



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

ANA PAULA ROSA DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: ACESSO E
PERMANÊNCIA DE MÃES-ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E
NA ARGENTINA**

Camboriú, SC

2025

ANA PAULA ROSA DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: ACESSO E
PERMANÊNCIA DE MÃES-ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E
NA ARGENTINA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú.

Orientadora: Prof.^a. Solange Aparecida Zotti, Doutora em Educação.

Camboriú

2025

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

S586p Silva, Ana Paula Rosa da.
Políticas públicas de gênero na educação: acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior no Brasil e na Argentina. / Ana Paula Rosa da Silva; orientadora Solange Aparecida Zotti . -- Camboriú, 2025.
160 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. Políticas Públicas - Gênero. 2. Ensino Superior. 3. Condições de Acesso e Permanência na Escola. 4. Mães – Estudantes. I. Zotti, Solange Aparecida. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD: 378

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662

ANA PAULA ROSA DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO:
ACESSO E PERMANÊNCIA DE MÃES-ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR NO
BRASIL E NA ARGENTINA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 28 de fevereiro de 2025.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Solange Aparecida Zotti, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Tânia Welter, Dra.

Instituto Egon Chaden

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Liane Vizzotto, Dra.

Instituto Federal Catarinense



DECLARAÇÃO Nº 8/2025 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 07/03/2025 14:44)

LIANE VIZZOTTO

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

PROEN/REIT (11.01.18.91)

Matrícula: ###052#3

(Assinado digitalmente em 07/03/2025 14:28)

SOLANGE APARECIDA ZOTTI

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/CON (11.01.04.01.03.02)

Matrícula: ###888#5

(Assinado digitalmente em 07/03/2025 11:30)

TANIA WELTER

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.039-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 8, ano: 2025, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: 07/03/2025 e o código de verificação: **44e9c818bc**

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Assistência Financeira Estudantil do Ensino Superior de Santa Catarina (UNIEDU) por financiar essa pesquisa.

À minha filha e a toda a família, amigos e amigas, à professora e orientadora Solange Aparecida Zotti, sou grata por trilharem esse caminho comigo.

Dedico este estudo a todas as mulheres e pessoas dissidentes que, com coragem e luta, ocupam as cadeiras do ensino superior e mantêm acesa a chama de um outro mundo possível, construído por nós e para nós.

RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Processos Formativos e Políticas Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto Federal Catarinense – IFC, do Campus Camboriú. A pesquisa teve como objetivo geral analisar em que medida há aproximações e distanciamentos nas políticas públicas de gênero para o acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior no Brasil e na Argentina (1990-2020). A abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico dialético é orientadora da pesquisa, tendo em vista que permite a compreensão dos respectivos contextos socioeconômico-políticos em que as políticas públicas foram produzidas e colocadas em prática em cada país, considerando a premissa que todos os processos da vida decorrem do modo de produção da vida material. Com abordagem qualitativa, a pesquisa pertence ao campo dos estudos comparados da educação, os quais possibilitam identificar aproximações e distanciamentos entre fenômenos e/ou realidades. Quanto aos procedimentos técnicos para a coleta de dados, adotamos a pesquisa bibliográfica (fontes secundárias) e a pesquisa documental (fontes primárias). A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de fontes secundárias (dissertações e teses - BDT/CAPES e BDTD/IBICT), com base na metodologia do Estado do Conhecimento (EC), de acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), bem como outras obras que contribuem para a análise do problema de pesquisa, como Leher (2019), Federici (2019), Assunção (2017), D’atri (2017), Minto (2006), Paula (2010) e Frigotto (2017). A pesquisa documental foi realizada a partir dos documentos oficiais identificados nos sites do Ministério da Educação do Brasil e da Argentina, do Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), além de documentos produzidos pela ONU (1995) Banco Mundial (2011), UNESCO (2015) e CEPAL (2017). Os documentos das políticas públicas que se referem ao acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior, selecionados para análise são: Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES - 2010) no Brasil; e o Programa Nacional de Becas Universitárias na Argentina (PNBU - 1996, 2001, 2006, 2010, 2017). Os principais resultados da pesquisa apontam que, entre aproximações e distanciamentos, as políticas analisadas foram ampliadas nos governos petistas e kirchneristas, assim como sofreram impactos orçamentários e redefinições durante os governos neoliberais e conservadores, considerando o

período analisado (1990-2020). Ambas têm objetivos comuns quanto à promoção da inclusão social e da igualdade de oportunidades, que se alinham às recomendações dos organismos internacionais analisados. Não possuem recorte de gênero, mas em partes há um reconhecimento dos desafios enfrentados por mães-estudantes, principalmente no PNAES, que prevê auxílios como creche e moradia, enquanto o PNBU contemplava mães-estudantes até 2017. Se distanciam quanto às estruturas de regulamento e implementação, o PNAES é descentralizado, sem padrão obrigatório, com gestão das instituições, enquanto o PNBU possui regulamento unificado.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Gênero; Ensino Superior; Acesso e Permanência; Mães-estudantes.

