação nacional” (Art. 5º, XIV), centralizando o controle educacional e criando o Plano Nacional de Educação, que introduziu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, incluindo adultos, com a perspectiva de acesso progressivo aos níveis subsequentes (Art. 150) (Brasil, 1934).

Ao mesmo tempo, a Constituição Federal permitiu legislação estadual supletiva para atender às particularidades regionais (Art. 5º, §3º) (Brasil, 1934), embora mantendo o predomínio da União no sistema educacional.

Zambone e Teixeira (2010) destacam que a Constituição Federal de 1934 marcou um avanço significativo ao consolidar o direito à educação como um direito subjetivo público. Enfatizou-se a responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família na promoção da educação pública em todos os níveis, sendo pioneira ao estabelecer a vinculação de receitas públicas diretamente à educação. As autoras ressaltam ainda que o artigo 149 dessa Constituição afirmava: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (Brasil, 1934), evidenciando o dever do Estado em garantir o acesso à instrução como um instrumento ao desenvolvimento moral e econômico da Nação.

Um avanço importante foi a vinculação de receitas para a educação, com a determinação de que a União e os municípios aplicassem “nunca menos de dez por cento” e os estados “nunca menos de vinte por cento” de suas receitas tributárias na manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 156) (Brasil, 1934). Essa medida visava assegurar um financiamento contínuo e mínimo para o sistema educacional, ainda que a implementação prática enfrentasse dificuldades em regiões menos desenvolvidas.

A Constituição Federal também incorporou elementos culturais, estabelecendo que União, estados e municípios deveriam “favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes e da cultura” e proteger o patrimônio histórico e artístico (Art. 148). Embora o ensino público tenha permanecido laico, o artigo 153 permitiu o ensino religioso facultativo nas escolas públicas, refletindo uma coexistência de tendências conservadoras e progressistas (Brasil, 1934).

A criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi outro marco importante, funcionando como órgão regulador do Plano Nacional de Educação. O

CNE tinha atribuições para sugerir medidas e distribuir fundos educacionais, reforçando o papel central da União. No entanto, o modelo nacionalista adotado pelo conselho limitava a consideração das diferenças regionais, perpetuando desafios para a equidade educacional.

A Constituição Federal de 1934 representou um papel fundamental ao introduzir diretrizes inclusivas, todavia, sua implementação enfrentou barreiras estruturais. Desigualdades regionais, falta de infraestrutura e resistência de grupos oligárquicos limitaram a efetividade das medidas propostas. Apesar disso, a Constituição Federal de 1934 lançou as bases para um sistema educacional mais estruturado, promovendo a participação social e a valorização cultural como pilares de um projeto nacional voltado à modernização e à inclusão.

É válido mencionar que no primeiro Governo Vargas (período em que esta Constituição foi publicada) foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e Conselho Nacional de Educação (1931).

Apesar de tais ações é possível observar que as taxas de analfabetismo no Brasil entre 1920 e 1940 apresentaram uma redução pouco expressiva:

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo no Brasil na faixa de 15 anos ou mais (1900 a 1940)

ANO	População de 15 anos ou mais		
	TOTAL	ANALFABETA	TAXA DE ANALFABETISMO (%)
1900	9.728	6.348	65,3%
1920	17.564	11.409	65,0%
1940	23.648	13.269	56,1%

Fonte: adaptado de Brasil - INEP (s/d, p. 04)

Em 1920 a taxa de analfabetismo era de 65,0%, enquanto em 1940, dez anos após Getúlio Vargas assumir, as taxas caíram a índices de 56,1%, um recuo de 9%, representando ainda percentuais elevados, ou seja, mais de 50% da população no país era analfabeta, sem o domínio mínimo da leitura e escrita.

3.3.3. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1937)

A Constituição Federal de 1937 foi publicada em um contexto distinto de suas anteriores, o Brasil vivenciava o período do Estado Novo, onde sob uma falsa ameaça comunista, o governo Vargas permanece no poder e implanta características ditatoriais no país, inclusive de cerceamento da liberdade individual, controle dos meios de comunicação e forte presença na educação, especialmente no âmbito ideológico. Este documento também foi denominado “Constituição Polaca” devido sua semelhança com a Constituição da Polônia (características fascistas).

Com o golpe de estado de 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas, com apoio militar, implanta o que denominou de Estado Novo, na prática uma ditadura. O pretexto, como não poderia deixar de ser, mais uma vez, foi o perigo comunista. [...]. O Congresso Nacional foi fechado. O ditador passou a governar através de Decretos-leis. Estabeleceu-se a mais dura censura nos meios de comunicação e foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) que passou a interferir em todas as manifestações culturais. Francisco Campos elaborou o texto da nova Constituição, em grande parte, inspirado na constituição fascista da Polônia. Enfim, cria-se um estado corporativista (Palma Filho, 2010, p. 94).

A centralização do Estado Novo e as imposições de diretrizes do Governo Federal se refletiu na Constituição, conforme observa-se nos artigos em sequência:

Art 15 - Compete privativamente à União:

IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;

Art 16 - Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias:

XXIV - diretrizes de educação nacional (Brasil, 1937)

No Artigo 17 observa-se que em matérias de competência exclusiva da União, os Estados poderiam ter o poder de legislar, com o intuito de regular ou suprir algumas lacunas não supridas pela Legislação Federal, contudo, para sua aprovação, deveria haver aprovação Federal, o que denota a centralização exacerbada do Governo Federal sobre os Estados e Municípios.

Na seção “Da Educação e da Cultura” (Artigos 128 a 134), a ausência de menção aos poderes estaduais enfatiza o domínio exclusivo da União sobre a educação (Brasil, 1937, Art. 18).

Essa centralização reflete-se nos princípios educacionais da Constituição Federal de 1937. Embora houvesse uma garantia de liberdade de ensino, ela se aplicava a iniciativas individuais e coletivas, enquanto o papel do Estado na educação foi reduzido a uma função subsidiária.

O Estado seria responsável por prover educação apenas para “infância e juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares” (Brasil, 1937, Art. 129), indicando que a educação pública estava destinada aos mais pobres.

Como observa Romanelli (1984), o que era visto como dever do Estado na Constituição Federal de 1934, na de 1937 foi reduzido a uma ação complementar. Esta mudança reforçou uma visão elitista e excludente da educação, com o acesso restrito a uma parte específica da população.

Em relação à estrutura educacional, a Constituição Federal de 1937 priorizou o ensino profissional, especialmente às classes menos favorecidas, ao definir o “ensino pré-vocacional e profissional” como o “primeiro dever do Estado” (Brasil, 1937, Art. 129). Sob a gestão de Gustavo Capanema, o ensino técnico e vocacional foi fortalecido para atender às necessidades da crescente indústria, direcionando os estudantes das classes populares para uma formação voltada para o mercado de trabalho.

Essa abordagem criou um sistema educacional dual, em que o ensino secundário preparava as elites e o ensino técnico era destinado às classes populares. Anísio Teixeira caracterizou essa divisão como “uma escola para os nossos filhos, outra para os filhos dos outros”, evidenciando a fragmentação e o caráter segregador do sistema educacional brasileiro.

Durante o mandato de Getúlio Vargas (Estado Novo – 1937 a 1945) foi criado o Sistema S, com ênfase ao Ensino Técnico – SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). A criação destas instituições subsidiadas com recursos de contribuições favoreceu a formação técnica e destinada ao mercado de trabalho voltada à industrialização em desenvolvimento no país.

A criação, em 1942, do SENAI e, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, buscava oferecer formação técnica ao

trabalhador, necessidade condizente com o desenvolvimento industrial da metade do século XX. Nesse contexto, a criação do SENAI representa a decisão das indústrias em participarem do treinamento da mão-de-obra. Os cursos oferecidos pelo SENAI, sob a administração da Confederação Nacional das Indústrias, multiplicaram-se pelo país em meados do século XX e sobreviveram às reformas políticas educacionais posteriores (Silva, 2010 p. 397).

Outro ponto relevante foi a introdução do ensino religioso, facultativo nas escolas, mas praticamente obrigatório em muitas regiões (Brasil, 1937, Art. 133). Embora teoricamente opcional, a prática refletiu a forte influência da Igreja Católica no sistema educacional e fortaleceu as escolas confessionais, refletindo as tendências conservadoras da época. Como observa Ghiraldelli Júnior (2001):

“A Constituição Federal de 1937 afastou o Estado de suas responsabilidades quanto à universalização do ensino público, priorizando uma política educacional que reforçasse os interesses do regime autoritário” (Ghiraldelli Júnior, 2001, p. 48).

Durante o Estado Novo, a institucionalização educacional buscou fortalecer o controle estatal sobre a educação e promover iniciativas de pesquisa e produção cultural sob uma gestão autoritária. A criação do Instituto Nacional de Pedagogia, mais tarde renomeado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), visava subsidiar políticas de ensino e expandir o conhecimento pedagógico. Paralelamente, o Instituto Nacional do Livro foi fundado para fomentar a produção e distribuição de obras culturais e educacionais, incentivando a circulação de conhecimento e assim como ocorreu com outros segmentos culturais e jornalísticos estavam sob a égide do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) que realizava um controle rigoroso de tudo que pudesse ir “contra os preceitos legais”.

Essas iniciativas, contribuíram com a infraestrutura educacional e cultural, não obstante, refletiam as diretrizes autoritárias do regime, que consolidaram um sistema educacional centralizado e restrito à diversidade de pensamento. A Constituição Federal de 1937 reforçou o controle federal, limitou a autonomia dos estados, promovendo uma estrutura que, apesar de desenvolver o ensino técnico e profissional, restringia a pluralidade de ideias e o livre desenvolvimento cultural. Assim, a institucionalização educacional no Estado Novo consolidou a centralização estatal, mas seu caráter repressivo limitou o potencial para uma formação crítica e democrática no ambiente educacional.

3.3.4. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946)

A Constituição Federal de 1946 marcou uma mudança significativa para a educação no Brasil, restabelecendo princípios democráticos e liberais em um contexto de transição após o Estado Novo e a Segunda Guerra Mundial. Com a nova Carta, a educação foi reafirmada como um direito fundamental, orientada por valores de liberdade e solidariedade.

Um dos principais avanços foi a autonomia concedida aos estados para organizarem seus sistemas de ensino, enquanto a União mantinha a responsabilidade de legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1946, Art. 5º, XV). Apesar da legislação educativa ser uma competência exclusiva da União, o Art. 6º permitia aos estados complementarem-na de forma supletiva, promovendo uma descentralização parcial no âmbito educacional.

A Constituição Federal também introduziu medidas de acessibilidade, determinando a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário para todos (Brasil, 1946, Art. 168) estendendo a gratuidade aos níveis subsequentes àqueles sem recursos suficientes. Além disso, o Art. 169 estipulou novos percentuais de financiamento à educação: a União deveria aplicar pelo menos 10% da receita de impostos, enquanto estados e municípios destinariam 20%, assegurando recursos mínimos para expansão e qualidade do sistema educacional (Brasil, 1946).

A liberdade de cátedra foi reforçada, permitindo a autonomia dos professores na abordagem de conteúdos (Brasil 1946, Art. 168) e promovendo a liberdade de pensamento. A Constituição Federal também garantiu a liberdade de consciência e crença, estipulando que ninguém seria privado de direitos por convicções religiosas, filosóficas ou políticas (Brasil, 1946, Art. 141, § 8º). O ensino religioso foi mantido como facultativo nas escolas públicas e ajustado às confissões religiosas dos alunos, buscando equilibrar a laicidade com valores religiosos.

Entretanto como os caminhos trilhados pela educação brasileira não foram lineares, até porque expressaram sempre os conflitos de interesses e as contradições dos vários segmentos das elites do país, vamos nos deparar com novos embates e resoluções que fizeram retroagir tanto a Lei Orgânica do Ensino Primário, quanto a própria Constituição de 1946 (Ribeiro, 2002, p. 65).

Mesmo com o interesse de possibilitar autonomia aos estados e municípios a educação brasileira não conseguia avançar como deveria, na medida em que as contradições e conflitos de interesses entre classes dominantes e dominadas sempre prevaleceram. Agrega-se este fator a criação de novas demandas criadas com a industrialização e a busca por mão-de-obra qualificada. Ou seja, o ensino deveria atender ao mercado e, quanto mais limítrofe a situação de algumas regiões do país mais complexo era o acesso e permanência nas instituições escolares, especialmente com a qualidade almejada.

Durante a vigência desta Constituição Federal, o Brasil passou por rápidas transformações socioeconômicas impulsionadas pelo crescimento industrial e urbanização, gerando novas demandas no setor educacional. Tais mudanças aumentaram a tensão entre um sistema historicamente elitista e as necessidades das camadas populares. Ainda que tenha se ampliado o direito à educação, a implementação dessas políticas foi limitada por desafios como a escassez de recursos públicos e influências econômicas

Neste sentido, observam-se dois aspectos importantes: elevados índices de analfabetismo entre a população com mais de 15 anos, refletindo a ineficiência das mudanças governamentais no decorrer das últimas décadas e baixo acesso ao Ensino Superior, especialmente as universidades públicas. Os dados apresentados em sequência corroboram para o entendimento de tais disparidades:

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo no Brasil na faixa de 15 anos ou mais (1900 a 1960)

ANO	População de 15 anos ou mais		
	TOTAL	ANALFABETA	TAXA DE ANALFABETISMO (%)
1900	9.728	6.348	65,3%
1920	17.564	11.409	65,0%
1940	23.648	13.269	56,1%
1950	30.188	15.272	50,6%
1960	40.233	15.964	39,7%

Fonte: adaptado de Brasil - INEP (s/d, p. 04)

Os dados do INEP (s/d) demonstram que a redução nos índices de analfabetismo no Brasil do período compreendido entre a proclamação da República (1889) a 1950 a redução dos índices de analfabetismo foi de aproximadamente 15% entre a população com mais de 15 anos.

No que tange ao acesso ao Ensino Superior os índices também denotam a ineficácia das políticas públicas, que não conseguiram abarcar todos os estudantes em faixa etária oportuna para ingressarem nesta modalidade de ensino.

Tabela 3 - Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior (1933-1960)

PÚBLICO			PRIVADO		
Ano	Número	%	Número	%	Número
1933	18.896	56,3%	14.737	43,7%	33.723
1945	21.307	52,0	19.968	48,0	40.975
1960	59.624	56,0	42.067	44,0	95.691

Fonte: adaptado de Durham (2020, p. 09)

Neste período o índice de matrículas no Ensino Superior público ainda maior comparado ao privado, conforme aumenta-se a necessidade de mão-de-obra para a indústria, comércio e serviços, a universidade pública não consegue abarcar esta demanda, delegando-o ao ensino privado. Os alunos que não conseguiam pagar, geram excedente no ensino público.

Assim, a Constituição Federal de 1946 refletia uma coexistência entre tendências liberais e conservadoras, promovendo avanços e limitações na educação. Buscando consolidar a democracia, a Carta introduziu princípios de descentralização e maior participação dos estados, com o objetivo de adaptar o sistema educacional às necessidades regionais, fortalecendo a estrutura pública e a liberdade de ensino como pilares do desenvolvimento educacional no Brasil.

3.3.5. Constituição da República Federativa do Brasil (1967)

A ascensão dos militares ao poder em 1964 marcou um dos períodos mais críticos para a educação brasileira, em razão da repressão imposta pelo regime

político-militar, que restringiu severamente a liberdade de pensamento e de expressão dos cidadãos. “Depois de 20 anos de generais-presidentes, a imprensa trouxe um balanço sintético da ditadura: 17 anos institucionais, 130 atos complementares (todos contra a Constituição, mesmo a da Junta Militar), 11 decretos e 2.260 decretos-leis” (Cunha, 1989, p. 36). Nesse cenário, o controle ideológico se intensificou e atingiu duramente a comunidade acadêmica.

Centenas de estudantes e docentes foram perseguidos, presos e submetidos à tortura, enquanto políticas educacionais voltavam-se à repressão e ao tecnicismo. Nesse contexto, foram firmados acordos entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), priorizando o fortalecimento do Ensino Técnico em detrimento do Ensino Superior, o qual passou a sofrer restrições severas de acesso. “Os Acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos” (Góes, 1989, p. 33), o que demonstra o alcance e a influência externa sobre o sistema educacional brasileiro.

No plano jurídico, a Constituição Federal de 1967, promulgada durante o Regime Militar, introduziu alterações significativas na organização da educação, reforçando a centralização do poder e o controle da União sobre as diretrizes educacionais. Apesar de manter formalmente a educação como um direito de todos, a Carta acentuava a uniformização nacional e enfraquecia a autonomia de estados e municípios. À União foi atribuída a competência exclusiva para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, estendendo-se inclusive à regulamentação geral dos esportes (Brasil, 1967, Art. 8º, XVII, "q"). Essa estrutura consolidava um modelo hierarquizado e centralizado.

Com isso, embora os estados permanecessem responsáveis pela organização de seus sistemas de ensino, ficaram dependentes da assistência técnica e financeira da União. A Constituição de 1967 determinava que estados e municípios aplicassem 25% de sua receita tributária na educação, sob supervisão da União para assegurar o cumprimento mínimo (Brasil, 1967, Art. 176, §4º). Apesar do foco no ensino primário, a crescente demanda por educação técnica e superior era contida por esse modelo centralizado, que restringia a atuação de gestores locais e a criação de soluções regionais.

Essa limitação estrutural refletiu-se diretamente nos investimentos federais. “Em 1965 encaminhou-se 11,07% do orçamento federal à educação; nove anos depois, a verba correspondia apenas 4,95%. Privilegiou-se a ‘formação técnica’, treinando mão-de-obra para as multinacionais e desconsiderando o Ensino básico” (Chiavenato, 2000, p. 100). O declínio nos investimentos em educação básica indica uma clara opção política pela tecnificação da mão de obra, em consonância com os interesses do capital estrangeiro e em detrimento de um projeto educacional emancipador.

Simultaneamente, houve um incentivo indireto ao ensino privado, como revela a previsão constitucional de apoio às instituições particulares mediante concessão de bolsas de estudo (Art. 176, §2º). Além disso, o Art. 168 estabelecia a obrigatoriedade, por parte de grandes empresas, de ofertar educação primária gratuita aos filhos de seus trabalhadores. No entanto, na prática, tais medidas mostraram-se ineficazes no combate ao analfabetismo e na promoção de igualdade educacional, contribuindo para perpetuar as desigualdades históricas.

Com esse conjunto de medidas, o regime militar delineou uma política educacional voltada à manutenção da ordem, à formação técnica subordinada ao mercado e à exclusão social. A próxima etapa da análise demonstrará como a Constituição de 1988 rompeu com esse modelo, redefinindo o papel da educação como direito social e instrumento de cidadania.

As consequências são sentidas até hoje. Graças ao desprezo pelo ensino básico, dos 27,4 milhões de crianças de sete a catorze anos existentes no Brasil, em 1976, cerca de 12,5 milhões ficaram sem escola, segundo o IBGE: não foram matriculadas 63% das crianças da faixa até nove anos e 26% da faixa até catorze anos. No total 45,62% das crianças em idade escolar ficaram fora das escolas em 1976 (Chiavenato, 2000, p. 100).

