



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

**MAYSA THAIS TEIXEIRA PÓVOAS**

**EDUCAÇÃO E GÊNERO:** uma análise sobre o processo de expansão da participação de  
mulheres escolarizadas no mercado de trabalho brasileiro de 2003 a 2015

São Luís-MA

2023

**MAYSA THAÍS TEIXEIRA PÓVOAS**

**EDUCAÇÃO E GÊNERO:** uma análise sobre o processo de expansão da participação de mulheres escolarizadas no mercado de trabalho brasileiro de 2003 a 2015.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Danielle de Queiroz Soares.

São Luís-MA

2023

Póvoa, Maysa Thaís Teixeira.

Educação e gênero: uma análise sobre o processo de expansão da participação de mulheres escolarizadas no mercado de trabalho brasileiro de 2003 a 2015 / Maysa Thaís Teixeira Póvoa. – 2023.

87 f.

Orientador(a): Danielle de Queiroz Soares

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico / CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Ensino superior. 2. Mercado de trabalho. 3. Políticas públicas. I. Soares, Danielle de Queiroz. II. Título.

**MAYSA THAÍS TEIXEIRA PÓVOAS**

**EDUCAÇÃO E GÊNERO:** uma análise sobre o processo de expansão da participação de mulheres escolarizadas no mercado de trabalho brasileiro de 2003 a 2015

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Danielle de Queiroz Soares** (Orientadora)  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliene Cristina Barros Ribeiro**  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Carvalho Miranda Teixeira**  
Universidade Federal do Maranhão

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, minha mãe, Maria dos Remédios Teixeira Póvoas, meu pai, Iratan Pestana Póvoas e a minha irmã, Janaynna Mayara Póvoas Guimarães, eu agradeço por estarem sempre ao meu lado, me apoiando incondicionalmente e me dando forças para seguir em frente. O amor, compreensão e incentivo de vocês foi fundamental para que eu superasse os desafios e alcançasse esse importante marco em minha vida acadêmica.

Ao meu amado noivo Alex, sou imensamente grata por seu apoio constante e por ser meu incentivador. Sua presença em minha vida me trouxe motivação e alegria, e seu apoio durante todo o processo de elaboração desta dissertação foi fundamental.

À minha estimada professora e orientadora Danielle de Queiroz Soares, expresso minha gratidão por sua orientação, expertise e dedicação. Sua paciência e apoio constante foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho. Sou grata pelas lições aprendidas desde a graduação e pela oportunidade de crescer sob sua tutela agora no mestrado.

Aos meus amigos da igreja e do trabalho, quero agradecer por estarem sempre presentes, em orações, nas horas de estudo e até mesmo nos momentos de descontração. O apoio e encorajamento dos meus amigos fizeram dessa jornada uma experiência mais significativa. Compartilhar os desafios da pós-graduação com vocês foi enriquecedor e me fez perceber a importância de ter pessoas especiais ao meu redor.

Gostaria de expressar também a minha gratidão à Universidade Federal do Maranhão por proporcionar-me, desde a graduação, uma jornada acadêmica e pessoal repleta de significado e aprendizado enriquecedor. Além disso, é imprescindível destacar a importância da política de cotas, a qual permitiu que eu e muitos outros estudantes tivéssemos a oportunidade de ingressar na universidade. Essa iniciativa inclusiva e transformadora abre portas para alunos provenientes de escolas públicas, que, de outra forma, poderiam ter suas trajetórias acadêmicas interrompidas pelas barreiras socioeconômicas. Através dessa política, a universidade promove uma educação mais diversificada e igualitária, incentivando a formação de profissionais comprometidos com o progresso de nossa sociedade.

E por fim, mas não menos importante, ao meu bom senhor e salvador Jesus Cristo, meu mais profundo agradecimento. Não seria possível a conclusão desse trabalho sem sua bondade e misericórdia. Que este agradecimento seja apenas um reflexo do meu imenso apreço por você, meu amado Jesus.

*“Erga a voz em favor dos que não podem defender-se, seja o defensor de todos os desamparados”.*

*Provérbios 31:8*

## RESUMO

A partir dos anos 2000, as ações afirmativas ganharam maior destaque nas pautas governamentais, obtendo crescente apoio popular ao longo do tempo. Isso contribuiu para que as desigualdades sociais se tornassem um assunto amplamente discutido no Brasil. No campo educacional, as ações afirmativas, tanto no setor público por meio das cotas, quanto no setor privado por meio das bolsas de estudo e financiamento estudantil, adotadas nas últimas décadas, facilitaram a entrada de grupos historicamente excluídos na educação superior, contribuindo para a democratização do acesso aos espaços acadêmicos. Esta dissertação buscou descrever e quantificar a evolução da participação feminina com ensino superior no mercado de trabalho brasileiro nos anos de 2003 a 2015. Partiu-se da hipótese de que a presença de mulheres com ensino superior passou a ser mais intensa no mercado de trabalho após a expansão das políticas públicas de educação superior, e assim, empreendeu-se uma análise teórico-histórica, procurando compreender o processo de implementação das ações afirmativas no Brasil. Além disso, recorreu-se à análise de indicadores obtidos a partir de fontes oficiais, bem como a revistas eletrônicas, dissertações e obras especializadas que abordam o tema. Concluiu-se que o aumento da escolaridade tem se revelado como uma ação importante para a entrada e permanência das mulheres no mercado de trabalho, além de possibilitar a participação feminina em ocupações mais diversificadas. Esse avanço reflete não apenas a consolidação dos direitos conquistados ao longo dos anos, mas também o impacto positivo das políticas públicas voltadas para a democratização do acesso ao ensino superior. As reformas e programas governamentais têm desempenhado um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades entre os gêneros, possibilitando uma maior participação feminina no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Mercado de trabalho. Políticas públicas. Ensino superior.

## **ABSTRACT**

Starting from the 2000s, affirmative actions have gained significant prominence on government agendas, garnering increasing popular support over time. This has contributed to social inequalities becoming a widely debated issue in Brazil. In the field of education, affirmative actions, both in the public sector through quotas and in the private sector through scholarships and student financing, adopted in recent decades, have facilitated the entry of historically excluded groups into higher education, thus contributing to the democratization of access to academic spaces. This dissertation aimed to describe and quantify the evolution of female participation with higher education in the Brazilian labor market from 2003 to 2015. It started from the hypothesis that the presence of women with higher education became more pronounced in the labor market after the expansion of public policies in higher education. As such, a theoretical-historical analysis was undertaken to understand the implementation process of affirmative actions in Brazil. Additionally, indicators obtained from official sources were analyzed, along with electronic journals, dissertations, and specialized works addressing the topic. The findings concluded that increased educational attainment has proven to be a significant factor in women's entry and persistence in the labor market, as well as enabling their participation in more diverse occupations. This progress reflects not only the consolidation of rights achieved over the years but also the positive impact of public policies aimed at democratizing access to higher education. Government reforms and programs have played a fundamental role in promoting gender equality of opportunities, facilitating greater female participation in the labor market.

**Keywords:** Labor Market. Public policies. Higher education.



## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 - Taxa líquida de escolarização no ensino superior, por sexo (%), no Brasil de 1995 a 2015.....                                                | 59 |
| Gráfico 2 - Evolução no número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância, por categoria administrativa, no Brasil, 2003 a 2015 ..... | 60 |
| Gráfico 3 - Quantidade de matrículas de alunos que participavam do programa de reserva de vagas, por tipo, no Brasil, de 2009 a 2015 .....               | 63 |
| Gráfico 4 - Proporção de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram o ensino superior, no Brasil, em 2000 e 2010.....                                    | 64 |
| Gráfico 5 - População feminina economicamente ativa com 16 anos ou mais de idade, segundo grupos de anos de estudo, no Brasil, de 2003 a 2015 .....      | 65 |
| Gráfico 6 - Evolução da PEA (%) masculina e feminina e da Taxa de fecundidade, no Brasil, em 1990, 2000 e 2010 .....                                     | 68 |
| Gráfico 7 - Taxa de participação feminina com 16 anos ou mais de idade, segundo grupos de anos de estudo, no Brasil, em 2003 e 2015 .....                | 68 |
| Gráfico 8 - Percentual e estoque (em milhares) de emprego formal, por sexo, no Brasil, de 2003 a 2015.....                                               | 69 |
| Gráfico 9 - Estoque de emprego formal (em milhões), pelo grau de escolaridade ensino superior, por sexo, no Brasil, em 2003 e 2015.....                  | 70 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - População feminina e masculina ocupada, por cor/raça e anos de escolaridade, no Brasil em 2003 e 2015 ..... | 66 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Evolução da participação de homens e mulheres no setor primário, no Brasil em 1940 a 1970 .....                                                                                                                          | 21 |
| Tabela 2 - Quantidade de propriedades rurais, no Brasil em 1950 e 1960 .....                                                                                                                                                        | 21 |
| Tabela 3 - Evolução do número de instituições e matrículas em cursos presenciais de educação superior no Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Lula (2003-2010), por dependência administrativa..... | 40 |
| Tabela 4 - Taxa de escolarização líquida no ensino superior, por sexo e cor/raça, no Brasil, 2003 a 2015 .....                                                                                                                      | 60 |
| Tabela 5 - Bolsas do Prouni e contratos do Fies concedidos para as IES privadas, no Brasil, 2003 a 2015 .....                                                                                                                       | 61 |
| Tabela 6 - Distribuição de pessoas que frequentavam cursos de graduação e da população por sexo, cor/raça, no Brasil, em 2000 e 2010 .....                                                                                          | 63 |
| Tabela 7 - Número de mulheres com nível superior concluído, segundo as áreas gerais, no Brasil em 2000 e 2010.....                                                                                                                  | 64 |
| Tabela 8 - Distribuição de homens e mulheres com ensino superior em ocupações segundo CBO 2002 por principais subgrupos, no Brasil em 2003 e 2015 .....                                                                             | 71 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |                                                                      |
|----------|----------------------------------------------------------------------|
| art.     | –Artigo                                                              |
| BB       | –Banco do Brasil                                                     |
| BC       | –Banco Central                                                       |
| BID      | –Banco Internacional de Desenvolvimento                              |
| BIRD     | –Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento             |
| CRFB     | –Constituição Da República Federativa do Brasil                      |
| CEF      | –Caixa Econômica Federal                                             |
| CEPAL    | –Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe                 |
| CEPE     | –Conselho de Ensino, Pesquisa e Expansão                             |
| Covid-19 | –Coronavirus Disease 2019                                            |
| CNDM     | –Conselho Nacional dos Direitos da Mulher                            |
| CREDOC   | –Crédito Educativo para Estudantes Carentes                          |
| CUT      | –Central Única dos Trabalhadores                                     |
| DIEESE   | –Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos |
| EUA      | –Estados Unidos da América                                           |
| FAS      | –Fundo de Assistência Social                                         |
| FIES     | –Fundo de Financiamento Estudantil                                   |
| FGTS     | –Fundo de Garantia do Tempo de Serviço                               |
| FGV      | –Fundação Getúlio Vargas                                             |
| FGEDUC   | –Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo                 |
| FHC      | –Fernando Henrique Cardoso                                           |
| FMI      | –Fundo Monetário Internacional                                       |
| FNDE     | –Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação                       |
| FUNDEB   | –Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica            |
| GM       | –General Motors                                                      |
| IBGE     | –Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                     |
| IES      | –Instituições de Ensino Superior                                     |
| INEP     | –Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira       |
| JK       | –Juscelino Kubitschek                                                |
| MEC      | –Ministério da Educação                                              |

|        |                                                                                                                                |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MTE    | –Ministério do Trabalho e Emprego                                                                                              |
| MTP    | –Ministério do Trabalho e Previdência                                                                                          |
| nº     | –Número                                                                                                                        |
| OCDE   | –Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                                                                     |
| OMC    | –Organização Mundial do Comércio                                                                                               |
| ONG    | –Organização Não Governamental                                                                                                 |
| ONU    | –Organização das Nações Unidas                                                                                                 |
| p.p.   | –Pontos Percentuais                                                                                                            |
| PEA    | –População Economicamente Ativa                                                                                                |
| PIS    | –Programa de Integração Social                                                                                                 |
| PCE    | –Programa Crédito Educativo                                                                                                    |
| PFL    | –Partido da Frente Liberal                                                                                                     |
| PL     | –Projeto de Lei                                                                                                                |
| PNAD   | –Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios                                                                                   |
| PNADC  | –Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua                                                                          |
| PROUNI | –Programa Universidade Para Todos                                                                                              |
| RAIS   | –Relação Anual de Informações Sociais                                                                                          |
| SECAD  | –Secretaria de Promoção de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| STF    | –Supremo Tribunal Federal                                                                                                      |
| TML    | –Taxa de Matrícula Líquida                                                                                                     |
| UENF   | –Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro                                                                       |
| UERJ   | –Universidade do Estado do Rio de Janeiro                                                                                      |
| UNB    | –Universidade de Brasília                                                                                                      |
| UNEB   | –Universidade Estadual da Bahia                                                                                                |
| UNESCO | –Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura                                                          |
| USP    | –Universidade de São Paulo                                                                                                     |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                             | <b>13</b> |
| <b>2 AS TRANSFORMAÇÕES NO SISTEMA CAPITALISTA E SEUS IMPACTOS NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO .....</b>                             | <b>17</b> |
| <b>2.1 Apontamentos históricos sobre o ingresso da mulher no mercado de trabalho brasileiro.....</b>                                  | <b>17</b> |
| <b>2.2 A crise do modelo fordista e as mudanças desencadeadas no mercado de trabalho a partir das políticas neoliberais .....</b>     | <b>26</b> |
| <b>2.3 A mulher no mercado de trabalho no Brasil contemporâneo.....</b>                                                               | <b>33</b> |
| <b>3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>                                                                              | <b>38</b> |
| <b>3.1 O que são ações afirmativas? .....</b>                                                                                         | <b>38</b> |
| <b>3.2 O surgimento das ações afirmativas no Brasil: um breve histórico .....</b>                                                     | <b>44</b> |
| <b>3.3 As primeiras ações afirmativas de educação superior no Brasil .....</b>                                                        | <b>48</b> |
| <b>4 O ACESSO FEMININO AO ENSINO SUPERIOR E SUA REPERCUSSÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO PERÍODO 2003 A 2015 .....</b>                   | <b>55</b> |
| <b>4.1 O acesso das mulheres ao ensino superior a partir de um resgate teórico-histórico .</b>                                        | <b>55</b> |
| <b>4.2 Relação entre os dados de escolaridade das mulheres com os indicadores de emprego no Brasil no período de 2003 a 2015.....</b> | <b>58</b> |
| <b>5 CONCLUSÃO .....</b>                                                                                                              | <b>73</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                               | <b>75</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O mercado de trabalho foi profundamente impactado pela nova pandemia da Covid-19, desencadeando efeitos econômicos e sociais que afetaram os meios de subsistência e o bem-estar de milhões de pessoas a longo prazo.

Mulheres, assim como negros, jovens e trabalhadores com baixa escolaridade, são apontados como os mais prejudicados nesse novo cenário pandêmico (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2022). Segundo a Comissão Econômica para a América Latina (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA, 2021), a pandemia desencadeou uma redução nos níveis de emprego das mulheres e elevou a precarização de suas condições de trabalho, representando um retrocesso de mais de 10 anos na participação feminina no mercado de trabalho. De acordo com Marconi (2021), no último trimestre de 2019 a 2020, os trabalhadores menos escolarizados apresentaram menor incremento na participação ocupacional, enquanto os mais qualificados conseguiram manter suas ocupações e até buscar e ocupar novas vagas. Essas informações reforçam a importância da escolarização em momentos críticos como esse.

No Brasil, o acesso à educação superior ainda é visto como privilégio de poucos (MARIA; PERES, 2021). De acordo com o Censo Demográfico de 2010, apenas 11,3% da população adulta possuía formação superior (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Em 2019, somente 21,0% da população com até 34 anos havia concluído o ensino superior, fazendo do país o detentor da menor taxa de pessoas com ensino superior completo na América Latina (OECD, 2019). É devido a essa realidade que as ações afirmativas se configuram como um instrumento importante para reverter a histórica situação de desigualdades a que estão submetidos determinados grupos de indivíduos.

No início dos anos 2000, as ações afirmativas tornaram-se um assunto mais presente nas agendas do governo, passando a ganhar força e adeptos ao longo dos anos, o que possibilitou que as desigualdades sociais se tornassem um tema ainda mais público e instigante no Brasil (SANTOS, 2013). No campo educacional, as ações afirmativas, tanto no setor público por meio das cotas, quanto no setor privado por meio das bolsas de estudo e financiamento estudantil, adotadas durante as duas primeiras décadas do século XXI, favoreceram a inserção de grupos antes pouco presentes na educação superior, o que as evidenciou como um instrumento de significativa importância para a democratização do acesso aos espaços acadêmicos.

O aumento da escolaridade tem se revelado como uma ação importante para a entrada e permanência das mulheres no mercado de trabalho, além de possibilitar a participação feminina

em ocupações mais diversificadas (AMARAL, 2012). Essa maior participação, além de refletir a consolidação dos direitos conquistados ao longo dos anos, demonstra também que as políticas públicas direcionadas à democratização do acesso ao ensino superior têm desempenhado um papel fundamental na consolidação desses resultados. As reformas e programas governamentais se tornaram instrumentos facilitadores na promoção da igualdade de oportunidades entre os gêneros (VIANA; SOUZA; ANJOS NETA, 2017).

Dentro desse contexto, a presente dissertação teve como objetivo descrever e quantificar a evolução da participação feminina com ensino superior no mercado de trabalho brasileiro nos anos de 2003 a 2015. Esse intervalo de tempo é particularmente relevante, pois coincide com a implementação e reformulação de políticas públicas fundamentais voltadas para o incentivo à educação superior no Brasil.

Partiu-se da hipótese que a presença de mulheres com ensino superior passou a ser mais intensa no mercado de trabalho após a expansão das políticas públicas de educação superior. Assim, a estrutura desta dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, a partir de um resgate teórico-histórico, foi traçado um panorama evolutivo da participação feminina no mercado de trabalho entre os séculos XIX e XXI, destacando suas transformações e deslocamentos nesse meio. Além disso, foi abordado a ascensão das políticas neoliberais e seus reflexos no mercado de trabalho. No segundo capítulo, foi feita uma contextualização teórica a respeito do conceito de ações afirmativas, das primeiras experiências com o planejamento e implementação de políticas de ações afirmativas no Brasil e da apresentação das principais políticas públicas educacionais voltadas para o ensino superior.

No terceiro capítulo, foi realizado um breve resgate sobre o acesso das mulheres ao ensino superior no Brasil e, em especial, como as políticas públicas educacionais têm beneficiado esse público em uma maior participação no mercado de trabalho. Essa inclusão é demonstrada a partir de dados relativos aos Censos Demográficos de 2000 e 2010, à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (2003 a 2015), ambas do IBGE, à Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) (2003 a 2015) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e ao Censo de Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pertencente ao Ministério da Educação (MEC) (2003 a 2015). Por fim, são apresentadas as principais conclusões feitas a partir da correlação entre a interpretação teórica e os dados analisados.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa consistiu em descrever e quantificar a evolução da participação feminina com ensino superior no mercado de trabalho brasileiro nos anos de 2003 a 2015, e identificar os fatores dessa inserção ao longo do tempo. Visando atingir o



objetivo geral, alguns objetivos específicos foram estabelecidos, entre eles: a) Descrever as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, que estão associadas ao modo de produção capitalista e suas profundas transformações a partir do século XX, sob uma perspectiva de gênero; b) Relatar as principais políticas públicas de educação superior (Cotas, Prouni e Fies) criadas e reformuladas durante as primeiras décadas dos anos 2000 e seus reflexos na expansão do acesso ao ensino superior; e c) Verificar, por meio de uma análise quantitativa, a relação existente entre a escolaridade feminina e a participação no mercado de trabalho no período de 2003 a 2015.

Para a análise quantitativa, foram utilizados os seguintes dados de uso e acesso públicos de três fontes distintas: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Ministério do Trabalho e Previdência (MTP) e Ministério da Educação (MEC). Foram escolhidos indicadores que pudessem caracterizar a participação das mulheres no ensino superior e no mercado de trabalho, realizando, sempre que possível, um recorte por cor/raça.

Do IBGE, foram utilizados os dados do Censo Demográfico de 2000 e 2010 e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2003 a 2015. Do Ministério do Trabalho e Previdência (MTP), foram coletados os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), e do Ministério da Educação, os microdados do Censo de Educação Superior de 2003 a 2015 divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Quanto às características de trabalho, os indicadores foram selecionados de duas bases distintas, PNAD e RAIS. Na PNAD, foram consideradas as informações sobre pessoas ocupadas e pessoas economicamente ativas (PEA). Em nota técnica, o IBGE (2016) esclarece que a PEA corresponde ao conjunto das pessoas com idade igual ou superior a 10 anos, ocupadas e desocupadas no período de referência de sete dias. As pessoas ocupadas são aquelas que tinham trabalho durante todo ou parte do período de referência. Incluíram-se, ainda, como ocupadas, as pessoas que não exerceram o trabalho remunerado que tinham no período especificado por motivo de férias, licença, greve, etc. Já as pessoas desocupadas correspondem àquelas que, no período de referência, não tinham trabalho, mas tomaram alguma providência efetiva de procurá-lo.

A RAIS, por sua vez, é responsável por registrar informações referentes ao mercado de trabalho formal (MTE, 2023). Neste estudo, foram consideradas apenas as informações relacionadas aos vínculos, que fornecem dados sobre o emprego, identificando um trabalhador por meio do número de inscrição no PIS. Dentre as variáveis, foram considerados para a análise o sexo e o nível de escolaridade do trabalhador formal.

Quanto às características de escolarização, o sistema educacional regular em vigor compreende a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior (BRASIL, 1996). Para efeito do disposto nesta dissertação, foi considerada a participação de mulheres com ensino superior e/ou 12 anos ou mais de escolaridade no mercado de trabalho. Para a PNAD, a escolaridade é contabilizada a partir de anos de estudo. Em nota técnica, o IBGE (2016) explica que os anos de estudo são obtidos em função da série, do nível ou grau que a pessoa estava frequentando ou havia frequentado, considerando a última série concluída com aprovação no momento da realização da pesquisa. A contagem dos anos de estudo teve início no primeiro ano, a partir da primeira série concluída com aprovação no curso de ensino fundamental (com duração de 8 anos), de primeiro grau ou elementar. Dessa forma, foi considerado ensino fundamental incompleto para 1 a 4 anos de estudo, ensino fundamental completo para 5 a 8 anos de estudo; para 9 anos de estudo, a partir da primeira série concluída com aprovação no curso de ensino médio, de segundo grau ou de médio segundo ciclo; e para 12 anos de estudo, a partir da primeira série concluída com aprovação no curso superior de graduação. Foram consideradas sem instrução as pessoas com menos de 1 ano de estudo e sem instrução.

Quanto à RAIS, o agrupamento dos níveis de escolaridade, conforme suas variáveis, é o seguinte: Analfabeto; até 5ª incompleto; 5ª completo fundamental; 6ª ao 9ª fundamental; fundamental completo; médio incompleto; médio completo; superior incompleto; e superior completo (MTE, 2023).

## **2 AS TRANSFORMAÇÕES NO SISTEMA CAPITALISTA E SEUS IMPACTOS NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO**

O mercado de trabalho é uma das áreas mais importantes da vida social, sendo responsável por desempenhar um papel significativo na construção da autonomia individual, no reconhecimento e pertencimento social, no acesso a bens de consumo e no aumento da autoestima.

O presente capítulo teve como objetivo analisar a participação da mulher no mercado de trabalho brasileiro, desde o século XIX até os dias atuais, realizando um levantamento sobre a sua inclusão e permanência. Além disso, este capítulo abordou sobre a ascensão das políticas neoliberais e apresentou alguns impactos que foram desencadeados no mercado de trabalho a partir da década de 1970.