RESUMEN

Este estudio está vinculado a la línea de investigación “Procesos formativos y políticas educativas” del Programa de Posgrado en Educación del Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Camboriú. El objetivo general de la investigación fue analizar en qué medida existen acercamientos y distanciamientos en las políticas públicas de género para el acceso y la permanencia de las madres estudiantes en la educación superior en Brasil y Argentina (1990-2020). El enfoque teórico-metodológico del materialismo histórico dialéctico orienta la investigación, ya que permite comprender los respectivos contextos socioeconómicos y políticos en los que se elaboraron y aplicaron las políticas públicas en cada país, partiendo de la premisa de que todos los procesos de la vida se derivan del modo de producción de la vida material. Con un enfoque cualitativo, la investigación pertenece al campo de los estudios comparados de la educación, que permiten identificar similitudes y diferencias entre fenómenos y/o realidades. En cuanto a los procedimientos técnicos para la recopilación de datos, se adoptó la investigación bibliográfica (fuentes secundarias) y la investigación documental (fuentes primarias). La investigación bibliográfica se realizó a partir de fuentes secundarias (tesis y disertaciones - BDT/CAPES y BDTD/IBICT), basándose en la metodología del Estado del Conocimiento (EC), según Morosini, Kohls-Santos y Bittencourt (2021), así como otras obras que contribuyen al análisis del problema de investigación, como Leher (2019), Federici (2019), Assunção (2017), D'atri (2017), Minto (2006), Paula (2010) y Frigotto (2017). La investigación documental se llevó a cabo a partir de los documentos oficiales identificados en los sitios web del Ministerio de Educación de Brasil y Argentina, del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), además de documentos producidos por la ONU (1995), el Banco Mundial (2011), la UNESCO (2015) y la CEPAL (2017). Los documentos de políticas públicas que se refieren al acceso y la permanencia de las madres estudiantes en la educación superior, seleccionados para su análisis, son: el Programa Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAES, 2010) en Brasil y el Programa Nacional de Becas Universitarias en Argentina (PNBU, 1996, 2001, 2006, 2010, 2017). Los principales resultados de la investigación indican que, entre aproximaciones y distanciamientos, las políticas analizadas se ampliaron en los gobiernos petistas y kirchneristas, y sufrieron impactos presupuestarios y

redefiniciones durante los gobiernos neoliberales y conservadores, considerando el período analizado (1990-2020). Ambas tienen objetivos comunes en cuanto a la promoción de la inclusión social y la igualdad de oportunidades, que se alinean con las recomendaciones de los organismos internacionales analizados. No tienen un enfoque de género, pero en parte se reconocen los retos a los que se enfrentan las madres estudiantes, especialmente en el PNAES, que prevé ayudas como guarderías y viviendas, mientras que el PNBU contemplaba a las madres estudiantes hasta 2017. Se diferencian en cuanto a las estructuras de regulación e implementación: el PNAES es descentralizado, sin un patrón obligatorio, con gestión de las instituciones, mientras que el PNBU tiene una regulación unificada.

Palabras clave: Políticas públicas de género; Educación superior; Acceso y permanencia; Madres estudiantes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras primeiro bloco - BDTD.....	27
Figura 2 – Nuvem de palavras primeiro bloco - CAPES.....	28
Figura 3 – Nuvem de palavras Bloco 2 - BDTD.....	31
Figura 4 – Nuvem de palavras Bloco 2 - CAPES.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do resultado final das etapas bibliografia anotada e sistematizada – Primeiro bloco: gênero, maternidade e ensino superior.....	26
Quadro 2 – Síntese do resultado final das etapas bibliografia anotada e sistematizada – Segundo bloco: políticas públicas e ensino superior no Brasil e na Argentina.....	30
Quadro 3 – Relação das principais políticas para o ensino superior e de gênero no Brasil (1990-2020).....	88
Quadro 4 – Relação das principais políticas para o ensino superior e de gênero na Argentina (1990-2020).....	97
Quadro 5 – Relação de documentos sobre gênero e educação superior produzidos por organismos internacionais (OI).....	102
Quadro 6 – Quadro comparativo entre as duas políticas - PNAES e PNBU.....	122
Quadro 7 – Bibliografia Sistematizada CAPES: primeiro bloco (gênero, maternidade e ensino superior).....	146
Quadro 8 – Bibliografia Sistematizada BDTD: primeiro bloco (gênero, maternidade e ensino superior).....	149
Quadro 9 – Bibliografia Sistematizada CAPES: segundo bloco (políticas públicas e ensino superior no Brasil e na Argentina).....	153
Quadro 10 – Bibliografia Sistematizada BDTD: segundo bloco (políticas públicas e ensino superior no Brasil e na Argentina).....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDT/CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrícolas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal — Brasil
CEU	Casa do Estudante Universitário
C&T	Ciência e Tecnologia
EaD	Educação a Distância
EC	Estado do Conhecimento
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUMDES	Fundo Estadual de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	Instituto Federal Catarinense
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional — Brasil
LES	<i>Ley de Educación Superior</i> — Argentina
LFE	<i>Ley Federal de Educación</i> — Argentina
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação — Brasil

MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NU	Nações Unidas
OCDE	Organização para o Desenvolvimento e a Cooperação Econômica
OI	Organismos Internacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNBU	<i>Programa Nacional de Becas Universitarias</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SES	Sistemas de Ensino Superior
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIEDU	Programas de Assistência Financeira Estudantil do Ensino Superior de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ESTADO DO CONHECIMENTO: REFLEXÃO E SÍNTESE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA.....	22
2.1 BIBLIOGRAFIA ANOTADA E BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA.....	23
2.1.1 Gênero, maternidade e ensino superior.....	24
2.1.2 Políticas públicas para o ensino superior no Brasil e na Argentina.....	28
2.2 BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA E BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA.....	33
2.2.1 Primeiro bloco: gênero, maternidade e ensino superior.....	33
2.2.2 Segundo bloco: políticas públicas para o ensino superior no Brasil e na Argentina.....	44
2.2.3 Síntese e proposições.....	50
3 BRASIL E ARGENTINA: CONTEXTOS SOCIOECONÔMICOS E POLÍTICOS E POLÍTICAS DE GÊNERO PARA O ENSINO SUPERIOR (1990-2020).....	55
3.1 CONTEXTOS SOCIOECONÔMICO E POLÍTICO: BRASIL E ARGENTINA.....	55
3.2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E POLÍTICAS DE GÊNERO (1990-2020).....	68
3.3 ENSINO SUPERIOR NA ARGENTINA E POLÍTICAS DE GÊNERO (1995- 2020).....	89
4 ORGANISMOS INTERNACIONAIS: RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR.....	99
4.1 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU).....	102
4.2 BANCO MUNDIAL.....	107
4.3 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO).....	110
4.4 COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL).....	112
5 POLÍTICAS DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E ARGENTINA: ACESSO E PERMANÊNCIA DE MÃES-ESTUDANTES.....	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	131

REFERÊNCIAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....140

BASES CONSULTADAS PARA COLETA DE DOCUMENTOS.....144

APÊNDICE A.....146

APÊNDICE B.....149

APÊNDICE C.....153

APÊNDICE D.....156

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se enquadra na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-graduação do Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú. Integra o macro projeto de pesquisa intitulado “Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina” (Hoepers, 2021), financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC), Edital n. 20/2020 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação para Apoio aos Grupos de Pesquisa do Instituto Federal Catarinense (IFC).

Antes de introduzir a pesquisa, trago brevemente algumas memórias que me trouxeram até aqui. Isso porque, ainda na graduação, me marcou a fala de meu orientador do trabalho de conclusão de curso (TCC), que nossas pesquisas são fruto de inquietações pessoais. Certamente, as justificativas profissionais, técnicas e científicas são relevantes, mas sobretudo a pesquisa deve nos tocar em um lugar de incômodo e desconforto, que nos faz questionar, buscar respostas, aquele lugar que nos move individual e coletivamente.

Um pouco antes disso, ainda na transição da infância para a adolescência, quando cursava o ensino fundamental, lembro-me de chegar em casa, após a escola, e relatar meu desejo de fazer faculdade para minha avó materna, que me criou. Nesse momento, ela prontamente me respondeu: “Faculdade? Não! Você vai terminar a escola, casar, trabalhar e cuidar da família”. Não sem antes questionar e me rebelar contra tudo que estava posto, casei, tive uma filha e me dediquei à família. Assim foi, até que me dei conta do que acontecera. Assumir os cuidados com a filha, a casa e o relacionamento não era o único caminho que gostaria de seguir.

Ao me encontrar na condição de mãe, pude entender alguns dos motivos que levaram minha avó, uma senhora que cursou apenas o início do ensino fundamental e dedicou sua vida inteira aos cuidados da casa, dos filhos e, mais tarde, dos netos, a exprimir aquelas palavras. Não havia tempo, não havia dinheiro, não havia uma

rede de apoio que dividisse os cuidados com a criança, não havia incentivo. De toda sorte, após sete anos de maternagem, pude encontrar-me no desejo de uma formação acadêmica.

A decisão de ingressar no curso de Pedagogia se deu pela afinidade imediata com a proposta do curso, ainda que mediada pelo senso comum, pela realidade em que eu estava inserida, o universo da criança e seus cuidados, além das boas memórias que guardava em relação às professoras e aos professores da educação básica. No decorrer da graduação iniciei minhas indagações, debates e pesquisas em relação à temática de gênero e educação.

Minha rede de apoio era pequena e nem sempre podia auxiliar. Por isso, muitas vezes, me vi obrigada a levar minha filha para a faculdade para que eu pudesse frequentar as aulas. Apesar da compreensão das colegas, todas mulheres, e de alguns professores e professoras, logo fui proibida de ocupar o espaço estudantil com minha filha. Nesse período, me deparei com constantes pensamentos de desistência, assim como observava outras colegas de sala que, após engravidar ou sendo as principais responsáveis pelos cuidados de suas filhas e filhos, desistiram da formação. Ainda assim, dali em diante tive mais força para continuar, não apenas por mim, mas por todas.

Nos três anos que se passaram, me interessei por tudo aquilo que permeia a vida estudantil de mulheres, mães e pessoas marginalizadas do processo formativo. Pude aprofundar os estudos e questionamentos em um grupo de estudos da instituição em que cursava a graduação. Em um dos encontros do grupo discutimos a temática da tripla jornada de jovens mães, estudantes e trabalhadoras, quando levantamos a discussão sobre a demanda das mães que conciliam os estudos e o cuidado de crianças, enfrentando certas limitações para conseguir permanecer e concluir seus cursos de graduação. Após esse encontro, desenvolvemos um projeto para a implantação de um espaço infantil na instituição.