Corroboram para os dados levantados por Chiavenato (2000) uma pesquisa feita pelo IPEA que apresenta em gráficos os índices da educação no Brasil no período em que os militares estiveram no poder:

Tabela 4 – População residente no Brasil de 04 a 17 anos (1970-1985)

	04 a 06 anos	07 a 14 anos	15 a 17 anos
1970	8.465.482	19.693.089	6.372.848
1975	8.816.840	21.270.000	7.284.335

1980	9.182.782	23.009.608	8.326.190
1985	9.655.382	24.968.255	8.725.340

Fonte: Brasil – INEP (1996, p. 05)

Tabela 5 – Matrículas por faixa etária – absolutos e percentuais (1970-1985)

	04 a 06 anos		07 a 14 anos		15 a 17 anos	
	Nº absolutos	Percentual	Nº absolutos	Percentual	Nº absolutos	Percentual
1970	790.767	9,3%	13.216.870	67,1%	2.555.045	40,1%
1975	1.071.978	12,2%	15.955.348	75,0%	3.742.023	51,4%
1980	1.749.731	19,1%	18.652.612	81,1%	4.691.621	56,3%
1985	2.760.547	28,6%	20.434.737	81,8%	5.166.293	59,2%

Fonte: Brasil – INEP (1996, p. 05)

As tabelas 4 e 5 se complementam ao apresentar um panorama da educação no Brasil. A primeira exhibe o número de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, enquanto a segunda mostra os dados absolutos e percentuais de matrícula nessa faixa etária. A análise conjunta evidencia uma disparidade significativa entre o número de indivíduos nessa faixa etária e os efetivamente matriculados, revelando uma lacuna preocupante na universalização do acesso à educação. Esse descompasso ilustra as consequências de políticas educacionais que, embora avancem em determinados aspectos, permanecem limitadas em sua efetividade prática.

As reformas educacionais subsequentes, como a Lei nº 5.540/1968 e a Lei nº 5.692/1971, consolidaram o modelo centralizador instituído pela Constituição de 1967. A reforma do Ensino Superior buscava responder às exigências do chamado “milagre econômico”, priorizando a expansão de cursos técnicos e profissionalizantes no ensino médio, voltados à formação de mão de obra qualificada.

Ainda que a Constituição Federal de 1967 afirmasse o direito à educação e a igualdade de oportunidades, sua diretriz centralizadora e o estímulo ao ensino privado acentuaram desigualdades. A próxima etapa histórica buscará compreender como a Constituição de 1988 tentou reverter esse quadro e reafirmar a educação como direito social universal.

3.3.6. Constituição Cidadã de 1988 e o direito à educação

A promulgação da Constituição Federal de 1988, amplamente conhecida como “Constituição Cidadã”, representou um marco no processo de democratização do Brasil, especialmente após anos de repressão durante o Regime Militar. Este documento histórico consolidou direitos fundamentais e ampliou a proteção social, reafirmando valores democráticos e a dignidade da pessoa humana. No campo educacional, a Constituição deu um passo importante ao definir a educação como um direito público subjetivo, garantindo princípios de igualdade, inclusão e universalização (Brasil, 1988).

Tabela 6 – Matrícula inicial por nível (modalidade de ensino) Brasil (1991-2000)

Regiões Geográficas e Nível/Modalidade de Ensino	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil					
Creche	...	...	...	381.804	916.864
Pré-escola	3.628.285	...	4.270.376	4.111.120	4.421.332
Classe de Alfabetização	1.655.609	5.676.279	1.443.927	806.288	674.044
Ensino Fundamental	29.203.724	31.910.974	33.131.270	35.792.554	35.717.948
1ª a 4ª série	18.293.176	19.945.152	20.027.240	21.333.330	20.211.506
5ª a 8ª série	9.820.003	11.949.752	13.104.030	14.459.224	15.506.442
Não seriado	1.090.545	16.070	...	...	...
Ensino Médio	3.772.698	4.932.552	5.739.077	6.968.531	8.192.948
Educação Especial	...	...	201.142	293.403	300.520
Educação de Jovens e Adultos	...	...	2.752.214	2.881.231	3.410.830
Educação Superior	1.565.056	1.661.034	1.868.529	2.125.958	2.694.245

Fonte: Brasil/INEP (2003, p. 21)

A tabela 6 e 7 obtida por meio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (2003) demonstra comparativamente o índice de alunos matriculados nos três níveis educacionais – Fundamental, Médio e Superior e seus subníveis (Tabela 6) – “ingressantes e concluintes”. É possível contatar que mesmo com a Constituição de 1988, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a disparidade entre alunos ingressantes e concluintes em períodos equivalentes é altamente discrepante, o que denota, que a legislação, apesar de importante, não garantiu o cumprimento efetivo de sua proposta (CF; LDB e ECA).

Tabela 7 – Matrícula inicial por nível (modalidade de ensino) Brasil (1991-2000)

Regiões Geográficas/Nível de Ensino	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil					
Ensino Fundamental	1.133.246	1.588.631	1.923.762	2.383.207	2.648.638
Ensino Médio	666.334	917.298	1.163.788	1.535.943	1.836.130
Educação Superior	236.410	245.887	260.224	300.761	352.305

Fonte: Brasil/INEP (2003, p. 23)

Tal avanço não apenas visou ampliar o acesso formal à educação, mas também enfrentar desigualdades enraizadas na sociedade brasileira, neste contexto Cury (2013) afirma que:

A Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, tem esta marca na sua própria estrutura. Enquanto as Constituições precedentes se abriam com a organização do Estado e apenas depois vinham os direitos da cidadania, a de 1988 se abre com a solene proclamação dos direitos civis, sociais e políticos, aí incluídos os direitos humanos (Cury, 2013, p. 195)

O artigo 6º da Constituição inclui a educação no rol dos direitos sociais fundamentais, enfatizando sua centralidade à promoção do bem-estar coletivo. O artigo 205 complementa tal perspectiva ao afirmar que a educação é um dever compartilhado entre o Estado e a família, visando o desenvolvimento integral do indivíduo, sua qualificação para o trabalho e a preparação à cidadania ativa (Brasil, 1988). Esta visão, além de estabelecer diretrizes ao setor educacional, reafirma o compromisso para sociedade mais justa, na qual o acesso ao conhecimento é reconhecido como um meio essencial para a transformação social (Cury, 2013, p. 205). A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Os princípios educacionais estabelecidos pelo artigo 206 da Constituição refletem um compromisso com a democratização do ensino. Entre os mais relevantes, estão a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de ensinar e aprender, e a valorização do pluralismo de ideias e práticas pedagógicas (Brasil, 1988). Tais diretrizes revelam uma proposta inclusiva, capaz de sustentar um ambiente escolar onde múltiplas abordagens pedagógicas coexistam. Conforme Ranieri (2000, p. 168), esse pluralismo é essencial para a construção de um espaço educacional rico, dinâmico e sensível às diversidades sociais e culturais dos educandos.

A especificidade do artigo 208, por sua vez, explicita os deveres do Estado na efetivação do direito à educação. Entre as obrigações, destacam-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, o atendimento especializado aos estudantes com deficiência e a universalização progressiva do ensino médio (Brasil, 1988). Essas determinações reforçam o papel do Estado na promoção da equidade e no combate às desigualdades históricas que limitam o acesso à educação para as populações mais vulneráveis. Segundo Cury (2013, p. 200), os dispositivos constitucionais do artigo 208 são fundamentais para assegurar políticas públicas voltadas não apenas ao ingresso, mas também à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes.

Nesse contexto de garantias legais, ganha relevância o princípio da gestão democrática do ensino público, inscrito no artigo 206, inciso VI. Essa diretriz propõe a participação efetiva da comunidade escolar incluindo pais, estudantes e docentes na construção, execução e avaliação das políticas educacionais. Ao estabelecer um canal direto entre escola e sociedade, a gestão democrática fortalece os laços sociais e contribui para uma educação mais coerente com as realidades locais. Candau (2012) destaca que essa aproximação é decisiva para que os sistemas de ensino se tornem mais eficientes, justos e sensíveis às múltiplas demandas das comunidades escolares.

Outro elemento essencial à consolidação do direito à educação refere-se ao financiamento público, previsto no artigo 212 da Constituição. O dispositivo determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinem percentuais mínimos de suas receitas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Esse direcionamento orçamentário é vital para garantir condições adequadas de funcionamento da educação pública, abrangendo desde infraestrutura escolar até formação docente e aquisição de materiais pedagógicos (Brasil, 1988). Para Saviani (2013), tal previsão orçamentária fortalece a atuação do Estado como principal agente na promoção do direito educacional, impulsionando tanto a expansão quanto a qualificação do sistema.

A esse modelo se soma a estrutura descentralizada da gestão educacional, prevista no artigo 211 da Constituição, que atribui responsabilidades compartilhadas entre os entes federativos. Esse arranjo federativo favorece a articulação de políticas educacionais mais próximas das realidades locais, respeitando as diversidades regionais e sociais existentes no país (Brasil, 1988). A descentralização permite maior

flexibilidade na implementação das ações, incentivando a cooperação e a corresponsabilidade entre União, Estados e Municípios, condição estratégica para a efetiva universalização do ensino.

No campo da igualdade de direitos, a Constituição de 1988 também assume papel relevante ao promover a equidade de gênero na educação e no mercado de trabalho. O artigo 5º assegura a isonomia de direitos entre homens e mulheres, enquanto o artigo 7º, inciso XXX, veda qualquer discriminação por motivo de sexo nas relações trabalhistas (Brasil, 1988). Essas garantias exigem políticas educacionais que incentivem a presença feminina em todos os níveis e áreas do conhecimento, combatendo estigmas e desigualdades históricas. Como destacam Santiago e Pimentel (2006), tais medidas são essenciais para a inclusão efetiva das mulheres na sociedade contemporânea.

Essa perspectiva é ainda ampliada pelo artigo 208, que assegura o acesso a creches e à educação infantil em instituições públicas, o que representa importante avanço na conciliação entre a vida profissional e os cuidados familiares, sobretudo para as mulheres em condição de vulnerabilidade social. Sousa e Arantes (2024) ressaltam que a ampliação da oferta de educação infantil é um dos caminhos mais eficazes para a redução das desigualdades de gênero, favorecendo a autonomia das mulheres e a formação das crianças desde os primeiros anos de vida.

Por fim, o artigo 207 garante a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira das universidades, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tal dispositivo reconhece o papel estratégico das instituições de Ensino Superior na produção de conhecimento e no desenvolvimento social, consolidando o tripé universitário como núcleo da formação cidadã. Essa autonomia reforça a importância das universidades como espaços plurais e democráticos, preparando o terreno para novos debates sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Saviani (2013) destaca que essa autonomia é essencial para a promoção do desenvolvimento científico, bem como para a formação integral dos estudantes, contribuindo para o cumprimento da função social das universidades, e também afirma que:

A Constituição de 1988 nomeia a educação como o primeiro dos direitos sociais ao estabelecer, no Art. 6º: 'são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição' (Saviani, 2013, p. 220)

Apesar dos avanços institucionais e normativos, persistem desafios expressivos. Grupos historicamente marginalizados, como mulheres negras, populações indígenas e pessoas em situação de pobreza, ainda enfrentam barreiras significativas no acesso e na permanência escolar. Eyng e Ulbricht (2021) ressaltam que tais desigualdades demandam políticas específicas como as ações afirmativas para romper os entraves estruturais e garantir a concretização dos objetivos constitucionais no campo educacional. Como destaca Cury (2013):

Aqui é que entra o direito à diferença no sentido da redução das desigualdades e, sobretudo, das discriminações. O caráter multirracial, multiétnico e multirreligioso de nosso país obriga-nos a encarar as diferenças, não como deficiências, mas como elementos culturais constituintes de nossas relações histórico-sociais (Cury, 2013, p. 200)

Assim, a Constituição de 1988 redefine a educação no Brasil, orientando-a para os princípios de inclusão, equidade e universalização. Contudo, a realização plena de seus objetivos depende de esforços contínuos para fortalecer as políticas públicas e implementar medidas afirmativas que garantam a concretização do direito à educação.

3.3.7. Emendas Constitucionais

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009), promoveu alterações significativas na Constituição Federal, com ênfase na ampliação e qualificação da educação básica no Brasil. As modificações nos artigos 208, 211, 212 e 214, bem como as adições ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, evidenciam um compromisso renovado com o acesso universal à educação. Entre as mudanças mais expressivas está a ampliação da obrigatoriedade da educação para a faixa etária de 4 a 17 anos, conforme o novo texto do inciso I do art. 208, abrangendo também aqueles que não ingressaram no sistema educacional na idade prevista. Além disso, a emenda expandiu os programas de apoio aos estudantes como fornecimento

de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde a todas as etapas da educação básica, segundo o inciso VII do mesmo artigo.

Para além da extensão da obrigatoriedade, a Emenda nº 59 fortaleceu o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios na organização de seus sistemas de ensino, conforme disposto no novo § 4º do art. 211, o que se mostra essencial para a efetivação da universalização do ensino obrigatório. Outro aspecto relevante foi o redirecionamento do financiamento público, priorizando a educação obrigatória com vistas à promoção da equidade e à garantia de padrões mínimos de qualidade, como previsto no § 3º do art. 212. Essa diretriz orçamentária se alinha às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), reforçando o compromisso estatal com o avanço educacional em consonância com os princípios constitucionais.

Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, reforçou e aprimorou esse marco legal, com foco especial na estruturação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A principal inovação trazida por essa emenda foi a transformação do Fundeb em um mecanismo permanente, com critérios redistributivos que incluem a cota municipal do ICMS e a exigência de maior transparência na gestão contábil e fiscal. Essa reestruturação visa assegurar um padrão mínimo de qualidade por meio do Custo Aluno Qualidade (CAQ), elaborado em regime de colaboração federativa.

Outro ponto essencial da emenda refere-se à vinculação dos recursos educacionais exclusivamente à manutenção e desenvolvimento do ensino, vedando seu uso para o pagamento de aposentadorias e pensões. Também foi estabelecido que, no mínimo, 70% dos recursos do Fundeb sejam destinados à remuneração dos profissionais da educação em efetivo exercício, o que reforça a valorização docente e a melhoria das condições de trabalho. A complementação da União aos fundos estaduais e municipais será progressiva até alcançar 23% dos recursos totais em 2026, com o objetivo de diminuir desigualdades regionais e elevar os indicadores de aprendizagem, sobretudo na educação infantil.

Por fim, a emenda estabelece que os critérios de distribuição do Fundeb deverão ser revisados a cada 10 anos, assegurando que o financiamento da educação

básica pública esteja permanentemente ajustado às demandas educacionais e às realidades socioeconômicas do país. As Emendas Constitucionais nº 59 e nº 108, portanto, representam marcos relevantes na consolidação do compromisso constitucional com uma educação pública de qualidade, equitativa e universal. Tais mudanças reafirmam o papel da educação como instrumento de justiça social e motor essencial para o desenvolvimento humano e nacional, o que será aprofundado na próxima análise sobre os impactos dessas reformas nas políticas de inclusão educacional.

3.4. Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) como instrumentos de transformação social

3.4.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/96, constitui um marco estruturante do sistema educacional brasileiro, ao consolidar princípios fundamentais como o acesso, a permanência e a qualidade da educação básica e superior. Inspirada nos fundamentos da Constituição Federal de 1988, a LDB reafirma a educação como um direito inalienável, traçando diretrizes para a construção de um sistema educacional democrático e inclusivo. Apesar de conter dispositivos voltados à promoção da equidade, a ausência de referências explícitas à equidade de gênero configura uma lacuna que impacta diretamente o acesso das mulheres à educação em condições justas. Nesse sentido, pesquisadores destacam a necessidade de políticas afirmativas complementares, capazes de enfrentar entraves culturais e econômicos que limitam a permanência feminina no ensino superior (Zambone & Teixeira, 2015).

A organização federativa delineada pela LDB distribui competências entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurando a universalização do ensino básico e promovendo o desenvolvimento da educação superior. Dispositivos

como a obrigatoriedade do ensino fundamental, prevista desde a Lei nº 5.692/1971 (Art. 20), e a criação de programas de recuperação escolar representam marcos importantes para ampliar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade, incluindo alunas que enfrentam contextos adversos. A valorização da educação infantil também se destaca como instrumento de apoio às mães jovens, garantindo condições para a continuidade de seus estudos. No entanto, problemas persistentes como a precariedade da infraestrutura escolar e a insuficiente formação docente ainda comprometem a efetividade dessas iniciativas, perpetuando desigualdades estruturais já consolidadas (Severino, 1997).

Dentre os princípios destacados na LDB, a gestão democrática do ensino e o pluralismo pedagógico sinalizam o compromisso com a diversidade e com a inclusão educacional em seus diferentes aspectos. A legislação reconhece a importância da flexibilização curricular para atender às realidades regionais e individuais, contemplando também os direitos de grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência e populações do campo. Ainda assim, as mulheres continuam a enfrentar barreiras invisíveis, como preconceitos implícitos e estigmas sociais, que dificultam sua plena inserção e valorização no ambiente educacional. O fortalecimento da representatividade feminina requer a adoção de políticas específicas e de práticas pedagógicas que enfrentem as desigualdades culturais, promovendo a equidade de gênero de forma ativa e estruturada (Zambone & Teixeira, 2015).

Nesse sentido, Maciel (2019) reforça que:

A Constituição Federal brasileira, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trazem como um dos princípios da educação a 'igualdade de condições para acesso e permanência na escola', o que leva à compreensão de que a oferta da educação deve se dar de forma igualitária para meninos e meninas, para homens e mulheres (Maciel, 2019, p. 27)

Essa compreensão deve ser traduzida em práticas e políticas concretas, pois a simples previsão normativa não é suficiente para reverter desigualdades historicamente consolidadas. Ainda que a LDB represente um avanço expressivo rumo à democratização da educação no Brasil, sua eficácia depende da contínua atualização frente às demandas emergentes da sociedade contemporânea. A ausência de menções específicas à equidade de gênero limita a potência transformadora da lei, exigindo interpretações progressistas e ações afirmativas que fortaleçam a presença das mulheres nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Conforme argumenta Severino (1997), a LDB nasceu de um contexto político marcado por disputas e negociações entre diferentes grupos de interesse, o que explica suas omissões e ambiguidades. Esse caráter híbrido reforça a importância de revisões e aprimoramentos que assegurem maior sintonia com os desafios sociais atuais, especialmente no que se refere à promoção da justiça de gênero no ambiente educacional.

Em conclusão, a LDB estabelece fundamentos sólidos para um sistema educacional inclusivo, mas enfrenta obstáculos significativos quanto à implementação de medidas voltadas especificamente à equidade de gênero. A superação dessas lacunas exige articulação entre políticas públicas, iniciativas da sociedade civil e compromissos institucionais que assegurem, de fato, a plena realização do direito à educação para todas as brasileiras. Promover a educação de mulheres, sobretudo em contextos de vulnerabilidade, é essencial para construir um país mais justo, equitativo e comprometido com o desenvolvimento humano integral.