### **2.1 Apontamentos históricos sobre o ingresso da mulher no mercado de trabalho brasileiro**

De acordo com Madeira (1973), as atividades desempenhadas pelas mulheres na sociedade variam de um grupo para outro, não sendo possível atribuir determinadas ocupações como femininas. É dentro desse contexto que o conceito de gênero se materializa.

Enfatizar o conceito de gênero sob um caráter fundamentalmente sociocultural é demonstrar que aquilo que se fala ou se pensa sobre o que seja masculino ou feminino não é definido propriamente por características biológicas, mas sim pela forma como são representados ou valorizados em uma determinada sociedade (SCOTT, 1990).

O masculino e o feminino são criações culturais e, como tal, são comportamentos aprendidos através do processo de socialização que condiciona diferentemente os sexos para cumprirem funções sociais específicas e diversas. Essa aprendizagem é um processo social. Aprendemos a ser homens e mulheres e a aceitar como naturais as relações de poder entre os sexos (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 55).

Segundo Louro (1995), é necessário compreender o conceito de gênero sob o prisma social, pois é nele que se constroem e reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos. Ridgeway e Smith-Lovin (1999), conforme citado por Santos (2008), explicam que o gênero é um sistema de práticas sociais que define e constitui as pessoas como diferentes, organizando as relações de desigualdade com base nessas diferenças.

Assim, o gênero é utilizado para refletir as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas por meio dos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual (GROSSI, 1998).

Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 1995, p. 23).

Dessa forma, como Nader (2002) explica, o conceito de gênero implica uma ideia de pluralidade, ou seja, cada sociedade, grupo étnico, classe social e geração têm sua própria concepção de homem e mulher. Essa concepção varia dentro de uma mesma sociedade, grupo e classe social, e se transforma ao longo do tempo histórico.

No entanto, essa característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve ser pensada como referente à construção de papéis masculinos e femininos. Os papéis sociais são estabelecidos basicamente por padrões ou regras arbitrárias que uma determinada sociedade estabelece para seus membros, definindo seus modos de se relacionar, comportar, vestir, entre outros (LOURO, 1995). Os papéis começam a ser estabelecidos desde que o bebê está na barriga da mãe. Primeiramente, identifica-se o sexo da criança: feminino ou masculino. A partir desse momento, segundo as expectativas, a família começa a preparar o enxoval, utilizando a cor rosa para as meninas e azul para os meninos. Com a identificação do sexo, as mensagens sobre o que a sociedade espera dessa criança começam a ser transmitidas (CABRAL; DÍAZ, 1998).

Na sociedade atual, o papel social no qual as mulheres foram inseridas configura-se a partir de uma base patriarcal, na qual seus costumes, valores e normas são orientados por uma conduta masculina pré-definida. As mulheres eram educadas para o espaço privado, ou seja, para cuidar da família, dos afazeres do lar, serem gentis, submissas, dependentes de seus maridos, entre outros. Por outro lado, os homens eram educados para o espaço público, para serem provedores, independentes, racionais e agressivos (CABRAL; DÍAZ, 1998). Definir homens e mulheres como sujeitos dotados de atributos que os diferenciam sexualmente significa nomeá-los de acordo com as marcas distintas da cultura, com todas as possíveis consequências que isso produz: atribuições de direitos e deveres, privilégios ou desvantagens (LOURO, 2004).

A cor dos olhos ou dos cabelos, o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis; o tamanho das mãos; a redondeza das ancas e dos seios são, sempre, significados culturalmente e é assim que se tornam (ou não) marcas de raça, de gênero, de etnia, até mesmo de classe e de nacionalidade. Podem valer mais ou menos (LOURO, 2004, p. 75).

Essas diferenciações entre homens e mulheres tornam-se visíveis em diversas áreas, seja nas esferas culturais, sociais, econômicas, sexuais ou políticas. No entanto, por meio das redes de mudanças sociais que geram uma reestruturação dos sujeitos dentro da sociedade, esses moldes sociais começaram a ser transformados e os cenários reorganizados e ocupados pelas mulheres, sendo um desses cenários o mercado de trabalho.

A presença da mulher no mercado de trabalho brasileiro é marcada por avanços lentos. Apesar disso, como aponta Madeira (1973), as mulheres nunca estiveram alheias às atividades laborais, embora seja difícil demonstrar por meio de estudos o histórico da participação feminina nos ramos das atividades econômicas ao longo dos diferentes períodos da história do Brasil (SAFFIOTI, 1976).

O primeiro recenseamento brasileiro foi realizado em 1872 e é interpretado como um importante instrumento para analisar o processo de formação da força de trabalho feminina no Brasil<sup>1</sup>. De acordo com Saffioti (1976), os dados do Censo de 1872 apontaram que as mulheres representavam 45,5%<sup>2</sup> da força de trabalho efetiva do país, sendo que 33,0% desse total de mulheres estavam concentradas no setor de serviços domésticos. Do total da população empregada nesse setor, 81,2% eram mulheres. É importante evidenciar que a estrutura da economia do Brasil nesse período da história, por ser pouco diversificada, ocasionava uma concentração da população em atividades agrícolas, seguidas pelos serviços domésticos, que apresentavam maior participação feminina, como evidenciado acima.

Entre as demais áreas, as mulheres trabalhavam na agricultura (35,0%), como costureiras (20,0%), na indústria têxtil (5,3%) e em outras atividades (6,7%). Saffioti (1976) também pontua que, no que diz respeito ao setor de indústrias de transformação, como o país possuía praticamente apenas indústrias têxteis, a maioria dos ocupados nessas atividades secundárias era composta por mulheres.

Dos 137.033 trabalhadores de indústrias têxteis, nada menos que 131.886, ou seja, 96,2%, eram mulheres. Há que se considerar, contudo, que as fábricas de tecidos de então aproximavam-se muito mais do artesanato do que das modernas fábricas de hoje. No setor de confecções, considerado pelo censo de 1872 como setor de vestuário, a mulher não comparece, estando presentes 8.953 trabalhadores masculinos.

<sup>1</sup> Apesar da importância atribuída, há autores que questionam a validade dos resultados, como aponta Soares, Melo e Bandeira (2014).

<sup>2</sup> Foram excluídos do recenseamento homens e mulheres categorizados como sem profissão.

Entretanto, a confecção se fazia fundamentalmente em moldes artesanais, somando 498.775 as costureiras computadas pelo censo. Levando-se em conta o número de costureiras, as mulheres representavam nada menos que 84,9% dos trabalhadores chamados manuais pelo censo de 1872, ou seja, os trabalhadores que o censo classificou de costureiras e operários (SAFFIOTI, 1985, p. 112).

Entre os homens, do total de ocupados, 68% estavam trabalhando na agricultura, que somados aos criadores de gado, perfaziam 81,2% da população masculina trabalhadora (SAFFIOTI, 1985).

Em 1900, a presença da mulher na população economicamente ativa do país manteve-se quase a mesma, de acordo com outra operação censitária realizada naquele período. Naquele ano, 45,3%<sup>3</sup> da força de trabalho efetiva total do país era constituída por mulheres. Diferentemente do que ocorreu com a distribuição dos espaços ocupados pelas mulheres em 1872, em 1900, do total de mulheres economicamente ativas, 52,6% encontravam-se agora no setor de serviços domésticos, 24,6% na agricultura, 14,2% nas artes e ofícios, 4,4% no comércio e outras atividades e apenas 4,2% nas indústrias manufatureiras (SAFFIOTI, 1976). Entre os setores de atividades:

Nas atividades primárias 21,1% da força de trabalho efetiva eram constituídos de mulheres, representando-as 91,3% da mão-de-obra empregada nas atividades secundárias e 75,2% em outras atividades que não as mal especificadas, ignoradas e improdutivas. A existência quase que exclusiva de manufaturas de tecidos constituía o fator responsável pelo predomínio das mulheres nas atividades secundárias, conseguindo os setores de serviços domésticos e de artes e ofícios desviar ponderável parcela de mão-de-obra feminina da agricultura (SAFFIOTI, 1985, p. 113).

Quanto aos homens, 54,7% da força de trabalho advinha deles. De acordo com Saffioti (1976), essa situação de quase paridade de participação da mão-de-obra feminina (45,3%) e masculina (54,7%) não perduraria nos anos seguintes. Em 1920, a participação da mulher na força de trabalho economicamente ativa do país recuou para 15,3%<sup>4</sup>. No setor primário, as mulheres passaram a representar somente 9,4% do contingente de trabalhadores; já no setor secundário, as mulheres perderam ainda mais espaço, caindo para 27,9% do total da força de trabalho empregada; no setor terciário, sua representação foi de apenas 22,2% da mão de obra empregada. A justificativa para a queda de um recenseamento para o outro é atribuída ao primeiro surto de desenvolvimento, de acordo com Saffioti (1976):

---

<sup>3</sup> Foram excluídas do recenseamento pessoas classificadas como pessoas de profissões ignoradas (cujo percentual de 31, 6% era de mulheres) e as pessoas ocupadas em profissões consideradas improdutivas (nesta as mulheres representavam 56,6%).

<sup>4</sup> Foram excluídas do recenseamento as pessoas que viviam de suas rendas, as de profissões não declaradas e as sem profissões.

O desenvolvimento da indústria, intensificado pela guerra de 1914-18, que permitiu um aumento de 83,3% da população operária no espaço de 13 anos, fez-se através de ampla utilização da força de trabalho masculina, baixando em termos percentuais, o aproveitamento da mão-de-obra feminina nas atividades secundárias (SAFFIOTI, 1976, p. 239 e 240).

Em 1940, a participação feminina na força de trabalho economicamente ativa continuou em declínio (15,9%), e apenas 25,3% das mulheres estavam empregadas no setor industrial. No setor terciário, a mão-de-obra feminina apresentou um ligeiro incremento de 22,7%. Na primeira metade da década de 1950, a força de trabalho feminina no setor industrial se manteve em queda, chegando a 17,4%. Por outro lado, a mão-de-obra feminina no setor primário continuava a apresentar um contingente significativo. Na década de 40, o setor passou a representar 13,3% da força de trabalho feminina ocupada. Nos recenseamentos agrícolas de 1950 e 1960, é possível verificar a evolução da participação feminina no setor primário durante os períodos de 1940 a 1970 (Tabela 1) e o crescimento na quantidade de estabelecimentos rurais (Tabela 2).

Tabela 1 - Evolução da participação de homens e mulheres no setor primário, no Brasil em 1940 a 1970

| <b>Sexo</b>     | <b>1940 - 1950</b> | <b>1950 - 1960</b> | <b>1960-1970</b> |
|-----------------|--------------------|--------------------|------------------|
| <b>Homens</b>   | 14,0               | 17,0               | 12,4             |
| <b>Mulheres</b> | -10,3              | 44,9               | 28,0             |

Fonte: Elaborado por Madeira (1973). Censo Agrícola de 1950, 1960 e 1970.

Tabela 2 - Quantidade de propriedades rurais, no Brasil em 1950 e 1960

| <b>Tamanho por Ha</b> | <b>1950</b> | <b>1960</b> | <b>Tx. de crescimento (%)</b> |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------------------------|
| <b>Menos de 10</b>    | 710.934     | 1.495.020   | 7,7                           |
| <b>10 - 100</b>       | 1.052.557   | 1.491.415   | 3,5                           |
| <b>101 - 1.000</b>    | 268.159     | 314.831     | 1,6                           |
| <b>1.000 - 10.000</b> | 31.017      | 30.883      | 0,0                           |
| <b>Mais de 10.000</b> | 1.611       | 1.597       | -0,1                          |

Fonte: Elaborado por Madeira (1973). Censo Agrícola de 1950 e 1960.

Entre os anos de 1950 e 1960, há um acréscimo de 44,9% da participação das mulheres no setor primário, em relação ao período anterior (Tabela 1), período em que as propriedades rurais com menos de 10 hectares cresceram 110,3% (Tabela 2). Nas décadas de 1960 e 1970, a participação feminina apresentou uma queda de -16,9 p.p. Tal fato pode ser explicado pela expansão industrial e o êxodo rural, como trataremos a seguir.

Nos anos de 1960, devido ao segundo surto de desenvolvimento industrial verificado no governo Juscelino Kubitschek (JK), a participação feminina voltou a tomar fôlego no setor secundário. Naquele ano, as mulheres passaram a representar 17,9% da força de trabalho

industrial. Apesar do significativo percentual, Nogueira (2012), explica que nessa década, não houve grande evolução da participação feminina, isso porque a mulher continuava a ser vista como reprodutora e responsável pelas atividades do lar.

O setor primário, por sua vez, registrou uma intensa redução da mão-de-obra tanto feminina quanto masculina, ocasionada pelo movimento de êxodo rural já em expansão e consequente migração da mão-de-obra rural para as atividades urbanas. O processo industrial, principalmente das atividades de base e mineração, levou a uma expansão da urbanização e o crescimento das cidades.

Essa indústria de base fomentou uma cadeia de fábricas dependentes de derivados de minério, até então inexistentes ou inexpressivas, como a automobilística e de eletrodomésticos. Com isso, expandiu a urbanização com o crescimento das cidades, onde as oportunidades de trabalho nestas grandes indústrias nascentes acabavam atraindo famílias da área rural (PINHEIRO, 2012, p. 24).

As famílias chegavam às cidades com poucos recursos financeiros, e a busca por trabalho e renda tornou-se obrigatória, a fim de manter os custos básicos existentes e os novos provenientes da nova vida urbana. Inicialmente, as mulheres ocupavam-se em atividades nas quais já tinham prática, como serviços domésticos (cozinheiras, lavadeiras, passadeiras, etc.) e no comércio, setor que ganhou ainda mais força com o crescimento das cidades (MADEIRA, 1973).

Saffioti (1976) explica que comparar os dados censitários entre os períodos de 1872 a 1960 não é recomendado devido à metodologia empregada, que foi constantemente aprimorada. No entanto, para fins de análise, a autora utiliza esses dados e afirma que a força de trabalho feminina durante esses anos permaneceu principalmente restrita ao espaço reprodutivo, com desenvolvimento principalmente em atividades domésticas.

A década de 1970 marca o avanço da participação feminina no mercado de trabalho formal e com carteira assinada, embora ainda de forma discriminatória, evidenciada pela disparidade salarial e pelos tipos de empregos ocupados (SCHLICKMANN; PIZARRO, 2013). De acordo com Camargo (2010), esse maior engajamento pode ser explicado por várias razões, incluindo a necessidade econômica, que foi agravada pela queda dos salários reais dos trabalhadores, levando-os a buscar complementos de renda para suas famílias; o aumento das expectativas de consumo devido à proliferação de novos produtos e grandes promoções, redefinindo o conceito de necessidade econômica não apenas para as famílias de classe média, mas também para aquelas de renda mais baixa. Embora a sobrevivência continue sendo uma questão crucial, surgiu um desejo de ampliar e diversificar a cesta de consumo. Além disso, a



contribuição para o orçamento doméstico pode assumir várias formas, uma vez que se expressa de maneiras diferentes em cada estrato social.

Além desses pontos, as profundas transformações nos padrões de comportamento e nos valores relacionados ao papel da mulher na sociedade, intensificadas pelo impacto dos movimentos feministas e pela crescente atuação feminina no espaço público, facilitaram a oferta de trabalhadoras.

A intensa queda da fecundidade reduziu o número de filhos por mulher, sobretudo nas cidades e nas regiões mais desenvolvidas do país, liberando-a para o trabalho. A expansão da escolaridade e o acesso às universidades viabilizaram o acesso das mulheres a novas oportunidades de trabalho. Por fim, transformações nos padrões culturais e nos valores relativos ao papel social da mulher, intensificadas pelo impacto dos movimentos feministas desde os anos setenta e pela presença cada vez mais atuante das mulheres nos espaços públicos, alteraram a constituição da identidade feminina, cada vez mais voltada para o trabalho produtivo. A consolidação de tantas mudanças é um dos fatores que explicariam não apenas o crescimento da atividade feminina, mas também as transformações no perfil da força de trabalho desse sexo (BRUSCHINI, 1998, p. 3)

Abre-se aqui uma ressalva para tratar de forma breve do movimento feminista, considerado o principal meio pelo qual as mulheres reivindicam seus direitos, espalhando-se para outros países (SILVA; MOREIRA, 2020).

O feminismo foi constituído como um movimento social no final do século XIX e estendeu-se pelas três primeiras décadas do século XX, sendo composto pelas chamadas ondas feministas. A primeira onda ocorreu no final do século XIX, a segunda no final dos anos 60 e a terceira na década de 90. A primeira onda ficou conhecida como sufragista e tinha como reivindicação a garantia de direitos iguais, incluindo direitos políticos, como o direito de votar e ser eleita, e direitos sociais, como o direito à educação, trabalho remunerado, entre outros (ZIRBEL, 2021).

No final da década de 70, a segunda onda do feminismo expandiu-se. A continuidade do movimento deu maior impulso à luta reivindicatória, passando a exigir muito mais do que direitos políticos e sociais iguais. O surgimento da segunda onda resultou em uma pluralidade de movimentos. Países como Estados Unidos, França, Inglaterra e Alemanha se tornaram cenários de insatisfações coletivas, levando a manifestações envolvendo mulheres, jovens, negros e estudantes. A terceira onda, iniciada na década de 1990, foi marcada por sua radicalidade ao abordar questões mais complexas, como violência sexual, sexualidade e direitos sobre o próprio corpo, que até então eram silenciados pela sociedade machista (ZIRBEL, 2021).

No Brasil, as mulheres ligadas ao movimento participaram ativamente da luta contra a ditadura militar.

Em 1972, surgiu em São Paulo o primeiro grupo de mulheres feministas, composto de diversas classes sociais que questionavam a política, a sexualidade, a dominação do homem na sociedade, mostrando sua criatividade durante o movimento anarquista e através do Partido Comunista. Com a implantação da ditadura, o movimento feminista foi proibido de se manifestar, já que os militares não aceitavam e tinha o poder para eliminar toda e qualquer ameaça de objeção. Na década de 1970, houve uma continuidade do movimento que resistiu ao regime (SILVA; MOREIRA, 2020, p. 121 e 122).

Essa intensificação do movimento na década de 1970, desenvolveu:

Um novo processo de conscientização da luta pela equiparação da mulher, sendo que nessa época a mulher trabalhadora acentuava sua participação nas lutas de sua classe e na organização política e sindical. Mantinha-se o enfrentamento em relação ao discurso conservador que preconizava um destino natural para a mulher: ser mãe e esposa, mantendo o conceito de 'família' como instituição básica e universal (NOGUEIRA, 2012, p. 6).

Por meio da mobilização e organização das mulheres nos movimentos feministas e sindicais, a referida década foi marcada por uma série de conquistas trabalhistas e sociais que representaram um avanço significativo na luta pela igualdade de gênero no Brasil. Entre elas, destacam-se a aprovação da Lei nº 6.515 e da Lei nº 6.514, ambas de 1977.

A Lei nº 6.515 permitia o divórcio por mútuo consentimento ou por decisão judicial, sem a necessidade de comprovar culpa de um dos cônjuges. Essa lei foi uma conquista importante para as mulheres, que antes eram obrigadas a permanecer em casamentos infelizes ou abusivos. Já a Lei nº 6.514 estabelecia normas de segurança e saúde no trabalho, garantindo às mulheres o direito de trabalhar em condições seguras e saudáveis (BRASIL, 1977).

Na década de 1980, o Brasil testemunhou uma estagnação da atividade econômica, o que resultou em altas taxas inflacionárias, desemprego e deterioração da qualidade de vida dos trabalhadores, alterando o cenário ocupacional em relação à década anterior. Apesar disso, nota-se a persistência da participação feminina no mercado de trabalho, explicada em grande parte pelas transformações nos padrões de comportamento que marcaram a década anterior, de acordo com Bruschini (1998). Por outro lado, a autora também destaca como determinante dessa participação a divisão sexual do trabalho, que concentrou as mulheres em determinados setores que tiveram expansão, apesar do momento de crise.

A recessão provocou alterações na distribuição da População Economicamente Ativa (PEA), com deslocamento dos setores primário e secundário para o terciário da economia, o qual desempenhou um papel fundamental durante toda a década de 80, evitando maiores quedas no nível de emprego (BRUSCHINI, 1994).

A expansão do setor terciário - de 46% para 54,5% no período 81 a 90 - tem sido apontada em vários estudos como a tendência mais marcante do comportamento do

mercado de trabalho brasileiro nesses anos. Marcado pela heterogeneidade, o terciário abrigaria tanto atividades não organizadas e de baixa produtividade, quanto mais dinâmicas e modernas, decorrentes da externalização de serviços industriais, da diversificação do comércio e dos serviços pessoais, da expansão das atividades bancárias e financeiras, bem como de atividades decorrentes da atuação direta e indireta do setor público, este último responsável por uma fatia considerável dos empregos gerados (BRUSCHINI, 1994, p. 181).

Ainda de acordo com Bruschini (1994), as mulheres concentraram-se nesse setor, mais especificamente na prestação de serviços, onde se encontravam alguns dos empregos de menor prestígio e remuneração. Na década de 80, a distribuição dos trabalhadores segundo o setor de atividade revela que a participação feminina continuou concentrada, principalmente na prestação de serviços, no setor social, na agricultura, no comércio e na indústria.

No entanto, apesar dessas configurações, o referido período também ficou marcado pela manutenção das mobilizações dos movimentos femininos em prol do reconhecimento e valorização da mulher em seus postos de trabalho. Houve um aumento crescente da participação feminina em sindicatos, associações e na política. Em 1985, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), fortalecendo ainda mais os avanços na democracia participativa. Em 1988, com a elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), foi criado um marco na defesa dos direitos igualitários para homens e mulheres em nosso país.

A mulher que viu nascer o século XX como relativamente incapaz de gerir sua pessoa e seus bens, ainda que casada; com o advento da nova Constituição, emancipou-se política, civil e socialmente, levando o constituinte, não somente a conceder uma igualdade, porém, muito mais, a reconhecer uma paridade conquistada a duras penas e com inumeráveis anos de atraso (RIBEIRO, 2011, p.1).

Por fim, a CRFB (1988) concedeu um saldo significativamente positivo em todo o processo social, político e cultural em relação à condição da mulher na sociedade brasileira. Os anos 1990 são caracterizados por uma reestruturação produtiva que afetou os setores mais estruturados da economia brasileira e teve um impacto negativo na participação dos homens no mercado de trabalho. Em contrapartida, houve continuidade na inserção da mão de obra feminina.

Para as mulheres, em particular, o aumento de sua participação ocorreu em um contexto de diminuição do peso do emprego assalariado em estabelecimento e da ampliação do trabalho no serviço doméstico, que abrangeu quase um quinto das oportunidades de emprego para as mulheres nessa década. O aumento do emprego feminino ocorreu em simultâneo a um crescimento geral do emprego vulnerável e precário que, além da falta de proteção social e de direitos, se caracteriza pelos baixos salários e pela elevada rotatividade (LEONE, 2017, p.17).

Desta forma, o aumento do emprego feminino ocorreu principalmente no setor comercial e na prestação de serviços. Em menores proporções, ampliaram-se as atividades sociais e os serviços auxiliares da atividade econômica. Apesar desse aumento, todos esses setores sofreram uma redução na formalização, devido ao intenso processo de terceirização. Esse processo atingiu toda a classe trabalhadora e desencadeou no mercado de trabalho brasileiro uma deterioração nos salários e um crescimento dos empregos sem carteira assinada.