Após as discussões em torno da temática, comecei a elaborar o projeto de pesquisa “Mulheres, mães e estudantes: a luta pelo direito à educação” que, na sequência, se consolidou em meu TCC. A pesquisa contou com a participação de 35 mães-estudantes por meio de questionário *online*, a fim de responder ao seguinte

problema: quais são os desafios para o acesso e permanência estudantil de mulheres mães em instituições de ensino superior em Joinville/SC? Acerca dos resultados, identificamos dificuldades em conciliar trabalho e estudo; limitações decorrentes das condições financeiras; não ter com quem deixar seus filhos(as) durante o período das aulas; estar há muito tempo fora da escola; além da falta de políticas públicas e institucionais que reconheçam e atendam suas demandas.

É importante destacar que minha permanência e conclusão no curso de graduação só foi possível por meio de políticas públicas, quase toda essa etapa foi financiada pelo Programa de Assistência Financeira Estudantil do Ensino Superior de Santa Catarina (UNIEDU)¹. No mestrado também fui contemplada pelo mesmo programa, logo, essa pesquisa é financiada pelo UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação.

Uma das razões que motivou a escolha do curso de Mestrado em Educação foi a possibilidade de dar continuidade à pesquisa sobre o tema gênero e educação, a fim de ampliar a discussão das políticas públicas para estudantes mães no ensino superior. Também, acredito que a produção do conhecimento de forma engajada contribui para lutar por uma sociedade emancipada, principalmente, para meninas e mulheres que, assim como eu, não possuem condição financeira e rede de apoio para conciliar o papel de mãe e de estudante de ensino superior. E, nesse caminho de inquietações, propus a pesquisa em torno das políticas públicas de gênero no ensino superior, em perspectiva comparada, no Brasil e na Argentina, para analisar como ocorre o acesso e permanência de mães-estudantes.

Em seus diferentes contextos políticos, históricos, econômicos, sociais e culturais, nos últimos 40 anos, governos da América Latina e Caribe assumiram o compromisso de alcançar a igualdade de gênero a partir do desenvolvimento de políticas públicas para mulheres que permeiam direitos como o acesso à educação, saúde e autonomia financeira (NU; CEPAL, 2017). Dentro desse período, no Brasil, houve a promulgação da Lei n. 9.394/96 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases

¹ O UNIEDU é um programa do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria de Estado da Educação (SED), que agrega diferentes programas de bolsa fundamentados pelos Artigos 170 e 171 da Constituição Estadual, para atendimento a estudantes da educação superior. As bolsas UNIEDU favorecem a inclusão de estudantes no ensino superior, os quais devem atender aos requisitos estabelecidos na regulamentação dos programas e estar matriculados em cursos de graduação e pós-graduação. Disponível em:

<http://ensinosuperior.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/apresentacao>. Acesso em: jul. 2023.

da educação nacional, incluindo a etapa do ensino superior; o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001; e o vigente Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Na Argentina, foi aprovada a *Ley Federal de Educación*, n. 24.195/1993; a *Ley de Educación Superior*, n. 24.521/1995; e a vigente *Ley de Educación Nacional*, n. 26.206/2006. Tais legislações constituem-se como importantes marcos no campo das políticas públicas para o ensino superior nos respectivos países.

Na Argentina, de acordo com dados do *site* do Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL)², que se caracteriza como um observatório de políticas regionais do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIEP UNESCO), no período de 2000 a 2020, ocorreu um aumento de quase 7 pontos percentuais em relação às pessoas que frequentaram a educação superior, especialmente em domicílios com renda média e alta. A população adulta que concluiu a educação terciária e universitária aumentou de 12,4% para 21%; considerando gênero, ocorreu um aumento de 11,3% para 17,8% para os homens e, as mulheres avançaram de 13,4% para 23,8%, sendo que, a maioria delas pertencente a domicílios com renda média e alta (Argentina, 2024). Ainda, segundo o levantamento “*Mujeres en el Sistema Universitario Argentino*”, realizado pela *Secretaría de Políticas Universitarias* (2021-2022), a taxa de mulheres no ensino superior representou uma média de 60% no ano de 2021, considerando o número de novas inscritas e graduandas.

No Brasil, de acordo com o levantamento *Mulheres no Ensino Superior e no Mercado de Trabalho* (2023), divulgado pelo Instituto Semesp, as mulheres são a maioria dos estudantes matriculados em cursos de graduação no Brasil. Em relação a 2011, as matrículas femininas na graduação subiram 2,5%, sendo a rede privada a maior responsável por esse aumento. Este levantamento, levou em consideração os números do Censo da Educação Superior de 2021, identificando que mais de 5,2 milhões de mulheres estão matriculadas em cursos de graduação, presenciais ou

² No SITEAL são sistematizados, analisados e divulgados documentos de políticas e regulamentações, pesquisas e estatísticas úteis para o monitoramento da situação educacional na região. Mais informações em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/acerca_de.