3.4.2. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024

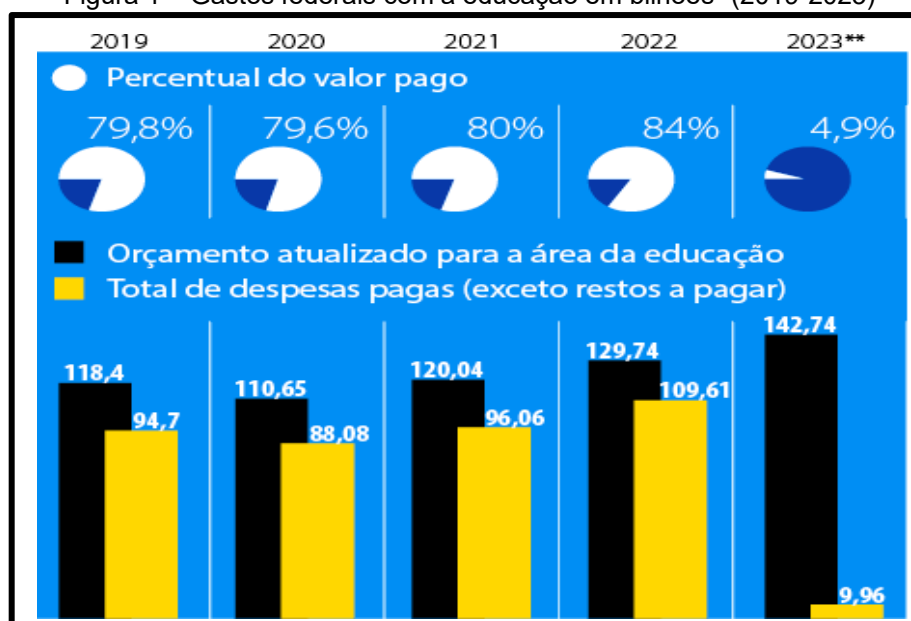
O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/14, constitui um instrumento fundamental para consolidar o direito à educação no Brasil. Baseado na Constituição Federal de 1988 e em legislações complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o PNE estabelece metas que integram o acesso, a permanência e a qualidade em todas as etapas do ensino. Entre os principais objetivos do plano está a promoção da equidade, com ênfase em grupos historicamente vulneráveis, como as mulheres, além da universalização do ensino básico e superior. Apesar dos avanços previstos, a concretização dessas metas depende de esforços coordenados entre os entes federativos e a sociedade civil, além da superação de desafios estruturais e financeiros que limitam a abrangência de suas ações.

A inclusão de mulheres no sistema educacional é explicitada em várias metas do PNE, que buscam enfrentar as persistentes desigualdades de gênero. A Meta 1, por exemplo, visa à universalização da educação infantil para crianças de 4 a 5 anos,

uma etapa essencial para mulheres jovens que precisam equilibrar maternidade e estudos. Por sua vez, a Meta 12 busca aumentar a taxa de matrículas no ensino superior para 33% da população entre 18 e 24 anos até 2024, ampliando o acesso de mulheres a níveis mais elevados de educação. Essas metas têm como objetivo não apenas expandir o acesso, mas também garantir que as mulheres consigam permanecer nos cursos e alcançar sucesso acadêmico, fatores indispensáveis para romper ciclos de exclusão histórica.

As estratégias delineadas pelo PNE destacam intervenções voltadas à equidade de gênero, com foco em superar discriminações estruturais e promover ambientes educacionais inclusivos. O monitoramento dessas metas é conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que realiza avaliações periódicas sobre a implementação das políticas e ajusta estratégias conforme necessário. Esse processo não apenas reforça a transparência, mas também demonstra o compromisso do Estado em priorizar indicadores relacionados às desigualdades de gênero e raça em ações intersetoriais (Severino, 1997). Contudo, para que essas metas sejam efetivas, é necessário um alinhamento mais robusto entre os diferentes níveis de governo e maior participação da sociedade civil.

Apesar de sua importância, o PNE enfrenta obstáculos substanciais em sua implementação. A universalização do ensino médio e a erradicação do analfabetismo permanecem como desafios significativos devido a restrições orçamentárias e instabilidades políticas que impactam a continuidade das políticas públicas. Para as mulheres, esses problemas são agravados por barreiras socioculturais, como a divisão desigual de responsabilidades domésticas e a falta de suporte para mães estudantes, o que limita sua permanência e progressão em níveis mais elevados de ensino. Nesse contexto, a articulação de políticas públicas específicas voltadas para mulheres é crucial para garantir que o PNE consiga alcançar seus objetivos e promover uma inclusão educacional plena.

Figura 1 – Gastos federais com a educação em bilhões¹ (2019-2023)

Fonte: Pimenta (2023)

Findo seu período de realização (2014-2024) o cenário apresentado indica que as metas não foram cumpridas, além das que sofreram retrocesso, conforme observa-se:

Instrumento basilar das políticas públicas educacionais brasileiras, o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) está a pouco mais de um ano de encerrar sua vigência. O cenário é desolador: a maior parte das 20 metas não foram alcançadas, e mesmo as que foram apontam para uma realidade de estagnação ou retrocesso. Em breve, o governo federal terá de enviar ao Congresso Nacional um novo projeto de lei com o PNE para o próximo decênio — o atual (Lei 13.005, de 2014) finda sua vigência em junho de 2024. A nova proposta terá de repetir boa parte das metas não executadas na primeira e na segunda versões do plano, esta última muito prejudicada por cortes orçamentários e pela pandemia da covid-19 nos últimos três anos (Pimenta, 2023).

Em síntese, o Plano Nacional de Educação é um marco para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa no Brasil. Sua ênfase na inclusão de mulheres reflete um esforço para enfrentar desigualdades históricas e sociais, mas sua efetividade depende de ações concretas que transcendam os limites impostos por contextos adversos. Para que o compromisso com a equidade de gênero se traduza em resultados, é imprescindível a mobilização de recursos financeiros consistentes, o fortalecimento das ações intersetoriais e a participação ativa de diversos segmentos

¹ Comparação entre os valores que o Orçamento da União previu para a área e valores efetivamente gastos (total de despesas pagas).

da sociedade. Apenas por meio de um esforço coletivo será possível consolidar um sistema educacional que promova justiça social e seja acessível a todas as brasileiras, atendendo às necessidades e potencialidades de cada mulher.

4. GÊNERO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA PAUTA PASSÍVEL DE DISCUSSÃO

4.1. Desigualdades de gênero na educação brasileira

A história da educação brasileira é profundamente marcada por desigualdades de gênero, reflexo de dinâmicas culturais, sociais e econômicas que permeiam a sociedade ao longo dos séculos. Desde o período colonial, quando as instituições educacionais estavam predominantemente sob controle dos jesuítas, o acesso das mulheres ao ensino formal foi sistematicamente restringido. As mulheres, especialmente as das classes mais baixas, foram impedidas de ter acesso ao conhecimento científico e técnico, sendo relegadas ao espaço doméstico. A Corte Portuguesa, em suas decisões, reforçou essa exclusão, rejeitando as tentativas de incluir mulheres na educação e consolidando sua subordinação social (Ribeiro, 2003).

No Brasil Império, a Lei de 1827 limitou a educação feminina ao ensino primário, restringindo ainda mais o acesso das mulheres à educação superior e perpetuando uma segregação educacional que perduraria por décadas. Essa exclusão sistemática consolidou a ideia de que a educação e a participação plena na sociedade eram prerrogativas masculinas, refletindo uma estrutura patriarcal profundamente enraizada. Durante a República, a Constituição de 1891 garantiu o ensino primário gratuito e obrigatório, mas as barreiras culturais e sociais continuaram a limitar o acesso feminino ao ensino superior, mantendo as mulheres afastadas das oportunidades acadêmicas e profissionais.

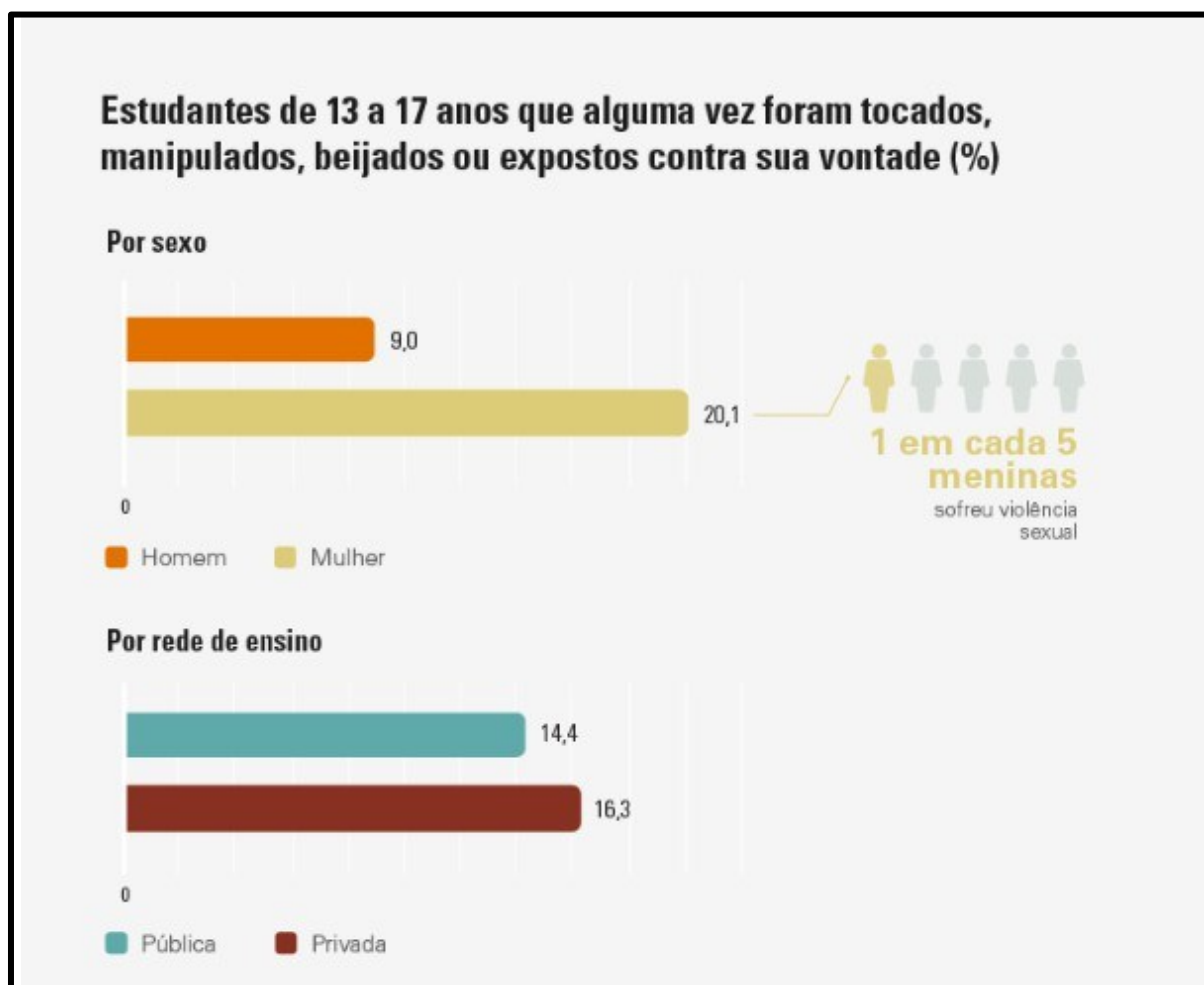
A educação feminina, portanto, foi, durante grande parte do tempo, associada ao espaço doméstico. Estava voltada para a preparação das mulheres para o casamento, a maternidade e as funções de cuidadoras, consolidando estereótipos de gênero que limitavam suas aspirações intelectuais e profissionais. Apenas no século

XX, com o crescimento dos movimentos feministas e a mudança nas políticas públicas, a educação das mulheres começou a receber mais atenção. O contexto global de transformações sociais, impulsionado pela Primeira e Segunda Guerra Mundial, contribuiu para que as mulheres conquistassem um espaço no ensino superior. As reformas educacionais e a maior participação das mulheres nos movimentos feministas, especialmente após a década de 1960, impulsionaram um aumento considerável no número de mulheres nas universidades.

A promulgação da Constituição de 1988 foi um marco importante na história educacional do país, pois consolidou a educação como um direito fundamental para todos os cidadãos, independentemente de gênero. O artigo 205 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, comprometendo o Brasil a garantir uma educação de qualidade, sem discriminação de gênero, e embora grandes desafios econômicos e culturais ainda precisassem ser enfrentados (Brasil, 1988). Desde então, políticas públicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e programas voltados para a educação de mulheres em situação de vulnerabilidade têm ampliado as oportunidades de acesso, com foco especial nas mulheres negras, indígenas e de baixa renda. Essas iniciativas buscam corrigir as desigualdades estruturais históricas, ainda que a efetividade plena dessas ações dependa de contínuos ajustes e aperfeiçoamentos.

Apesar das conquistas alcançadas, mulheres, especialmente as de grupos vulneráveis, ainda enfrentam grandes desafios. A violência doméstica, o assédio sexual e a sobrecarga de responsabilidades domésticas continuam a ser barreiras substanciais à educação e à permanência das mulheres nas universidades, principalmente nas regiões periféricas e rurais. Esses obstáculos resultam em taxas de evasão mais altas entre as mulheres, o que reforça a necessidade de políticas públicas que não apenas garantam o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico rurais.

Figura 2 – Evidências de violência por gênero em instituições escolares e locais de maior incidência



Fonte: Crelier (2022)

Conforme observado na figura 3, as mulheres são mais suscetíveis à violência comparado aos homens, com essas práticas ocorrendo com maior frequência em instituições públicas em relação às privadas, reiterando os dados expostos anteriormente. No entanto, é fundamental que as políticas públicas voltadas para a equidade de gênero não se limitem a garantir o acesso à educação. Elas devem ser acompanhadas por ações específicas que enfrentem as desigualdades estruturais e culturais, especialmente em relação ao preconceito e à violência de gênero que impactam diretamente a permanência das mulheres no Ensino Superior.

Além disso, a falta de suporte institucional adequado, como políticas contra assédio e programas de apoio psicológico, impede muitas mulheres de atingirem seu pleno potencial acadêmico e profissional. O impacto da educação feminina vai além da melhoria das condições individuais; ele se reflete também no desenvolvimento

social e econômico das comunidades em que as mulheres estão inseridas, fortalecendo o tecido social de forma ampla.

Embora a presença feminina nas universidades tenha aumentado significativamente, as mulheres continuam a enfrentar obstáculos substanciais, especialmente em áreas como Ciências Exatas, Engenharia e Tecnologia. Nessas áreas, a participação feminina permanece notavelmente inferior à masculina, em grande parte devido aos estereótipos de gênero que associam tais campos ao intelecto e habilidades masculinas. As mulheres, muitas vezes vistas como menos capazes, acabam sendo direcionadas para áreas que são socialmente consideradas mais adequadas a elas, como Ciências Humanas, Educação e Saúde.

Além disso, as mulheres ainda enfrentam barreiras significativas no mercado de trabalho. Elas recebem salários inferiores e têm menor acesso a cargos de liderança, refletindo as normas culturais que subestimam suas habilidades, mesmo em ambientes acadêmicos. A persistência dessas desigualdades destaca a necessidade de políticas públicas que não apenas garantam o acesso à educação, mas também criem condições para a equidade de gênero em todas as esferas da sociedade.

Figura 3 – Cursos em maior número matrículas de graduação e participação por gênero no Brasil (2023)

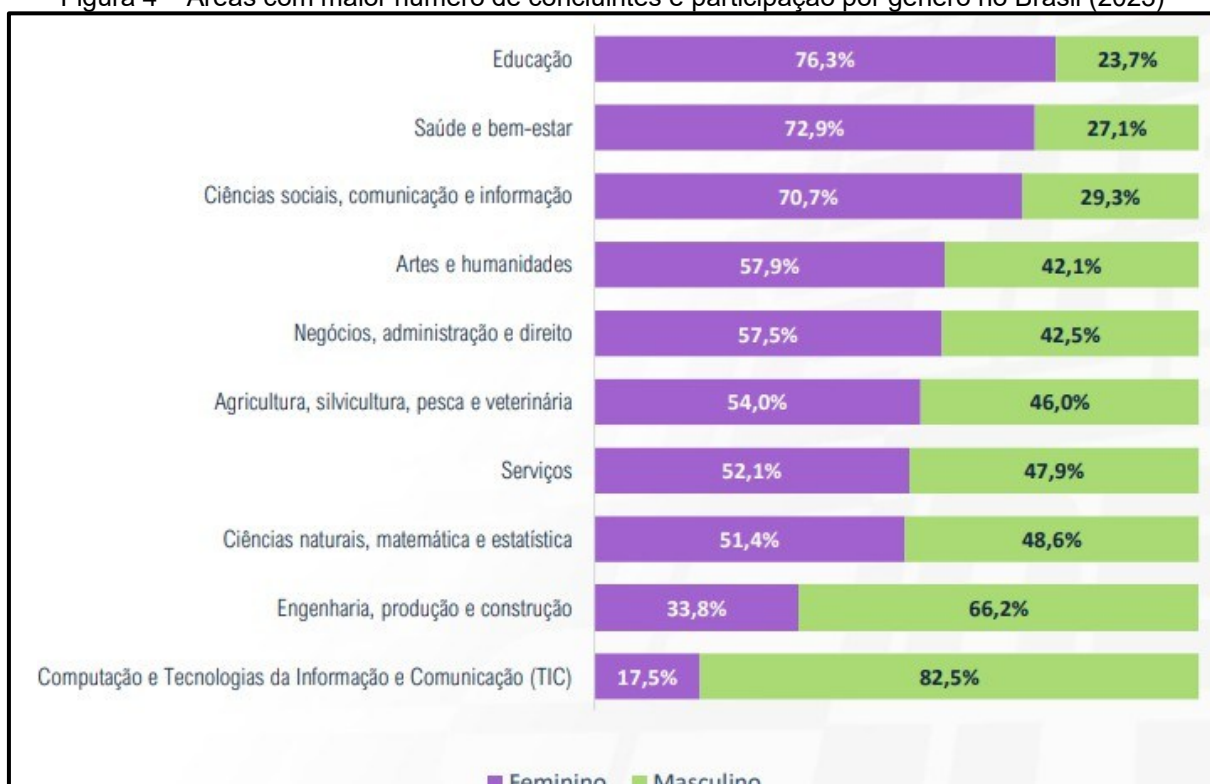


Fonte: Brasil – INEP (2023, p. 58)

De acordo com a Figura 3 é possível observar que nas áreas de Humanidade e Saúde há prevalência do gênero feminino, em alguns casos esta prevalência ultrapassa os 60% comparado ao masculino. Em áreas de Exatas e Tecnologias é proporcionalmente inverso, isto é, a prevalência em altos índices é masculina, o que evidencia os dados apresentados no referencial teórico.

O gráfico da Figura 3 é complementado pela Figura 4 quando se analisa o índice de concluintes:

Figura 4 – Áreas com maior número de concluintes e participação por gênero no Brasil (2023)



Fonte: Brasil – INEP (2023, p. 74)

Observa-se na Figura 4 que as áreas com menor índice de concluintes são Engenharia, Produção e Construção, e Computação, Tecnologia da Informação e Comunicação. Por outro lado, as áreas com maior representatividade do gênero feminino são Educação e Saúde e Bem-estar, onde as mulheres ultrapassam índices de 70% de participação.

Embora as políticas públicas tenham sido fundamentais na inclusão feminina no Ensino Superior, ainda existem barreiras substanciais que precisam ser superadas para garantir a equidade de gênero de forma efetiva. Políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais e sociais, assim como o incentivo à permanência escolar de

mulheres em situação de vulnerabilidade, têm ampliado a presença feminina nas universidades, contribuindo para a redução das disparidades educacionais.

Em relação aos dados mais recentes, é possível perceber avanços consideráveis na educação feminina, embora desafios significativos ainda persistam. Dados do MEC/INEP (2014-2023) indicam que, embora as mulheres representem a maior parte das matrículas no Ensino Superior, elas continuam enfrentando dificuldades relacionadas à sua permanência e êxito acadêmico..