A reestruturação produtiva tem progressivamente enfraquecido as condições de trabalho, tanto para homens quanto para mulheres. No entanto, a exploração da mão de obra feminina tornou-se cada vez mais acentuada. Um grande potencializador dessa sobrecarga no mundo do trabalho diz respeito ao avanço das políticas neoliberais. O próximo tópico tem por finalidade reconstruir, de forma didática e breve, a ascensão neoliberal e seu impacto no mercado de trabalho.

## **2.2 A crise do modelo fordista e as mudanças desencadeadas no mercado de trabalho a partir das políticas neoliberais**

Após um longo ciclo de acumulação de capital promovido pelo apogeu do fordismo e da fase keynesiana, o capitalismo, a partir do início da década de 1970, passa a enfrentar uma crise estrutural de grande complexidade. Na tentativa de superá-la, um novo processo de reestruturação do capital foi iniciado com o objetivo de recuperar seu ciclo de reprodução (ANTUNES, 2009).

Embora a crise tivesse determinações mais profundas, a resposta capitalista ao seu enfrentamento foi apenas reestruturá-la, sem transformar os pilares do modo de produção capitalista. Desse modo, gestou-se uma transição do padrão fordista/taylorista para as novas formas de acumulação flexibilizada (ANTUNES, 2009).

De forma sucinta e para fins de contextualização, é importante salientar que o período compreendido entre 1950 e 1973 ficou conhecido como a “idade de ouro do capitalismo”, sendo o mais longo e lucrativo período de crescimento econômico na história do capitalismo mundial. Durante esse tempo, a economia global cresceu em um ritmo acelerado. A produção mundial de manufaturados aumentou quatro vezes, e o comércio global de produtos manufaturados cresceu dez vezes. Além disso, a produção agrícola também experimentou um aumento significativo, com a produção de grãos por hectare quase dobrando a partir de 1950. Esse salto de produtividade teve como força motriz o sistema de produção fordista (OURIQUES, 2014).

O sistema fordista nasceu nos EUA e, após a Primeira Guerra Mundial, difundiu-se pelo resto do globo. Seu grande idealizador, Henry Ford, propôs um salário de cinco dólares por uma jornada de oito horas de trabalho como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros (HARVEY, 2010).

O fordismo pode ser caracterizado como uma nova organização de produção e trabalho. Henry Ford foi o primeiro a aplicar uma linha de montagem de automóveis em grandes quantidades, a um preço baixo e acessível ao cidadão comum. Antes de Ford, os automóveis eram produzidos de forma artesanal, o que aumentava seu custo, tornando-os acessíveis somente à classe mais rica da população (GOULART; VILLATORE, 2008).

Para atingir seu objetivo, Ford substituiu o modelo artesanal de produção da indústria automobilística da época, que dependia do operário altamente especializado, por um modelo de produção em massa, no qual os veículos automotores eram realizados em grandes quantidades, de forma contínua, mecanizada e padronizada.

De acordo com Harvey (2010), essa distinção entre os modelos ocorria devido a:

Seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2010, p. 121).

Apesar de suas virtudes para a época, o sistema fordista não se consolidou de forma imediata pelo mundo. Pelo contrário, levou um longo período para alcançar tal feito, tornando-se apenas hegemônico nos anos de 1945 a 1973. Nesse ínterim, os países capitalistas avançados conseguiram alcançar taxas fortes e estáveis de crescimento econômico por meio de uma combinação de estado de bem-estar social, administração econômica keynesiana e controle das relações salariais (HARVEY, 2010). Apesar desse feito, a expansão do fordismo ocorreu de maneira desigual, não alcançando todos os indivíduos com seus benefícios. A negociação salarial era limitada a determinados setores e países que apresentavam crescimento de demanda, seguido de investimentos em tecnologia e produção em massa. Como resultado das desigualdades do sistema, houve tensões e movimentos sociais por parte dos excluídos (RIBEIRO, 2006). O declínio do padrão fordista de acumulação nos países capitalistas avançados começou a partir de 1970.

O fordismo desencadeou na rigidez de investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo que permitiam pouca maleabilidade para enfrentar crises profundas como a de 1973. Ao mesmo tempo, a rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando pois, para manter a legitimidade, este precisava aumentar os programas de assistência social, restringindo expansões da base fiscal para gastos públicos.

Também se percebia a rigidez no mercado de trabalho, num momento de crise em que o capital desejava reduzir salários e demitir trabalhadores (ZAMORA; LESSA, 2019, p. 4).

O declínio do sistema de produção fordista desencadeou uma busca por novos processos produtivos que pudessem revitalizar o capitalismo. Essa busca marcou o início de uma nova fase que se opôs ao paradigma fordista. A rigidez que caracterizou o regime fordista e levou à sua deterioração foi substituída por abordagens mais flexíveis no processo de trabalho, marcando o surgimento da acumulação flexível como oposição direta à rigidez do fordismo (RIBEIRO, 2006).

De acordo com Harvey (2010), a acumulação flexível se baseia na flexibilidade dos processos de trabalho, mercados de trabalho, produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de novos setores de produção, novas formas de fornecer serviços financeiros, novos mercados e, especialmente, taxas elevadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Além disso, a acumulação flexível envolve mudanças rápidas nos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores quanto entre regiões geográficas. Isso tem gerado um vasto movimento de emprego no chamado “setor de serviços”, bem como o surgimento de conjuntos industriais completamente novos em regiões antes subdesenvolvidas.

As mudanças ocasionadas por essa transição do padrão anterior para as novas formas de acumulação flexibilizada não se restringiram apenas ao espaço produtivo. A crise do fordismo carregou consigo a crise do Estado de Bem-Estar Social, abrindo caminho para o neoliberalismo (ZAMORA; LESSA, 2019). Como consequência, o mundo do trabalho foi fortemente afetado. A crise gerou altos índices de desemprego e intensas reivindicações salariais dos trabalhadores. A partir daí, as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno (ANDERSON, 1995).

Para os neoliberais, as origens da crise estavam nos sindicatos e no movimento operário, que prejudicava as bases da acumulação capitalista com suas reivindicações de melhorias salariais e direitos sociais. Como resposta a essas demandas trabalhistas, o neoliberalismo adotou medidas para enfraquecer o “poder” dos sindicatos, utilizando tanto a repressão quanto o estímulo ao desemprego (BARBOSA; BARROS, 2014).

Devido à ofensiva neoliberal, a classe trabalhadora enfraqueceu, principalmente nos anos 1980 e 1990. O neoliberalismo avançou com propostas de redução de custos sociais, manutenção da desigualdade e ampliação do desemprego em favor da manutenção da ordem e equilíbrio da economia. Nesse sentido, o discurso neoliberal passou a naturalizar as desigualdades.

O neoliberalismo defende um Estado minimizado em relação aos direitos sociais e trabalhistas e, ao mesmo tempo, passivo em relação aos lucros dos capitalistas e aos interesses do mercado. Preconiza liberdade de movimentos para todos, menos leis, mais espaço para a economia desenvolver-se livremente, mesmo desprezando políticas públicas estatais (CAMPANA, 2000, p. 134).

Em termos de crescimento, a ideologia econômica neoliberal não conseguiu restaurar o capital para o mesmo nível do período do Estado de Bem-Estar Social. Entretanto, obteve êxito em implementar seus objetivos, incluindo a redução das políticas sociais, o aumento da desigualdade, a fragmentação da classe trabalhadora, a supressão dos sindicatos e o controle sobre o exército industrial de reserva por meio de novas formas de flexibilização do trabalho. Como resultado, muitos países se adaptaram à ideologia neoliberal para revigorar o capital e manter a dominação sobre a classe trabalhadora (BARBOSA; BARROS, 2014).

Apesar disso, Anderson (1995) explica que a inserção do neoliberalismo nos governos não ocorreu de forma imediata:

A hegemonia deste programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década, os anos 70, quando a maioria dos governos da OCDE – Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento – tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas. Mas, ao final da década, em 1979, surgiu a oportunidade (ANDERSON, 1995, p. 3).

O governo Thatcher foi eleito na Inglaterra, tornando-se o primeiro regime de um país capitalista avançado a se comprometer publicamente com o neoliberalismo. Logo depois, em 1980, Reagan foi eleito presidente dos Estados Unidos. Na Alemanha, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt em 1982 e, em 1983, a Dinamarca caiu sob o controle de uma coalizão de direita liderada por Schluter. A maioria dos países do norte da Europa ocidental também passou por uma onda de direitização, com exceção da Suécia e da Áustria. Além da crise econômica, a segunda guerra fria eclodiu em 1978 com a intervenção soviética no Afeganistão e a decisão norte-americana de implantar uma nova geração de foguetes nucleares na Europa ocidental. O anticomunismo sempre foi um componente central do ideário neoliberal e o novo combate contra o “império do mal” inevitavelmente fortaleceu o poder de atração do neoliberalismo político, consolidando o predomínio da nova direita na Europa e na América do Norte. Os anos 80 testemunharam o triunfo mais ou menos incontestado da ideologia neoliberal nesta região do capitalismo avançado (ANDERSON, 1995).

Abre-se uma ressalva aqui para destacar que tanto a eleição de Thatcher (1979) quanto a de Reagan (1980) foram os maiores impulsionadores do neoliberalismo em vários governos mais conservadores da Europa, o que permitiu a aplicação prática das premissas neoliberais (COSTA, 2018). Ainda de acordo com Costa (2018), de forma geral, apesar da singularidade

de cada país, entre as principais medidas promovidas pelos governos neoliberais estavam: elevação das taxas de juros, diminuição dos juros dos altos rendimentos, aumento drástico do desemprego, dificuldades na realização de greves, alteração de leis sindicais, cortes de gastos sociais e organização de programas de privatizações.

Apesar de qualquer balanço, o neoliberalismo é interpretado como um movimento inacabado, passível de algumas observações devido à sua atuação durante quase 15 anos nos países mais ricos do mundo, como aponta Anderson (1995, p. 12 e 13):

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

Ainda sobre o neoliberalismo, Alves (2007, p. 149), destaca:

O Estado neoliberal é o elemento político constitutivo da lógica da precarização do trabalho que hoje se impõe à reprodutibilidade capitalista. O neoliberalismo não é apenas uma forma de governo, mas uma forma de Estado político. Por isso é que, entra governo e sai governo, a dinâmica neoliberal continua se impondo. A constituição da precariedade e o processo de precarização do trabalho é reflexo da nova estatalidade política neoliberal que surge com o capitalismo global.

Não somente o neoliberalismo, mas a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível está diretamente relacionada às transformações que atingiram o mundo do trabalho (ANTUNES, 2000). Dotadas de forte caráter destrutivo, e dentre tantos aspectos nefastos, foram responsáveis por:

Um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre o homem e a natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (ANTUNES, 2000, p. 35).

É diante desse contexto que novas e velhas modalidades de trabalho passam a ser redesenhadas pelo capital. A classe que vive do trabalho, isto é, aqueles que são despossuídos dos meios de produção, passa a presenciar um processo multiforme, cujas principais tendências serão abordadas a seguir.

Com a reestruturação do modelo produtivo, o binômio taylorismo/fordismo começa a perder espaço, resultando em uma diminuição do trabalhador industrial, tradicional, manual, estável e especializado, características herdadas da época da indústria verticalizada, típica do



taylorismo e fordismo. Com a mudança, o número de trabalhadores estáveis e estruturados por meio de empregos formais passa a diminuir significativamente, sendo substituídos por formas de trabalho mais desregulamentadas (ANTUNES; ALVES, 2004).

Contrariamente a essa tendência, há um enorme incremento do novo proletariado, o subproletariado fabril e de serviços, denominado mundialmente de trabalho precarizado. São os terceirizados, subcontratados, part-time, informais, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandiram em várias partes do mundo (ANTUNES, 2009).

O avanço do trabalho informal surge como alternativa de resistência ao desemprego e à exclusão do capital. Nesse contexto, os jovens são diretamente afetados. Devido à pouca ou até mesmo nenhuma experiência profissional, mas com grandes expectativas de conseguir o primeiro emprego, muitos jovens acabam aderindo à informalidade.

Outra tendência presente no mundo do trabalho é a crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 339).

Paralelamente à exclusão dos jovens vem ocorrendo também a exclusão dos chamados trabalhadores mais idosos pelo capital. Considerados “velhos demais” para determinadas funções, o trabalho informal surge como opção para o perfil.

Com idade próxima de 40 anos e que, uma vez excluídos do trabalho, dificilmente conseguem reingressar no mercado de trabalho. Somam-se, desse modo, aos contingentes do chamado trabalho informal, aos desempregados, aos ‘trabalhos voluntários’ etc. O mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da ‘cultura fordista’, fortemente especializados, que são substituídos pelos trabalhadores ‘polivalentes e multifuncionais’ (ANTUNES, 2009, p. 52).

Uma outra tendência apontada por Antunes (2000) foi o aumento da participação feminina e infantil no mercado de trabalho. Entre as crianças, a inclusão precoce e até mesmo criminosa ocorreu principalmente em países de industrialização intermediária e subordinada, como os países asiáticos e latino-americanos. Quanto às mulheres, é verificado um aumento de participação superior a 40% na força de trabalho. No entanto, essa maior participação ocorreu sobretudo em postos de trabalho precarizados e desregulamentados.

Há ainda uma maior inserção dos assalariados médios no setor de serviços. Em um primeiro momento, o setor de serviços incorporou uma parcela significativa de trabalhadores que foram expulsos do mundo produtivo industrial, devido ao amplo processo de reestruturação produtiva, às políticas neoliberais e ao cenário de desindustrialização e privatização. No

entanto, devido às mutações organizacionais, tecnológicas e de gestão, os trabalhadores passaram a se submeter cada vez mais à racionalidade do capital e à lógica dos mercados.

Como exemplos, poderíamos lembrar a enorme redução do contingente de trabalhadores bancários no Brasil dos anos de 1990, em função da reestruturação do setor, ou ainda daqueles serviços públicos que foram privatizados e que geraram um enorme desemprego (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 338).

Como consequência dos desdobramentos das tendências apontadas acima, o chamado “Terceiro Setor” passa a se expandir no mercado de trabalho. O primeiro setor é formado pelo Governo, o segundo pelas empresas privadas e o terceiro, de forma geral, é formado por associações sem fins lucrativos ou comerciais, desenvolvidas à margem do mercado, que passam a crescer por meio de trabalhos realizados dentro de ONGs, outros organismos ou associações similares (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 338).

O aumento desse setor é uma consequência direta da redução do mercado de trabalho industrial e de serviços, em um quadro de desemprego estrutural. Trata-se, portanto, de uma alternativa extremamente limitada para compensar o desemprego estrutural e não constitui uma solução eficaz e duradoura para o mercado de trabalho capitalista (ANTUNES, 2009).

O Terceiro Setor vem incorporando trabalhadores(as) que foram expulsos do mercado de trabalho formal e passam a desenvolver atividades não-lucrativas, não-mercantis, reintegrando-os, este pode ser considerado seu traço positivo. Ao incorporar – ainda que de modo também precário – aqueles que foram expulsos do mercado formal de trabalho, estes seres sociais se vêem não mais como desempregados, plenamente excluídos, mas realizando atividades efetivas, dotadas de algum sentido social e útil. Mas devemos reiterar que essas atividades são funcionais ao sistema, que hoje se mostra completamente incapaz de absorver os desempregados e precarizados (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 340).

Dessa forma, o terceiro setor diminui o desemprego estrutural, mas de uma forma limitada, precária e pouco efetiva. Por fim, Antunes (2000) conclui apontando que, devido ao processo de mundialização produtiva, a configuração do mundo do trabalho passa a ser cada vez mais transnacional. Trabalhadores de diversas partes do mundo participam do mesmo processo de produção e de serviço, ou seja, mesclam sua dimensão local, regional e nacional com a esfera internacional.

Podemos exemplificar com a greve dos trabalhadores metalúrgicos da General Motors, nos EUA, de junho de 1998, iniciada em Michigan, em uma pequena unidade estratégica da empresa e que teve repercussões profundas em vários países. A ampliação do movimento foi crescente, na medida em que frequentemente faltavam equipamentos e peças em diversas unidades da empresa. A unidade produtiva em Flint, que desencadeou a greve e que fornecia acessórios para os automóveis, ao paralisar suas atividades, afetou as demais unidades, paralisando praticamente todo o processo produtivo da GM, por falta de equipamentos e peças (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 341).

É este, portanto, o desenho composto, diverso, heterogêneo e até complexo que caracteriza a nova configuração da classe trabalhadora, a classe-que-vive-do-trabalho: à medida que se tornou mais qualificada em vários setores, como na siderurgia, onde ocorreu uma certa intelectualização do trabalho, em outros ramos, como na indústria automobilística, onde o ferramenteiro deixou de ser importante, houve desqualificação e precarização.

Criou-se, por um lado, em menor escala, o trabalhador da era informacional, denominado “polivalente e multifuncional”, que possui habilidades para operar máquinas com controle numérico e que, por vezes, tem a oportunidade de exercer sua dimensão intelectual de forma mais intensa. E, por outro lado, uma grande massa de trabalhadores precarizados e sem qualificação, que atualmente ocupam empregos de meio período, temporários ou parciais, ou estão lidando com o desemprego estrutural.

Essas mutações criaram uma classe trabalhadora dividida entre trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, “incluídos e excluídos”, e assim por diante, além do agravamento das estratificações e fragmentações devido ao contínuo processo de internacionalização do capital (ANTUNES, 2000; ANTUNES; ALVES, 2004). A seção a seguir buscará apresentar algumas alterações no mundo do trabalho feminino sob o contexto neoliberal neste presente século.

### **2.3 A mulher no mercado de trabalho no Brasil contemporâneo**

De acordo com Teixeira (2017), no que tange ao mercado de trabalho, um dos aspectos mais marcantes nas duas primeiras décadas dos anos 2000 diz respeito “à recuperação, ao crescimento da formalização e dos rendimentos do trabalho” (TEIXEIRA, 2017, p. 155).

A expansão da atividade econômica no Brasil foi impulsionada por um conjunto de fatores econômicos e sociais, dentre eles: a recuperação dos preços e da demanda das commodities no mercado internacional; o bom desempenho da economia chinesa, que beneficiou diretamente as economias de grãos e minérios; a simplificação dos custos sobre os registros e administração das pequenas e médias empresas; a formalização do emprego e das empresas; o crescimento real do salário mínimo; a criação de programas sociais, com destaque para o Bolsa Família, e de políticas de ações afirmativas de combate às desigualdades de gênero e raça (TEIXEIRA, 2017; COTRIM; TEIXEIRA; PRONI, 2020). O ciclo de crescimento econômico se manifestou no mercado de trabalho de formas distintas para os homens e mulheres. De acordo com relatório da Organização das Nações Unidas (ONU MULHERES,

2016), uma das maiores conquistas femininas entre os anos de 2004 a 2014, foi o crescimento do emprego formal:

Que passou de 26,2% para 36,0% do total de mulheres ocupadas. Evidências complementares dos impactos das políticas públicas acertadas também foram o aumento de 18,0% no trabalho assalariado com carteira, a redução de 9% no emprego doméstico sem registro. O país tem se afastado cada vez mais dessa vulnerabilidade. Em 2014, do total do emprego feminino, 21,5% não tinha carteira assinada. Em 2004, era 26,6%. Em termos absolutos, foram 50 mil postos de trabalho informal a menos, entretanto, entre as trabalhadoras domésticas sem registro a queda foi mais significativa, 400 mil postos de trabalho, segundo os registros em 2014 (ONU MULHERES, 2016, p. 45).

Apesar dos avanços, verifica-se a persistência de condições de trabalho desfavoráveis às mulheres, que evidenciam a existência de viés de gênero na distribuição entre homens e mulheres nas ocupações e setores econômicos (COTRIM; TEIXEIRA; PRONI, 2020). Um dos setores em franca expansão em âmbito mundial nos anos 2000 foi o de telemarketing, *call centers* e cuidados. De acordo com Hirata (2011), o setor de telemarketing e *call centers* implica condições de trabalho nem sempre favoráveis aos trabalhadores, sendo realizado principalmente por mulheres e jovens de ambos os sexos. A autora caracteriza o trabalho como “relativamente limitado no tempo, por vezes temporário, de transição, o que contribui para a intensificação do trabalho, baixos salários e precarização do emprego” (HIRATA, 2011, p. 16).

Silva (2014, p. 40 *apud* FREITAS, 2010, p. 10) acrescenta alguns elementos referentes ao *call center*:

O teleatendimento é um setor caracterizado pelo trabalho part-time, escalas irregulares de trabalho, altos índices de esgotamento físico e mental e baixa remuneração. Nestes serviços, a força de trabalho feminina é majoritária, justificando-se, no setor empresarial, pelo fato de que as construções sociais acerca do papel da mulher na sociedade atendem às demandas de qualificação deste setor.

Outro setor apresentado por Hirata (2011) é o setor de cuidados, o qual, de acordo com a autora, possui relação estreita com o processo de migração internacional da população feminina, em sua grande maioria. Essas mulheres trabalham no cuidado de pessoas dependentes, como idosos, crianças, doentes, deficientes, entre outros. Para a autora, essas migrações representam um dos fatores que agravam a precarização do trabalho das mulheres, uma vez que esse tipo de ocupação raramente possui contratos que garantam seus direitos sociais.

Conforme aponta Brito (2000), o movimento de precarização no mercado de trabalho deixou as mulheres em situações muito mais vulneráveis do que os homens. Isso ocorre porque, mesmo quando a insegurança, a instabilidade e o desemprego afetam toda a população de

trabalhadores, o trabalho masculino tende a se estabilizar, enquanto o trabalho feminino tende a se manter incerto e irregular (BRITO, 2000, p. 200). Esses fatores, quando relacionados, têm um impacto direto na saúde da mulher. Estudos demonstram que as condições incertas de trabalho geram temor e ansiedade (BRITO, 2000).

Outro aspecto a ser salientado é o lugar das mulheres em postos de decisão e responsabilidade. De acordo com Hirata (2011), as mulheres são mais afetadas pelas tendências de precariedade e imposição de tarefas, e menos pela tendência ao investimento e à iniciativa. Em 2020, a presença feminina ainda é minoritária em indicadores de vida pública e tomada de decisão, como participação política e gestão. Dos vereadores eleitos no país, apenas 16% eram mulheres. Em 2020, as mulheres correspondiam a 37,4% dos cargos de gerência, enquanto os homens ocupavam 62,6% (IBGE, 2021b). Apesar das desigualdades, estudos apontam que, desde a última década, as mulheres têm aumentado sua participação em cargos executivos, posições gerenciais, políticas e em postos profissionais de prestígio, como medicina, direito, magistratura, arquitetura e até mesmo engenharia, que tradicionalmente é ocupada por homens (AMARAL, 2012).

Ressalta-se que essa maior participação feminina em espaços e papéis historicamente destinados aos homens é proveniente também da maior instrução e do maior cuidado com o desenvolvimento pessoal (JESUS; BARBOSA, 2016). Desde a década de 1980, há uma tendência geral de aumento da escolaridade das mulheres no país. Estas possuem, em média, mais tempo de educação formal do que os homens (IBGE, 2021b). Apesar dessa maior escolaridade, as diferenças de rendimento ainda persistem entre homens e mulheres. Os últimos dois Censos Demográficos revelaram que, nos anos 2000, as mulheres ganhavam 31,6% a menos do que os homens, diferença que caiu para 29,0% em 2010 (IBGE, 2000, 2010).

Em 2021, a população feminina ocupada ganhou, em média, 20,5% menos do que os homens no país, mesmo possuindo perfis de escolaridade, faixa etária e categoria de ocupação iguais (IBGE, 2000, 2021a). Esses percentuais demonstram que, mesmo com maior qualificação profissional e maior participação no ensino superior, não há acesso igualitário ao mercado de trabalho. As mulheres são as mais penalizadas pela falta de isonomia salarial. Pontua-se ainda que o percentual de diferença salarial de 20,5% entre homens e mulheres varia de acordo com a classe social, o gênero e a cor/raça.