EAD, no ensino superior, o que representa 58,4% do total de estudantes. Dos egressos, 61% são mulheres, o que corresponde a 809 mil estudantes, um percentual que se manteve estável em relação a 2011. Em relação aos ingressos de 2021, 58,7% dos calouros são mulheres, ou seja, mais de 2,3 milhões, um aumento de 5,2% na última década (Semesp, 2023). Estes dados apontam mudanças significativas relacionadas ao perfil dos estudantes do ensino superior no Brasil, o que indica a necessidade de políticas públicas que incentivem a igualdade de gênero no acesso à educação, a fim de que as mulheres tenham êxito na conclusão dos cursos.

O aumento do número de mulheres no ensino superior se deu a partir das contradições entre a luta por direitos e a demanda do modo de produção capitalista, que precisou de mão de obra para atender às exigências do mercado. No entanto, não se deu de forma igualitária, ainda reflete desigualdades históricas e estruturais enfrentadas por mulheres da classe trabalhadora, negras, indígenas, pobres, trans, travestis³. Tanto no Brasil, quanto na Argentina a expansão do número de matrículas de mulheres em cursos de graduação é bastante recente, mas ainda se concentra no perfil de mulheres brancas e pertencentes a classe média e alta.

Por isso, essa expansão de matrículas em cursos de ensino superior requer um aprofundamento em estudos sobre políticas públicas de gênero para a educação superior, o que justifica a relevância dessa pesquisa, em busca do acesso e permanência de mães-estudantes, considerando que a gravidez e a maternidade são fatos que impactam, sobretudo, na vida de pessoas que podem gerar⁴, pois são as mulheres a maioria e as principais responsáveis pelo cuidado das crianças. Embora a gestação seja importante, cabe destacar o papel da adoção, sobretudo de crianças pequenas, quando consideramos a maternidade ou paternidade. Diante dessa realidade, estudos que permeiam a problemática de

³ De acordo com a professora Jaqueline Gomes de Jesus, os termos trans e travestis estão relacionados, mas possuem especificidades dentro da diversidade de identidades de gênero. O termo trans é um conceito amplo que engloba pessoas cuja identidade de gênero difere daquela designada ao nascer, incluindo homens e mulheres trans, pessoas não binárias e outras variações de identidade de gênero. Já o termo travesti é reivindicado como forma de resistência ao apagamento de suas vivências, desafiando normas cisnormativas e binárias impostas pela sociedade (Jesus, 2012).

⁴ A preferência pela utilização do termo “pessoas que podem gerar” se deu a fim de contemplar todas as pessoas com útero, mulheres cisgênero, homens trans e pessoas não-binárias.

gênero e educação demonstram os avanços e retrocessos que compõem a totalidade da agenda de gênero na América Latina e Caribe, uma vez que a incorporação das mulheres no contexto universitário não é suficiente se não acompanhada das necessárias mudanças estruturais (Rosemberg, 2001; Queiroz, 2001; Sampaio; Urpia, 2009).

Diante do exposto, essa pesquisa está centrada no seguinte problema: em que medida há aproximações e distanciamentos nas políticas públicas de gênero e educação para o acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior no Brasil e na Argentina, no período de 1990-2020?

O objetivo geral da pesquisa é analisar em que medida há aproximações e distanciamentos nas políticas públicas de gênero para o acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior no Brasil e na Argentina (1990-2020). Para alcançar o objetivo geral, traçamos os objetivos específicos, que são: a) historicizar as políticas públicas do ensino superior, especificamente as políticas de gênero implementadas entre 1990 e 2020, nos contextos socioeconômico e político do Brasil e da Argentina. b) identificar as recomendações dos organismos internacionais para a formulação das políticas públicas de gênero na educação na etapa do ensino superior; c) comparar as políticas públicas que se referem ao acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior no Brasil e Argentina.

Com abordagem qualitativa, o estudo tem por técnica de coleta de dados as pesquisas bibliográfica e documental que, justamente, diferem-se em relação às fontes de pesquisa. Enquanto na pesquisa documental recorre-se aos materiais que não receberam um tratamento analítico, na pesquisa bibliográfica vale-se das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto (Severino, 2016, p. 131), que permitirá a percepção acerca dos temas abordados.

A coleta dos dados da pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de fontes secundárias (dissertações e teses), com base na metodologia do Estado do Conhecimento (EC). De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), o EC se constitui na identificação, registro e categorização da produção científica de determinada área. Possui etapas sistemáticas com produção de tabelas

e análises. As bases de dados utilizadas para a produção do EC foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (BTD/CAPES).

Os dados da pesquisa documental, que se refere às fontes primárias (leis, diretrizes, constituições e documentos produzidos pelos organismos internacionais), foram coletados nos *sites* do Ministério da Educação do Brasil e da Argentina, do *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (SITEAL), bem como nos repositórios da Organização das Nações Unidas (ONU) o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Esses quatro organismos internacionais selecionados destacam-se na definição de diretrizes globais para as políticas educacionais e de gênero, a partir das contribuições teóricas encontradas. A pesquisa documental foi realizada a partir da busca dos descritores “gênero” e “educação superior” nos respectivos repositórios de cada organismo, assim como no *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (SITEAL), que é um observatório regional de políticas educacionais vinculado à UNESCO. É importante ressaltar que, o objetivo deste estudo não foi realizar uma análise exaustiva de todos os documentos produzidos por esses organismos, uma vez que o volume de publicações é extenso e diversificado. Dessa forma, decidimos selecionar para a análise um documento de cada organismo, escolhidos com base na relevância temática em relação ao objeto desta pesquisa, que são as políticas de gênero para o ensino superior.