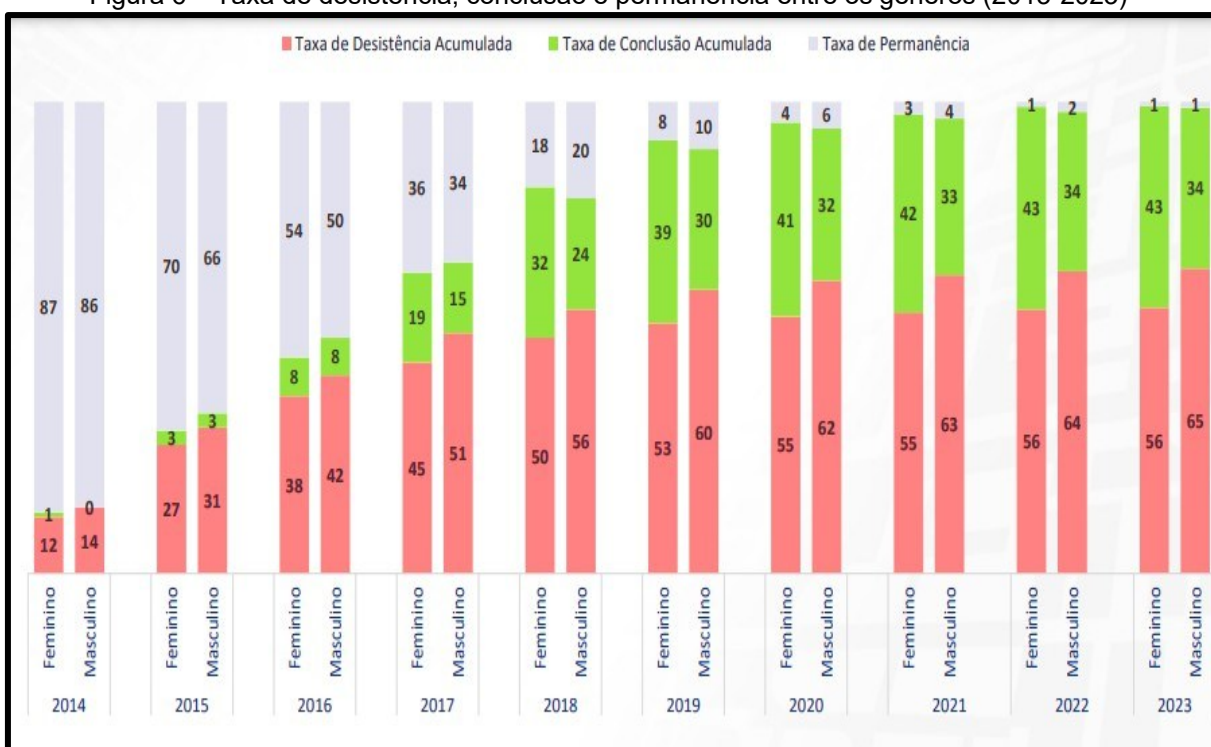
Figura 5 - Número de ingressantes em cursos de Graduação por gênero no Brasil (2013-2023)



Fonte: Brasil – INEP (2023, p. 57)

A Figura 5 apresenta dados sobre o índice de ingressantes em cursos de Graduação no Brasil, segmentados por gênero masculino e feminino. É possível observar que, entre 2013 e 2023, o gênero feminino apresentou uma maior incidência no ingresso, refletindo a crescente presença das mulheres no Ensino Superior.

Figura 6 – Taxa de desistência, conclusão e permanência entre os gêneros (2013-2023)



Fonte: Brasil – INEP (2023, p. 59)

A Figura 6 ilustra o índice de desistência, conclusão e permanência entre os gêneros no período de 2013 a 2023, em termos percentuais. Em 2023, observa-se que o gênero feminino apresentou uma taxa de desistência menor, evidenciando um índice de conclusão de Curso Superior superior ao do gênero masculino.

Para que o Brasil alcance a igualdade de gênero na educação, é imprescindível um esforço contínuo e integrado de todos os setores da sociedade. As ações afirmativas representam um passo importante, mas não são suficientes por si só. É necessário combater os estereótipos de gênero e a discriminação, adotando uma abordagem mais ampla de inclusão social e educacional que promova mudanças culturais em todos os níveis.

A educação superior deve ser vista como um direito universal, e o acesso a essas oportunidades deve ser garantido a todas as mulheres, independentemente de sua origem, classe social, raça ou etnia. Somente com uma abordagem colaborativa, envolvendo o governo, instituições educacionais, organizações sociais e a sociedade como um todo, será possível alcançar a verdadeira equidade de gênero na educação superior brasileira, promovendo uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária para todos.

4.2. A Constituição de 1988 e a educação feminina

A Constituição de 1988 reafirmou a educação como direito público subjetivo, sendo essencial para a redução das desigualdades de gênero. Os artigos 205 e 206 estabeleceram a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, ampliando as políticas educacionais e reconhecendo o papel transformador da educação na promoção da equidade social. Segundo Saviani (2013, p. 213), a Constituição foi crucial para superar as barreiras que historicamente dificultaram o acesso das mulheres à educação, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade econômica e social.

A Constituição Federal de 1988 proclamou a educação como direito público subjetivo. Isso significa que, caso o Estado não cumpra o dever de assegurar o ensino obrigatório e gratuito, a autoridade competente é responsabilizada. Esse marco legal ampliou a proteção jurídica da educação e da igualdade de gênero no acesso a esse direito fundamental (Saviani, 2013, p. 220)

A inserção da isonomia material, que vai além da igualdade formal, foi outro avanço crucial. Para garantir que as mulheres tivessem acesso à educação em condições iguais, políticas públicas específicas foram implementadas, como programas de alfabetização de jovens e adultos, e iniciativas voltadas à permanência de mães estudantes, especialmente nas periferias urbanas e em áreas rurais (Araújo, Barelli & Machado, 2019). A obrigatoriedade do Ensino Fundamental gratuito também se consolidou como um direito inalienável, essencial para corrigir desigualdades de longa data, conforme destaca a Constituição Federal (Brasil, 1988, Art. 205).

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal de 1988, Art. 205)

Antes de 1988, a trajetória educacional das mulheres no Brasil era fortemente influenciada por normas sociais patriarcais, que limitavam seu papel às funções domésticas. Segundo Santiago e Pimentel (2014), o sistema educacional privilegiava os homens, especialmente nos níveis mais elevados de ensino, enquanto as mulheres eram restringidas a uma formação voltada ao casamento e ao cuidado do lar. Essa dinâmica reforçava desigualdades estruturais, limitando as oportunidades femininas de ascensão acadêmica e profissional. A resistência social à educação das mulheres refletia as normas patriarcais da sociedade, que viam as mulheres como agentes secundários no campo do conhecimento e da produção científica.

Com a promulgação da "Constituição Cidadã", essas desigualdades começaram a ser corrigidas. O artigo 5º consolidou o princípio da igualdade entre homens e mulheres em direitos e obrigações (Brasil, 1988), e essa mudança legal foi acompanhada por ações afirmativas, como a implementação de cotas educacionais e programas específicos voltados às mulheres negras, indígenas e das áreas rurais, como observam Ledesma (2010, p. 103). Tais medidas ampliaram significativamente a presença feminina em todos os níveis educacionais, promovendo maior diversidade e inclusão no sistema educacional e representando um avanço em termos de acessibilidade e participação feminina, como ressaltado por Oliveira (2023) afirma:

A Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico na consolidação dos direitos fundamentais no Brasil. Dentre esses direitos, destacam-se aqueles relacionados à educação, que passaram a ser reconhecidos como direitos sociais, portanto passíveis de proteção jurídica pelo Estado. Contudo, a plena concretização desses direitos ainda enfrenta obstáculos, especialmente no tocante à igualdade de acesso à educação entre gêneros, bem como às disparidades entre mulheres brancas e negras (Oliveira, 2023, p. 7)

A implementação de políticas públicas voltadas à equidade de gênero na educação foi um dos avanços mais significativos da Constituição de 1988. Programas como os de incentivo à alfabetização de mulheres e as ações afirmativas em áreas com baixa representatividade feminina, como ciências, tecnologia, engenharia e matemática, foram fundamentais para combater desigualdades históricas. Esses avanços legais foram acompanhados pela criação de marcos normativos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que solidificaram o dever do Estado de garantir o acesso das mulheres à educação (Salgado, Guimarães & Monte-Alto, 2015).

O impacto dessas políticas foi expressivo, especialmente no ensino básico, onde observou-se um aumento significativo na presença feminina. Freitas (2001, citado em Santiago & Pimentel, 2014) aponta que, em algumas regiões, o número de meninas matriculadas superou o de meninos, o que representa um avanço importante na inclusão educacional. Contudo, esses números não refletem totalmente a transformação, que também é observada no impacto social e econômico da educação feminina. O aumento da presença feminina no sistema educacional, especialmente com foco em gênero e raça, fortalece a cidadania e o desenvolvimento humano no Brasil.

Apesar dos avanços, ainda existem barreiras significativas que dificultam a plena inclusão das mulheres no sistema educacional. A desigualdade regional é um dos maiores obstáculos, especialmente para as mulheres de áreas rurais e periféricas. Maciel (2019) destaca que a falta de infraestrutura escolar e as deficiências em políticas de transporte para estudantes são dificuldades contínuas, que precisam ser resolvidas para garantir o acesso das mulheres ao ensino de qualidade.

A educação feminina tem desempenhado um papel transformador nas dinâmicas sociais e econômicas do Brasil. Mulheres com maior nível de instrução têm acesso a melhores oportunidades de emprego e podem contribuir para a economia de maneira mais equitativa. Além disso, a educação tem um impacto positivo na formação das novas gerações, promovendo valores de igualdade e cidadania no âmbito doméstico e comunitário (Oliveira, 2023). No entanto, a dupla jornada de trabalho, que combina responsabilidades profissionais e domésticas, continua sendo um dos principais desafios enfrentados pelas mulheres.

“Esta realidade limita suas possibilidades de ascensão acadêmica e profissional, evidenciando a necessidade de políticas públicas que conciliem trabalho, estudo e maternidade” (Acosta, 2020, p. 25). O suporte institucional, como a criação de creches universitárias, programas de apoio psicológico e políticas de flexibilização acadêmica, são essenciais para que as mulheres possam superar essas barreiras e seguir com seus estudos, sem que as responsabilidades familiares se tornem um obstáculo intransponível.

A Constituição de 1988 consolidou a educação como um direito fundamental e um instrumento essencial para a promoção da igualdade de gênero no Brasil. As garantias de igualdade formal e material criaram condições para que as mulheres ampliassem sua presença no sistema educacional, rompendo séculos de desigualdade estrutural. Como enfatiza Saviani (2013, p. 220), a continuidade e o aprimoramento das políticas públicas são necessários para transformar os avanços jurídicos em práticas que promovam justiça social.

No entanto, desafios persistem. A discriminação de gênero, as barreiras econômicas e a desigualdade regional ainda limitam o pleno exercício dos direitos educacionais das mulheres. Superar esse cenário exige um esforço coletivo entre o Estado, a sociedade civil e as instituições educacionais, com um investimento contínuo em políticas inclusivas e sustentáveis. Somente com um compromisso

contínuo com a equidade de gênero na educação será possível garantir que todas as mulheres, independentemente de sua origem ou condição social, possam acessar plenamente as oportunidades que a educação proporciona.

4.3. A contribuição dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para a educação e igualdade de gênero no Brasil

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), instituídos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, constituem um compromisso global para enfrentar desafios estruturais, como a erradicação da pobreza, a promoção da igualdade de gênero e o combate às mudanças climáticas. Organizados em 17 metas interconectadas, esses objetivos reconhecem a educação como uma ferramenta central para alcançar tanto o progresso sustentável quanto a igualdade.

Figura 7 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU)



Fonte: Organização das Nações Unidas – Brasil (2025)

Considerando a proposta do presente estudo, duas ODS's são fundamentais para a composição desta pesquisa:

ODS 4 – Educação de qualidade: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2025). Este objetivo é dividido em seis subitens que abordam os princípios necessários para alcançar uma educação transformadora e de qualidade em nível global.

ODS 5 – Igualdade de gênero: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas (ONU, 2025). A ONU, ao propor a igualdade de gênero, apresenta seis subitens que visam reestruturar as políticas públicas para minimizar as disparidades salariais entre homens e mulheres, assegurar a saúde sexual e erradicar a violência contra as mulheres, entre outras ações.

Dentre as ações do MEC para cumprir a ODS 4 (Educação de Qualidade), destacam-se:

Institutos Federais: Construção de 100 novos institutos federais, ampliando as vagas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) voltada a jovens e adultos, especialmente para grupos mais vulneráveis e sem acesso à educação privada (MEC, 2024).

Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC): Expansão das instituições federais para fortalecer o Ensino Superior no Brasil (MEC, 2024).

Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo: Objetivo de oferecer 3,3 milhões de novas matrículas em EJA, contemplando estudantes privados de liberdade. “Este pacto prevê a redução de 4,8 milhões de pessoas não alfabetizadas em quatro anos, com um investimento de mais de R\$ 4 bilhões” (MEC, 2024).

Programa Pé-de-Meia: Consiste em uma poupança destinada aos alunos do Ensino Médio e Ensino Médio integrado ao Técnico, com o objetivo de subsidiar recursos financeiros aos alunos durante sua formação educacional. A proposta do projeto é garantir que os alunos não precisem interromper os estudos para ingressar no mercado de trabalho.trabalhar.

Ao comprovar matrícula e frequência, o estudante do ensino regular recebe o pagamento de incentivos mensais no valor de R\$ 200, que podem ser sacados em qualquer momento. No caso da educação de jovens e adultos, ao comprovar matrícula, o estudante recebe um incentivo de R\$ 200, além de incentivos de R\$ 225 pela frequência, ambos disponíveis para saque. O beneficiário do Pé-de-Meia ainda recebe R\$ 1.000 ao final de cada ano concluído, que só podem ser retirados da poupança após a formatura no ensino médio (MEC, 2025).

O Programa foi lançado em novembro de 2023 e, além de estar atrelado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), contempla também três metas do Plano Nacional de Educação: (3) Acesso ao Ensino Médio; (10) Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional; e (11) Educação Profissional Técnica de Nível Médio (MEC, 2024).

Os objetivos específicos do Programa Pé-de-Meia são (Agência Gov, 2024):

- a) Democratizar o acesso.
- b) Aumentar a frequência escolar.
- c) Reduzir a taxa de reprovação, abandono e evasão.
- d) Aumentar a participação em avaliações externas e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
- e) Aumentar as taxas de conclusão do Ensino Médio (Agência GOV, 2024).

Quanto aos resultados alcançados pelo Programa, ainda não é possível mensurar seu impacto, pois ele se encontra no primeiro ano de execução.

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Lançado em 2023, o programa tem como objetivo principal garantir o acesso à alfabetização para todas as crianças na idade adequada, minimizando as defasagens escolares. Além de buscar a adesão dos municípios, a proposta também contempla a formação dos educadores para garantir a educação de qualidade. Segundo a Agência Gov. (2024), o país alcançou 56% de crianças alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

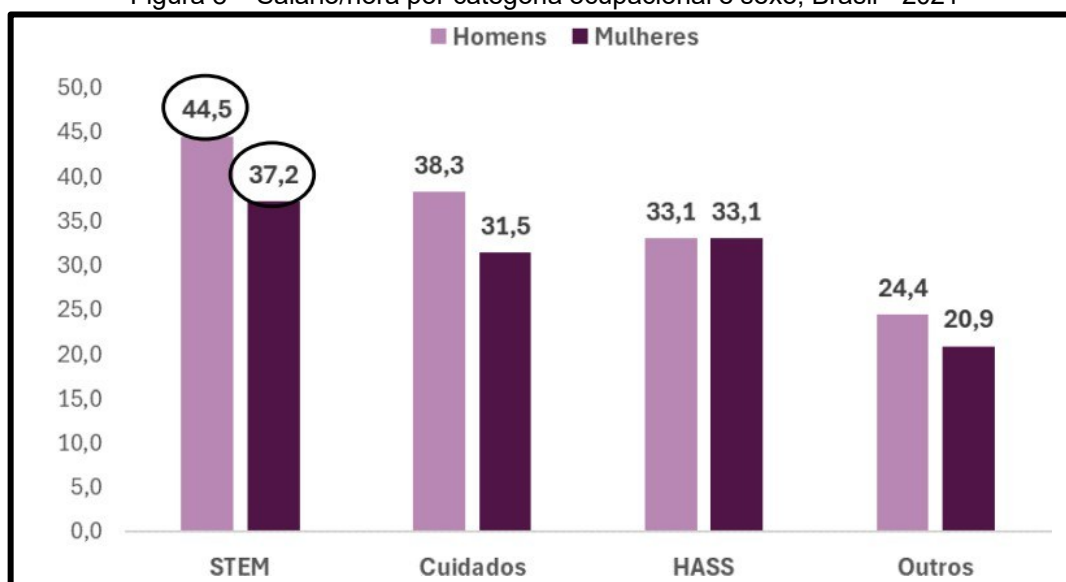
Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE): Este programa tem como objetivo incentivar a formação e a capacitação continuada de professores indígenas que atuam no Ensino Fundamental nas regiões indígenas. Embora a ação exista desde 2013, em 2024, o programa adquiriu novos contornos e está atrelado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. “Em 2023, o investimento para a Ação foi de R\$ 9,2 milhões. Em 2024, o investimento aumentou para R\$ 20 milhões, atendendo a 4 mil professores indígenas cursistas e 400 professores indígenas orientadores de estudos” (Agência Gov., 2024).

4.3.1. STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) e inclusão feminina

Considerando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) delineados para a realização desta pesquisa, o quinto objetivo, "Igualdade de Gênero", é de particular interesse, pois é impossível promover uma educação de qualidade que capacite as mulheres sem enfrentar as desigualdades de gênero ainda presentes em nossa sociedade. Essas desigualdades são evidentes tanto no ingresso e permanência nas universidades quanto na empregabilidade, remuneração e acesso a cargos de liderança.

O ODS 5, "Igualdade de Gênero", abrange o acesso das mulheres ao segmento STEM (Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática). Esse segmento não só oferece melhores oportunidades de emprego, mas também está associado a áreas de ponta, com remunerações significativamente mais altas do que outras áreas. Como será demonstrado na figura a seguir, os dados revelam essa discrepância salarial.

Figura 8 – Salário/hora por categoria ocupacional e sexo, Brasil - 2021



Almeida (2025, p. 10)

Conforme observa-se dentre as quatro categorias de empregabilidade, a STEM é a de maior remuneração, todavia, as discrepâncias salariais entre homens e mulheres é a maior, aproximadamente 7,3%. A mesma pesquisa indica ainda, que muitas mulheres que se formam neste segmento não conseguem se empregar na área.

Apesar de as mulheres terem alcançado, na média mundial, uma maior escolaridade que os homens, ainda recebem menor remuneração no mercado de trabalho. Segundo a Unesco (2019), isso se deve ao fato de que a maior parte das mulheres estão em carreiras fora da STEM, com remunerações tradicionalmente inferiores. Para piorar a situação, a mesma pesquisa mostra que, mesmo quando ingressam em carreiras nas STEM, as mulheres recebem menores remunerações que os homens para a mesma função (Iwamoto, 2022, p. 03).