Apesar dessas constantes diferenças de rendimento, o salário das mulheres ocupadas tem ganhado cada vez mais importância nos lares do país para o sustento das famílias (AZEVEDO; MARANHÃO; VERBICARO, 2019). Nos anos 2000, 26% dos lares brasileiros eram chefiados por mulheres, em 2021 esse número chegou a 50% (IBGE, 2000, 2021b).

Apesar da maior participação, isso não significa que tenham deixado de acumular deveres domésticos além de trabalhar fora.

No Brasil, em 2019, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4 horas contra 11,0 horas). O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas estavam mais envolvidas com os cuidados de pessoas e os afazeres domésticos, com o registro de 22,0 horas semanais em 2019, ante 20,7 horas para mulheres brancas. Para os homens, contudo, o indicador pouco varia quando se considera a cor ou raça (IBGE, 2021b, p.3).

Além de enfrentarem uma dupla jornada de trabalho, boa parte dessas mulheres concentram-se nas classes mais baixas da população:

Entre as mulheres, também há diferenças marcantes por rendimento domiciliar per capita, com uma média maior de horas trabalhadas nas atividades de cuidados e afazeres domésticos entre aquelas que fazem parte dos 20% da população com os menores rendimentos (24,1 horas) em comparação com as que se encontram nos 20% com os maiores rendimentos (18,2 horas). Essa diferença mostra que a renda é um fator que impacta no nível da desigualdade entre as mulheres na execução do trabalho doméstico não remunerado, uma vez que permite acesso diferenciado ao serviço de creches e à contratação de trabalho doméstico remunerado, possibilitando a delegação das atividades de cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, sobretudo a outras mulheres (IBGE, 2021b, p.3).

Com a chegada da pandemia do Covid-19 no Brasil, as relações entre trabalho e atividades domésticas se imbricaram ainda mais, como aponta o estudo “Sem Parar – O trabalho e a vida das mulheres na pandemia”:

A crise sanitária sacudiu as estruturas em todas as casas de mulheres trabalhadoras. Entre as que responderam que estavam trabalhando mais do que antes da quarentena, 55% delas são brancas e 44% são negras. Transformadas em atividades remotas, as jornadas de trabalho se estendem. [...] Se antes pagar por serviços era a solução possível para algumas, a pandemia mostrou a intensificação do trabalho das mulheres. Elas trabalham mais porque as tarefas ainda não são distribuídas igualmente no ambiente doméstico (SEMPRE VIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA, 2020, p. 13).

Essa responsabilidade dual feminina, que envolve afazeres domésticos, cuidados e trabalho, configura-se como um fator limitador importante para uma maior e melhor participação no mercado de trabalho, uma vez que tende a reduzir a ocupação feminina ou até mesmo direcioná-las para ocupações menos remuneradas e precárias (IBGE, 2021b). Diante da análise realizada, verifica-se que, apesar da maior inserção formal, as mulheres ainda estão em posição de desvantagem no mercado de trabalho no país. A divisão sexual do trabalho é um fator influenciador nessa desigual participação feminina. As mulheres ocupam as posições mais vulneráveis no mercado de trabalho, continuam a ganhar menos do que os homens,

independentemente de sua escolaridade ou posição ocupada, além de se concentrarem em atividades definidas como tipicamente femininas.

### 3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As ações afirmativas de educação superior reformuladas e adotadas durante as duas primeiras décadas do século XXI têm contribuído para a inclusão da população de baixa renda no sistema educacional brasileiro. Essas medidas têm sido reconhecidas como instrumentos de grande importância para a democratização do acesso à educação superior.

Neste capítulo, foi tratado do conceito e das primeiras experiências do país na formulação de ações afirmativas. Além disso, foi abordado as três principais propostas de ações afirmativas voltadas para o ensino superior brasileiro.

#### 3.1 O que são ações afirmativas?

No capítulo anterior, pontuou-se como a instrução e a escolarização têm se revelado variáveis importantes para o aumento da participação das mulheres em espaços e papéis tradicionalmente ocupados por homens.

O direito à educação está compreendido na segunda geração<sup>5</sup> dos Direitos Humanos, que surgiram após a Primeira Guerra Mundial, no conceito de Estado de Bem-Estar Social e, no Brasil, está normatizado na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988.

A CRFB (1988) formaliza a educação como um direito de todo cidadão brasileiro em desenvolvimento e um dever, ao afirmar: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (CRFB, 1988, art. 6º) e o 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” (CRFB, 1988, art. 25º).

A CRFB (1988) garante a gratuidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior/IES públicas, e sua manutenção e desenvolvimento são financiados via receita tributária: 18% da receita resultante de impostos da União (CRFB, 1988, art. 212º). Quanto à iniciativa privada, a CRFB (1988) assegura sua participação no ensino superior, desde que cumpra as condições estabelecidas em lei e seja autorizada e avaliada pelo poder público (CRFB, 1988, art. 209º).

Desta forma, o Brasil consolidou seu sistema de educação superior com dois segmentos bem definidos e distintos: um público e um privado, abrangendo hoje um sistema complexo e

---

<sup>5</sup> Os Direitos Humanos são classificados em 3 gerações: os direitos de liberdade (1ª geração), de igualdade (2ª geração) e de fraternidade (3ª geração).



diversificado de instituições públicas, classificadas em federais, estaduais e municipais, e instituições privadas, sendo estas confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas.

Desde o início da década de 1990, o Estado tem incentivado e criado facilidades para a abertura e expansão de IES privadas, que apontam, em grande medida, para a consolidação do projeto neoliberal. Essa mudança foi possível devido às ações governamentais adotadas principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), como parte constitutiva da Reforma do Estado, momento em que as mudanças realizadas na educação superior passaram a ser mais evidentes, e durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva, que compreendeu o período entre 2003 e 2010 (ALVAREZ; RADAELLI, 2016).

Durante esses dois governos, mas especialmente durante o governo FHC, a educação superior passou por sérias transformações.

A partir dos anos 1990, um conjunto de medidas norteadas sob o viés liberal, foram adotadas durante o período compreendido por esse governo, com vistas a diversificar as formas de financiamento e um amplo processo de adequação às exigências da economia mundial com base em um modelo que associa flexibilidade, competitividade e avaliação, e, principalmente por defender e preconizar o movimento de privatização como parte da estratégia de enfrentamento da crise de acumulação do capital (ALVAREZ; RADAELLI, 2016, p. 221).

De acordo com Botelho e Carvalho (2014), durante a década de 1990 e início da de 2000, órgãos e entidades internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial/Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) intervieram na trajetória da educação superior, passando a criar diretrizes para a resolução de problemas existentes, ao passo que claramente atendiam a interesses do capital, transferindo a responsabilidade de manutenção e desenvolvimento do ensino superior do Estado para as famílias e o mercado. A exemplo, o Banco Mundial:

Apresentou estratégias que direcionaram as ações do Estado desde os anos 1990, conduzindo-o à sua desobrigação com a instituição pública em nível superior, ao fortalecer as instituições privadas. No referido documento detectam-se três aspectos fundamentais que explicam a atual crise da educação superior, no que diz respeito à restrição de recursos e expansão, quais sejam: 1) diferenciação institucional, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; 2) incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, como a participação dos estudantes nos gastos e a vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; 3) redefinição da função do governo na educação superior (BOTELHO; CARVALHO, 2014, p. 14).

Como consequência dessas mudanças, adotadas principalmente no governo FHC, houve uma redução no apoio às universidades públicas, especialmente as federais, e um estímulo à expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos. Iniciou-se, assim, a fase mais intensa de expansão da educação superior. O Estado passou a optar pela compra de vagas em instituições privadas, por meio de programas de concessão de bolsas de estudos, uma ação contrária ao que é estabelecido como dever: a expansão da educação pública e gratuita em todos os níveis e modalidades (OLIVEIRA *et al.*, 2005).

Quanto ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva, além de manter esse modelo, houve uma ampliação do mesmo:

De forma paradoxal, o governo de Lula, distante de ser inibidor da expansão do setor privado, foi o grande patrocinador das IES privadas por meio do PROUNI. O governo Lula não conseguiu ampliar número de matrículas do setor estatal, nem reduzir a presença do setor privado, bem como potencializou o financiamento do setor privado com recursos públicos [...] tanto no governo de Lula, como o de FHC, preservou o princípio adotado pelo regime militar na Reforma Universitária de 1968, isto é, o atendimento da demanda por educação superior por meio do setor privado (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015; p. 96).

Em 1995, do total de 894 instituições de ensino superior no Brasil, 210 (23,5%) eram públicas e 684 (76,5%) eram privadas. Em 2002, o número de instituições privadas dobrou, totalizando 1.637 IES, das quais 1.442 (88,1%) eram privadas e 195 (11,9%) eram públicas. Durante o governo FHC, as instituições privadas expandiram-se em 110,8%, enquanto as instituições públicas apresentaram um recuo de -7,1%, principalmente as instituições estaduais (-11) e municipais (-20) (Tabela 3) (IBGE, 1995; 2002).

No período entre 2003 e 2010, a evolução do número de IES públicas (34,3%) foi mais expressiva em termos percentuais do que no setor privado (27,1%), apesar de o número total de instituições de ensino superior ainda ser predominantemente privado. Em 2010, o número de IES privadas era de 2.100, enquanto no setor público era de apenas 278 (IBGE, 2003; 2011).

Tabela 3 - Evolução do número de instituições e matrículas em cursos presenciais de educação superior no Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Lula (2003-2010), por dependência administrativa

| Dependência adm. | 1995       |                  | 2002         |                  | 2003         |                  | 2010         |                  |
|------------------|------------|------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|
|                  | IES        | Matrículas       | IES          | Matrículas       | IES          | Matrículas       | IES          | Matrículas       |
| <b>Pública</b>   | <b>210</b> | <b>700.540</b>   | <b>195</b>   | <b>1.051.655</b> | <b>207</b>   | <b>1.136.370</b> | <b>278</b>   | <b>1.461.696</b> |
| <b>Federal</b>   | 57         | 367.531          | 73           | 531.634          | 83           | 567.101          | 99           | 833.934          |
| <b>Estadual</b>  | 76         | 239.215          | 65           | 415.569          | 65           | 442.706          | 108          | 524.698          |
| <b>Municipal</b> | 77         | 93.794           | 57           | 104.452          | 59           | 126.563          | 71           | 103.064          |
| <b>Privada</b>   | <b>684</b> | <b>1.059.163</b> | <b>1.442</b> | <b>2.428.258</b> | <b>1.652</b> | <b>2.750.652</b> | <b>2.100</b> | <b>3.987.424</b> |
| <b>Total</b>     | <b>894</b> | <b>1.759.703</b> | <b>1.637</b> | <b>3.479.913</b> | <b>1.859</b> | <b>3.887.022</b> | <b>2.378</b> | <b>5.449.120</b> |

Fonte: MEC/ INEP - Censo de Educação Superior (INEP, 1995; 2002; 2003; 2011; 2015). Elaboração própria.

A expansão das IES privadas pode ser verificada também na evolução do número de matrículas. Durante o governo FHC, as matrículas no ensino superior privado dobraram entre os dois períodos, passando de 1.059.163 para 2.428.258. Isso representa um aumento de 129,3% em termos percentuais. Em relação ao número de matrículas no setor público, houve um crescimento de apenas 50,1% entre os anos de 1995 e 2002. No governo Lula, as matrículas nas instituições públicas aumentaram em 28,6%, saindo de 1.136.370 em 2003 para 1.461.696 em 2010. Por outro lado, o setor privado teve um aumento de 45,0%, com o número de matrículas passando de 2.750.652 para 3.987.424 (IBGE, 1995; 2002; 2003; 2011).

Durante todo o período de 1995 a 2010, é possível observar um pequeno avanço no número de IES públicas, principalmente impulsionado pelas universidades federais. Em contraste, as instituições privadas dobraram de quantidade nesse mesmo período, passando de 684 em 1995 para 2.100 em 2010. Desde 1995, foram criadas 1.416 novas unidades de IES privadas em todo o país (IBGE, 1995; 2002; 2003; 2011).

Apesar da expansão da educação superior pela rede privada, é importante destacar que o acesso à educação superior ainda é considerado um privilégio de poucos e está disponível para uma parcela relativamente pequena da sociedade (MARIA; PERES, 2021).

De acordo com o último Censo Demográfico, em 2010 (IBGE, 2010), a Taxa de Matrícula Líquida (TML) da população brasileira entre 18 e 24 anos era de apenas 13%. A TML é utilizada para avaliar a eficiência do sistema de ensino, pois abrange apenas os estudantes matriculados no nível de ensino regular adequado para sua faixa etária, não incluindo os que estão atrasados ou em outros níveis de ensino. Segundo a classificação de Trow (2005), o sistema de ensino superior brasileiro é considerado elitizado<sup>6</sup>.

A dificuldade de acesso e permanência no ensino superior é ainda mais agravante quando se considera a questão de gênero. Queiroz (2013) destaca a disparidade de acesso entre homens e mulheres, apontando estudos que evidenciam o ingresso tardio das mulheres brasileiras nas universidades. Embora a participação feminina no ensino superior seja reconhecida como maior do que a dos homens nas últimas décadas, foi somente no final do século XIX que as mulheres conquistaram o direito de ingressar no ensino superior. No entanto, ainda persiste a discriminação de gênero, especialmente contra as mulheres negras, que enfrentam maiores desvantagens e possuem uma representação limitada no meio universitário (QUEIROZ, 2013).

---

<sup>6</sup> Classificação de Trow: Sistema de ensino superior de elite (0-15%), de massa (16%-50%), Universal (mais de 50%). Para mais informações acesse: <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre o acesso ao ensino superior por meio de ações governamentais, tais como as políticas de cotas, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Essas são políticas de ações afirmativas que têm como principal objetivo corrigir as desigualdades e combater discriminações étnicas, raciais, de gênero, de classe, entre outras, presentes na sociedade e que foram acumuladas ao longo dos anos (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Embora as ações afirmativas façam parte de um debate contemporâneo e tenham se tornado um assunto muito mais presente nas agendas do governo, para grupos historicamente discriminados, o assunto não é tão recente. No entanto, é somente em 2003, com a lei das cotas, que o tema ganha notoriedade midiática, passando a ser reconhecido e tornando-se um assunto muito mais público e debatido no país, dividindo opiniões entre aqueles que são a favor e aqueles que são contra (SALVADOR, 2012).

Desde então, o debate sobre a importância das ações afirmativas tem se ampliado gradativamente, com seus princípios baseados na proposta de reconhecimento da diferença como estratégia para enfrentar as situações de desigualdade presentes em nossa sociedade.

De acordo com Feres Júnior *et al.* (2018), o conceito de ação afirmativa é amplo e complexo, sendo abordado em um vasto campo bibliográfico. Apesar dessa ampla abordagem, o autor entende que, para uma definição adequada do assunto, é primordial que esta seja concisa o suficiente para abarcar as diversas políticas assim denominadas. Dessa forma, o autor conceitua as ações afirmativas como:

Todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p.13).

Para Bergmann (1996, p. 7), as ações afirmativas podem ser compreendidas de uma maneira ampla:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente de homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um

empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente.

Gomes (2003) define as ações afirmativas em três momentos. Inicialmente, as ações eram compreendidas como um simples encorajamento por parte do Estado para que as pessoas dotadas de poderes decisórios nas áreas públicas e privadas levassem em consideração fatores como raça, cor, sexo e nacionalidade em suas decisões relacionadas a temas sensíveis, como acesso ao mercado de trabalho e educação. Até então, esses fatores eram vistos com pouca importância pela maioria dos representantes políticos e empresariais. O objetivo por trás desse encorajamento era concretizar o ideal de que tanto as escolas quanto as empresas refletissem em sua composição a representação de cada grupo na sociedade ou no mercado de trabalho.

Em um segundo momento, inicia-se um processo de alteração conceitual, em que as ações afirmativas passam a ser associadas a uma ideia mais ousada de realização da igualdade de oportunidades por meio da imposição de cotas rígidas de acesso de representantes de minorias a determinados setores do mercado de trabalho e a instituições educacionais.

Dessa forma, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas ou privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário criadas com a intenção de combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência, entre outras. Além disso, buscam corrigir ou reduzir os efeitos presentes da discriminação ocorrida no passado, tendo como objetivo promover a igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego.

Conforme Moehlecke (2002, p. 203), as ações afirmativas podem ser compreendidas como:

Uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infligida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado.

Segundo Contins e Santana (1996), a ação afirmativa pode ser uma preferência especial em relação a membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, com o propósito de assegurar acesso a poder, prestígio, riqueza. O objetivo por trás dessa ideia é permitir que grupos socialmente inferiorizados tenham acesso a determinados bens, sejam eles econômicos ou não.

Para Munanga (2001, p. 31), as ações afirmativas têm como objetivo oferecer tratamento diferenciado aos grupos discriminados e excluídos, a fim de compensar as desvantagens decorrentes de sua situação como vítimas do racismo e outras formas de discriminação. Já para Guimarães (1997, p. 233), as ações afirmativas consistem em promover privilégios de acesso a

meios fundamentais, como educação e emprego, principalmente, para minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outra forma, estariam excluídas total ou parcialmente.

Essas definições citadas acima destacam aspectos centrais que fazem parte do debate sobre as ações afirmativas e explicam os motivos de sua importância para a sociedade. Guiadas pelos princípios de reparação, compensação e reconhecimento, as ações afirmativas baseiam-se na percepção de que, sem essas ações específicas, a sociedade brasileira dificilmente alcançará igualdade material e substantiva, superando uma visão abstrata de igualdade (RODRIGUES, 2018). É importante ressaltar que essas políticas não são necessariamente políticas de combate à pobreza, mas sim de minimização de desigualdades e discriminações que afetam esses grupos.

### **3.2 O surgimento das ações afirmativas no Brasil: um breve histórico**

De acordo com Munanga (2001), antes de surgirem as primeiras experiências com o planejamento e implementação de políticas de ações afirmativas no Brasil, em países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Malásia, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, a adoção dessas políticas já tinha alcançado resultados positivos.

Historicamente, conforme Moehleck (2002), o termo “ação afirmativa” surgiu nos Estados Unidos nos anos 60, em um cenário caracterizado por reivindicações democráticas internas, expressas principalmente pelo movimento pela busca de direitos iguais. Um dos movimentos mais participativos nessa busca foi o movimento negro.

De forma específica, é neste contexto americano que começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país [...]. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Busca-se, a partir das ações afirmativas, a eliminação das desigualdades raciais entre brancos e negros. Sua principal área de atuação, a princípio, refere-se ao mercado de trabalho. Posteriormente, outras áreas são incluídas, como o acesso ao sistema educacional, tanto no ensino básico quanto no ensino superior.

Os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planificando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando a inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar em seus programas uma certa percentagem para a participação de negros. No mesmo momento, programas de aprendizado de tomada de consciência

racial foram desenvolvidos a fim de levar à reflexão os americanos brancos no que diz respeito ao combate ao racismo (MUNANGA, 2001, p. 32).

Além dos Estados Unidos, outro exemplo trazido por Rodrigues (2018) é o da Índia. Neste país, foi instituído em sua constituição o princípio das políticas de reservas, que tinham por objetivo criar medidas de proteção para membros de grupos historicamente discriminados. Dentre essas medidas, destacam-se as cotas de representação política, as destinadas ao mercado de trabalho, ao serviço público e as de acesso ao ensino superior (RODRIGUES, 2018).

Já na Malásia, em 1968, foi instituído pelo poder Executivo um plano de reparações para os bhumiputras, um grupo étnico original da Malásia, que se encontrava excluído do mercado de trabalho e das universidades. Trinta anos após a implementação do projeto de políticas públicas de inclusão, esse grupo encontrava-se praticamente integrado no país (RODRIGUES, 2018).

Diante de diferentes contextos, as ações afirmativas começaram a ser caracterizadas de forma variada.

A ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política. Além desses aspectos, a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível. Existem ainda as taxas e metas, que seriam basicamente um parâmetro estabelecido para a mensuração de progressos obtidos em relação aos objetivos propostos, e os cronogramas, como etapas a serem observadas em um planejamento a médio prazo (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Segundo Munanga (1996), as políticas públicas brasileiras historicamente se caracterizam por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade, independentemente de serem formuladas por políticos de esquerda ou direita. Com o passar dos anos e o surgimento de movimentos sociais, novas demandas surgiram e questões relacionadas à raça/etnia e gênero começaram a ganhar espaço, resultando em uma maior cobrança e uma postura mais ativa por parte do poder público. No Brasil, essas políticas correspondem a uma necessidade social que é abordada sob uma perspectiva baseada em questões de discriminação e desigualdades sociais (MUNANGA, 1996).

Conforme Santos (1999), foi na década de 1960 que surgiu o primeiro registro da construção da ideia do que seria uma ação afirmativa.

O primeiro registro encontrado da discussão em torno do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho (SANTOS, 1999, p. 222).

No entanto, tal lei não chegou a ser desenvolvida. Somente nos anos 80 ocorreria a primeira formulação de um projeto de lei nesse sentido. O deputado federal e líder negro Abdias Nascimento levou ao Congresso brasileiro propostas de ações afirmativas voltadas para as áreas da educação, trabalho, empresarial, cultural, entre outras. Seu projeto de Lei nº 1.332 foi apresentado na sala de sessões da Câmara dos Deputados em 7 de setembro de 1983. A proposta do projeto era promover uma espécie de ação compensatória, que determinava mecanismos de compensação para a população negra brasileira após anos de discriminação. Algumas dessas ações eram: bolsas de estudos, reservas de vagas para mulheres e homens negros em seleção de candidatos ao serviço público, incentivos às empresas privadas para eliminar a prática de discriminação racial, introdução sobre a história do povo africano no Brasil e sua civilização no sistema de ensino educacional, entre outras (SANTOS, 2014). A proposta de lei pautada por Abdias Nascimento não obteve êxito e não foi aprovada no Congresso Nacional. Ainda de acordo com o autor, o projeto tramitou na Câmara por aproximadamente cinco anos e dez meses e, ao chegar à Mesa Diretora da Câmara dos Deputados em 5 de abril de 1989, foi arquivado, conforme pode ser observado no site da Câmara dos Deputados.

Em 1984, o governo brasileiro decretou por meio de lei que a Serra da Barriga, localizada como o antigo Quilombo dos Palmares, seria considerada patrimônio histórico do país. Em 1998, manifestações passaram a ganhar novas proporções, e mobilizações críticas foram feitas em relação aos 100 anos da abolição. A Fundação Cultural Palmares foi criada, sendo o primeiro órgão federal dedicado à questão racial, ligado ao Ministério da Cultura, com a função de apoiar a ascensão social da população negra. No entanto, apesar de ser porta-voz do movimento negro brasileiro, o objetivo institucional da Fundação Cultural Palmares era muito limitado, não permitindo atender a demandas mais amplas em relação às desigualdades raciais (XAVIER, 2019).

No ano de 1995, foi adotada, através da legislação eleitoral, a primeira política de cota nacional. Nela, foi estabelecida uma porcentagem mínima de 30% para a candidatura de



mulheres em todos os partidos políticos. Essa ideia surgiu de uma experiência semelhante utilizada anteriormente pelo Partido dos Trabalhadores e na Central Única dos Trabalhadores (CUT) no início dos anos 90, oriunda de reivindicações do movimento feminista (MOEHLECKE, 2002). Apesar disso, as reivindicações continuariam, e seria apenas nos anos 2000 que os debates sobre as ações afirmativas passariam a ganhar mais espaço. Um grande antecedente e contribuinte para a expansão dos discursos no início da década de 2000 foi a Marcha Zumbi dos Palmares (MOEHLECKE, 2002).