Os documentos analisados foram: Declaração e Plataforma de Ação de Pequim (ONU, 1995), resultado da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, China; Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2012: Igualdade de Gênero e Desenvolvimento (Banco Mundial, 2011), que indica quatro áreas prioritárias para o avanço da política; Declaração de Incheon para a Educação 2030 (UNESCO, 2015), decorrente do Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, Coreia do Sul; e Estratégia de Montevideu para a Implementação da Agenda Regional de Gênero no Âmbito do Desenvolvimento Sustentável até 2030

(CEPAL, 2017) aprovado na XIII Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e do Caribe, realizada em Montevideu de 25 a 28 de outubro de 2016.

Conforme seu problema e objetivo, analisar em que medida há aproximações e distanciamentos nas políticas públicas de gênero para o acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior no Brasil e na Argentina (1990-2020), a pesquisa pertence ao campo dos estudos comparados em educação. A comparação em educação tem como ponto central a identificação de semelhanças e diferenças, ou aproximações e distanciamentos, entre dois ou mais objetos de estudo e devem ser interpretados, considerando a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural (Ferreira, 2008).

Ferreira (2008), afirma que os estudos comparados não devem ater-se exclusivamente à análise de fatos ocorridos no passado e a interpretação das diferenças ou afinidades entre os objetos, mas devem procurar sentido para os processos educacionais. Além disso, devem apresentar constatações ou denúncias, visando a construção de ideias para elaboração de políticas públicas. Logo, em perspectiva crítica, vai além da apresentação de semelhanças e diferenças entre sistemas educacionais de determinados países ou regiões, podendo expandir para comparação entre as diferenças de acesso e permanência em âmbito educacional entre grupos dominantes em relação a grupos minoritários, por exemplo (Ferreira, 2008).

Os estudos comparados em educação consubstanciam-se como um movimento complexo e importante que transpõe interesses:

A educação comparada é marcada pela complexidade e pela possibilidade de ser amplamente utilizada para levantamentos e estudos comparados que busquem a transformação educacional, bem como visando à dominação pela imposição de modelos de sucesso de gerenciamento educacional a partir da importação de modelos estrangeiros (Correa, 2011, p. 254).

Para Ferreira (2008, p. 125), os estudos comparados nascem num contexto histórico em que a educação e a ciência são apontadas como meios para atingir o progresso. Surgem na comparação entre sistemas de ensino e são utilizados como uma ferramenta para legitimar reformas educativas. Para além do contexto histórico,

Franco (2000, p. 199) chama atenção para os contextos cultural e econômico ao qual os estudos estão inseridos. A autora ressalta o impacto do método comparativo, inspirado nas sociedades neoliberais, em que, demagogicamente, se promete o progresso conquistado nos países desenvolvidos por meio da privatização, precarização das relações de trabalho, exigência de produtividade de alunos e professores, dentre outras.

Carvalho (2014, p. 137), por sua vez, nos provoca às possibilidades de aplicação do método dialético no campo dos estudos comparados:

Nessa identificação, portanto, as semelhanças e diferenças não seriam tratadas como estanques, como cópia ou reprodução, mas como resultado da 'relação dialética' entre os níveis global e local. Procurando a inter-relação desses dois níveis na organização dos novos sistemas de ensino, é possível iluminar as particularidades e as tendências globais, distinguir o que é próprio/específico do que manifesta a tendência universal, o que demandaria um enfoque de investigação que articula o micro e o macro.

Para esse autor, a abordagem materialista dialética nos permite olhar para além daquilo que está posto, buscar as relações. as origens das diferenças e semelhanças entre os países nos processos sociais e históricos. A análise não parte do fato único, isolado, mas da totalidade, da realidade social que é contraditória e que pode ser transformada pela ação dos sujeitos históricos (Carvalho, 2014).

Diante desses apontamentos, temos como orientadora da pesquisa a abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, tendo em vista que a mesma nos permite a compreensão dos respectivos contextos socioeconômico-políticos em que as políticas públicas foram produzidas e colocadas em prática em cada país. Convém lembrar as palavras de Marx sobre o condicionamento de todos os processos da vida a partir do modo de produção da vida material:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material

condiciona o processo de vida social, política e intelectual (Marx, 2008, p.47).

O materialismo histórico dialético compreende a história como uma prática social, das relações sociais, relações de produção que, nas suas contradições, conservam ou transformam a estrutura social e a si mesmas. Com as novas formas de organização do trabalho, a teoria feminista marxista, que também se apoia no método materialista histórico dialético, amplia nossa compreensão sobre o trabalho de reprodução, que é o trabalho essencial para produzir a força de trabalho. Com a feminização do trabalho, ou seja, a transferência do trabalho que antes era majoritariamente exercido na esfera privada para a esfera pública, o trabalho de cuidado e doméstico tornou-se cada vez mais um serviço, uma mercadoria (Federici, 2019).