A empregabilidade na área STEM ainda é pouco incentivada no âmbito da educação básica e, é possível observar em instituições de Ensino Técnico, como SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), ETEC (CPS) (Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza), IF's (Institutos Federais) o índice de participação feminina significativamente menor comparado ao masculino, em áreas que envolvem ciência e tecnologia.

Tabela 8 – Número de concluintes *versus* percentual de mulheres por categorias (2010-2022)

Categoria ocupacional:	Total de concluintes		% de mulheres	
	2010	2022	2010	2022
STEM	119.121	200.765	29,2%	30,3%
Cuidados	381.044	504.893	76,8%	75,9%
HASS	67.741	96.485	63,3%	67,3%
Outros	412.787	486.012	54,9%	56,3%
Total	980.693	1.288.155	60,9%	60,8%

Almeida (2025, p. 10)

A tabela apresentada por Almeida (2025) fundamentada no Censo da Educação (INEP) descreve a categorização das profissões no Brasil no período de 2010 a 2022 por grupo de formação.

O primeiro grupo, STEM, é predominantemente formado por homens. Em 2010, as mulheres representavam apenas 29,2% do total de formandos, e, doze anos depois, em 2022, esse índice aumentou apenas 1 ponto percentual. O grupo de "Cuidados", segundo a classificação do INEP, inclui cuidados pessoais, educação, saúde e bem-estar, serviços domésticos e alimentação. Em 2010, as mulheres representavam 76,8% deste grupo, mas a participação feminina teve uma redução aproximada de 1 ponto percentual em 2022. O grupo HASS (Humanidades, Artes e Ciências Sociais), em 2010, contava com 63,3% de mulheres formadas, e em 2022, esse índice subiu para 67,3%. Já o grupo "Outros", que engloba agricultura, negócios, administração e outros serviços, teve uma variação pequena: em 2010, as mulheres representavam 54,9%, e em 2022, esse índice aumentou para 56,3%.

O domínio do setor STEM pelo gênero masculino não é acidental. Como foi observado neste estudo, por séculos, as mulheres foram designadas a exercer profissões relacionadas ao cuidado, destacando-se nas áreas de educação e saúde. Ao tentar ingressar em outros segmentos, como o STEM, as mulheres enfrentam não apenas o preconceito de gênero, mas também barreiras relacionadas à raça e sexualidade, conforme explica Iwamoto (2022):

Nesse sentido, Natansohn e Reis (2020) alertam ainda para a falta de diversidade de gênero, etnia e classe social nas STEM, o que torna o campo um espaço profícuo a ser ocupado por grupos subalternizados, como mulheres negras, indígenas e LGBTQIA+. Wilkins-Yel et al. (2022) alertam para o estereótipo hegemônico de trabalhadores das STEM, homens brancos, heterossexuais, de classe alta, o que leva as mulheres, principalmente as não brancas, a enfrentarem problemas de saúde mental ao longo de sua formação e no mercado de trabalho nas STEM (Iwamoto, 2022, p. 04).

O Brasil não é o único país a apresentar discrepâncias em relação ao número de mulheres ingressantes e concluintes, especialmente no campo STEM. Observa-se também a falta de uma rede de apoio que incentive, desde a Educação Básica, o ingresso feminino nesse segmento, permitindo que as mulheres superem as barreiras de gênero, raça e sexualidade. No entanto, tais redes de apoio ainda são escassas ou, em muitos casos, inexistem.

5. AÇÕES AFIRMATIVAS DIRECIONADAS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO

5.1. Mulheres em vulnerabilidade social e políticas públicas

Para que o investimento em políticas públicas seja eficaz, é fundamental compreender o público-alvo a ser atendido. Mulheres em situação de vulnerabilidade social representam um grupo específico que deve ser atendido por diversas instâncias governamentais. A reintegração dessas mulheres à sociedade deve ser estimulada não apenas por práticas assistenciais, mas também por ações que promovam educação de qualidade e o acesso a novas oportunidades no mercado de trabalho.

Com o exercício etimológico resgatamos que a conexão dos vocábulos em latim “*vulnerare*”, que significa ferir, lesar, prejudicar, e “*bilis*” – suscetível a – teria dado origem à palavra vulnerabilidade. Conformado na matriz discursiva da Bioética, o conceito de vulnerabilidade como condição inerente ao ser

humano, naturalmente necessitado de ajuda, diz do estado de ser/estar em perigo ou exposto a potenciais danos em razão de uma fragilidade atrelada à existência individual, eivada de contradições (Carmo; Guizardi, 2018, p. 05).

O conceito de vulnerabilidade está relacionado a uma situação de dependência que o indivíduo possui em relação a terceiros, uma vez que não tem condições próprias de suprir suas necessidades básicas de subsistência. Isso se estende ao bem-estar físico e à saúde, além de englobar necessidades como educação, lazer e cultura, entre outros.

De acordo com os dados do IBGE de 2022 (Abdala; Brasil, 2024), as principais discrepâncias entre negros e brancos no Brasil em relação à vulnerabilidade social são evidentes, destacando não apenas a questão de gênero, mas também de raça.

(I) Mulheres vivendo na extrema pobreza (com até R\$ 200,00 mensais) correspondiam a 6,1% da população brasileira (Abdala; Brasil, 2024).

(II) Homens nessa mesma condição atingiam aproximadamente 5,7% da população (Abdala; Brasil, 2024).

(III) Mulheres em situação de pobreza (com menos de R\$ 637,00 mensais) representavam 32,3% (Abdala; Brasil, 2024).

(IV) Homens nesta mesma situação eram 30,9% (Abdala; Brasil, 2024).

Esses dados, ao compararem raça e gênero, revelam que as mulheres negras são as mais afetadas, com percentuais mais expressivos.

Em resposta a esse cenário e com base nos dados do Censo de 2022, o Governo Federal, em diferentes administrações, tem promovido políticas públicas voltadas para atender as mulheres em situação de vulnerabilidade social, com foco na promoção de emprego e acesso à educação..

5.2. Legislações e programas direcionados às mulheres

Remetendo ao tema deste projeto, é importante destacar que garantir apenas o acesso à educação não é suficiente para que as mulheres alcancem os mesmos patamares que os homens. O Brasil carrega séculos de desigualdade, como o fato de

as mulheres não terem podido votar ou ter acesso à educação regular. Com base nessa realidade histórica e nas mudanças sociais que ocorreram, é imperativo readequar as políticas públicas. Não basta garantir acesso e permanência em uma educação de qualidade; é necessário também que as mulheres sejam assistidas por políticas públicas que possibilitem alcançar seus projetos pessoais e profissionais.

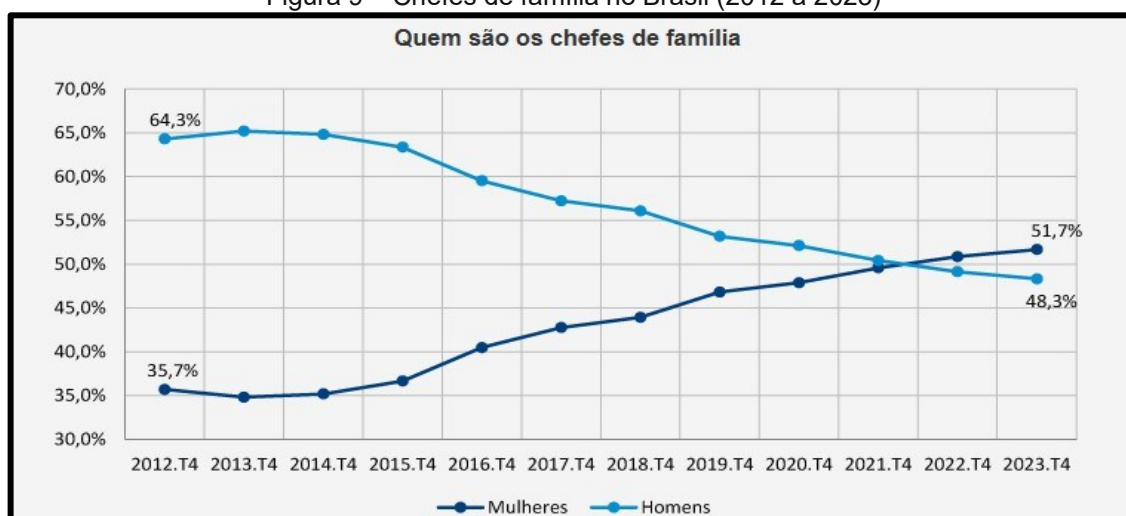
5.2.1. Lei de Equiparação Salarial (Lei n. 14.611/2023)

O modelo de relacionamento estruturado no patriarcado, onde o homem ocupa o papel de chefe da família, tem mostrado reduções significativas no Brasil. Dados do último Censo indicam uma grande diversidade de modelos familiares no país, entretanto, é evidente o crescimento expressivo de mulheres que, enquanto chefes de núcleo familiar ou mães solas, têm ganhado cada vez mais destaque nessa realidade.

Em 2022, das 72.522.372 unidades domésticas do Brasil, 49,1% tinham responsáveis do sexo feminino. A proporção representa uma mudança importante em relação ao Censo de 2010, quando o percentual de homens responsáveis (61,3%) era substancialmente maior do que o percentual de mulheres (38,7%) (Agência Gov. 2024).

Reiterando os dados do Censo (2022), a Fundação Getúlio Vargas (FGV) (2024) complementa estas informações, conforme observa-se no gráfico em sequência:

Figura 9 – Chefes de família no Brasil (2012 a 2023)



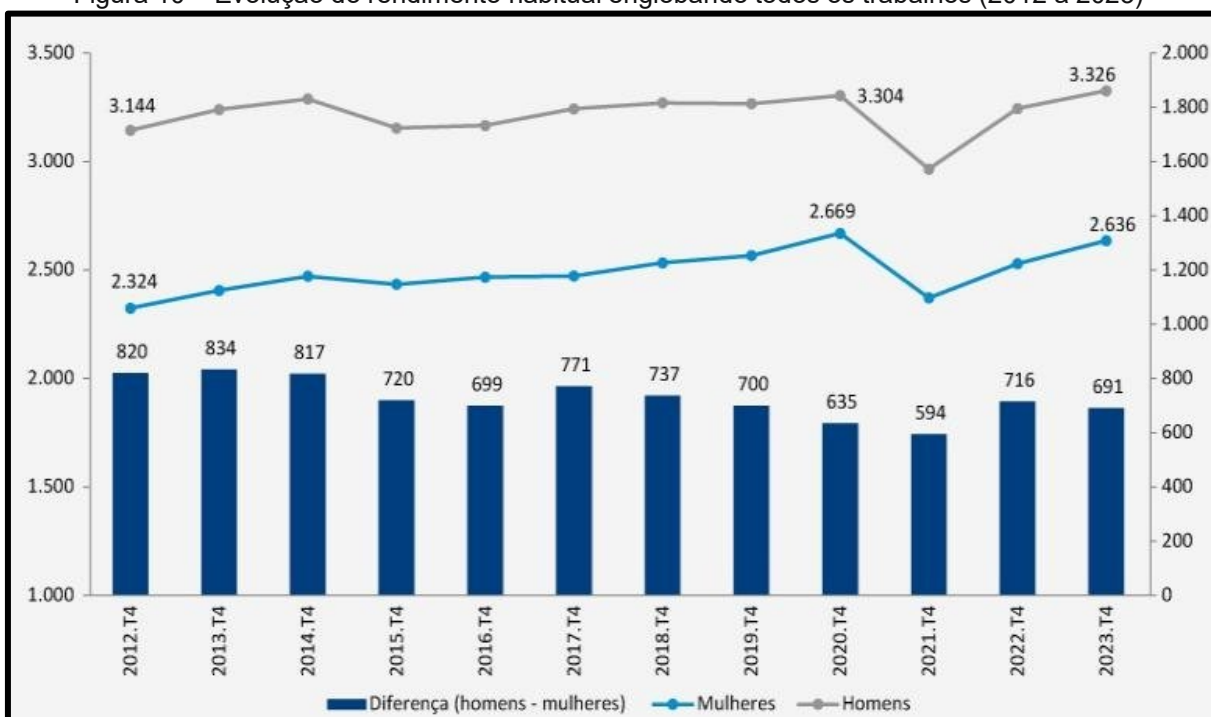
Fonte: Monteiro (2024)

É possível observar que, em 2012, os homens correspondiam a 64,3% dos chefes de família no país, enquanto as mulheres representavam 35,7%. Em 2023, esses índices se alteraram: 48,3% dos homens são chefes de família, enquanto a proporção das mulheres subiu para 51,7% no mesmo período.

No entanto, é importante destacar que, apesar dessas mudanças, as mulheres não experimentaram um aumento salarial ou ascensão para cargos de liderança no mesmo intervalo de tempo. Embora novas leis de igualdade salarial tenham sido promulgadas, elas não garantiram a equidade plena.

Os gráficos, acompanhados das explicações correspondentes, permitem uma visualização mais clara dessas disparidades salariais, especialmente ao considerar profissões nas quais se esperaria que as mulheres recebessem salários mais elevados. No entanto, elas ainda enfrentam discriminação salarial em função de seu gênero.

Figura 10 – Evolução do rendimento habitual englobando todos os trabalhos (2012 a 2023)



Fonte: Monteiro (2024)

Considerando os dados apresentados no gráfico, observa-se uma diferença salarial de aproximadamente 30% entre homens e mulheres ocupando o mesmo cargo e desempenhando funções equivalentes. Em 2012, a disparidade salarial entre homens e mulheres era de R\$ 820,00, enquanto atualmente esse valor foi reduzido

para R\$ 691,00. No entanto, essa diferença continua sendo expressiva e demanda a atenção urgente das autoridades governamentais.

Com o intuito de reduzir essa disparidade, foi sancionada em julho de 2023 a Lei de Equiparação Salarial. Esta legislação alterou artigos da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) (Brasil, 1943), além de dispor sobre outros artigos relevantes.

Art. 4º A igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens será garantida por meio das seguintes medidas:

- I – Estabelecimento de mecanismos de transparência salarial e de critérios remuneratórios;
- II – Incremento da fiscalização contra a discriminação salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens;
- III – Disponibilização de canais específicos para denúncias de discriminação salarial;
- IV – Promoção e implementação de programas de diversidade e inclusão no ambiente de trabalho que abranjam a capacitação de gestores, de lideranças e de empregados a respeito do tema da equidade entre homens e mulheres no mercado de trabalho, com aferição de resultados; e
- V – Fomento à capacitação e à formação de mulheres para o ingresso, a permanência e a ascensão no mercado de trabalho em igualdade de condições com os homens (Brasil, 2023).

A proposta da referida lei é de grande importância diante dos cenários observados. No entanto, é fundamental que haja uma fiscalização eficiente e que sejam feitas denúncias que reforcem o seu cumprimento. Nesse sentido, o país ainda apresenta falhas significativas. Um ano após a sanção da lei, observa-se que as diferenças salariais continuam a persistir, seja no contexto geral ou em segmentos profissionais específicos.

Outro aspecto a ser considerado é a questão de gênero e raça. As disparidades salariais são ainda mais expressivas quando analisadas sob essa perspectiva, como demonstrado no Relatório de Transparência Salarial e Critérios Remuneratórios (Brasil, MTE, 2024).

Tabela 9 – Indicadores de raça e gênero (2024)

Raça Cor x Sexo	Quantidade de Vínculos	Remuneração Média	Salário Contratual Mediano
Mulheres	7.726.558	R\$ 3.755,01	R\$ 1.976,10
Mulheres Negras	3.848.760	R\$ 2.864,39	R\$ 1.783,92
Mulheres Não Negras	3.851.140	R\$ 4.661,06	R\$ 2.250,00
Homens	11.275.297	R\$ 4.745,53	R\$ 2.286,74
Homens Negros	6.079.133	R\$ 3.647,97	R\$ 2.066,01
Homens Não Negros	5.222.822	R\$ 6.033,15	R\$ 2.660,17

Fonte: Brasil – Ministério do Trabalho e Emprego (2024)

Ao observar os dados do Relatório (Brasil, 2024), é possível constatar que a disparidade salarial entre homens brancos e mulheres negras é de aproximadamente 52%. Enquanto um homem branco recebe, em média, R\$ 6.033,15, uma mulher negra recebe R\$ 2.864,39, conforme dados referentes ao período de 2023 a 2024.

Certas profissões ainda são predominantemente masculinas e brancas, tanto no que diz respeito à contratação quanto à remuneração. O relatório apresenta divisões entre os segmentos profissionais, e as diferenças salariais observadas são extremamente discrepantes, evidenciando o descumprimento da legislação sancionada em 2023.

5.2.2. Programa Futuras Cientistas

Além das disparidades salariais mencionadas anteriormente, outra dinâmica que exige maior atenção das políticas públicas governamentais é o desemprego feminino, associado a uma baixa escolaridade ou à falta de cursos específicos.

O cenário econômico pós-pandemia de COVID-19 está intimamente ligado ao aumento e ao domínio das tecnologias nos empregos. As mulheres ainda são minoria neste setor, especialmente em áreas como Ciência e Tecnologia, que continuam majoritariamente dominadas por homens, tanto na formação quanto na empregabilidade.

Essas áreas exigem níveis elevados de escolaridade, dedicação e oferecem salários geralmente mais altos. De acordo com os dados extraídos do Censo de 2022 e apresentados por Conceição e Monteiro (2022), essa discrepância é claramente observada:

Tabela 10 – Composição de gênero nas atividades com maior e menor rendimento

Maiores salários	Rendimento médio habitual (R\$)	Homens (%)	Mulheres (%)
Médicos	16.341	48,9	51,1
Diretores gerais e gerentes gerais	15.968	77	23
Oficiais das Forças Armadas	12.657	81,7	18,3
Dirigentes serviços TI e comunicação	10.134	72,8	27,2
Bombeiros militares	9.991	85,9	14,1
Matemáticos, autários e estatísticos	10	67,6	32,4
Menores salários	Rendimento médio habitual (R\$)	Homens (%)	Mulheres (%)
Profissional de nível médio medicina tradicional e alternativa	2.903	14,6	85,4
Trabalhadores de registros de materiais e de transportes	2.780	75,7	24,3
Outros trabalhadores de apoio administrativo	2.532	44,3	55,7
Secretários (geral)	2.503	13,1	86,9
Técnicos e assistentes veterinários	2.261	7,4	92,6
Trabalhadores de serviço de informação ao cliente	2.191	23	77

Fonte: Conceição e Monteiro (2022)

Conforme pode ser observado na Tabela 9, o percentual de homens empregados em profissões de maior remuneração é significativamente maior em comparação com as mulheres, especialmente nas áreas de tecnologia, comunicação, forças armadas e cargos de direção e gerência. Por outro lado, as mulheres continuam a ser maioria em setores como medicina alternativa, serviços de secretariado, assistência técnica veterinária e atendimento ao cliente.

Diante desta problemática em janeiro de 2012 foi criado o Programa Futuras Cientistas.

O **Futuras Cientistas** é um programa do Centro de Tecnologias Estratégicas do Nordeste (Cetene) que estimula o contato de alunas e professoras da rede pública de ensino com as áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática; a fim de contribuir com a equidade de gênero no mercado profissional (Brasil, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2025)

Dentre os principais objetivos do programa estão (Machado *et al*, 2023, p.29):

- i) despertar o interesse de estudantes do sexo feminino do Ensino Médio pelas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, as quais ainda hoje não apresentam equidade de gênero.
- ii) desenvolver o interesse pela pesquisa científica e tecnológica e estimular o pensamento crítico.