A Marcha Zumbi dos Palmares teve como marco histórico os 300 anos da morte do herói negro Zumbi dos Palmares. No âmbito do movimento negro, a marcha reiterou a importância de que a luta dos negros contra as desigualdades raciais e o racismo fosse discutida amplamente na imprensa (GUIMARÃES, 2003). Além disso, correspondeu a um momento de maior aproximação e imposição ao poder público.

A relevância política gerada pela marcha pode ser compreendida a partir de algumas perspectivas:

Uma delas é a recepção das lideranças dos movimentos negros pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto, sede do poder executivo brasileiro. De maneira contundente, as vozes presentes na Marcha renovaram as denúncias do racismo e da discriminação racial, pressionando o governo brasileiro a tomar providências em tempo hábil. Além disso, as altissonantes denúncias foram convertidas em um programa de ação entregue ao chefe de Estado brasileiro: o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha várias propostas de combate ao racismo (SANTOS, 2014, p. 49).

Uma das propostas implementadas pela Marcha Zumbi dos Palmares dizia respeito à área da educação. Nela, havia tanto propostas de políticas universalistas como de ações valorativas e de ações afirmativas.

Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade; implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus [atuais ensinos fundamental e médio, respectivamente]; desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI, 1996, p. 24, 25).

Desta forma, a Marcha Zumbi dos Palmares permitiu um maior alcance quanto à clareza das propostas traçadas pelo movimento negro na esfera educacional e além de outras. A

problemática vivenciada por negros brasileiros ficou mais exposta socialmente, tornando o movimento estruturalmente mais forte. Mesmo não tendo alcançado um lugar central nos debates no interior do Poder Público, as suas reivindicações encontraram retornos por parte do governo federal (MOEHLECKE, 2000).

### **3.3 As primeiras ações afirmativas de educação superior no Brasil**

Os impactos decorrentes da implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da inclusão e acesso à educação têm apresentado efeitos significativos, sobretudo na vida educacional e profissional das mulheres (BEZERRA, 2010). Embora essa conquista de melhoria no nível educacional tenha sido detectada por várias pesquisas, é sabido que esse mesmo processo de escolarização é caracterizado pela exclusão de mulheres e negros, resultado de desigualdades raciais e de gênero profundamente enraizadas em nossa sociedade (GARCIA, 2013).

A superação das desigualdades de gênero e raciais no Brasil ainda está distante, e a implementação de ações afirmativas é uma condição necessária e obrigatória, conforme estabelecido pela legislação em vigor no país. Ressalta-se que, embora haja casos de pessoas fenotipicamente brancas que também estejam nessas condições de desigualdade social, por exemplo, a maioria não o é, e isso é levado em consideração na formulação de ações afirmativas, em especial às cotas (TOALDO; ZAIOSC; SANTOS, 2021).

No que diz respeito ao campo educacional, em termos legislativos, foi apenas em 1999 que a primeira proposta de adoção de políticas de cotas foi desenvolvida. O projeto de lei 73/1999, de autoria da deputada Nice Lobão, do Partido da Frente Liberal (PFL), destinava 50% das vagas de instituições de ensino superior públicas para estudantes que tivessem cursado a educação básica em escola pública (RACOSKI; SILVA, 2020). Mesmo sem contemplar a temática racial, a intenção do PL era propiciar acesso à educação superior pública às camadas populares. O projeto sofreu duras críticas, tramitando por 13 anos no Legislativo brasileiro. Apenas em 2004, o ex-presidente Lula reaqueceu o debate acerca do assunto ao encaminhar ao Congresso a PL nº 3.627, que propunha a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior (RACOSKI; SILVA, 2020).

Mesmo reconhecendo que a luta pela implementação de políticas públicas de ações afirmativas no Brasil seja mais antiga, para Santos (2013), foi a partir do início do século XXI que a questão racial definitivamente começou a fazer parte da agenda nacional brasileira. Em

setembro de 2011, foi realizada a Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, África do Sul. O governo brasileiro já tinha reconhecido os efeitos do racismo e a necessidade de adoção de medidas que pudessem reduzir seus efeitos. Embora a luta do movimento negro pela efetuação de políticas de ações afirmativas seja antiga, foi na conferência de Durban que o país passou a se comprometer de forma mais sistemática com essas políticas<sup>7</sup>.

A conferência desencadeou um fortalecimento da discussão quanto à necessidade de implementação de políticas públicas focalizadas na população negra, além de ter permitido que as causas do movimento negro se tornassem audíveis no campo internacional, ocasionando uma renovação da pauta de combate ao racismo no Brasil e na cobrança, como a criação de ações afirmativas para a população negra no ensino superior público, algumas de maneira compulsória, através de leis estaduais.

Nos anos de 2001 e 2003, algumas universidades estaduais, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), por meio de leis estaduais<sup>8</sup>, adotaram políticas de ações afirmativas, as cotas, como forma de ingresso de estudantes de escola pública, negros e pessoas com deficiência no ensino superior.

Em 2003, a Universidade de Brasília (UnB) tornou-se a primeira instituição federal de ensino superior a aprovar o sistema de cotas. A utilização por parte da UnB foi uma decisão aprovada pelos professores-membros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e de caráter autônomo, já que não havia até então nenhuma lei que obrigasse as universidades públicas federais a adotarem tal sistema (MULHOLLAND, 2006). O CEPE aprovou o Plano de Metas para a Integração Étnica, Racial e Social, com três características principais:

- a) cota de 20% das vagas para candidatos negros, em todos os cursos de graduação;
- b) admissão de estudantes indígenas, por meio de atividades de cooperação com a Fundação Nacional do Índio (Funai); c) intensificação de atividades de apoio ao sistema local de escolas públicas (MULHOLLAND, 2006, p. 183).

A UnB foi a grande responsável por dar o pontapé inicial ao processo de adoção de vagas, que se expandiu por todas as regiões do país e culminaria com a aprovação da Lei nº 12.711. Aos poucos, as medidas de ações afirmativas nas instituições de ensino superior se tornaram mais concretas, e o número de instituições adotando algum tipo de política de ação

---

<sup>7</sup> Na conferência, o Governo Federal assinou a Declaração de Durban, onde se comprometia a criar políticas afirmativas que visassem a combater a discriminação racial (HTUN, 2004).

<sup>8</sup> Lei nº. 3.524/2000, nº. 3.708/2001 e nº. 4.061/2003.

afirmativa tornou-se gradativo. As análises quanto a este processo de inclusão podem ser feitas levando em consideração alguns pontos, como a política adotada (se são cotas, reservas de vagas ou bonificação por pontos), a natureza das universidades envolvidas (se são públicas municipais, estaduais, federais ou privadas), o tempo de duração da meta de inclusão estabelecida, os sujeitos de direitos promovidos, a quantidade de alunos que devem ingressar por essas políticas, entre outros (HERINGER; FERREIRA, 2012).

De acordo com Racoski e Silva (2020), todo esse processo de formulação e implementação de ações afirmativas no país ocorreu sob divergências e debates, envolvendo vários segmentos da sociedade, tais como a imprensa, as universidades, a bancada política, profissionais da educação e outros.

Somente em 2012, após uma intensa luta pela reserva de vagas de acesso à educação superior, o Supremo Tribunal Federal (STF) passou a reconhecer o caráter legal e legítimo da adoção de cotas étnico-raciais em instituições federais de educação. Essa decisão foi fundamental para que fosse aprovada, em agosto daquele mesmo ano, a Lei nº 12.711, originária do PL 73/1999. A nova lei, além de destinar vagas para a parcela da sociedade com características étnico-raciais, assegurou também que ao menos 50% das vagas de cada instituição fossem destinadas aos alunos oriundos da rede pública.

A Lei nº 12.711/2012, conhecida popularmente como a lei das cotas, garantiu que as todas as instituições federais de educação superior e de nível médio técnico, reservem pelo menos 50% das vagas ofertadas nos seus processos seletivos, para estudantes oriundos do ensino público, sendo que destas vagas, 50% devem ser reservadas a estudantes de famílias com renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo. A lei das cotas também assegurou que as vagas destinadas aos estudantes oriundos de escolas públicas devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, considerando a proporção mínima dos respectivos grupos em cada unidade da federação onde estão situadas as instituições, levando-se em conta os dados do último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. No ano de 2016, a Lei nº 13.409 alterou a redação da Lei nº 12.711, passando a contemplar também as pessoas com deficiência, com os mesmos critérios utilizados para pretos, pardos e indígenas (RACOSKI; SILVA, 2020, p. 8).

Já no que diz respeito ao ensino superior privado, um relevante programa utilizado como forma de ingresso foi o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). O financiamento estudantil, cuja existência é anterior aos governos Lula, tornou-se o substituto do Programa de Crédito Educativo (PCE ou CREDUC) para estudantes carentes.

O CREDUC foi criado a partir da Exposição de Motivos nº 393/1975 (BRASIL, 1975) pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e reformulado em 1992 por meio da Lei nº 8.436 (NEVES; FARENZENA; BANEIRA, 2021), durante o governo Collor de Mello. Dentre seus objetivos estavam buscar a igualdade de oportunidades educacionais, diminuir a

evasão do ensino superior, proporcionar recursos financeiros para cursar o ensino superior às camadas populares, entre outros. Em termos sucintos, o CREDUC operava da seguinte forma:

Implantado no primeiro semestre de 1976, inicialmente nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, estendeu-se progressivamente às demais regiões (BRASIL, 2018c). Até 1983, era administrado pela Caixa Econômica Federal (CEF), pelo Banco do Brasil (BB) e outros bancos comerciais, quando o financiamento cobrava encargos anuais de 15%, dos quais 12% remuneravam o agente financeiro e 3% destinavam-se a um fundo de risco do programa. A amortização do crédito utilizava Tabela Price. Na sequência, o Programa passou a ser mantido pelo orçamento do Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo de Assistência Social (FAS), gerido pelas loterias e administrado unicamente pela CEF. Após a promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, o MEC tornou-se o único mantenedor até 1992, quando o Programa foi reformulado, e, finalmente, consagrado na Lei nº 8.436/1992 (BRASIL, 1992), que atribuiu ao MEC uma parte dos depósitos compulsórios do Banco Central (BC) e outros recursos de prêmios de loterias para a manutenção e expansão ao financiamento (NEVES; FARENZENA; BANDEIRA, 2021, p.3).

A priori, os empréstimos concedidos pelo programa eram efetuados de duas formas: por manutenção e por anuidade.

A manutenção buscava reduzir as dificuldades de sustento dos alunos em ambas as redes — pública e privada. A anuidade tinha seu valor correspondente à anuidade estabelecida pela IES. Com prazo contratual equivalente ao da duração média dos cursos, o CREDUC admitia, em casos especiais, a ampliação por mais um ano. Quanto aos critérios de seleção dos candidatos, o MEC se baseava no índice de carência dos interessados, definido pela renda bruta familiar do candidato e pelo número de componentes da família, entre outros (APRILE; BARONE, 2009, p. 47).

Devido à inadimplência decorrente da não quitação dos empréstimos por parte dos alunos, o CREDUC chegou ao fim em 1997. Até 2005, o programa ainda detinha 145.363 contratos ativos, totalizando o valor de R\$2,46 bilhões. Quanto ao financiamento dessa dívida, Queiroz (2015) afirma que, de acordo com sua dimensão, ela poderia ser parcelada em até 36 vezes.

Nesta ocasião, os acordos foram distintos para os adimplentes e os inadimplentes. Os adimplentes tiveram 90% de desconto sobre a dívida atual, enquanto os inadimplentes, 80%. Os contratos em prazo de carência tiveram 80% de desconto sobre a dívida atual, ao passo que os contratos em utilização teriam também 80%, desde que houvesse renúncia de novos acordos (QUEIROZ, 2015, p. 46).

Com o fim do programa e com o objetivo de manter a expansão da educação superior privada no Brasil, logo após as reformas trazidas pela Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, durante o governo FHC, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foi criado, com as mesmas fontes de recurso do CREDUC (QUEIROZ, 2015).

Instituído por meio da Medida Provisória nº 1.827/1999 (BRASIL, 1999), pelo Ministério da Educação, e oficializado em 12 de julho de 2001 pela lei nº 10.260/2001

(BRASIL, 2001), o FIES tem como finalidade financiar a graduação de estudantes que não possuem condições de arcar integralmente com os custos de sua formação no ensino superior<sup>9</sup>.

Entre o período de 1999 a 2020, o FIES passou por constantes reformulações em seus regramentos legais, na política de abrangência e no seu público-alvo. Neste último caso, houve alterações tanto no viés do financiamento quanto nos critérios de contratação e distribuição.

Para fins de esclarecimento, Neves, Farenzena e Bandeira (2021) explicam que o primeiro período de atuação do FIES foi caracterizado como pouco expressivo, com cerca de 530 mil contratos celebrados nos seus primeiros dez anos de programa. Assim como o CREDUC, o programa foi apontado como mais uma iniciativa não prioritária do MEC até 2010.

Na primeira década do Século XXI, enquanto a educação superior se expandia, o Fies seguia operando timidamente, até 2009, quando foi amplamente reformulado através da Lei nº 12.202/2010. O Fies esteve à procura de espaço e afirmação no cenário educacional, com poucos contratos assinados e permanentes movimentos do agente operador (CEF) a fim de expandir sua divulgação e acesso, conforme descrito nos Relatórios de Gestão do Fies. Entre 1999 e 2010, mesmo ofertando crescente número de vagas, as adesões sempre frustravam as campanhas, o que obrigaria o MEC a flexibilizar o sistema (NEVES; FARENZENA; BANDEIRA, 2021, p. 6).

Após 2010, o “Novo Fies”, como foi batizado, passou a ser operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa mudança foi fundamental para flexibilizar o financiamento, e uma explosão de adesões ao Fies passou a ser observada.

Até então, um dos maiores entraves era a obrigatoriedade de fiador para a contratação do Fies junto aos agentes bancários, o que se tornou inócuo a partir da assunção do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC). O FGEDUC<sup>10</sup> passou a ser um ‘seguro-fiança’ a um público específico, selando o futuro do Fies, ao permitir a expansão inusitada da política de acesso à educação superior privada com aval do Estado, na qual o FGEDUC tornou-se o ‘garantidor do risco’ de inadimplemento (NEVES; FARENZENA; BANDEIRA, 2021, p. 6).

Acompanhando essas mudanças, foi criada outra modalidade de financiamento, chamada “fiança solidária”, como uma alternativa para estudantes que não podiam contar com um fiador convencional. Essa opção permitia que um grupo de três a cinco participantes se tornasse fiadores uns dos outros, mesmo que não possuíssem bens ou direitos para garantir o

---

<sup>9</sup> Ao longo do curso, o beneficiário do financiamento se compromete a pagar, a cada três meses, o valor de R \$150,00 (cento e cinquenta reais), referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento. Após o término do curso, o beneficiário conta com um período de carência de dezoito meses, antes do início do pagamento das prestações, permitindo que o aluno possa recompor seu orçamento após a graduação. Nesses dezoito meses, o aluno continua pagando apenas R \$150,00 por trimestre, referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento. Terminado o período de carência, o saldo devedor do estudante será parcelado em até três vezes o período financiado da duração regular do curso (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022a).

<sup>10</sup> O Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC) é uma opção para os estudantes que desejam financiar cursos superiores não gratuitos e tenham dificuldade em apresentar fiador.

compromisso assumido. Os membros do grupo deveriam ser obrigatoriamente estudantes da mesma instituição de ensino e matriculados no mesmo local onde os cursos eram oferecidos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022a).

Os juros cobrados pelo financiamento também passaram por modificações. Com a aprovação da Lei nº 12.202/10 (BRASIL, 2010), houve uma redução em suas taxas. No primeiro ano de criação, a taxa de juros era de 9%, posteriormente reduzida para 6,5% e finalmente fixada em 3,4%, o que representa uma redução significativa. Em 2015, a partir do segundo semestre, houve uma nova mudança na taxa de juros, que voltou a ser de 6,5% ao ano, visando contribuir para a sustentabilidade do programa e possibilitar sua continuidade como uma política pública duradoura de inclusão social e democratização do ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022b). Outra mudança importante foi a articulação entre o FIES e o ProUni, divulgada por meio da Portaria Normativa nº 02, de 31 de março de 2008 (BRASIL, 2008), na qual o bolsista parcial do ProUni poderia custear o restante da mensalidade cobrada pela instituição de ensino privada por meio do FIES.

Outra política de ação afirmativa relevante adotada pelo governo federal foi o Programa Universidade para Todos (ProUni). Criado em 2004, por meio da Medida Provisória nº 213 (BRASIL, 2004) e posteriormente institucionalizado pela Lei nº 11.096 em 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), o ProUni tinha como objetivo conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes do ensino médio da rede pública ou da rede particular (desde que na condição de bolsista integral), por meio da isenção de impostos para as universidades que aderissem ao programa. Os estudantes bolsistas ingressariam em cursos de graduação e cursos sequenciais de formação específica nas instituições de ensino privadas participantes. Além disso, o programa estabelecia uma subcota:

O programa estabelece também uma subcota, entre estudantes de escola pública, que sejam autodeclarados negros ou indígenas. Conforme o inciso II do art. 7º dessa lei, há também um ‘percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros’, sendo que este percentual deve ‘ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE’ (SANTOS, 2014, p. 73).

O programa recebeu adesão progressiva de centenas de instituições de ensino superior privadas em todo o país, tornando-se o principal responsável pelo aumento do acesso e inclusão de estudantes de baixa renda no ensino superior brasileiro. Desde sua criação, mais de cinco milhões de estudantes se inscreveram no programa, sendo disponibilizadas 1.128.718 bolsas

parciais e integrais até 2010. Dessas bolsas, 353.813 foram destinadas a estudantes negros (PAULA, 2011).



## **4 O ACESSO FEMININO AO ENSINO SUPERIOR E SUA REPERCUSSÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO PERÍODO 2003 A 2015**

Até o período colonial, as mulheres tiveram acesso restrito à escolarização. A educação feminina era predominantemente voltada ao âmbito doméstico, com responsabilidades relacionadas ao cuidado da família e das tarefas domésticas. Somente em 1879, por meio de um decreto imperial, as mulheres receberam autorização para frequentar o ensino superior. Na segunda metade do século XX, as mulheres conseguiram reverter a desigualdade de gênero no ensino superior.

Este capítulo teve como objetivo apresentar a evolução da participação feminina no ensino superior e verificar quantitativamente de que forma a maior escolarização influenciou na sua inserção no mercado de trabalho. A análise dessa inclusão foi feita com base em indicadores sociais.

### **4.1 O acesso das mulheres ao ensino superior a partir de um resgate teórico-histórico**

O ensino superior representa o nível mais alto de educação, onde a especialização profissional ocorre de maneira mais efetiva. Embora seja um fator distintivo na maioria dos países, o valor atribuído ao ensino superior é ainda maior nos lugares onde alcançá-lo é mais desafiador (RICOLDI; ARTES, 2016).

O papel exercido pela escolarização de nível superior na elevação do status social e de renda é descrito por Almeida (2014) como um elevador social. Possuir um diploma de graduação é considerado um marco significativo para aqueles que o obtêm, pois permite ao indivíduo ocupar posições mais vantajosas no mercado de trabalho.

Apesar de sua importância, o acesso ao ensino no Brasil ao longo da história tem sido caracterizado como um processo desigual e excludente para as mulheres. Durante o processo de colonização em nosso país, os portugueses trouxeram uma tradição que pregava a inferioridade das mulheres, o que as tornava inaptas para a alfabetização.

Durante o século XVI as mulheres ibéricas não tinham acesso à Educação. Na visão quinhentista da época, as portuguesas faziam parte do “*Imbecilitus Sexus*” uma categoria que se enquadravam crianças, mulheres e doentes mentais. As únicas funções das mulheres era casar, cuidar do marido e dos inúmeros filhos que gerassem (RIBEIRO, 2006, p. 5).

Essa ideia persistiu no Brasil Colônia, e a educação feminina continuou voltada para os cuidados com o lar e a família, consideradas atividades próprias para as mulheres. Somente com a promulgação da independência do Brasil<sup>11</sup>, esse cenário passaria por algumas mudanças.

Em 1822 o ensino primário é ofertado pelo Estado e estendido para as meninas, ainda com pouca representatividade no espaço escolar e marcado por dificuldades, como a falta de professoras e interesse dos pais em aderir a proposta, permanecia a lógica de preparar as mulheres para os cuidados domésticos e constituição de família (PEREIRA; NUNES, 2018, p. 6).

Dessa forma, o ensino primário foi, durante muito tempo, a única opção para as meninas e mulheres brasileiras. Somente em 1879, por meio do Decreto Imperial nº 7.247, as mulheres passaram a ter o direito e a liberdade de frequentar cursos e obter um título acadêmico (CRUZ, 2019). O pioneirismo do acesso feminino à universidade coube a Rita Lobato Velho Lopes, a primeira mulher a obter o diploma de médica no Brasil, formada pela Faculdade de Medicina na Bahia em 1887 (QUEIROZ, 2001). Após isso, a história aponta para um tímido avanço para a inclusão feminina no ensino superior, mas, de fato, as mulheres começaram a ter uma maior participação somente na segunda metade do século XX.

Em pesquisa realizada nos arquivos das antigas escolas superiores dos séculos XIX e XX, que mais tarde vieram a constituir a Universidade de São Paulo (USP), foi revelado que a primeira graduação feminina na Faculdade de Direito data de 1902. Já a segunda mulher a concluir o mesmo curso o fez somente em 1911, onze anos após a primeira formação. Em 1918, são registradas as primeiras graduadas de medicina, e em 1928, na Escola Politécnica, é registrada a primeira mulher a cursar engenharia (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991).

Sesquim (2021) aponta que até a década de 1930, o acesso feminino aos cursos de graduação foi bastante limitado, e quando havia possibilidade de ingresso, a concentração da participação feminina ocorria em ramos de ensino menos valorizados socialmente.

Conforme indicado pelas estatísticas do ensino superior geral no Brasil no ano de 1929, o número de homens e mulheres matriculados no curso de Medicina era de 5.787 homens e 72 mulheres. No curso de Odontologia os números de matrículas correspondiam a 680 homens e 71 mulheres. Já em relação ao curso de Farmácia, o número de matrículas estava distribuído entre 816 homens e 178 mulheres. É importante ressaltar que o ramo farmacêutico passava por um forte processo de desvalorização social na época, o que explica a maior concentração feminina nesse ramo de estudos (SESQUIM, 2021, p. 112).

---

<sup>11</sup> A Lei Geral de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), foi a primeira legislação específica sobre o ensino primário após o Brasil declarar independência.

Entre as décadas de 50 e 70, houve uma crescente participação feminina no ensino superior. Especialmente a década de 70 ficou marcada como um período de expansão das matrículas femininas. Barroso e Melo (1975) afirmam que em 1956 a percentagem de mulheres matriculadas no ensino superior era de 26%, equivalente a 78.659 matrículas. Em 1971, foram contabilizadas mais de 561.397, ou seja, 40% das matrículas no país eram femininas<sup>12</sup>. Vale ressaltar que, mesmo com essa expansão feminina nos espaços acadêmicos de ensino, essa entrada foi caracterizada sob um cenário de uniformização.

Em 1971, algo em torno de metade das mulheres matriculadas no ensino superior, concentrava-se nos cursos de Letras, Ciências Humanas e Filosofia. Naquele momento, embora a criação de um espaço no ensino superior, aberto à participação feminina, representasse um avanço, isso se faz dentro de certos limites [...] na medida em que acionava estereótipos sobre a mulher, contribuía para reforçar a divisão das carreiras por gênero. Estabelecia-se assim, de modo tácito, que aos homens estariam destinadas as áreas de 'valor social' e possibilidades econômicas e às mulheres aquelas voltadas à preparação para o ensino secundário e à cultura humanística (QUEIROZ, 2000, 2001, p. 176).