É a partir dessas lentes que compreendemos que o trabalho não remunerado, de cuidado e doméstico, soma-se a uma nova jornada às mulheres trabalhadoras, sendo duplamente exploradas pelo capital, “de forma mais precária, com salários menores do que o dos homens, [...] só que sem limites” (Assunção, 2017, p. 19). Como já observado, a relação dialética que permeia o ingresso das mulheres no ensino superior está envolvida pela contradição entre a manutenção do trabalho de reprodução social e as lutas feministas e de mulheres.

Por isso, a análise crítica dos dados coletados em diálogo com o referencial teórico nos permitiu conceber o movimento real dos contextos socioeconômico-políticos dos países, assim como nos deu base para compreender as forças sociais em disputa que influenciaram o processo de elaboração e deflagração das políticas públicas de gênero na educação, especificamente para mães-estudantes do ensino superior, bem como a relação destas com as recomendações dos organismos internacionais e em que medida há aproximações entre os respectivos países.

A seleção das duas políticas para a análise comparativa, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES - 2010) e o Programa Nacional de Bucas Universitarias (PNBU - 1996, 2001, 2006, 2010, 2016, 2017), se deu justamente pela abrangência em relação às mães-estudantes e pelos seus objetivos semelhantes, que são o acesso e a permanência na etapa do ensino superior. Portanto, foi

realizada a partir da triangulação entre as duas políticas, as recomendações dos organismos internacionais e as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa. Primeiro realizamos a leitura integral dos dois documentos, depois a leitura e análise em comparação de um documento com o outro e, por fim, a construção de um quadro comparativo entre os dois documentos.

Quanto à estruturação deste trabalho, encontra-se organizado em cinco capítulos, considerações finais e apêndices. O primeiro capítulo trata-se da Introdução, com a apresentação dos objetivos e metodologia da pesquisa. No segundo capítulo, ***Estado do conhecimento: reflexão e síntese sobre a produção acadêmico-científica***, apresentamos o levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre a temática da pesquisa, estudos que relacionam gênero, maternidade e ensino superior, bem como estudos em perspectiva comparada sobre políticas públicas para o ensino superior no Brasil e na Argentina, a partir da metodologia proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). O terceiro capítulo, ***Brasil e Argentina: contextos socioeconômico-políticos e políticas de ensino superior (1993-2020)***, além de abordar os contextos socioeconômico-político no período destacado, traz um panorama do ensino superior e as políticas de gênero nos dois países. O quarto capítulo, ***Organismos internacionais: recomendações para políticas de gênero no ensino superior***, aborda as recomendações encontradas em documentos produzidos por organismos internacionais em relação à igualdade de gênero e à educação, especialmente na etapa do ensino superior. O quinto capítulo, ***Políticas públicas de gênero no ensino superior no Brasil e Argentina: acesso e permanência de mães-estudantes***, apresenta a análise comparativa das políticas públicas encontradas nos referidos países pesquisados, a fim de identificar as aproximações e distanciamentos. Por fim, a síntese das principais conclusões e contribuições da pesquisa nas Considerações Finais. Nos apêndices encontram-se os quadros-síntese do estado do conhecimento.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: REFLEXÃO E SÍNTESE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA

A proposta deste capítulo é realizar a síntese e reflexão sobre a produção científico acadêmica relacionada às políticas públicas de gênero na educação para o acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior no Brasil e na Argentina, no período de 1990-2022⁵.

Utilizamos a metodologia do Estado do Conhecimento (EC) que se constitui “na identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 23). Trata-se de uma estratégia de levantamento, avaliação e reflexão sobre a produção científico acadêmica (teses, dissertações, periódicos e livros) de uma determinada área e espaço de tempo. O recorte temporal entre os anos de 1990-2020 se justifica por ser o período em que foram promulgadas leis de referência para a educação superior dos países, que são: i) na Argentina, a *Ley Federal de Educación* (n. 24.195/1993), a *Ley de Educación Superior* (n. 24.521/1995) e a vigente *Ley de Educación Nacional* (n. 26.206/2006); e ii) no Brasil, a LDB/96, o PNE de 2011 e o vigente PNE, de 2014.

A partir dessa metodologia de revisão bibliográfica é possível mapear, de forma sistemática, as aproximações e distanciamentos da produção científica em relação ao objeto da pesquisa, o que contribui para fundamentar teoricamente o estudo. Para realizar o EC é preciso atender um percurso metodológico que consiste em quatro etapas, segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 61-73): i) *Bibliografia Anotada*: leitura dos resumos e organização da referência completa das publicações encontradas — número de identificação, ano, autor(a), título, palavras-chave e resumo; ii) *Bibliografia Sistematizada*: relação e organização dos trabalhos — número de identificação, ano, autor(a), título, nível de acadêmico, objetivos; metodologia e resultados — leitura e seleção direcionada ao objetivo do estudo; iii) *Bibliografia Categorizada*: análise mais aprofundada com agrupamento por

⁵ O Estado do Conhecimento, realizado no início desta pesquisa, teve como recorte temporal os trabalhos concluídos entre os anos 1990-2022. O recorte temporal da pesquisa ficou definido de 1990-2020. Mesmo assim, optamos por manter o EC original, visto que os trabalhos concluídos em 2021 estão no mesmo contexto socioeconômico e político e das políticas de educação públicas do Brasil, sendo relevantes para a pesquisa.

aproximações temáticas, denominadas categorias; iii) *Bibliografia Propositiva*: trata-se das proposições presentes nas pesquisas encontradas e o desenvolvimento de proposições para próximas pesquisas.