- iii) desenvolver uma cultura científica em estudantes e professoras de escolas públicas.

Por meio do programa almeja-se que um maior grupo de mulheres façam parte do STEM, sigla que significa Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*), disciplinas essenciais ao progresso (temática elencada anteriormente)

5.2.3. Programas Mulheres Mil

Este programa foi instituído no âmbito nacional pela Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, e está vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Seu objetivo é promover a formação profissional e tecnológica, articulada ao aumento da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, com ênfase nas regiões Norte e Nordeste do país (Brasil, MEC, 2018).

O Programa Mulheres Mil tem como pilares estruturantes o respeito às diferenças constitutivas das mulheres e de suas interseccionalidades raciais, étnicas, de orientação sexual e de identidade de gênero, das pessoas com deficiência, geracionais, regionais e de territórios. Destaca-se, dessa forma, as mulheres pertencentes a grupos que sofreram injustiças históricas e sofrem impactos dessas injustiças praticadas no passado pela escravização como são as mulheres indígenas, negras (pretas e pardas) e quilombolas (Brasil – MEC, 2025).

Atualmente, o programa está vinculado à Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023, que o relançou com novas bases. Os princípios elencados por esta nova Portaria, estabelecem:

Art. 2º O Programa Mulheres Mil terá como principais diretrizes:

- I - Possibilitar o acesso à educação;
- II - Contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres;
- III - Promover a inclusão social;
- IV - Defender a igualdade de gênero;
- V - Combater a violência contra a mulher;
- VI - Promover o acesso ao exercício da cidadania; e
- VII - desenvolver estratégias para garantir o acesso das mulheres ao mundo do trabalho (Brasil, 2023).

Conforme é possível observar nos princípios do programa, seus pilares estão atrelados ao fomento à educação, inclusão social, combate à violência de gênero e às desigualdades sociais e econômicas. Em consonância, acredita-se que, com tais medidas, torna-se possível promover a cidadania desses grupos marginalizados e excluídos socialmente.

Compreende-se que promover a inclusão social por meio da educação deve vincular-se à realidade desses grupos e suas especificidades, que variam do campo à cidade, considerando aspectos como profissão, faixa etária, origens sociais, vivências e experiências.

O Programa Mulheres Mil fundamenta-se na Educação Popular articulada por Paulo Freire, conforme exposto no documento norteador do programa.

A metodologia que orienta a execução do Programa Mulheres Mil parte da importância de uma Educação Popular que possibilite melhor integração das mulheres beneficiadas, considerando suas realidades sociais, vivências e experiências. Neste sentido, a Educação Popular proposta por Paulo Freire, que se fundamenta nos princípios de dialogicidade, igualdade, problematização e empoderamento, subsidia a Metodologia do Acesso, Permanência e Êxito (MAPE) do Programa Mulheres Mil. Princípios cujos saberes da experiência, produzidos pelo grupo de mulheres desde suas condições de existência, constituem-se em matéria-prima para o ensino e para a aprendizagem, valorizando, assim, todos os sujeitos envolvidos no processo educacional: os/as professores(as), os/as técnicas/os e as educandas (MEC, s/d, p. 16).

A MAPE obedece aos princípios de dialogicidade, igualdade, problematização e empoderamento. O documento norteador do MEC (s/d) explica esses princípios, os quais abordaremos sucintamente:

Dialogicidade: Considerado um princípio estruturante, busca compreender as mulheres em suas realidades, necessidades, dificuldades e anseios. A partir dessa compreensão, torna-se possível definir a problematização de cada fase do projeto.

Problematização: O programa Mulheres Mil não trabalha com um único grupo. Seu foco é contemplar a diversidade de gênero, raça, realidade social, faixa etária e vivências. Nesse sentido, não é possível definir uma única problematização para a implementação do programa, já que ele atenderá a diferentes objetivos.

Igualdade: Considerando a proposta de Paulo Freire de conhecer a realidade dos educandos para estabelecer um planejamento adequado de curso, o princípio da igualdade implica estabelecer relações entre os saberes curriculares e as experiências

dos educandos. Os resultados desse princípio, devidamente aplicado, culminarão no “Princípio de Empoderamento”.

Empoderamento: Este princípio está diretamente relacionado aos resultados mensuráveis, que identificam as contribuições da qualificação profissional aos grupos atendidos pelo programa, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Ou seja, os grupos atendidos ingressam no programa, passam por todos os processos de transformação e alcançam os objetivos almejados e delineados desde o início.

5.3. Ações afirmativas, educação e inserção das mulheres no trabalho

As ações afirmativas surgem como políticas e respostas sociais às desigualdades históricas e institucionais. Desenvolvidas nos Estados Unidos, na década de 1960, durante o movimento pelos direitos civis, essas políticas tinham como propósito garantir igualdade de oportunidades para minorias raciais e de gênero, notadamente nas áreas de educação e mercado de trabalho. O termo "ação afirmativa" teve sua origem na legislação trabalhista americana de 1935, expandindo-se nas décadas subsequentes para incluir programas destinados a superar barreiras estruturais que limitavam o acesso de grupos marginalizados (Guimarães, 1999). Essa evolução conceitual reflete uma adaptação contínua às necessidades de inclusão e reparação histórica, visando a consolidação de direitos e a promoção de uma sociedade mais justa.

Ao contrário das políticas sociais universais, que abrangem toda a população, as ações afirmativas possuem caráter específico e compensatório. Seu propósito é beneficiar diretamente grupos historicamente desfavorecidos, reconhecendo a necessidade de reparar as consequências de desigualdades estruturais. Um exemplo notável dessa abordagem foi o programa "Equal Employment Opportunity" (EEO), implementado nos Estados Unidos, que incentivou a contratação de minorias e mulheres em diversos setores. Tais iniciativas, além de promoverem equidade social, buscam edificar uma sociedade onde direitos e oportunidades sejam acessíveis a todos de maneira igualitária. A distinção reside na focalização e na intervenção direcionada para corrigir distorções históricas.

As mulheres, um dos grupos mais contemplados pelas ações afirmativas, apresentam trajetórias históricas marcadas por exclusões nos campos educacional e profissional. Políticas de inclusão, em particular para mulheres em vulnerabilidade socioeconômica, têm sido determinantes para ampliar o acesso delas a níveis mais elevados de escolaridade. Não obstante, desafios persistem, notadamente para mulheres negras e indígenas, que enfrentam obstáculos adicionais vinculados ao racismo estrutural e a disparidades regionais. A Lei 12.711/2012, ao instituir cotas para universidades públicas, desempenha um papel relevante, assegurando acesso a mulheres de grupos historicamente excluídos, conforme sublinha Silva (2022).

No mercado de trabalho, as ações afirmativas buscam mitigar obstáculos ao fomentar a contratação e a ascensão de mulheres a posições de liderança. Exemplos compreendem políticas internas de empresas que estabelecem metas para a inclusão feminina em cargos de gestão, além de programas de mentoria e capacitação. Conforme pontua Gomes (2001), essas políticas devem ser acompanhadas de transformações estruturais mais amplas, que questionem normas culturais e organizacionais que perpetuam a exclusão feminina. A promoção da inclusão não se resume ao acesso, mas à modificação de práticas institucionais para que mulheres possam permanecer e prosperar nesses ambientes.”

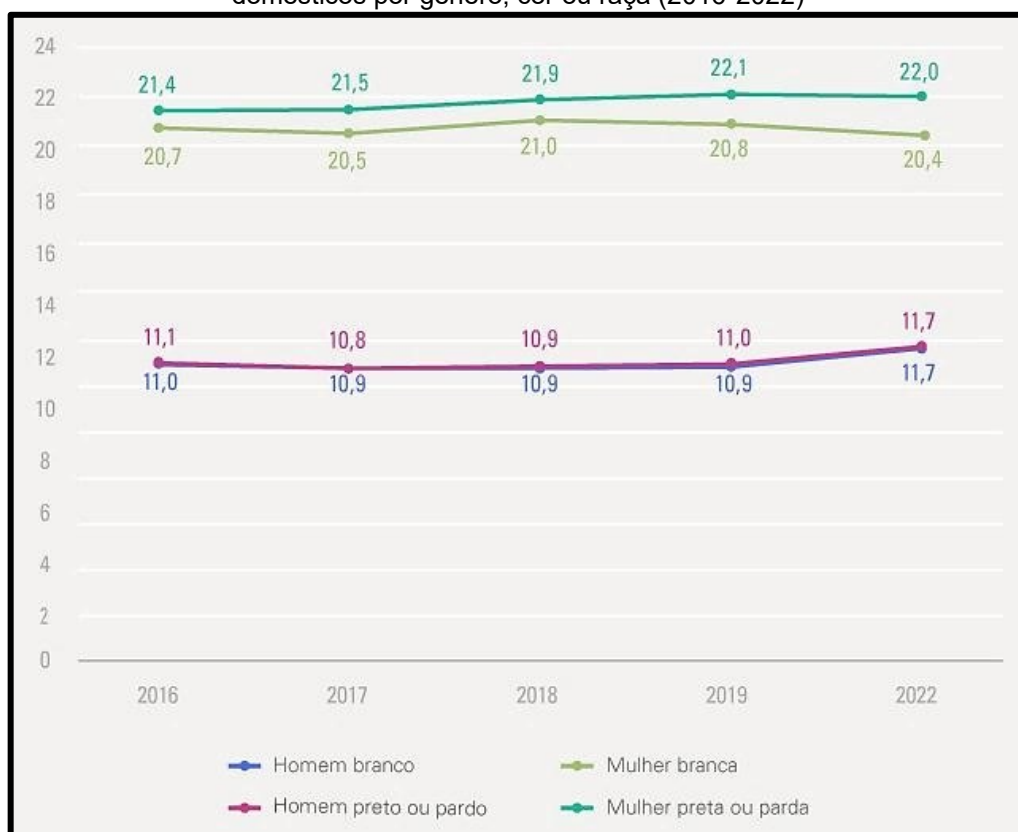
A antiga noção de ação afirmativa tem, até os dias de hoje, inspirado decisões de cortes americanas, conservando o sentido de reparação por uma injustiça passada. A noção moderna se refere a um programa de políticas públicas ordenado pelo executivo ou pelo legislativo, ou implementado por empresas privadas, para garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais. (Guimarães, 1999, p.154)

A interseção entre educação e mercado de trabalho é relevante para a promoção da igualdade de gênero. A educação é reconhecida como um meio de capacitar mulheres, conferindo-lhes maior autonomia econômica e social. Além disso, a presença de mulheres em posições de destaque no mercado de trabalho gera um efeito de inspiração para as novas gerações e auxilia na desconstrução de estereótipos de gênero. Essas dinâmicas reforçam o papel da educação como catalisador de progresso social e profissional, pavimentando caminhos para uma participação mais equitativa na sociedade e na economia.

Contudo, a inclusão de mulheres nesses espaços não garante transformação plena. O acesso à educação e ao mercado de trabalho, frequentemente, não se traduz em igualdade de condições. No Brasil, por exemplo, as mulheres ainda enfrentam uma

desproporcionalidade nas responsabilidades domésticas e de cuidado, o que restringe sua aptidão para competir equitativamente com os homens. Conforme Nery e Britto (2023), enquanto homens dedicam em média 10 horas semanais a tarefas domésticas, mulheres despendem mais de 20 horas, mesmo quando ambas as partes atuam no mercado de trabalho. Essa disparidade aponta para a necessidade de abordagens que considerem as barreiras estruturais.

Figura 11 – Número médio de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos por gênero, cor ou raça (2016-2022)



Fonte: Cabral (2024)

Cabral (2024) corrobora os dados de Nery e Britto (2023) sobre a dupla jornada de trabalho exercida por mulheres. Ao considerar gênero e raça, observa-se que mulheres negras dedicam aproximadamente 22 horas semanais a tarefas domésticas, concomitante à atividade remunerada. Essa sobrecarga destaca a disparidade de responsabilidades e a complexidade das barreiras enfrentadas por esses grupos, evidenciando que a inserção no mercado de trabalho não alivia a carga de afazeres domésticos, mas a complementa.

Nesse contexto, as políticas afirmativas no mercado de trabalho abordam não somente as desigualdades de acesso, mas também os fatores que impedem a

permanência de mulheres nesses espaços. Iniciativas como a ampliação de licenças maternidade e paternidade, a criação de creches em ambientes corporativos e a promoção de jornadas de trabalho flexíveis são exemplos de medidas que auxiliam no equilíbrio entre responsabilidades profissionais e pessoais. Tais ações visam criar um ambiente laboral que acolha e retenha a força de trabalho feminina, reconhecendo suas múltiplas jornadas.

As políticas afirmativas enfrentam críticas e resistências, frequentemente fundamentadas em equívocos sobre meritocracia. Conforme Feres Júnior e Zonenschein (2006), essas críticas desconsideram as desigualdades estruturais que obstaculizam o acesso de certos grupos a oportunidades. Assim, tais políticas buscam estabelecer condições de igualdade, reconhecendo e compensando desvantagens históricas, em vez de gerar privilégios. A finalidade é a equiparação de chances, mediante o reconhecimento de contextos distintos.

Embora as ações afirmativas desempenhem um papel relevante na educação e no mercado de trabalho, elas não são suficientes para eliminar desigualdades profundas. Para uma sociedade equitativa, é preciso um esforço contínuo e integrado dos setores público e privado. Isso inclui a criação e o fortalecimento de políticas afirmativas, com foco em sua eficácia e sustentabilidade a longo prazo. A complementaridade entre diversas abordagens é crucial para o avanço da equidade social.

Ao abordar as desigualdades de gênero e raça, as ações afirmativas demonstram potencial para promover a inclusão de mulheres em ambientes antes inacessíveis e incentivar mudanças culturais e institucionais. Contudo, é preciso que essas políticas sejam avaliadas e ajustadas periodicamente, garantindo sua adequação às demandas de uma sociedade em constante transformação. A adaptação e a análise crítica são premissas para a efetividade dessas iniciativas.

5.4. Diversidade, justiça social e ações afirmativas

A implementação das ações afirmativas justifica-se pela construção de uma sociedade mais igualitária, na qual todos os grupos sociais acessem equitativamente

as oportunidades. Fundamentadas na "justiça como equidade", essas políticas corrigem desigualdades estruturais persistentes em sociedades com legados de discriminação histórica. Isso demonstra que tais medidas são respostas sistemáticas a problemas enraizados, visando a reparação e a reconfiguração social para uma distribuição mais justa de recursos.

Rawls (2008) argumenta que, em contextos de profundas desigualdades sociais e raciais, como em países com histórico de escravidão, as ações afirmativas são indispensáveis para enfrentar a exclusão e a marginalização. Segundo o autor, essas políticas não apenas apoiam grupos desfavorecidos, mas também promovem mudanças estruturais que beneficiam a sociedade como um todo, ampliando o acesso a recursos fundamentais como educação, renda e condições de vida digna. A perspectiva de Rawls salienta a importância de intervenções direcionadas para promover uma reconfiguração social ampla e equitativa.

No Brasil, um desafio principal reside no sistema educacional, que historicamente reproduz desigualdades sociais. Políticas afirmativas no setor educacional buscam criar um ambiente mais inclusivo, no qual diferenças sociais, raciais e econômicas não impeçam o acesso aos direitos fundamentais, como a educação. Essas iniciativas visam dismantelar barreiras preexistentes, assegurando que o sistema educacional se torne um vetor de mobilidade social e não um perpetuador de disparidades.

Fortes (2018) destaca que essas políticas representam uma forma de reparação histórica, corrigindo discriminações sofridas por grupos marginalizados. Nesse sentido, as cotas universitárias são ferramentas para acesso preferencial de estudantes de baixa renda e minorias raciais a instituições de Ensino Superior. Arrigoni et al. (2022) afirmam que essas iniciativas ampliam o acesso ao Ensino Superior e redistribuem recursos educacionais, reduzindo a disparidade entre aqueles com educação de qualidade e os excluídos por condições socioeconômicas adversas. Fortes (2018, p. 14) reitera: "A teoria da justiça como equidade pode legitimar as políticas de ações afirmativas, uma vez que essas medidas permitem o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática."

Outro aspecto central das ações afirmativas é seu impacto cultural. Além de corrigir desigualdades econômicas e sociais, essas políticas transformam a percepção social sobre grupos historicamente marginalizados. Gomes (2001) ressalta que tais

iniciativas auxiliam a desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais inclusiva e respeitosa.

A inclusão de minorias em espaços educacionais e profissionais contribui para uma cultura de diversidade, onde as contribuições de todos os indivíduos são valorizadas, independentemente de sua origem. Essa mudança cultural é fundamental para superar a discriminação e construir uma sociedade mais justa. Gomes (2001) enfatiza: “As ações afirmativas não apenas corrigem desigualdades históricas, mas também reconstruem a imagem social de minorias, promovendo uma inclusão real.”

As justificativas para as ações afirmativas também se fundamentam na necessidade de romper o ciclo de pobreza e marginalização de grupos vulneráveis. Ao garantir que estudantes de baixa renda e minorias acessem universidades, essas políticas possibilitam que indivíduos de contextos desfavorecidos obtenham melhores oportunidades de trabalho.

Guimarães (1999) observa que, ao promover a equidade, as ações afirmativas facilitam a mobilidade social, permitindo que oportunidades não sejam determinadas exclusivamente pela origem socioeconômica. Dessa forma, essas políticas beneficiam os diretamente contemplados e fortalecem a sociedade como um todo, ao reduzir a desigualdade e ampliar as perspectivas de desenvolvimento econômico e social.

A promoção da equidade via ações afirmativas não é apenas uma questão de justiça social, mas um elemento-chave na democratização das instituições públicas e privadas. No Brasil, as políticas de cotas universitárias, instituídas a partir dos anos 2000, representam um marco. Rocha (2022) destaca que, ao assegurar o acesso ao Ensino Superior, essas políticas reforçam o compromisso constitucional de garantir direitos fundamentais. Além disso, ao promover a diversidade acadêmica, enriquecem o ambiente educacional, oferecendo multiplicidade de perspectivas e experiências para todos os estudantes.

Nesse sentido, Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) enfatizam que a presença de estudantes de diferentes origens amplia a compreensão de realidades distintas, promovendo maior empatia e respeito. O ambiente acadêmico torna-se um espaço de aprendizado inclusivo e diversificado, onde interações entre pessoas de diferentes contextos contribuem para a formação de cidadãos conscientes e preparados para a complexidade contemporânea. Os autores (2013) afirmam: “o

ambiente acadêmico é enriquecido pela presença de estudantes de diferentes contextos, o que amplia a compreensão de realidades distintas e promove uma maior empatia e respeito entre os indivíduos.”

Outro impacto positivo das ações afirmativas é a contribuição para o desenvolvimento econômico e social do país. Ao incluir minorias em espaços educacionais e profissionais, essas políticas ampliam a força de trabalho qualificada, diversificando talentos no mercado. Piovesan (2005) argumenta que as ações afirmativas, ao promoverem a inclusão de grupos vulneráveis, fortalecem a pluralidade e igualdade material, fatores cruciais a um desenvolvimento equilibrado e sustentável. Além disso, a inserção de indivíduos de diferentes origens em posições de destaque profissional reduz desigualdades, criando uma sociedade justa e resiliente.

Pazetto e Nunes (2020, p. 912) definem: “Ações afirmativas são entendidas como políticas públicas de teor corretivo, idealizadas para preencher a lacuna entre a igualdade formal de oportunidades e a igualdade equitativa de oportunidades.”