Assim, na década de 70, essa participação, afirma Queiroz (2001), levou a uma espécie de “guetização”, onde as mulheres eram inseridas em determinadas carreiras pelo simples fato destas se caracterizarem como tipicamente femininas. Esse cenário passa a se modificar no fim dessa mesma década, e um dos indícios dessa mudança foi a inserção das mulheres nos cursos das áreas de ciências e tecnologias, vistas como carreiras ocupadas majoritariamente por homens.

Segundo Leta (2003), durante as décadas de 80 e 90, estudos realizados pela UNESCO revelaram que em países da América Latina, Ásia e Europa Ocidental, a participação das mulheres no ensino superior cresceu de forma significativa, e a tendência de maior participação feminina em cursos de ciência e tecnologia permaneceu. Ainda segundo a autora, tornou-se visível o processo de mudança no cenário universitário: "é evidente a mudança na universidade brasileira no que diz respeito à frequência de mulheres: diferente de algumas poucas décadas atrás, elas hoje são a maioria em boa parte dos cursos de graduação do país" (LETA, 2003, p. 274).

Corroborando com Leta (2003), Ricoldi e Artes (2016) apontam que é na década de 80 que o hiato de gênero no ensino superior foi revertido. Em 1990, as mulheres já eram predominantes entre os matriculados, em um percentual que se aproximava dos 60% (RICOLDI; ARTES, 2016), tendência que continuou na primeira década do século XXI (VIANA; SOUZA; ANJOS NESTA, 2017).

---

<sup>12</sup> Para maiores informações ver: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1813>.

Nos anos 2000, foram criadas a Secretaria de Promoção de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), importantes dispositivos que inseriram as questões de gênero no debate político-educacional a nível federal (PEREIRA; NUNES, 2018).

A maior participação das mulheres no ensino superior reflete a consolidação dos direitos conquistados ao longo dos anos. Nesse sentido, as políticas públicas direcionadas à democratização do acesso desempenharam um papel fundamental para alcançar esses resultados. As reformas e programas governamentais se tornaram instrumentos facilitadores na promoção da igualdade de oportunidades entre os gêneros (VIANA; SOUZA; ANJOS NETA, 2017).

#### **4.2 Relação entre os dados de escolaridade das mulheres com os indicadores de emprego no Brasil no período de 2003 a 2015**

Para a análise a seguir, foram utilizados os dados do Censo Demográfico de 2000 e 2010 (IBGE, 2000; 2010) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2003 a 2015, ambas do IBGE. Do Ministério do Trabalho e Previdência (MTP), foram coletados os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) (2003 a 2015), e do Ministério da Educação, os microdados do Censo de Educação Superior (2003 a 2015). Sempre que possível, os indicadores usados foram desagregados por sexo e cor/raça<sup>13</sup>.

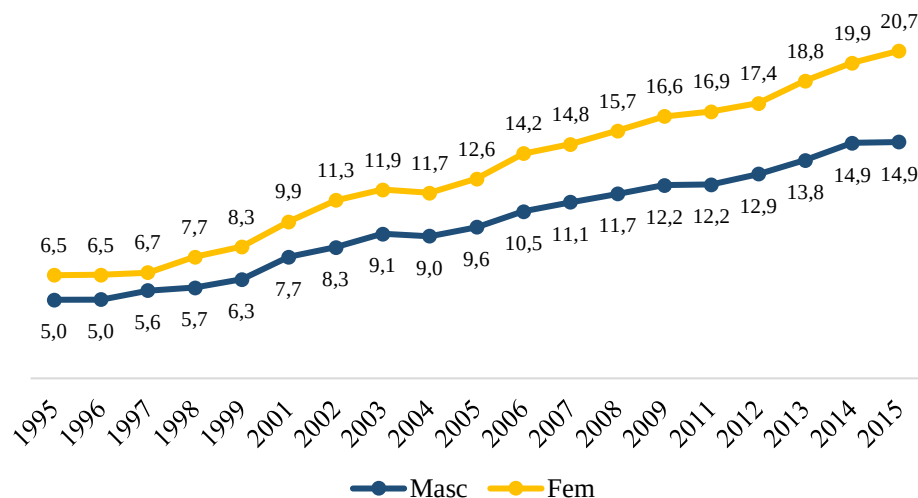
A taxa líquida de frequência ao ensino superior indica a eficácia de um sistema de ensino ao considerar o acesso daqueles que se encontram na idade recomendada, ou seja, pessoas de 18 a 24 anos, no nível de ensino adequado. No Gráfico 1, é indicada a taxa de escolarização líquida no ensino superior para homens e mulheres. Em um primeiro momento, é possível observar uma tendência ascendente em toda a série histórica para ambos os sexos.

Os dois grupos apresentaram uma taxa de crescimento acima de 6,0% ao ano entre os anos de 1995 e 2015. No entanto, observando interanualmente, essa tendência apresentou maior expressividade na virada do século, onde é possível constatar a maior variação percentual de participação da população em idade adequada no ensino superior. Entre as mulheres, ocorreu uma variação de 19,1% entre 1999 e 2000, enquanto com os homens foi de 22,7% no mesmo período (IBGE, 2003; 2015).

---

<sup>13</sup> Por questões de representação amostral, foram consideradas para fins da pesquisa apenas duas categorias raciais: brancos e negros. A categoria “Negra” é construída a partir da soma daqueles que se auto declararam de cor preta e de cor parda.

Gráfico 1 - Taxa líquida de escolarização no ensino superior, por sexo (%), no Brasil de 1995 a 2015



Fonte: IBGE/PNAD - (IBGE, 2003; 2015). Elaboração própria.

Na Tabela 4, ao desagregar os grupos por cor/raça e delimitar a análise ao período escolhido para esta dissertação, é possível verificar que entre os anos de 2003 e 2015, a proporção de pessoas de 18 a 24 anos que frequentavam o ensino superior em relação à população total nessa faixa etária aumentou de 10,5% para 17,8%. Observa-se ainda que o crescimento da participação de homens e mulheres no ensino superior ocorreu de maneira distinta, de forma que as mulheres permaneceram acima da taxa de crescimento dos homens e até mesmo da média geral da população total (IBGE, 2003; 2015).

Em contrapartida, a ausência de ganhos se agrava quando se observa a forte desigualdade entre as cores/raças. Em 2004, apenas 6% da população feminina negra, entre 18 e 24 anos, frequentava o ensino superior, enquanto entre os homens negros esse mesmo percentual de participação é observado apenas quatro anos depois, em 2008. Quanto à população branca, os dados são mais expressivos, independentemente do sexo. Entre os grupos, são as mulheres brancas que obtiveram as maiores taxas de escolarização líquida no ensino superior em todo o período analisado. Diante dos dados, é possível afirmar que houve melhora na posição dos negros, principalmente das mulheres negras, na universalização do ensino. Entre os anos de 2003 e 2015, a taxa cresceu 10,1% ao ano, contra um crescimento de 4,1% ao ano. Apesar desse aumento, o ensino superior ainda apresenta um nível bem abaixo do desejado: apenas 20,7% das estudantes brasileiras de 18 a 24 anos frequentavam este nível em 2015. A distância se torna ainda mais evidente quando olhamos os grupos de mulheres, demonstrando a manutenção das desigualdades raciais na educação superior (IBGE, 2003; 2015).

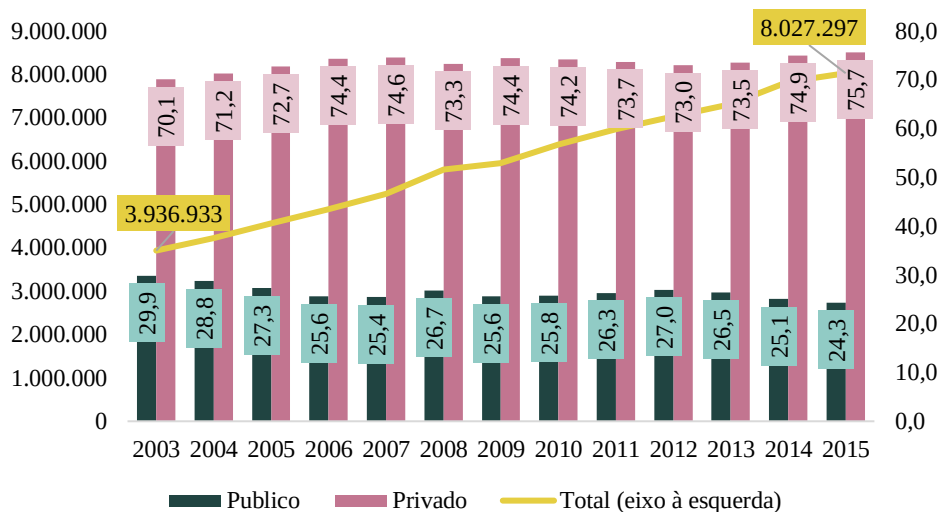
Tabela 4 - Taxa de escolarização líquida no ensino superior, por sexo e cor/raça, no Brasil, 2003 a 2015

| Sexo por Cor/Raça | 2003        | 2004        | 2005        | 2006        | 2007        | 2008        | 2009        | 2011        | 2012        | 2013        | 2014        | 2015        | Tx. de cresc. a.a. (%) |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------------|
| Total             | 10,5        | 10,4        | 11,1        | 12,4        | 13,0        | 13,6        | 14,4        | 14,6        | 15,1        | 16,3        | 17,4        | 17,8        | 4,9                    |
| <b>Mulheres</b>   | <b>11,9</b> | <b>11,7</b> | <b>12,6</b> | <b>14,2</b> | <b>14,8</b> | <b>15,7</b> | <b>16,6</b> | <b>16,9</b> | <b>17,4</b> | <b>18,8</b> | <b>19,9</b> | <b>20,7</b> | <b>5,2</b>             |
| Branca            | 18,2        | 17,4        | 19,1        | 21,3        | 22,1        | 22,7        | 23,8        | 23,6        | 24,6        | 26,2        | 27,4        | 28,1        | 4,1                    |
| Negra             | 5,2         | 6,0         | 6,5         | 7,5         | 7,9         | 9,2         | 9,9         | 10,9        | 11,6        | 12,7        | 14,0        | 15,0        | 10,1                   |
| <b>Homens</b>     | <b>9,1</b>  | <b>9,0</b>  | <b>9,6</b>  | <b>10,5</b> | <b>11,1</b> | <b>11,7</b> | <b>12,2</b> | <b>12,2</b> | <b>12,9</b> | <b>13,8</b> | <b>14,9</b> | <b>14,9</b> | <b>4,6</b>             |
| Branco            | 14,9        | 14,6        | 15,3        | 16,8        | 17,3        | 18,2        | 18,7        | 18,3        | 19,7        | 20,4        | 22,3        | 21,7        | 3,5                    |
| Negro             | 3,7         | 3,9         | 4,5         | 5,0         | 5,9         | 6,2         | 6,7         | 7,4         | 7,7         | 8,8         | 9,6         | 10,3        | 9,8                    |

Fonte: IBGE/ PNAD - (IBGE, 2003; 2015). Elaboração própria.

A seguir, iremos verificar a evolução do número de matriculados no ensino superior brasileiro. Os dados sobre matrículas desempenham um papel fundamental na distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e na implementação de programas educacionais. O Gráfico 2 mostra a evolução no número de matrículas no ensino superior no período de 2003 a 2015, segundo a categoria administrativa.

Gráfico 2 - Evolução no número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância, por categoria administrativa, no Brasil, 2003 a 2015



Fonte: MEC/ INEP - Censo de Educação Superior do INEP (INEP, 2003; 2015). Elaboração própria.

Em 2015, os cursos de graduação registraram a marca histórica de 8.027.297 milhões de alunos matriculados, equivalente ao tamanho do ensino médio, de acordo com o INEP (2015). Entre 2003 e 2015, a matrícula na educação superior cresceu 103,9%. As IES privadas concentram o maior número dessas matrículas, com 75,7% (6.075.152). A rede pública, por sua vez, participou com 24,3% (1.952.145) (MEC, 2003; 2015).

A rede privada passou a reter majoritariamente as matrículas nas instituições de ensino superior desde a década de 1970 e manteve-se assim ao longo das décadas subsequentes. A expansão do setor privado cresceu com a concordância do governo, e sua intenção inicialmente era exercer uma função complementar à rede pública de ensino (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016). Entretanto, o que se tem visto é o inverso, pelo menos no que se refere à sua participação no total de matrículas, como mostra o gráfico acima.

Com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, foram criados o FIES e o PROUNI. Ambos têm se mantido como os principais programas de financiamento público, direto ou indireto, do ensino superior no Brasil. Os dois programas foram responsáveis pelo ingresso de mais de 4 milhões de alunos entre os anos de 2003 e 2015 na rede privada de ensino, apesar das retrações verificadas no número de contratos concedidos pelo Fies entre os anos de 2005 e 2008 (Tabela 5) (MEC, 2003; 2015). O PROUNI registrou uma tendência de crescimento durante todo o período analisado, com uma taxa de crescimento de 10,2% ao ano. Entre os beneficiários, as mulheres foram a maioria durante o período, com 931.139 candidatas (53,2% do total), como pode ser conferido abaixo (MEC, 2005; 2015).

Tabela 5 - Bolsas do Prouni e contratos do Fies concedidos para as IES privadas, no Brasil, 2003 a 2015

| Ano  | Prouni  | Bolsistas do Prouni |         | Fies    | Total<br>(Prouni e Fies) |
|------|---------|---------------------|---------|---------|--------------------------|
|      |         | Fem.                | Masc.   |         |                          |
| 2003 | -       | -                   | -       | 49.248  | 49.248                   |
| 2004 | -       | -                   | -       | 42.216  | 42.216                   |
| 2005 | 95.629  | 59.532              | 36.097  | 77.212  | 172.841                  |
| 2006 | 109.025 | 62.731              | 46.294  | 58.741  | 167.766                  |
| 2007 | 105.574 | 31.089              | 74.485  | 49.049  | 154.623                  |
| 2008 | 124.621 | 37.174              | 87.447  | 32.384  | 157.005                  |
| 2009 | 161.369 | 92.479              | 68.890  | 32.654  | 194.023                  |
| 2010 | 152.733 | 88.374              | 64.359  | 71.611  | 224.344                  |
| 2011 | 170.766 | 96.373              | 74.393  | 153.570 | 324.336                  |
| 2012 | 176.764 | 99.691              | 77.073  | 368.841 | 545.605                  |
| 2013 | 177.326 | 96.502              | 80.824  | 557.192 | 734.518                  |
| 2014 | 223.598 | 126.837             | 96.761  | 732.243 | 955.841                  |
| 2015 | 252.650 | 140.407             | 112.243 | 287.367 | 540.017                  |

Fonte: MEC/PORTAL DADOS ABERTOS (MEC, 2005; 2015); Neves, Farenzena e Bandeira (2021). Elaboração própria.

Em uma avaliação realizada por Costa (2021), foi demonstrado que desde a sua criação, o Prouni tem se apresentado como uma política pública exitosa no que diz respeito à inclusão e permanência de bolsistas de baixa renda e minorias étnicas. Os resultados indicam que, no início da implementação, houve uma maior proporção de bolsas concedidas a pessoas brancas,

representando mais de 51% do total. No entanto, ao longo dos 15 anos do programa, houve uma mudança nesse panorama, e a predominância passou a ser entre os pretos e pardos, que juntos representaram mais de 56,5% do total de bolsas concedidas em 2015 (COSTA, 2021).

No que diz respeito ao Fies, devido à indisponibilização de informações no Portal de Dados Abertos do Ministério da Educação (2023), não foi possível coletar dados e nem traçar o perfil dos beneficiários na concessão de financiamento estudantil. No entanto, por meio de um estudo elaborado por Neves, Farenzena e Bandeira (2021), foi possível apontar algumas tendências.

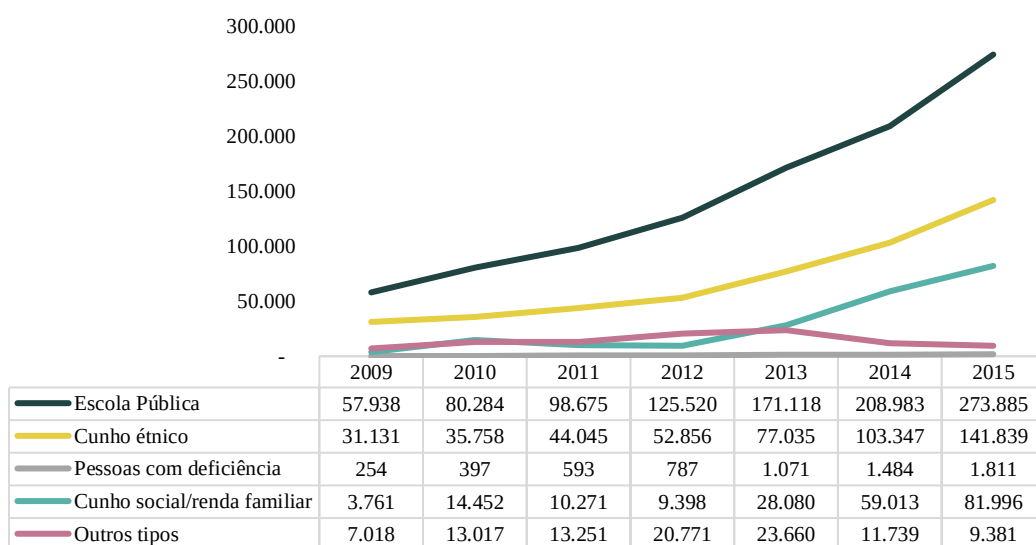
Em 2010, o Fies voltou a expandir, passando de aproximadamente 71.611 mil ingressos de estudantes em 2010 para mais de 700 mil ingressos em 2014, o que corresponde a uma ampliação de 132,0%. Essa expansão é explicada devido às mudanças realizadas nas regras de concessão de financiamento, como a redução da taxa de juros, maximização do prazo de amortização e carência, além da retirada de diversos empecilhos que impediam o acesso ao financiamento (HENRIQUES, 2018). Em 2015, o Fies voltou a reduzir a concessão de bolsas devido a um corte orçamentário, passando a compatibilizar a oferta de novos contratos frente às receitas disponíveis (NASCIMENTO; CORBUCCI, 2016).

Há muitas controvérsias a respeito da expansão no número de vagas no setor privado de ensino, principalmente por proporcionarem a oferta de uma educação desvinculada da pesquisa e dedicada apenas ao ensino (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016). Para o Ministério da Educação (2013), a expansão do ensino superior brasileiro, promovida também pelas instituições privadas, possibilitou a inserção de estudantes pertencentes a grupos antes pouco presentes na educação superior, o que tem contribuído para a diminuição de diferenças sociais existentes nos espaços acadêmicos. Entre as instituições públicas, as reservas de vagas também promoveram maior participação no ensino superior.

De acordo com o INEP (2018), o programa de reserva de vagas refere-se a qualquer programa ou ação afirmativa que tenha por objetivo garantir o acesso de determinados públicos à educação superior, por exemplo: étnico, pessoa com deficiência, estudante procedente de escola pública, social/renda familiar, entre outros. Essas informações são disponibilizadas nos microdados do Censo de Educação Superior, instrumento de pesquisa mais completo do país sobre as instituições de educação superior, realizado pelo INEP (MEC, 2023). Os microdados passaram a ser divulgados somente em 2009. No Brasil, entre 2009 e 2015, mais de 1,8 milhão de alunos matriculados no ensino superior eram provenientes de reserva de vagas. Destes, 56,0% eram de escolas públicas e 26,8% eram de reserva de vagas de cunho étnico (Gráfico 3) (IBGE, 2003; 2015).



Gráfico 3 - Quantidade de matrículas de alunos que participavam do programa de reserva de vagas, por tipo, no Brasil, de 2009 a 2015



Fonte: MEC/INEP - Censo de Educação Superior do INEP (INEP, 2003; 2015). Elaboração própria.

As mulheres, que já eram maioria em 2000 entre os que frequentavam cursos de graduação, ampliaram um pouco mais a sua participação em 2010. Enquanto a variação da participação de alunos do sexo masculino no período foi de 114,2%, para os do sexo feminino o índice chegou a 118,0%. O aumento é ainda mais acentuado quando se olha para a variável cor/raça. Entre as mulheres negras, o aumento foi de 294,9% entre os períodos censitários (Tabela 6) (IBGE, 2000; 2010).

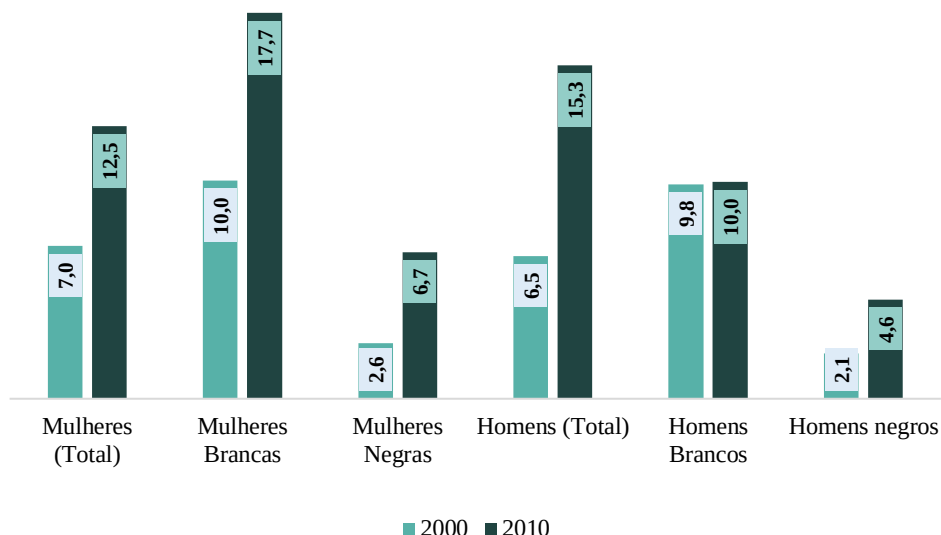
Tabela 6 - Distribuição de pessoas que frequentavam cursos de graduação e da população por sexo, cor/raça, no Brasil, em 2000 e 2010

| Sexo e Cor/Raça | Pessoas que frequentam curso de nível superior |             |                  |             |              |
|-----------------|------------------------------------------------|-------------|------------------|-------------|--------------|
|                 | 2000                                           | %           | 2010             | %           | Variação     |
| <b>Mulheres</b> | <b>1.619.250</b>                               | <b>56,5</b> | <b>3.529.896</b> | <b>57,0</b> | <b>118,0</b> |
| Mulher Branca   | 1.265.076                                      | 44,2        | 2.187.400        | 35,3        | 72,9         |
| Mulher Negra    | 324.951                                        | 11,3        | 1.283.236        | 20,7        | 294,9        |
| <b>Homens</b>   | <b>1.244.796</b>                               | <b>43,5</b> | <b>2.667.420</b> | <b>43,0</b> | <b>114,2</b> |
| Homem Branco    | 984.079                                        | 34,4        | 1.718.764        | 27,7        | 74,6         |
| Homem Negro     | 234.955                                        | 8,2         | 904.471          | 14,6        | 284,9        |

Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2000 e 2010 (IBGE, 2000; 2010). Elaboração própria.

Entre os grupos que concluíram a graduação, a participação feminina também é mais significativa. Entre elas, são as mulheres brancas que possuem os índices mais elevados nos dois períodos censitários, seguidas pelos homens brancos (Gráfico 4) (IBGE, 2000; 2010).

Gráfico 4 - Proporção de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram o ensino superior, no Brasil, em 2000 e 2010



Fonte: IBGE /Censo Demográfico (IBGE, 2000; 2010). Elaboração própria.