As ações afirmativas atuam como ferramenta à justiça social, desafiando estruturas discriminatórias que limitam o acesso de grupos historicamente excluídos. Feres Júnior e Zonenschein (2006) descrevem tais políticas como “discriminação positiva”, cujo objetivo é corrigir os efeitos de exclusões passadas e presentes. Ao assegurar que todos os indivíduos tenham oportunidades reais de acesso a recursos e direitos fundamentais, contribui-se para uma sociedade equitativa e inclusiva. No entanto, sua implementação exige acompanhamento constante para garantir a eficácia e a devida avaliação de impactos.

Por fim, as ações afirmativas são parte de um esforço mais amplo para promover equidade e inclusão em todas as esferas sociais. Sua eficácia depende da implementação e do compromisso coletivo em enfrentar desigualdades e construir uma sociedade inclusiva. Como estudiosos ressaltam, essas políticas representam um compromisso com a justiça social e a igualdade de oportunidades, valores para o fortalecimento da democracia e do desenvolvimento sustentável..

5.5. Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012) e a redução das desigualdades educacionais

No Brasil, as ações afirmativas na educação superior, especialmente a Lei de Cotas (Lei 12.711/12), instituída em 2012, configuram-se como uma estratégia essencial para promover justiça social e inclusão. Esta legislação reserva vagas em universidades federais para estudantes provenientes de escolas públicas e de baixa renda, adotando critérios adicionais de raça, etnia e gênero.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, referidas na alínea b do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2012).

O artigo 1º da Lei n. 12.711/2012 versa sobre a acessibilidade dos grupos minoritários ao Ensino Superior, destinando 50% das vagas (em turnos e cursos) aos estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas ou comunitárias. Este artigo na referida lei, representa um avanço importante no que tange à acessibilidade de grupos minoritários e marginalizados ao Ensino Superior.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2012).

Além da exclusão social, a lei, em seu Art. 3º, contempla questões raciais e de deficiência, priorizando pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Assim, grupos historicamente excluídos desde o Ensino Fundamental recebem atendimento prioritário, garantindo ações afirmativas eficazes e a mitigação da exclusão sofrida em sua trajetória educacional. Essa abordagem direcionada reconhece a necessidade de reverter desvantagens históricas, assegurando oportunidades para aqueles que enfrentaram barreiras estruturais.

Ao focar em grupos historicamente marginalizados, incluindo mulheres, a medida reduz disparidades educacionais e atende às demandas de equidade social. De acordo com Arrigoni et al. (2022), esta política contribui para uma distribuição

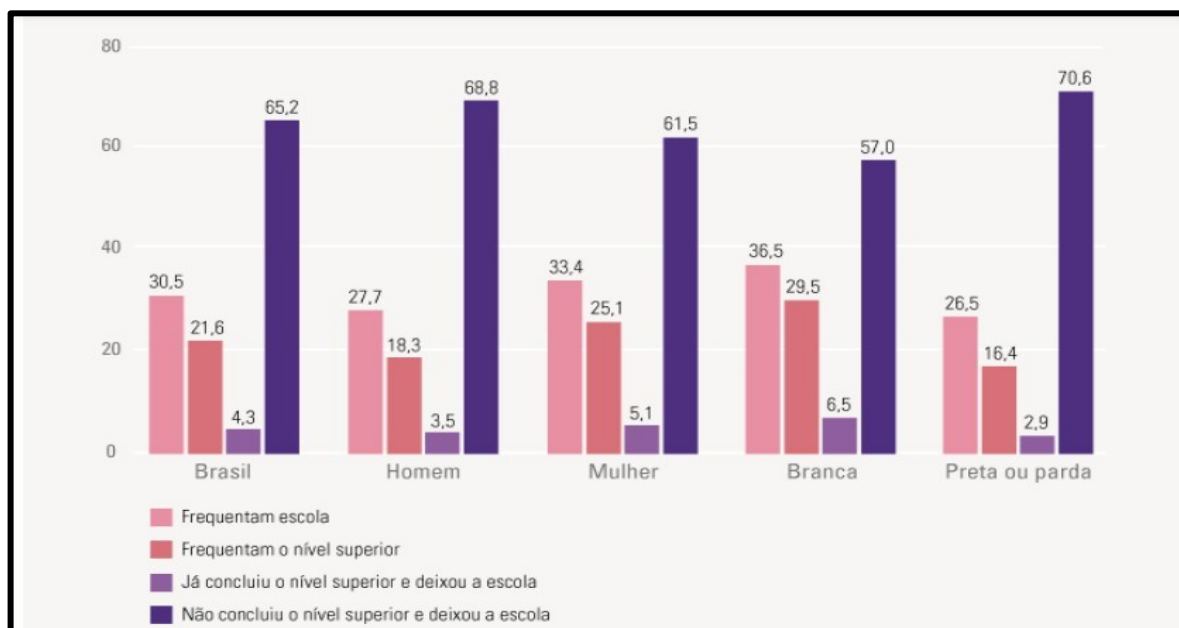
equitativa das oportunidades de desenvolvimento acadêmico, evidenciando o compromisso do Estado brasileiro com a correção de desigualdades estruturais. Arrigoni et al. (2022) afirmam: “essa política visa não apenas o ingresso, mas a promoção de uma estrutura educacional que favoreça a inclusão e a justiça social.” Essa dimensão dupla acesso e permanência reforça o impacto das ações afirmativas, especialmente para mulheres, cuja crescente presença no Ensino Superior desafia padrões históricos de exclusão.

Nesse contexto, as políticas de cotas permitem que mulheres de baixa renda, negras e pardas ingressem em universidades, rompendo ciclos de exclusão. Gomes (2001) ressalta que, para a verdadeira inclusão, é necessário suporte contínuo ao longo da trajetória acadêmica. O autor (2001) destaca: “a verdadeira inclusão exige mais do que o simples acesso; é necessário um suporte contínuo que sustente o aluno em sua trajetória acadêmica.” Esse suporte é crucial para mulheres que enfrentam desafios adicionais, como a dupla jornada e a desigualdade de gênero.

A política de ações afirmativas na educação superior pública emergiu de experiências locais, com o Rio de Janeiro sendo pioneiro em 2002, por meio de sua universidade estadual. As cotas universitárias, além de ampliar o acesso ao Ensino Superior para estudantes de baixa renda e minorias raciais, impactam positivamente a permanência e o sucesso acadêmico das mulheres. Essa evolução demonstra o potencial transformador das políticas afirmativas na construção de um sistema educacional mais justo e representativo.

Figura 12 – Taxas de frequência, conclusão de etapa e abandono escolar no Brasil²

² Dados expressos em números percentuais para pessoas de 18 a 24 anos, segundo sexo, cor ou raça.



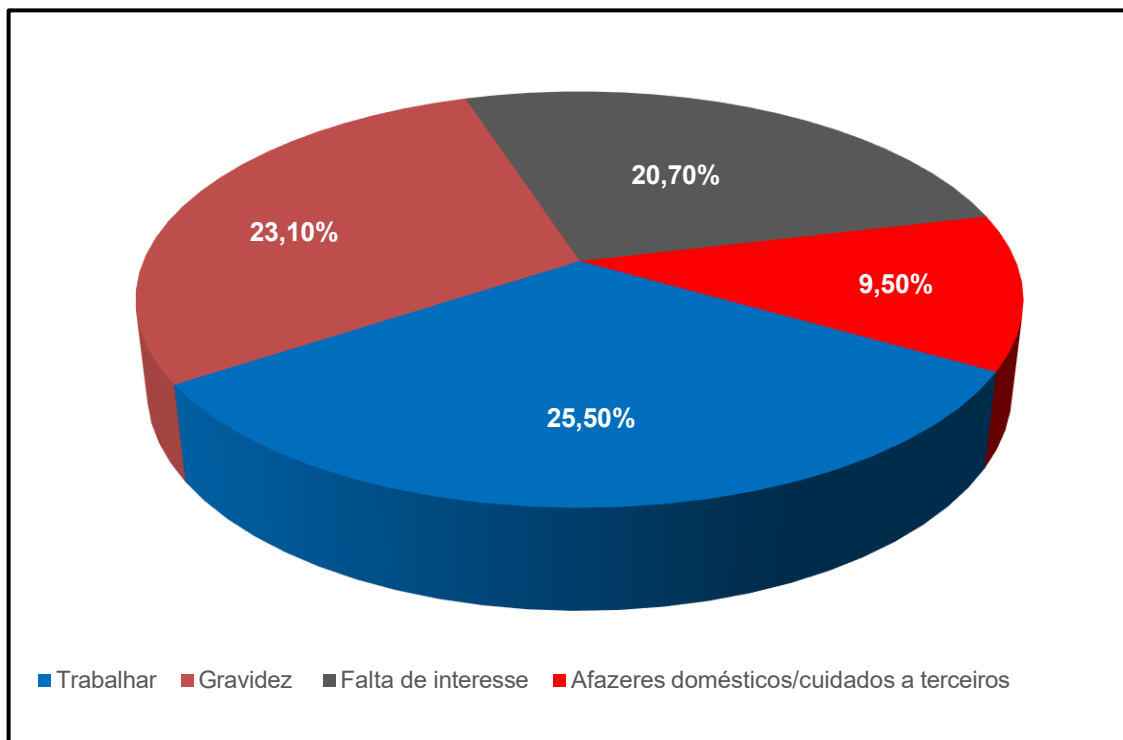
Fonte: Bello e Britto (2024)

A Figura 10 (em sequência) revela discrepâncias nas taxas de abandono e não conclusão do Ensino Superior entre negros, pardos e brancos. Enquanto o primeiro grupo representa aproximadamente 70,6%, o segundo atinge 57%. Constata-se que, mesmo com políticas de cotas e outras políticas públicas, a equidade de acesso, permanência e conclusão no Ensino Superior não se estabelece de forma equivalente. Isso demonstra que as barreiras persistentes exigem uma análise contínua das estratégias de inclusão.

Bello e Britto (2024) confirmam estatísticas de que o acesso e a permanência de mulheres no Ensino Superior superam os de homens. Contudo, na análise das taxas de evasão, negros e pardos constituem a maioria. A necessidade de trabalhar é o principal motivo para a não conclusão dos estudos em ambos os gêneros, e, para as mulheres, a gravidez também figura entre os fatores determinantes. Esses dados apontam para a complexidade dos desafios enfrentados por diferentes grupos, sugerindo a necessidade de abordagens complementares às políticas de acesso.

Os autores (2024) indicam alguns dos motivos que moveram as mulheres a deixarem os estudos:

Figura 13 – Motivos da evasão feminina (14 a 29 anos)



Fonte: Autor (2024)

A Figura 11 indica que, para 25,5% das mulheres, o motivo do abandono ou não conclusão dos estudos foi a necessidade de trabalhar. A gravidez foi apontada por 23,1%; a falta de interesse em estudar por 20,7%; e os afazeres domésticos ou cuidados de pessoas por 9,5%. Esses dados evidenciam a complexidade dos fatores que afetam a trajetória acadêmica feminina.

A implementação das ações afirmativas no Ensino Superior não se restringe à ocupação de vagas, promovendo também uma transformação qualitativa no ambiente acadêmico. Rocha (2022) enfatiza que a inclusão de estudantes de contextos sociais, raciais, econômicos e de gênero diversos enriquece as discussões universitárias, ampliando a formação crítica e inclusiva dos discentes.

A interação com diferentes vivências possibilita aos alunos uma compreensão abrangente e empática das realidades sociais, fortalecendo a formação de uma sociedade mais equitativa. No caso das mulheres, a representatividade no ensino superior não apenas amplia suas possibilidades educacionais, mas também incentiva o debate sobre igualdade de gênero e empoderamento feminino. Essas transformações demonstram como as ações afirmativas agem na inclusão e justiça social, promovendo mudanças estruturais na sociedade brasileira.

Historicamente, as universidades brasileiras foram marcadas pela exclusão elitista e masculina, sendo frequentadas predominantemente por alunos de classes sociais privilegiadas e por homens. Esse cenário perpetuava o ciclo de exclusão para mulheres, especialmente as negras, pardas e de baixa renda. A introdução de cotas para esses grupos impulsionou a democratização do ensino superior e a promoção da equidade de gênero nas universidades.

Segundo Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), essas políticas afirmativas consolidam-se como ferramentas para a promoção de igualdade de oportunidades e para o reconhecimento das desigualdades estruturais que historicamente marcaram o Brasil. A inclusão feminina, nesse sentido, é uma questão de justiça social e de valorização do papel das mulheres na construção de uma sociedade mais igualitária.

As ações afirmativas também contribuem para uma revisão crítica das estruturas institucionais, permitindo que o ambiente universitário se adapte às necessidades de estudantes de origens diversas. Para as mulheres, essa adaptação envolve a criação de espaços que reconheçam e combatam desigualdades de gênero no ambiente acadêmico. Piovesan (2005) salienta que a inclusão efetiva exige ações de suporte além do acesso às vagas, como programas de tutoria, serviços de assistência estudantil e bolsas de permanência. O autor (2005) afirma: “ações de apoio, como programas de tutoria, bolsas de estudo e serviços de assistência, são fundamentais para que esses estudantes possam superar desafios e concluir seus cursos com sucesso.” Para mulheres, essas ações são cruciais para superar barreiras, desde a violência de gênero até a sobrecarga de responsabilidades familiares.

Outro aspecto relevante é o impacto das ações afirmativas na promoção da mobilidade social e da equidade de gênero no mercado de trabalho. Ao oferecer oportunidades de acesso ao Ensino Superior para mulheres de baixa renda e minorias raciais, essas políticas criam condições para que elas acessem melhores posições no mercado de trabalho e rompam com ciclos de desigualdade intergeracional. Essa mobilidade, por sua vez, contribui para a redução das desigualdades socioeconômicas e para o fortalecimento do empoderamento feminino.

Gomes (2001) observa que “o impacto das políticas afirmativas vai além da inclusão individual, promovendo mudanças estruturais que reforçam uma cultura de respeito e diversidade.” No caso das mulheres, essas mudanças são significativas,

pois envolvem não apenas o acesso à educação, mas também a possibilidade de redefinir seu papel na sociedade.

Ao longo das últimas décadas, o acesso ao Ensino Superior contribuiu para a desconstrução de estereótipos de gênero, promovendo o fortalecimento de lideranças femininas. A inclusão de mulheres em espaços educacionais é mais do que uma questão de equidade; trata-se de valorizar a diversidade cultural e garantir representatividade em setores-chave da sociedade. Entre mulheres indígenas, o acesso ao Ensino Superior tem ampliado sua autonomia e fortalecido sua participação política. Esse processo permite que elas assumam papéis de liderança em suas comunidades, desafiando normas patriarcais e contribuindo para debates públicos sobre a preservação cultural e direitos coletivos (Souza e Silva, 2024).

Além disso, as ações afirmativas refletem um avanço no reconhecimento das desigualdades raciais, sociais e de gênero no Brasil. A inclusão de mulheres negras, pardas e de baixa renda nas universidades não apenas amplia o acesso à educação, mas também ressignifica o espaço acadêmico, promovendo um debate mais amplo sobre igualdade de gênero e justiça social. Rocha (2022) argumenta que essas políticas representam um avanço significativo na superação das desigualdades e na construção de uma sociedade mais equitativa. Ao proporcionar o direito à educação para todos, as ações afirmativas consolidam-se como instrumentos para o fortalecimento da democracia e da justiça social.

Ao analisar o impacto das ações afirmativas no contexto educacional brasileiro, especialmente para as mulheres, percebe-se que essas políticas desempenham um papel na promoção da justiça social e na redução das desigualdades. A inclusão feminina no ensino superior transcende o aspecto compensatório, assumindo uma função transformadora que desafia estruturas de poder e privilégio historicamente masculinas. Conforme Rocha (2022), “ao promover o direito à educação para todos, as políticas afirmativas contribuem para um ambiente onde a justiça social se fortalece e a efetivação democrática se consolida.” Assim, ao garantir oportunidades educacionais para as mulheres, o Brasil avança na construção de um futuro mais igualitário e inclusivo.inclusivo.

6. IDENTIFICAÇÃO DE LACUNAS, TENDÊNCIAS E DIREÇÕES PARA ESTUDOS E PESQUISAS FUTURAS

A análise revela discrepâncias nas taxas de abandono e não conclusão do Ensino Superior entre negros, pardos e brancos. Enquanto o primeiro grupo representa aproximadamente 70,6%, o segundo atinge 57%. Consta-se que, mesmo com políticas de cotas e outras políticas públicas, a equidade de acesso, permanência e conclusão no Ensino Superior não se estabelece de forma equivalente. Isso demonstra que as barreiras persistentes exigem uma análise contínua das estratégias de inclusão.

Bello e Britto (2024) confirmam estatísticas de que o acesso e a permanência de mulheres no Ensino Superior superam os de homens. Contudo, na análise das taxas de evasão, negros e pardos constituem a maioria. A necessidade de trabalhar é o principal motivo para a não conclusão dos estudos em ambos os gêneros, e, para as mulheres, a gravidez também figura entre os fatores determinantes. Esses dados apontam para a complexidade dos desafios enfrentados por diferentes grupos, sugerindo a necessidade de abordagens complementares às políticas de acesso.

A Figura 11 indica que, para 25,5% das mulheres, o motivo do abandono ou não conclusão dos estudos foi a necessidade de trabalhar. A gravidez foi apontada por 23,1%; a falta de interesse em estudar por 20,7%; e os afazeres domésticos ou cuidados de pessoas por 9,5%. Esses dados evidenciam a complexidade dos fatores que afetam a trajetória acadêmica feminina.

A implementação das ações afirmativas no Ensino Superior não se restringe à ocupação de vagas, promovendo também uma transformação qualitativa no ambiente acadêmico. Rocha (2022) enfatiza que a inclusão de estudantes de contextos sociais, raciais, econômicos e de gênero diversos enriquece as discussões universitárias, ampliando a formação crítica e inclusiva dos discentes.

A interação com diferentes vivências possibilita aos alunos uma compreensão abrangente e empática das realidades sociais, fortalecendo a formação de uma sociedade mais equitativa. No caso das mulheres, a representatividade no ensino superior não apenas amplia suas possibilidades educacionais, mas também incentiva o debate sobre igualdade de gênero e empoderamento feminino. Essas

transformações demonstram como as ações afirmativas agem na inclusão e justiça social, promovendo mudanças estruturais na sociedade brasileira.

Historicamente, as universidades brasileiras foram marcadas pela exclusão elitista e masculina, sendo frequentadas predominantemente por alunos de classes sociais privilegiadas e por homens. Esse cenário perpetuava o ciclo de exclusão para mulheres, especialmente as negras, pardas e de baixa renda. A introdução de cotas para esses grupos impulsionou a democratização do ensino superior e a promoção da equidade de gênero nas universidades.

Segundo Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), essas políticas afirmativas consolidam-se como ferramentas para a promoção de igualdade de oportunidades e para o reconhecimento das desigualdades estruturais que historicamente marcaram o Brasil. A inclusão feminina, nesse sentido, é uma questão de justiça social e de valorização do papel das mulheres na construção de uma sociedade mais igualitária.

As ações afirmativas também contribuem para uma revisão crítica das estruturas institucionais, permitindo que o ambiente universitário se adapte às necessidades de estudantes de origens diversas. Para as mulheres, essa adaptação envolve a criação de espaços que reconheçam e combatam desigualdades de gênero no ambiente acadêmico. Piovesan (2005) salienta que a inclusão efetiva exige ações de suporte além do acesso às vagas, como programas de tutoria, serviços de assistência estudantil e bolsas de permanência. O autor (2005) afirma: “ações de apoio, como programas de tutoria, bolsas de estudo e serviços de assistência, são fundamentais para que esses estudantes possam superar desafios e concluir seus cursos com sucesso.” Para mulheres, essas ações são cruciais para superar barreiras, desde a violência de gênero até a sobrecarga de responsabilidades familiares.

Outro aspecto relevante é o impacto das ações afirmativas na promoção da mobilidade social e da equidade de gênero no mercado de trabalho. Ao oferecer oportunidades de acesso ao Ensino Superior para mulheres de baixa renda e minorias raciais, essas políticas criam condições para que elas acessem melhores posições no mercado de trabalho e rompam com ciclos de desigualdade intergeracional. Essa mobilidade, por sua vez, contribui para a redução das desigualdades socioeconômicas e para o fortalecimento do empoderamento feminino.

Gomes (2001) observa que “o impacto das políticas afirmativas vai além da inclusão individual, promovendo mudanças estruturais que reforçam uma cultura de respeito e diversidade.” No caso das mulheres, essas mudanças são significativas, pois envolvem não apenas o acesso à educação, mas também a possibilidade de redefinir seu papel na sociedade.

Ao longo das últimas décadas, o acesso ao Ensino Superior contribuiu para a desconstrução de estereótipos de gênero, promovendo o fortalecimento de lideranças femininas. A inclusão de mulheres em espaços educacionais é mais do que uma questão de equidade; trata-se de valorizar a diversidade cultural e garantir representatividade em setores-chave da sociedade. Entre mulheres indígenas, o acesso ao Ensino Superior tem ampliado sua autonomia e fortalecido sua participação política. Esse processo permite que elas assumam papéis de liderança em suas comunidades, desafiando normas patriarcais e contribuindo para debates públicos sobre a preservação cultural e direitos coletivos (Souza e Silva, 2024).

Além disso, as ações afirmativas refletem um avanço no reconhecimento das desigualdades raciais, sociais e de gênero no Brasil. A inclusão de mulheres negras, pardas e de baixa renda nas universidades não apenas amplia o acesso à educação, mas também ressignifica o espaço acadêmico, promovendo um debate mais amplo sobre igualdade de gênero e justiça social. Rocha (2022) argumenta que essas políticas representam um avanço significativo na superação das desigualdades e na construção de uma sociedade mais equitativa. Ao proporcionar o direito à educação para todos, as ações afirmativas consolidam-se como instrumentos para o fortalecimento da democracia e da justiça social.

Ao analisar o impacto das ações afirmativas no contexto educacional brasileiro, especialmente para as mulheres, percebe-se que essas políticas desempenham um papel na promoção da justiça social e na redução das desigualdades. A inclusão feminina no ensino superior transcende o aspecto compensatório, assumindo uma função transformadora que desafia estruturas de poder e privilégio historicamente masculinas. Conforme Rocha (2022), “ao promover o direito à educação para todos, as políticas afirmativas contribuem para um ambiente onde a justiça social se fortalece e a efetivação democrática se consolida.” Assim, ao garantir oportunidades educacionais para as mulheres, o Brasil avança na construção de um futuro mais igualitário e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisa os desafios e as oportunidades das ações afirmativas no contexto do direito à educação no Brasil. O foco recai na importância das políticas públicas para a promoção do acesso, permanência e qualidade do Ensino Superior para mulheres, considerando um cenário de profundas desigualdades sociais. A revisão histórica das ações afirmativas permitiu compreender sua evolução, desde suas origens até as transformações legislativas e regulamentares que moldaram o acesso e a permanência feminina nas universidades. Além disso, foram examinadas as principais políticas públicas implementadas e os desafios enfrentados pelas mulheres ao buscar usufruir dessas medidas, oferecendo um panorama das barreiras e avanços.

Os resultados da pesquisa evidenciam que as políticas afirmativas desempenham um papel relevante na mitigação das desigualdades educacionais, ampliando oportunidades para grupos historicamente marginalizados. A Constituição Federal de 1988 consolidou o direito à educação como um princípio fundamental, impulsionando a criação de programas inclusivos e políticas específicas voltadas à equidade de gênero no Ensino Superior. Contudo, constatou-se que a mera ampliação do acesso não assegura, por si só, igualdade de oportunidades. A permanência acadêmica continua sendo um desafio substancial para muitas mulheres, exigindo atenção contínua e medidas complementares que assegurem o sucesso em sua jornada educacional.

A análise das políticas de ações afirmativas revela que, apesar dos avanços, persistem entraves estruturais que comprometem sua efetividade plena. A sobrecarga de responsabilidades domésticas e de cuidados, por exemplo, representa um obstáculo persistente para a continuidade dos estudos. A insuficiência de suporte institucional, somada à precariedade dos programas de assistência estudantil, dificulta a permanência de muitas alunas, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esses fatores, muitas vezes interligados, demandam uma abordagem multifacetada para aprimorar as condições de permanência e êxito acadêmico.

Além disso, a segregação de gênero em determinadas áreas do conhecimento e a persistência da desigualdade salarial no mercado de trabalho demonstram que os desafios não se encerram com a obtenção do diploma. A inserção e a ascensão profissional das mulheres continuam a ser impactadas por barreiras estruturais que exigem intervenção. No que tange à interseccionalidade, a pesquisa verificou que mulheres negras, indígenas e de baixa renda enfrentam desafios adicionais, pois lidam simultaneamente com múltiplas formas de desigualdade: de gênero, raça e classe social. Essa complexidade demanda respostas políticas igualmente complexas e direcionadas.

Os dados obtidos na pesquisa permitiram constatar que a taxa de conclusão do Ensino Superior entre mulheres brancas é significativamente superior àquela observada entre mulheres negras e pardas. Esse achado reforça a necessidade de estratégias educacionais que considerem e respondam aos diferentes marcadores sociais que influenciam as trajetórias acadêmicas. Diante disso, a implementação de políticas mais específicas e abrangentes torna-se imperativa para garantir que as ações afirmativas atendam de forma equitativa a todas as mulheres, reconhecendo suas particularidades e necessidades específicas.

Outro aspecto identificado na pesquisa foi a importância do financiamento público para a sustentação e expansão das ações afirmativas. Embora a consolidação do Fundeb tenha representado um avanço na estrutura de financiamento educacional, ainda existem desafios na distribuição equitativa dos recursos, especialmente no que diz respeito aos programas de permanência estudantil. O fortalecimento de iniciativas voltadas ao suporte financeiro e institucional das alunas pode contribuir decisivamente para a redução das taxas de evasão e assegurar maior estabilidade durante a formação acadêmica, minimizando os impactos das desigualdades socioeconômicas.

O estudo também apontou que, mesmo após a conclusão do Ensino Superior, as mulheres continuam enfrentando barreiras na inserção profissional e progressão de suas carreiras. A disparidade salarial e a sub-representação feminina em cargos de liderança indicam que as desigualdades estruturais não se limitam ao espaço acadêmico, mas se refletem e se perpetuam no mercado de trabalho. Diante deste cenário, torna-se evidente a necessidade de políticas articuladas entre educação e empregabilidade, visando assegurar oportunidades igualitárias às mulheres em todas

as áreas do conhecimento e em todos os níveis hierárquicos, promovendo uma mudança sistêmica.

A questão de pesquisa que norteou esta dissertação “Quais os impactos das políticas de ações afirmativas no acesso e na permanência de mulheres no ensino superior no Brasil pós-Constituição de 1988?” foi respondida a partir da análise dos avanços e desafios apresentados ao longo do estudo. Conclui-se que, embora as ações afirmativas tenham sido fundamentais para ampliar o ingresso feminino no Ensino Superior, sua efetividade plena ainda depende da implementação de medidas complementares, capazes de garantir a permanência acadêmica e a equidade de oportunidades no mercado de trabalho. Isso implica em uma abordagem holística que contemple todo o ciclo de vida educacional e profissional das mulheres.

Diante destas reflexões, o estudo recomenda a ampliação de programas de assistência estudantil, a criação de políticas que incentivem a participação feminina em áreas tecnológicas e científicas, e o monitoramento contínuo das políticas afirmativas para assegurar sua efetividade e adaptação às mudanças sociais. Além disso, sugere-se que estudos futuros aprofundem a análise da interseccionalidade na Educação Superior, investigando como diferentes marcadores sociais impactam o acesso e a permanência das mulheres nas universidades. A compreensão dessas dinâmicas é fundamental para o desenvolvimento de políticas mais precisas e justas.

Também seria relevante avaliar os efeitos das ações afirmativas na formação profissional das mulheres, considerando sua empregabilidade, progressão de carreira e participação em cargos de liderança. A coleta de dados longitudinais e a realização de estudos de caso podem fornecer insights valiosos sobre o impacto de longo prazo dessas políticas. Comparar as experiências brasileiras com as de outros países que implementaram programas robustos de inclusão feminina no Ensino Superior e no mercado de trabalho também pode oferecer subsídios para o aprimoramento das estratégias nacionais.

Em suma, as políticas afirmativas representam um avanço significativo na democratização do Ensino Superior no Brasil, mas a persistência de desafios estruturais exige soluções mais abrangentes e integradas. A continuidade e o aprimoramento destas políticas são cruciais para garantir que a educação cumpra seu papel como instrumento de transformação social, assegurando um ambiente acadêmico mais equitativo e acessível para todas as mulheres. Reafirma-se, assim, a

importância das ações afirmativas não apenas como estratégias de inclusão pontuais, mas como elementos que contribuem ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A luta por direitos e oportunidades equitativas é um processo contínuo que exige vigilância e adaptação.igualitária.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Vitor; BRASIL, Cristina Índio do. Seis em cada 100 mulheres do país enfrentavam extrema pobreza em 2022. Brasília: Agência Brasil, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-03/seis-em-100-mulheres-do-pais-enfrentavam-extrema-pobreza-em-2022>. Acesso em: 18 mar. 2025.

AGÊNCIA GOV. Mulheres são responsáveis por chefiar quase a metade dos lares brasileiros. Brasília: Empresa Brasileira de Comunicação, 25 nov. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202410/censo-2022-em-12-anos-proporcao-de-mulheres-responsaveis-por-domicilios-avanca-e-se-equipara-a-de-homens>. Acesso em: 22 mar. 2025.

ALMEIDA, Mariana Eugênio. Trajetórias ocupacionais de mulheres em STEM no Brasil. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2025/marco/desafios-da-mulher-no-mercado-de-trabalho-desigualdade-de-genero-e-racismo-persistem/ApresentaoMulheresemSTEMMarianaEugenioAlmeida.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2025.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na era Vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930-1964). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 102–123, ago. 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia – geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Milton Junior Barros; BARELLI, Emilly de Figueiredo; MACHADO, Viviane Bastos. Ações afirmativas de gênero: os direitos e garantias fundamentais da mulher sob a égide da Lei Maria da Penha. Conexão Acadêmica, v. 10, jul. 2019. Disponível em: www.conexaoacademica.net. Acesso em: 01 jan. 2025.

ARRIGONI, Fernando José et al. Acesso ao ensino superior por meio de ações afirmativas no Brasil: em busca de equidade social. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 38, n. 1, 2022.

AZEVEDO, Janete M. L. de; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

BELLO, Luíz; BRITTO, Vinicius. Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023. Agência de Notícias IBGE, 23 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, 25 de março de 1824. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Decreto n. 06 de 19 de novembro de 1889, declara que se consideram eleitores para as câmaras gerais, províncias e municipais todos os cidadãos brasileiros no gozo dos seus direitos civis e políticos que souberem ler e escrever. Rio de Janeiro: Câmara Legislativa, 1889. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6-19-novembro-1889-508671-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827, manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim..-15-10-1827.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro: Câmara Legislativa, 1834. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC promove educação alinhada aos ODS. Brasília: Ministério da Educação, 03 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-promove-educacao-alinhada-aos-ods>. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Pé-de-Meia: poupança do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 20 mai. 2025.

CABRAL, Umberlândia. Mulheres pretas ou pardas gastam mais tempo em tarefas domésticas, participam menos do mercado de trabalho e são mais afetadas pela pobreza. Agência de Notícias IBGE, 08 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39358-mulheres-pretas-ou-pardas-gastam-mais-tempo-em-tarefas-domesticas-participam-menos-do-mercado-de-trabalho-e-sao-mais-afetadas-pela-pobreza>. Acesso em: 18 fev. 2025.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. Cad. Saúde Pública, v. 34, n. 3, 2018.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. Direitos Humanos Net, 1995. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/direitos/textos/humanismo/chau.html>. Acesso em: 02 ago. 2024.

CHIAVENATO, Júlio José. O golpe de 64 e a ditadura militar. São Paulo: Moderna, 2000.

CONCEIÇÃO, Claudio; MONTEIRO, Solange. Educação é cada vez mais importante para recuperar a participação da mulher no mercado de trabalho. Instituto Brasileiro de Economia - Fundação Getúlio Vargas, 08 mar. 2022. Disponível em: <https://ibre.fgv.br/blog-da-conjuntura-economica/artigos/educacao-e-cada-vez-mais-importante-para-recuperar-participacao>. Acesso em: 30 mar. 2025.

CONCEIÇÃO, José Luís Monteiro da. Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até a sua expulsão. Revista Educação Pública, 07 fev. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/jesutas-na-educacao-brasileira-dos-objetivos-e-mtodos-at-a-sua-expulso>. Acesso em: 01 ago. 2024.

CRELIER, Cristiane. Uma em cada cinco estudantes já sofreu violência sexual. Agência Notícias IBGE, 24 out. 2022. Disponível em: <http://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31579-uma-em-cada-cinco-estudantes-ja-sofreu-violencia-sexual>. Acesso em: 02 fev. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda-viva. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. O golpe na educação. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da Educação na Constituição Federal de 1988: avanços e limites. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 53, p. 193-208, jan.-mar. 2013.

DAFLON, Verônica T.; FERES JÚNIOR, João.; CAMPOS, Luís Augusto. Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: um panorama analítico. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DANTAS, Gisele Cristine da Silva; ANTLOGA, Carla Sabrina Xavier; SILVA, Noelma. A participação das mulheres na pedagogia crítica de Paulo Freire: entre a alusão e o reconhecimento. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, v. 27, e022046, 2023.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007.

DURHAM, Eunice R. O Ensino Superior no Brasil: público e privado. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (USP), 2020. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt0303.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FERES JÚNIOR, João; ZONENSCHNEIN, S. Ações Afirmativas e políticas de identidade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

FREITAS, Maria Vanderlânia Sousa de. A reforma Benjamin Constant e a educação básica no início do século XX. In: II Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2015, Anais [...]. Maceió – Alagoas. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD4_SA1_ID3823_17082015122010.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 2001.

GÓES, Moacyr de. Voz ativa. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. O golpe na educação. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

GOMES, Joaquim B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. Revista de Informação Legislativa, v. 38, n. 151, p. 129-150, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um estudo de caso. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito e discriminação: queixas e querelas. São Paulo: Editora 34, 1999.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Estatísticas da educação básica no Brasil. Brasília: INEP, 1996. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_da_educacao_basica_no_brasil.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: INEP, s/d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

IWAMOTO, Helga M. Mulheres nas STEM: um estudo brasileiro no Diário Oficial da União. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 52, e09301, 2022.

MACHADO, Giovanna et al. (org.). Futuras cientistas. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zFEIXp2TX-cx3QnDC5gXth6i8XgP6aHb/view>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MACIEL, Lizete S. B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MONTEIRO, Solange. Mulheres: responsabilidades aumentam mais que a renda. Fundação Getúlio Vargas, 18 mar. 2024. Disponível em: <https://ibre.fgv.br/blog-da->

[conjuntura-economica/artigos/mulheres-responsabilidades-aumentam-mais-que-renda](#). Acesso em: 12 mar. 2025.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Aulas régias: luz que emana do trono. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-89, abr. 2018.

NERY, Carmen; BRITTO, Vinícius. Em 2022, mulheres dedicam 9,6 horas por semana a mais do que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas. Agência de Notícias IBGE, 24 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37621-em-2022-mulheres-dedicaram-9-6-horas-por-semana-a-mais-do-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas#:~:text=Em%202022%2C%20a%20m%C3%A9dia%20de,13%2C4%20horas%20em%202022>. Acesso em: 13 fev. 2025.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. A descentralização determinada pelo ato adicional de 1834 e suas consequências para o desenvolvimento da educação no império: uma abordagem. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 7, n. 22, p. 65-81, jan. 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – BRASIL. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. ONU – Brasil, 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, João Cardoso (org.). Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2010. p. 29-47.

PAZETTO, Alexandre Z.; NUNES, Nei A. Fortes e a legitimação das ações afirmativas a partir da Teoria da Justiça de John Rawls. Cadernos de Pesquisa, v. 50, n. 177, p. 911-914, 2020.

PERES, Tirsa Regazzini. Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, João Cardoso (org.). Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2010. p. 29-47.

PIMENTA, Paula. Plano Nacional da Educação entra na reta final sem cumprir a maioria das metas. Agência Senado, 17 fev. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/02/plano-nacional-de-educacao-entra-na-reta-final-sem-cumprir-maioria-das-metas>. Acesso em: 03 set. 2024.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.

POMPEU, Gina Marcílio. Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial. Rio de Janeiro: ABC, 2005.

RANIERI, Nina Beatriz. Autonomia universitária. São Paulo: Edusp, 2000.

RAWLS, John. Uma teoria da justiça. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RIBEIRO, Maria Rosa Dória. Uma perspectiva histórica da descentralização da educação. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2008.

ROCHA, M. M. Políticas de inclusão no ensino superior: uma análise das ações afirmativas nas universidades brasileiras. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

ROMANELLI, Otaíza de O. História da educação no Brasil. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: progressos, limites e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 207-223, jan./mar. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania C. I. do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. HistedBR, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira#:~:text=A%20reforma%20educacional%20pombalina%20culminou,imperativo%20da%20pr%C3%B3pria%20circ%C3%A2ncia%20hist%C3%B3rica..> Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, L. M. C. Cotas raciais e desigualdade educacional no Brasil: impactos e desafios na universidade pública. Revista de Políticas Públicas, v. 18, n. 2, p. 89-108, 2022.

SILVA, Luciano Pereira da. Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. História São Paulo – UNESP, v. 29, n. 01, p. 394-417, 2010.

SILVA, Maria Eliza Rocha. Os jesuítas como precursores da educação brasileira. In: XV Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2020, Anais [...]. Maceió – Alagoas.

Disponível em:
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA3_ID7351_24092020135643.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

SMITH, Adam. Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

SOUSA, Thaiz Suelem Soares de; ARANTES, Maria do Socorro da Silva. Políticas de acesso e permanência de mulheres mães no sistema de pós-graduação na UFPI (Brasil). Revista Interdisciplinar, v. 9, n. 6, 2024.

SOUZA, Agna Maria de; SILVA, Adnilson de Almeida. A Amazônia da mulher indígena: da liderança ao cacicado. Revista Caderno Pedagógico, Curitiba, v. 21, n. 13, p. 01-10, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n13-128.

VERSALHES. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Universidade Santa Maria, 2018. Disponível em:
<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2024.

ZAMBONE, Alessandra M. S.; TEIXEIRA, Maria Cristina. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988. Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito, v. 7, n. 7, 2010.

_____. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988. Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito, v. 7, n. 7, 2015.