As mulheres negras, por sua vez, demonstram uma evolução de 4,16 pontos percentuais (p.p.) entre os anos analisados. Em 2000, apenas 2,6% das mulheres negras tinham concluído o ensino superior, enquanto em 2010 esse número aumentou para 6,7%. Dessa forma, houve um aumento significativo no número de mulheres concludentes nos anos de 2000 e 2010, conforme evidenciado pelos dados do Censo Demográfico (2000 e 2010) (IBGE, 2000; 2010). Quanto aos cursos realizados, houve um aumento relevante na proporção de mulheres graduadas em todas as áreas. No entanto, as mulheres continuam a preferir predominantemente áreas relacionadas à Educação; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Saúde e bem-estar social. É válido ressaltar que a presença feminina também tem se expandido em outras áreas, como ciências sociais, negócios e direito (Tabela 7) (IBGE, 2000; 2010).

Tabela 7 - Número de mulheres com nível superior concluído, segundo as áreas gerais, no Brasil em 2000 e 2010

| Áreas Gerais                         | Mulheres  |           | Variação Absoluta | Variação Relativa (%) |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-------------------|-----------------------|
|                                      | 2000      | 2010      |                   |                       |
| Educação                             | 581.926   | 2.117.424 | 1.535.498         | 263,8                 |
| Humanidades e Artes                  | 491.600   | 706.399   | 214.799           | 43,69                 |
| Ciências Sociais, negócios e direito | 1.020.087 | 2.445.603 | 1.425.516         | 139,7                 |
| Ciências, matemática e computação    | 288.162   | 435.057   | 146.895           | 50,97                 |
| Engenharia, produção e construção    | 97.616    | 211.865   | 114.249           | 117,0                 |
| Agricultura e veterinária            | 22.081    | 64. 882   | 42.801            | 193,8                 |
| Saúde e bem-estar social             | 512.991   | 1.109.748 | 596.757           | 116,3                 |

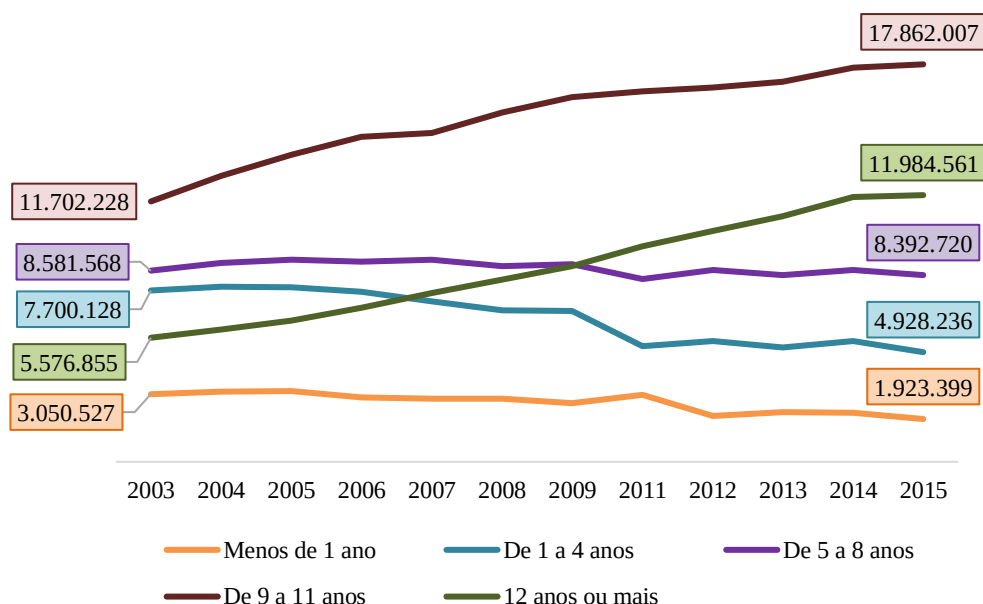
|                                   |                  |                  |              |              |
|-----------------------------------|------------------|------------------|--------------|--------------|
| Serviços                          | 23.191           | 142.733          | 119.542      | 515,5        |
| Área de formação mal-especificada | 32.171           | 211.984          | 179.813      | 558,9        |
| <b>Total</b>                      | <b>3.069.825</b> | <b>7.445.696</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: IBGE /Censo Demográfico (IBGE, 2000; 2010). Elaboração própria.

O aumento da escolaridade feminina resulta em maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Tanto as mulheres quanto os homens com pouca escolaridade enfrentam maiores dificuldades de inserção e tendem a encontrar ocupações mais precárias (IBGE, 2021a). As políticas públicas voltadas para a educação assumem um papel de suma importância entre a população menos privilegiada, pois além de democratizar as chances de ascensão social e diminuir as desigualdades, trabalham com um público que será, por muitos anos, parte da força de trabalho do país, impactando o potencial produtivo e competitivo.

Os dados da PNAD (IBGE, 2003; 2015) mostram que, de fato, a mão de obra feminina com nível superior vem se expandindo de modo constante e significativo no país (Gráfico 5). Entre 2003 e 2015, o contingente de trabalhadoras com nível superior completo, ou seja, com 12 anos ou mais de escolaridade, no mercado de trabalho cresceu, passando de 5,6 milhões da População Economicamente Ativa (PEA) para aproximadamente 12 milhões.

Gráfico 5 - População feminina economicamente ativa com 16 anos ou mais de idade, segundo grupos de anos de estudo, no Brasil, de 2003 a 2015



Fonte: IBGE/PNAD (IBGE, 2003; 2015). Elaboração própria.

Embora tenha ocorrido ampliação da PEA feminina com 9 a 11 anos de escolaridade (3,9% a.a.), o ritmo de incorporação das mulheres com nível superior completo na força de

trabalho foi mais intenso, crescendo 7,2% a.a. Nos demais grupos, a participação na PEA sofreu redução: mulheres com menos de 1 ano de escolaridade (-4,1% a.a.), de 1 a 4 anos de escolaridade (-4,0% a.a.), de 5 a 8 anos de escolaridade (-0,2% a.a.) (IBGE, 2003; 2015).

Analisando a população ocupada por grupos por sexo e cor/raça, percebe-se que o perfil educacional da população feminina total, em particular, aqueles que detinham mais anos de escolaridade, foi o que apresentou maior expressividade entre os grupos analisados. Em contraposição, houve uma redução na variação das pessoas com 1 a 4 anos de escolaridade, como pode ser visto no Quadro 1 (IBGE, 2003; 2015).

Quadro 1 - População feminina e masculina ocupada, por cor/raça e anos de escolaridade, no Brasil em 2003 e 2015

| Sexo e Cor/Raça         | Anos de escolaridade | População ocupada |      |              |
|-------------------------|----------------------|-------------------|------|--------------|
|                         |                      | 2003              | 2015 | Variação (%) |
| <b>Mulheres (Total)</b> | Menos de 1 ano       | 10,6              | 5,1  | -52,1        |
|                         | 1 a 4 anos           | 25,2              | 13,2 | -47,7        |
|                         | 5 a 8 anos           | 22,1              | 19,1 | -13,5        |
|                         | 9 a 11 anos          | 25,1              | 34,4 | 37,0         |
|                         | 12 anos ou mais      | 17,0              | 28,2 | 66,5         |
| <b>Homens (Total)</b>   | Menos de 1 ano       | 13,9              | 8,2  | -41,4        |
|                         | 1 a 4 anos           | 28,1              | 18,0 | -36,0        |
|                         | 5 a 8 anos           | 24,9              | 23,1 | -7,1         |
|                         | 9 a 11 anos          | 21,8              | 32,2 | 47,9         |
|                         | 12 anos ou mais      | 11,3              | 18,5 | 64,0         |
| <b>Mulheres brancas</b> | Menos de 1 ano       | 5,8               | 2,9  | -49,7        |
|                         | 1 a 4 anos           | 22,4              | 10,5 | -53,2        |
|                         | 5 a 8 anos           | 21,6              | 16,3 | -24,6        |
|                         | 9 a 11 anos          | 26,5              | 33,1 | 24,8         |
|                         | 12 anos ou mais      | 23,6              | 37,2 | 57,4         |
| <b>Mulheres negras</b>  | Menos de 1 ano       | 16,8              | 7,2  | -57,2        |
|                         | 1 a 4 anos           | 28,9              | 15,8 | -45,3        |
|                         | 5 a 8 anos           | 22,7              | 21,8 | -3,8         |
|                         | 9 a 11 anos          | 23,3              | 35,6 | 52,9         |
|                         | 12 anos ou mais      | 8,4               | 19,7 | 132,8        |
| <b>Homens brancos</b>   | Menos de 1 ano       | 7,7               | 4,6  | -39,7        |
|                         | 1 a 4 anos           | 25,4              | 14,8 | -41,6        |
|                         | 5 a 8 anos           | 25,1              | 20,9 | -16,8        |
|                         | 9 a 11 anos          | 24,8              | 32,7 | 31,7         |
|                         | 12 anos ou mais      | 17,1              | 27,0 | 58,4         |
| <b>Homens negros</b>    | Menos de 1 ano       | 21,2              | 11,1 | -47,6        |
|                         | 1 a 4 anos           | 31,3              | 20,6 | -34,1        |
|                         | 5 a 8 anos           | 24,7              | 25,0 | 1,4          |
|                         | 9 a 11 anos          | 18,3              | 31,9 | 74,4         |
|                         | 12 anos ou mais      | 4,6               | 11,4 | 149,9        |

Fonte: PNAD-IBGE (IBGE, 2003; 2015). Elaboração própria.

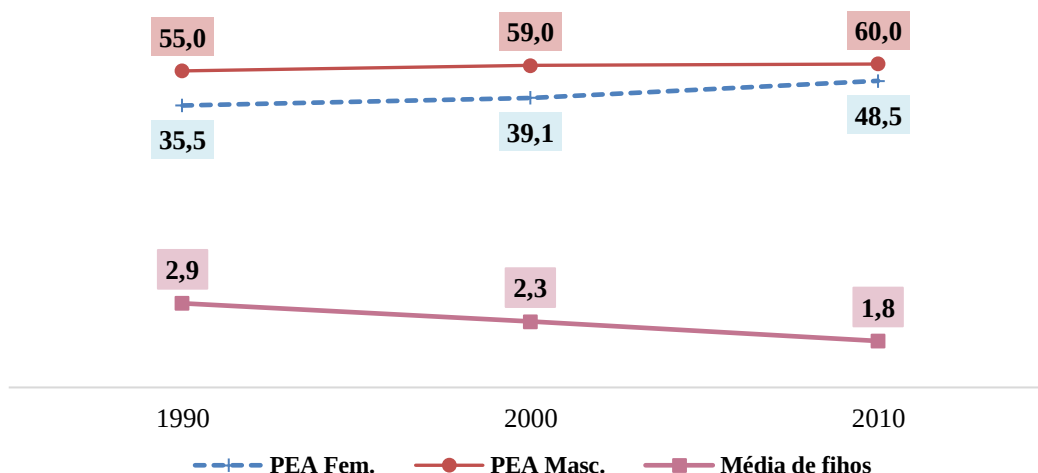
Em 2003, a maior parte das mulheres negras ocupadas tinham até 4 anos de escolaridade. Em 2015, observa-se uma mudança, sendo que as mais ocupadas eram aquelas que tinham mais de 9 anos de escolaridade. Entre as mulheres negras que possuíam 12 anos ou mais, foi observado um crescimento positivo entre os anos analisados, correspondendo a uma elevação de 11,2 pontos percentuais (p.p), saindo de 8,4% em 2003 para 19,7% em 2015. Entre as mulheres brancas, aquelas que possuíam 12 anos ou mais de escolaridade foram as que obtiveram maior participação entre as ocupadas. Em 2003, elas correspondiam a 23,6%; em 2015, esse número chegou a 37,2%, correspondendo a um crescimento de 8,0 pontos percentuais (p.p) (IBGE, 2003; 2015).

De forma geral, o crescimento da participação das pessoas com mais anos de escolaridade teve maior expressividade entre a população negra. Comparando as colunas de variação, percebe-se que entre as mulheres, foram as negras que apresentaram as maiores vantagens em seus avanços educacionais. Houve um crescimento de 52,9% das mulheres negras com ensino médio ocupadas e de 132,8% das ocupadas com ensino superior. Entre as mulheres brancas, o crescimento foi de 24,8% entre aquelas com ensino médio e de 57,4% entre aquelas com ensino superior (IBGE, 2003; 2015).

Essa crescente participação da PEA feminina no mercado de trabalho, além de ser atribuída ao aumento dos níveis de escolarização, também é resultado das novas estratégias adotadas pelas famílias para garantir sua sobrevivência, bem como da redução na taxa de fecundidade. Através das informações censitárias, é possível verificar uma clara relação entre as taxas de fecundidade e a participação das mulheres no mercado de trabalho (Gráfico 6) (IBGE, 1990; 2000; 2010).

A redução da taxa de natalidade nos anos de 1990 (2,9), 2000 (2,3) e 2010 (1,8) foi acompanhada por um aumento imediato da participação feminina economicamente ativa nos mesmos períodos, com percentuais de participação de 35,5%, 39,1% e 48,5%, respectivamente (IBGE, 1990, 2000 e 2010). Em um espaço de tempo de 20 anos, enquanto a taxa de natalidade caía, as mulheres apresentaram um acréscimo de 13,0 p.p, chegando a um nível bem mais próximo de igualdade em relação à PEA masculina (Gráfico 6).

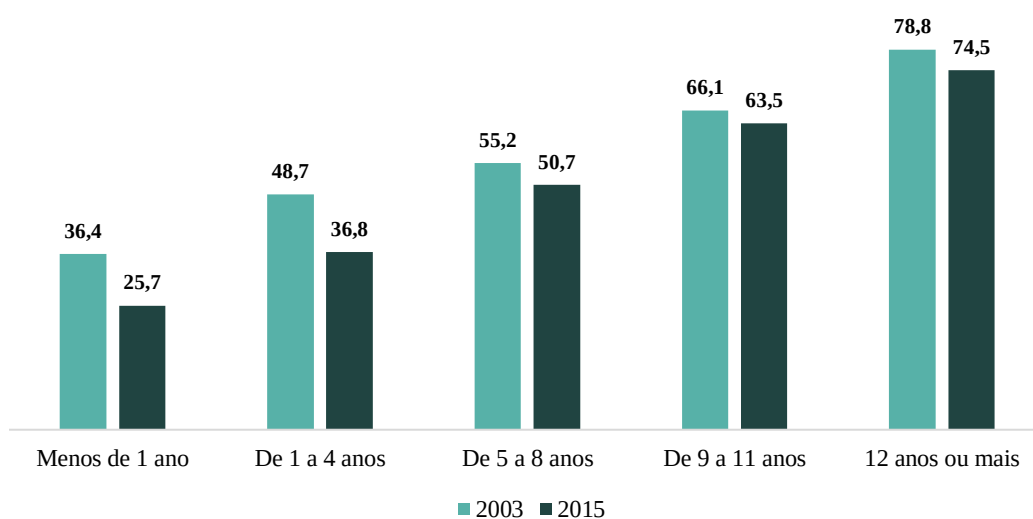
Gráfico 6 - Evolução da PEA (%) masculina e feminina e da Taxa de fecundidade, no Brasil, em 1990, 2000 e 2010



Fonte: IBGE /Censo Demográfico (IBGE, 1990; 2000; 2010). Elaboração própria.

No que diz respeito à participação produtiva, as variações ocorrem à medida que o nível educacional alcançado pelas mulheres se eleva, como podemos observar no gráfico a seguir. Em 2015, enquanto 74,5% das mulheres com 12 anos ou mais de escolaridade estavam engajadas no mercado de trabalho, apenas 36,8% daquelas com ensino fundamental incompleto (1 a 4 anos de estudo) faziam parte dessa realidade (Gráfico 7) (IBGE, 2003; 2015).

Gráfico 7 - Taxa de participação feminina com 16 anos ou mais de idade, segundo grupos de anos de estudo, no Brasil, em 2003 e 2015



Nota: A taxa de participação é a relação entre a População Economicamente Ativa e a População em Idade Ativa (PEA/PIA) e indica a proporção de pessoas com 16 anos ou mais incorporada ao mercado de trabalho como ocupada ou empregada.

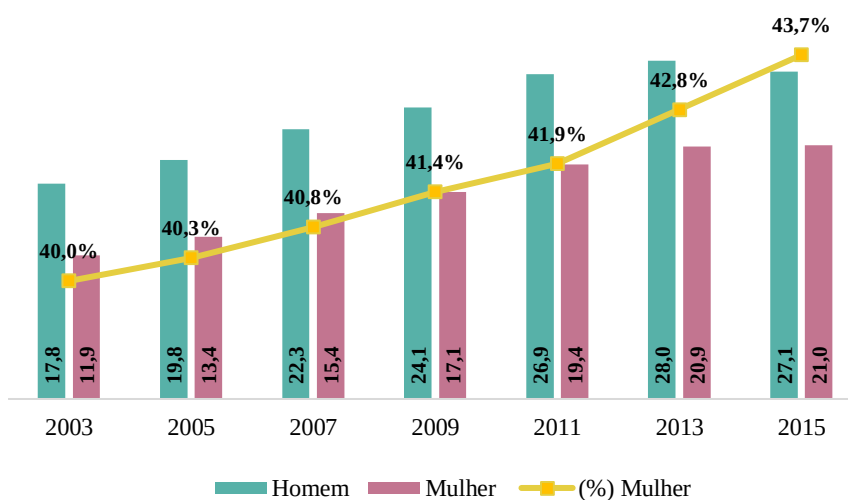
Fonte: PNAD-IBGE (IBGE, 2003; 2015). Elaboração própria.

Apesar dessa maior participação, ao analisarmos os períodos tratados, é possível observar uma redução na taxa de participação das mulheres com 12 anos ou mais de escolaridade, de 78,8% em 2003 para 74,5% em 2015. Esse fenômeno pode ser atribuído ao envelhecimento da população com maior nível de escolaridade, resultando na saída de uma parte desse grupo do mercado de trabalho (DIEESE, 2011).

Aprimorar a qualidade da educação tem um impacto significativo na capacidade produtiva da população no mercado de trabalho, refletindo-se em benefícios como uma maior probabilidade de conseguir empregos formais. O trabalho formal é regulamentado pelas leis trabalhistas e integrado aos mecanismos institucionais que garantem proteção ao trabalhador, tais como previdência social, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e seguro-desemprego.

De acordo com a RAIS (RAIS, 2003; 2015), houve crescimento no número de postos de trabalho formal para mulheres no país, passando de 11,9 milhões em 2003 para 21 mi em 2015. Ao longo de todo o período, a participação feminina em postos de trabalho formais pode ser caracterizada como uma trajetória ascendente, apesar da manutenção e maior participação masculina ao longo de todo o período (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Percentual e estoque (em milhares) de emprego formal, por sexo, no Brasil, de 2003 a 2015

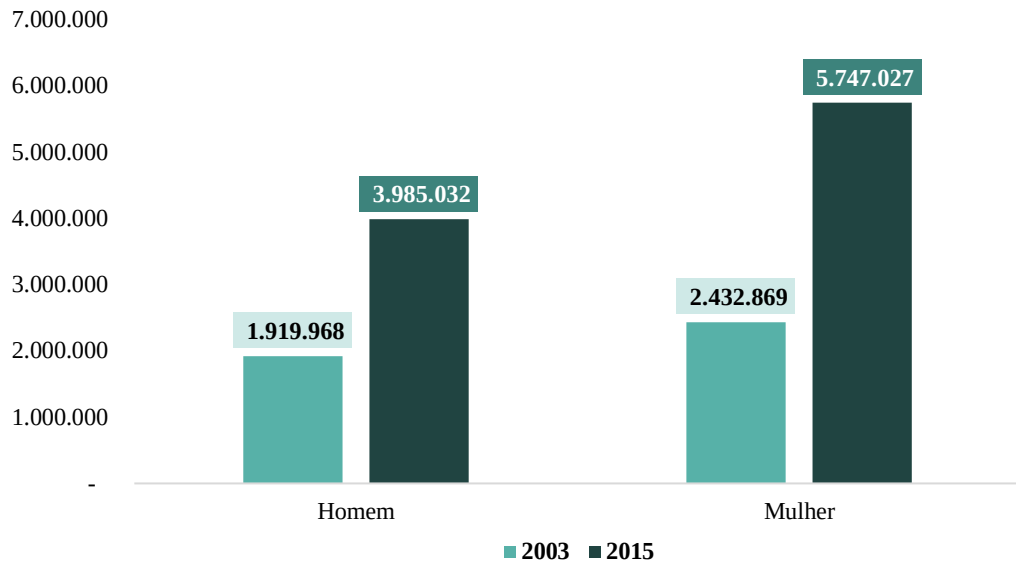


Fonte: MTE/RAIS (RAIS, 2003; 2015). Elaboração própria.

Quanto ao crescimento ocupacional formal para os segmentos de trabalhadores mais escolarizados, as mulheres ultrapassam os homens. Essa maior participação é verificada pelo crescimento de mulheres com ensino superior completo empregadas (+3,3 mi), em comparação

com a menor expansão dos homens (+2,0 mi) nesse mesmo quesito (Gráfico 9) (RAIS, 2003; 2015).

Gráfico 9 - Estoque de emprego formal (em milhões), pelo grau de escolaridade ensino superior, por sexo, no Brasil, em 2003 e 2015



Fonte: MTE/RAIS (RAIS, 2003; 2015). Elaboração própria.

A distribuição de homens e mulheres com nível superior por ocupação está retratada na tabela a seguir. Entre os grupos de ocupações, com exceção dos trabalhadores na exploração agropecuária, que apresentaram pouca alocação de mão-de-obra feminina, houve significativa ampliação da participação feminina entre os anos de 2003 e 2015. Profissionais das Ciências Biológicas, da saúde e afins e Profissionais do ensino foram as duas ocupações que mais agregaram mão de obra feminina. Entre os períodos, houve a adição de 343.018 e 624.710 novas profissionais, respectivamente. Apesar da maior participação, é perceptível que elas continuam em ocupações tradicionalmente femininas. Enquanto os homens predominaram nas ocupações das Ciências Exatas, Físicas e da Engenharia e na exploração agropecuária, representando 78,1% e 80,0% dos trabalhadores, respectivamente, em 2015 (Tabela 8) (RAIS, 2003; 2015).



Tabela 8 - Distribuição de homens e mulheres com ensino superior em ocupações segundo CBO 2002 por principais subgrupos, no Brasil em 2003 e 2015

| Ano  | Sexo         | Membros superiores e dirigentes do poder público | Diretores e gerentes em empresa de serviços de saúde, da educação ou de serviços culturais | Profissionais das Ciências Exatas, Físicas e da Engenharia | Profissionais das Ciências Biológicas, da saúde e afins | Profissionais do ensino | Profissionais das Ciências Sociais e Humanas | Profissionais das Ciências Jurídicas | Trabalhadores na exploração agropecuária |
|------|--------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------|
| 2003 | H            | 92.694                                           | 9.545                                                                                      | 182.747                                                    | 207.816                                                 | 311.438                 | 36.579                                       | 168.944                              | 3.437                                    |
|      | M            | 119.395                                          | 22.564                                                                                     | 49.574                                                     | 265.951                                                 | 719.073                 | 24.949                                       | 186.194                              | 1.022                                    |
|      | <b>M (%)</b> | <b>56,3</b>                                      | <b>70,3</b>                                                                                | <b>21,3</b>                                                | <b>56,1</b>                                             | <b>69,8</b>             | <b>40,5</b>                                  | <b>52,4</b>                          | <b>22,9</b>                              |
| 2015 | H            | 165.337                                          | 16.120                                                                                     | 390.908                                                    | 316.576                                                 | 500.190                 | 68.123                                       | 302.602                              | 5.721                                    |
|      | M            | 236.391                                          | 46.253                                                                                     | 109.803                                                    | 608.969                                                 | 1.343.783               | 65.462                                       | 474.277                              | 1.431                                    |
|      | <b>M (%)</b> | <b>58,8</b>                                      | <b>74,2</b>                                                                                | <b>21,9</b>                                                | <b>65,8</b>                                             | <b>72,9</b>             | <b>49,0</b>                                  | <b>61,0</b>                          | <b>20,0</b>                              |

Fonte: MTE/RAIS (RAIS, 2003; 2015). Elaboração própria.

A partir do exposto, evidencia-se uma maior participação feminina na PEA e nos empregos formais. O aumento da participação de mulheres com ensino superior completo na PEA, saiu de 17,0% em 2003, e foi 28,2%, em 2015. Quanto ao sexo, a variação feminina entre os períodos chegou a 12,5 p.p de diferença em relação aos homens. Já no emprego formal, a presença feminina com nível superior ultrapassou a masculina (+ 1, 8 milhões) e atingiu 5,8 mil de ocupações formais em 2015, apesar da manutenção feminina em ocupações apontadas como tradicionalmente femininas (RAIS, 2003; 2015).

Ao menos em parte, esse progresso pode ser creditado ao aumento dos níveis de educação, especialmente ao aumento do número de mulheres com ensino superior. A educação superior tem se caracterizado como um fator determinante para a inclusão no mercado de trabalho, e as políticas públicas têm desempenhado um papel essencial ao promover a maior participação das mulheres no meio acadêmico. Nos últimos dois anos, passamos a compreender o quão necessário é promover e manter esses programas que visam o ingresso de grupos classificados como minorias no ensino superior, ao identificarmos o perfil mais afetado no mercado de trabalho durante a maior crise sanitária da história do Brasil, a pandemia da Covid-19.

O mercado de trabalho foi um dos setores mais impactados, desencadeando efeitos econômicos e sociais que afetarão os meios de subsistência e o bem-estar de milhões de pessoas a longo prazo (AUTOR; REYNOLDS, 2020). As mulheres, assim como negros, jovens e trabalhadores com baixa escolaridade, são apontados como os mais prejudicados nesse cenário (DIEESE, 2022). Segundo uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) (2021), com base nos dados da PNADC, mostrou que 76% dos empregos perdidos no país eram

ocupados por pessoas com poucos anos de escolaridade ou que não concluíram o ensino médio. Por outro lado, os trabalhadores mais qualificados apresentaram melhores resultados em manter seus empregos e até buscar e ocupar novas vagas. Durante os anos de 2019 e 2020, houve um aumento de 4,8% no número de pessoas com 15 anos ou mais de escolaridade no mercado de trabalho (FGV, 2021). No período pós-pandêmico, os trabalhadores com pouca escolaridade ou sem formação continuarão sendo os mais prejudicados no mercado de trabalho e terão maior dificuldade de se reinserirem (FGV, 2021). Esse panorama evidenciou ainda mais a necessidade e importância da escolarização no mercado de trabalho.

Promover a inserção desse público –e que é o alvo das políticas públicas– no ensino superior é um dever do Estado, e as políticas públicas de educação superior precisam continuar sendo um dos principais instrumentos para viabilizar esse processo.

## 5 CONCLUSÃO

Com o objetivo de compreender o processo de inserção e o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro, este estudo teve início com uma análise teórico-histórica da condição feminina nos espaços de trabalho. Conforme pontuou Madeira (1973), as mulheres nunca estiveram alheias a atividades laborais. No entanto, existem limitações bibliográficas e estatísticas, como apontado por Saffioti (1976), que dificultam essa análise de gênero.

De acordo com os dados de 1872 e 1990, no conjunto da população feminina com profissão, as mulheres representavam um pouco mais de 45,0%, sendo a grande maioria alocada no setor de serviços domésticos. Na década de 1920, a participação feminina na população economicamente ativa caiu drasticamente para 15,3%, resultado da queda da participação das mulheres nas atividades industriais.

No início dos anos 30, o rápido crescimento da produção industrial acentuou ainda mais a queda da participação das mulheres nas atividades secundárias, impactando na População Economicamente Ativa (PEA) feminina, que registrou uma participação de apenas 15,9% no recenseamento de 1940. O setor secundário continuou apresentando declínio nas décadas de 1940 e 1950, enquanto o setor terciário apresentava um tímido crescimento. Por outro lado, o setor primário mantinha um contingente significativo. Entre 1940 e 1960, houve um acréscimo de 44,9% na participação das mulheres nesse setor.

Ainda na década de 1960, o setor primário passou a registrar uma intensa redução tanto na mão de obra feminina quanto masculina, ocasionada pelo movimento de êxodo rural, já em expansão, e pela consequente migração da mão de obra rural para as atividades urbanas. O setor do comércio foi o que ganhou mais força com a expansão das cidades. Por outro lado, a participação feminina voltou a ganhar impulso no setor secundário durante o mesmo período, principalmente devido ao segundo surto industrial verificado no governo JK.

A década de 1970 marca o avanço da participação feminina no mercado de trabalho. Essa maior inserção representou uma quebra de padrões de comportamento e valores relativos ao papel da mulher na sociedade, intensificada pelos movimentos feministas e pela presença feminina cada vez mais atuante no espaço público, o que facilitou a oferta de trabalhadoras. Em 1980, apesar da estagnação econômica, e em 1990, da reestruturação produtiva, nota-se uma persistência da participação feminina no mercado de trabalho. No entanto, a década de 90 é marcada pela informalidade e precariedade, características dos empregos que absorveram um maior contingente feminino do que masculino.

No início do século XXI, apesar da maior inserção formal, ainda são verificadas as condições de trabalho desfavoráveis às mulheres, o que agrava o movimento de precarização, resultado do impacto das políticas neoliberais no mercado de trabalho. No campo educacional, as políticas públicas têm se configurado como instrumento muito importante para a inserção de grupos historicamente discriminados. A partir de uma análise estatística, foi possível constatar uma maior participação da população feminina no ensino superior, com maior número de matriculadas e graduadas. Além disso, os dados revelaram um constante e significativo crescimento da mão de obra feminina com nível superior no mercado de trabalho brasileiro, sendo a maioria entre a população economicamente ativa em 2015.

É compreensível e sabido que ainda persistem desigualdades sociais, de gênero e raça no acesso e na permanência no ensino superior e no mercado de trabalho. Essas dificuldades continuam sendo um desafio, tornando indispensável o acompanhamento e a caracterização dessas questões. No Brasil, ainda há carências na identificação do perfil étnico-racial da população nesses espaços, e a ausência dessas informações revela um flagrante da desigualdade em termos de qualidade estatística. O Censo de Educação Superior, que é o instrumento de pesquisa mais completo do país sobre as instituições de ensino superior, ainda não disponibiliza a cruzamento de dados entre raça/cor e sexo em suas bases. Da mesma forma, a RAIS, uma fonte de dados quase censitária sobre o mercado de trabalho formal, não oferece análises detalhadas em relação à variável raça/cor em seus registros. A ausência dessas informações é atribuída ao alto número de casos não declarados, uma vez que a declaração racial é feita pelo empregador ou por algum funcionário administrativo responsável pelo preenchimento das informações, o que gera contrastes em relação à autodeclaração (SILVEIRA, 2022).

Sem essa caracterização transversalizada, as políticas públicas são formuladas sob um cenário deficitário, correndo o risco de não alcançarem de forma efetiva esse público. As discriminações de gênero e raça são fatores que influenciam as possibilidades de acesso e permanência no mercado de trabalho, sendo categorias fundamentais para orientar e elaborar políticas públicas efetivas no enfrentamento das desigualdades sociais presentes no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. M. **ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica**. São Paulo: Musa, 2014.
- ALVAREZ, A.; RADAELLI, A. B. Políticas da educação superior no Brasil (2003- 2010): democratização ou expansão? **Revista Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 46, p. 217-232. jan./jun. 2016.
- ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Bauru: Canal 6, 2007.
- AMARAL, G. A. Os desafios da inserção da mulher no mercado de trabalho. **Itinerarius Reflectionis**, v. 8, n. 2, 2012.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural. **Revista Theomai**, n. 19, 2009.
- ANTUNES, R. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. [S.l.]: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.
- ANTUNES; R., ALVES; G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004.
- APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista Ambiente e Educação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-55, jul. 2009.
- AUTOR, D.; REYNOLDS, E. **The nature of work after the COVID crisis: Too few low-wage jobs**. [S.l.]: The Hamilton Project, Brookings, 2020.
- AZEVEDO, C. G.; MARANHÃO, N.; VERBICARO; L. P. Divisão sexual do trabalho: impactos promovidos na inserção e permanência das mulheres no mercado de trabalho. **Revista de Estudos Jurídicos UNESP**, Franca, ano 23, n. 38, p. 233-258, jul./dez. 2019.
- BARBOSA, R. S.; BARROS, A. Estado neoliberal e os reflexos nas relações de trabalho no contexto da crise do capital. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais**, v. 2, n. 2, p. 37-54, 2014.
- BARROSO, C. L. M.; MELO, G. N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 15, p. 47-77, dez. 1975.

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996.

BEZERRA, N. Mulher e universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE OS SETE SABERES, 2010. [S.l.]. **Anais [...]**. [S.l.], 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3070777-Mulher-e-universidade-a-longa-e-dificil-luta-contr-a-invisibilidade.html>. Acesso em: 2 jul. 2022.

BLAY, E. A; CONCEIÇÃO, R R. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa** n. 76, p. 50-56, fev. 1991.

BOTELHO, A. F.; CARVALHO, C. H. **Financiamento da educação superior**: o percurso e os percalços da Universidade Estadual de Goiás (UEG). [S.l.:s.n.], 2014. Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/livpolpub3.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2022.

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, RJ: Presidência da República, 1827. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm). Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. **Exposição de Motivos no 393, de 18 de agosto de 1975**. Institui o Programa de Crédito Educativo. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). 4 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992**. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Brasília, DF: Presidência da República, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977**. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1977. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6515.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6515.htm). Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.514, de 22 de dezembro de 1977**. Altera o Capítulo V do Título II da Consolidação das Leis do Trabalho, relativo a segurança e medicina do trabalho e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1977. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001**. Rio de Janeiro, RJ, 2001. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3708-2001-rio-de-janeiro-institui-cota-de-ate->. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. **Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000.** Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de junho de 2001.** Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC n. 2, de 31 de março de 2008.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010.** Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRITO, J. C. Enfoque de gênero e relação saúde/trabalho no contexto de reestruturação produtiva e precarização do trabalho. **Caderno de Saúde Pública**, v. 16, n. 1, p. 195-204, jan./mar. 2000.

BRUSCHINI, C. O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes. **Revista Estudos Feministas**, v. 2, p. 179-199, 1994.

BRUSCHINI, C. **Trabalho feminino no Brasil:** novas conquistas ou persistência da discriminação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

CABRAL, F.; DÍAZ, M. Relações de gênero. In: **Cadernos de afetividade e sexualidade na educação:** um novo olhar. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998.

CAMARGO, D. B. S. **Participação das mulheres no mercado de trabalho.** [S.l.]: Fundação Educacional do Município de Assis–Fema–Assis, 2010.

CAMPANA, P. O impacto do neoliberalismo no Direito do Trabalho: desregulamentação e retrocesso histórico. **Revista de informação legislativa**, v. 37, n. 147, p. 129-144, jul./set. 2000.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA - CEPAL. **La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad**. Santiago, Chile: CEPAL, 2021. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46633-la-autonomia-economica-mujeres-la-recuperacion-sostenible-igualdad>. Acesso em: 8 ago. 2022.

CONTINS, M.; SANTANA, L. C. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Revista Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 4, n. 1, p. 209-220, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16670>. Acesso em: 17 abr. 2022.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. **Evolução da educação superior privada no Brasil**: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. [S.l.:s.n.], 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7066>. Acesso em: 2 jul. 2022.

COSTA, A. As transformações no mundo do trabalho em tempos neoliberais e suas implicações no trabalho docente. **Movimento-Revista de Educação**, n. 8, p. 281-312, 2018.

COSTA, J. F. M. Da formulação à implementação do programa Universidade para Todos (ProUni): avaliação dos 15 anos do programa. **Seminários do LEG**, n. 12, 2021.

COTRIM, L. R.; TEIXEIRA, M.; PRONI, M. W. **Desigualdade de gênero no mercado de trabalho formal no Brasil**. [S.l.]: Instituto de Economia, Unicamp, 2020.

CRUZ, M. H. S. Questões sobre as diferenças de gênero no ensino superior. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 1, p. 114, 2019.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - DIEESE. **Mulheres no mercado de trabalho brasileiro: velhas desigualdades e mais precarização**. São Paulo: DIEESE, 2022a. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2022/mulher.html>. Acesso em: 17 abr. 2022.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Boletim emprego em pauta**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletim-empregoempauta/2020/boletimEmpregoEmPauta16.html>. Acesso em: 08/08/2022.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI - ENMZ. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida**. Brasília: Cultura, 1996.

FERES JÚNIOR, J. *et al.* **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - FGV. **Impactos da educação no mercado de trabalho**. [S.l.]: Instituto Brasileiro de economia, 2021.



GOMES, J. B. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contras desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.

GOULART, R. F.; VILLATORE, M. A. O desenvolvimento econômico da empresa e seu impacto na relação de emprego. **Cadernos da Escola de Direito**, v. 1, n. 8, 2008.

GROSSI, M. P. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Florianópolis: Antropologia em Primeira Mão; Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC, 1998. Disponível em: [https://mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes\\_de\\_genero/grossimiriam.pdf](https://mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/grossimiriam.pdf). Acesso em: 2 jul. 2022.

GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil- Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. **Observatório da Jurisdição Constitucional**, ano 5, 2012. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/683>. Acesso em: 2 jul. 2022.

HIRATA, H. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **Caderno CRH**, v. 24, p. 15-22, 2011.

HTUN, M. From 'Racial Democracy' to Affirmative Action: Changing State Policy on Race in Brazil. **Latin American Research Review**, v. 39, n. 1, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico**. Microdados. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico**. Microdados. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2003**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2003. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/coeficiente\\_brasil.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/coeficiente_brasil.shtm). Acesso em: 17 abr. 2022.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Microdados. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimen to/pnad2011/default.shtm>. Acesso em: 8 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2021a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2 ed. Estudos e Pesquisas. *In: Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 38, 2021b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior 2002**. [S.l.:s.n.], 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 8 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior 2003**. [S.l.:s.n.], 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 8 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior 2011**. [S.l.:s.n.], 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 8 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior 2015**. [S.l.:s.n.], 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 8 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior 2018**. [S.l.:s.n.], 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 8 ago. 2022.

JESUS, C. S. B.; BARBOSA, R. J. S. Trabalho feminino x nível de escolaridade: uma análise sobre a influência da educação para a inserção da mulher no mundo do trabalho. **Revista Ártemis**, XXI: 131-146, 2016.

LEONE, E. T. Os impactos do crescimento econômico com inclusão social na participação das mulheres no mercado de trabalho. *In: LEONE, E. T.; KREIN, J. D.; TEIXEIRA, M. O. (org.). Mundo do trabalho das mulheres*: ampliar direitos e promover a igualdade. São Paulo: Secretaria de Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres; Campinas, SP: Unicamp, IE, 2017.

LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Revista Estudos avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 271-284, set. 2003.

LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Revista Educação e Realidade**, v. 20, n.2, jul./dez. 1995.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MADEIRA, F. R. **Estrutura do emprego e trabalho feminino no Brasil: 1920-1970**. São Paulo: Brasiliense, 1973.

MARCONI, N. Lições da pandemia para o mercado de trabalho. **Revista Conjuntura Econômica**, v. 75, n. 04, p. 30-35, 2021.

MARIA, E. R.; PERES, S. M. Z. Ensino superior brasileiro: privilégio de poucos ou direito de muitos?. **Revista Missioneira**, v. 23, n. 1, p. 37-43, 2021. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/514>. Acesso em: 8 ago. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Fundo Nacional de Financiamento da Educação - FNDE**, 2022a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fies-graduacao/perguntas-frequentes-fies>. Acesso em: 10 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Portal Fundo de Financiamento Estudantil - FIES**, 2022b. Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2022.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOEHLECKE, S. Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil: experiências e debates. In: PROGRAMA A COR DA BAHIA. **A Educação e os afro-brasileiros**. Salvador: UFBA; Ford Foundation; Novos Toques, 2000.

MULHERES, ONU. **Mais igualdade para as mulheres brasileiras: caminhos de transformação econômica e social**. Encarte Brasil. Brasília: ONU, 2016.

MULHOLLAND, T. **O sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília**. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (orgs.) Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006.

MUNANGA, K. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp. 1996.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

NADER, M. B. A condição masculina na sociedade. Dimensões. **Revista de História da UFES**, Vitória, n. 14, 2002.

NASCIMENTO, P. M.; CORBUCCI, P. R. Insumos para o redesenho do financiamento estudantil (FIES). **A Produção do IPEA até 2018**, p. 115, 2016.

NEVES, R. M.; FARENZENA, N.; BANDEIRA, D. L. Reformulações e implementação do Fies (1999-2020): um preâmbulo. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 6, p. 1-35, 2021.

NOGUEIRA, C. M. O trabalho feminino e as desigualdades no mundo produtivo no Brasil. In: SILVA, M. O. S.; YAZBEK, M. C. (orgs.). **Políticas Públicas de trabalho e renda no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/100940/61058>. Acesso em: 7 abr. 2022.

OLIVEIRA, J. F. *et al.* A reforma da educação superior e os mecanismos de parceria público-privada. **Perspectiva**, v. 23, n.02, pp.323-348, 2005.

OURIQUES, H. R. **Evolução econômica do capitalismo Contemporâneo**. [S.l.]: Editora UFSC, 2014.

PAULA, M. A promoção da igualdade racial na era Lula. In: PAULA, M. (org.). **Nunca antes na história desse país...?** Um balanço das políticas do governo Lula. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2011.

PEREIRA, S. O. G; NUNES, J. B. A presença das mulheres no ensino superior e o papel das políticas de permanência das Universidades Federais brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, [S.l.]. **Anais [...]**, 2018.

PINHEIRO, J. C. **Trabalho feminino no Brasil**: análise da evolução da participação da mulher no mercado de trabalho (1950-2010). 2012. Trabalho de Conclusão de Graduação (Bacharel em Ciências Econômicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69992/000875738.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 jul. 2022.

QUEIROZ, D. M. Mulheres no ensino superior no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 23., 2000, [S.l.]. **Anais [...]**. [S.l.], 2000.

QUEIROZ, D. M. **Raça, gênero, e educação superior**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia – UFBA / Faculdade de Educação, Salvador: 2001. Disponível em: [http://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba\\_tese\\_2001\\_DMQueiroz.pdf](http://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2001_DMQueiroz.pdf). Acesso em: 2 jul. 2022.

QUEIROZ, D. M. **Mulheres no Ensino Superior no Brasil**. [S.l.]: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, 2013. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0301t.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2022.

QUEIROZ, V. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 45, p. 44-57, 2015.

RACOSKI, M. M.; SILVA, É. N. O sistema de cotas para ingresso na educação superior pública: qual sua importância e por que pesquisar? **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-17, 2020.

RIBEIRO, F. As transformações no mundo do trabalho. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, ano VII, n. 9, 2006.

RIBEIRO, L. M. **A igualdade jurídica de homens e mulheres**: constituição e ações afirmativas. [S.l.:s.n.], 2011. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-igualdade-juridica-de-homens-e-mulheres-constituicao-e-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

RICOLDI, A.; ARTES, A. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **Ex aequo**, v. 33, p. 149-161, 2016.

RODRIGUES, M. T. Os fundamentos da ação afirmativa e a adoção da política de cotas na educação brasileira. **(SYN) THESIS**, v. 11, n. 1, p. 1-12, 2018.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

SAFFIOTI, H. Força de trabalho feminina no Brasil: no interior das cifras. Perspectivas: **Revista de Ciências Sociais**, 1985.

SALVADOR, A. C. **Ação afirmativa na PUC-Rio**: a inserção de alunos pobres e negros. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2012.

SANTOS, H. Políticas públicas para a população negra no Brasil. **Observatório da Cidadania**, Rio de Janeiro, n. 2, 1999.

SANTOS, J. A. F. Classe Social e Desigualdade de Gênero no Brasil. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, v. 51, n. 2, p. 353-402, 2008.

SANTOS, S. A. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um balanço. **Revista Tomo**, n. 24, p. 37-83, 2014.

SCHLICKMANN, E.; PIZARRO, D. A evolução da mulher no trabalho: uma abordagem sob a ótica da liderança. **Revista Borges**, vl. 3, n. 1, jul. 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, 1990.

SEMPRE VIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. **Sem parar**: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia. [S.l.:s.n.], 2020. Disponível em: <https://mulheresnapandemia.sof.org.br/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

SESQUIM, I. R. A. União Universitária Feminina: femininos e possibilidade para a emancipação. **Revista Historiar**, v. 13, n. 25, p. 107-125, 2021.

SILVA, A. C.; MOREIRA, C. A. A condição social da mulher na história do Brasil contemporâneo. **Revista Raízes no Direito**, Anápolis: Faculdade Evangélica Raízes, v. 9, n. 1, p. 111-130, jan./jul. 2020.

SILVEIRA, L. **Imputação da informação de raça/cor na Rais para o setor público brasileiro**. [S.l.:s.n.], 2022. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11580>. Acesso em: 3 maio 2023.

SOARES, C.; MELO, H.; BANDEIRA, L. O trabalho das mulheres brasileiras: uma abordagem a partir dos censos demográficos de 1982 a 2010. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS - ABEP, 19., 2014, **São Pedro. Anais [...]**. São Paulo, 2014.

TEIXEIRA, M. O. **Um olhar da economia feminista para as mulheres**: os avanços e as permanências das mulheres no mundo do trabalho entre 2004 e 2013. 2017. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/991571>. Acesso em: 3 fev. 2022.

TOALDO, A. M.; ZAIOSC, C. V.; SANTOS, F. M. Ações afirmativas e cotas raciais destinadas às mulheres negras na sociedade brasileira: Igualdade de oportunidades e inclusão social. **Revista Digital Constituição e Garantia de Direitos**, v. 14, n. 1, 2021.

TRAINA-CHACON, J-M.; CALDERÓN, A-I. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista iberoamericana de educación superior**, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015.

TROW, M. A. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access**: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. [S.l.:s.n.], 2005. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213> Acesso em: 3 jan. 2023.

VIANA, A. R.; SOUZA, F. P.; ANJOS NETA, M. M.. Distribuição e representatividade feminina: um estudo sobre a universidade estadual do sudoeste da Bahia–UESB. **Revista Extensão & Cidadania**, v. 4, n. 8, 2017.

XAVIER, F. G. **Políticas públicas para cultura negra**: a Fundação Cultural Palmares. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29965/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Repsit%C3%B3rio.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2023.

ZAMORA, M. A. M.; LESSA, B. S. “O que sobrou do céu”: trabalho e precarização no capitalismo neoliberal. X Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, 10., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/335527218\\_O\\_QUE\\_SOBROU\\_DO\\_CEU\\_TRABALHO\\_E\\_PRECARIZACAO\\_NO\\_CAPITALISMO\\_NEOLIBERAL](https://www.researchgate.net/publication/335527218_O_QUE_SOBROU_DO_CEU_TRABALHO_E_PRECARIZACAO_NO_CAPITALISMO_NEOLIBERAL). Acesso em: 15/12/2022.

ZIRBEL, I. Ondas do feminismo. **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas**. [S.l.:s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/wp-content/uploads/sites/178/2021/03/Ondas-do-Feminismo.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2023.