Para o desenvolvimento do EC realizamos a busca em duas bases de dados: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶; 2) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD/CAPES)⁷. Na sequência, apresentamos os resultados da pesquisa realizada.

2.1 BIBLIOGRAFIA ANOTADA E BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA

Para iniciar as etapas da bibliografia anotada e, posteriormente, da bibliografia sistematizada, foram definidos os descritores articulados à temática e ao objetivo do estudo que, conforme Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021), precisam ser testados previamente.

Iniciamos testando todos os descritores juntos nas duas bases de dados - “políticas públicas”, “gênero”, “mulheres”, “maternidade”, “acesso e permanência”, “ensino superior”, “Brasil e Argentina”. Em decorrência dessa junção, obtivemos pouco ou nenhum registro encontrado, assim como trabalhos muito distantes da temática proposta ou que são encontrados sem a inserção de determinados descritores. Como, por exemplo, na base da BTD/CAPES, quando acrescentamos o descritor “maternidade”, ou qualquer outro referente às mães-estudantes, aos descritores “ensino superior”, “Argentina”, “Brasil”, “políticas públicas”, não há nenhum resultado relevante.

⁶ Mantida pelo Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi lançada oficialmente em 2002, trata-se de um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações para atender àquelas instituições de ensino e pesquisa que não possuíam sistemas automatizados. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/about/home>. Acesso em: 23 mar. 2024.

⁷ Desde 2002 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) disponibiliza o Catálogo de Teses e Dissertações com referências e resumos das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações. As informações publicadas são fornecidas pelos programas de pós-graduação. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/info>. Acesso em: 23 mar. 2024.

Diante dessa constatação, optamos por dividir a busca em *dois blocos*, a fim de atender aos objetivos da pesquisa: no *primeiro bloco* buscamos por trabalhos que versam sobre gênero, maternidade e ensino superior; e no *segundo bloco*, trabalhos que se debruçam sobre o estudo de políticas públicas para o ensino superior no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada.

2.1.1 Gênero, maternidade e ensino superior

Na base de dados da BDTD, para este *primeiro bloco*, utilizamos a Busca Avançada agrupando os descritores em quatro grupos, seguimos as recomendações da própria base quanto ao uso de operadores de busca⁸ e, também, a correspondência de busca por “todos os grupos”.

Agrupados por título, no primeiro grupo utilizamos os seguintes descritores: “gênero”, ou “mulher*” (corresponde à busca por mulher ou mulheres), ou “mãe*” (mãe ou mães), ou maternidade, ou gravid* (grávida/gravidez), ou femini* (feminismo/feminista). No segundo grupo de busca, também por título, buscamos os termos “graduação”, ou universi* (universidade/universitária), ou “ensino superior” (entre aspas para buscar as duas palavras juntas), ou “nível superior”, ou “estudante*” (estudante/s). No terceiro grupo, optamos pela busca em “todos os campos” com os descritores “política” ou “acesso” ou “permanência”. Como possibilidade nesta base de dados, no quarto grupo optamos por excluir da busca descritores que nos levam a trabalhos muito distantes do objetivo de pesquisa, estudos das áreas da saúde, medicina e pediatria, sendo assim, em todos os campos, excluímos os termos “hospital” ou “saúde”. Com esse conjunto de descritores, chegamos ao resultado de 123 trabalhos.

Na segunda base de dados, BTD/CAPES, não há opção de Busca Avançada. Desse modo, utilizamos o operador *booleano AND* entre os descritores. Em uma primeira busca, com os descritores “ensino superior *AND* políticas públicas *AND* mães”, encontramos um trabalho que se aproxima do nosso objeto. Assim,

⁸ O manual de utilização dos operadores de busca está disponível no site da plataforma: BDTD. **Dicas para buscas**, s/d. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/Help/Home?topic=search>. Acesso em: mar. 2023.

realizamos outra busca sem o descritor “políticas públicas” e optamos pelo descritor “maternidade”, que nos apresenta mais resultados relevantes. Nesta segunda busca, a partir dos descritores “ensino superior AND maternidade”, obtivemos 131 resultados.

A base de dados da CAPES nos possibilita refinar os resultados utilizando filtros como ano, tipo de trabalho, autor, grande área do conhecimento e nome do programa. Após alguns testes, optamos por utilizar o filtro nome do programa, que se refere ao programa de pós-graduação em que os trabalhos foram produzidos, já que não pretendemos utilizar os recortes temporal, de autor ou tipo de trabalho. Nesta seleção, também excluimos os programas que não se aproximam do nosso objeto, ou seja, das ciências biológicas, animal, médica, da saúde e nutrição. Os 18 programas selecionados foram: Administração (4) Administração (1) Direito (1) Direitos Humanos, Cidadania E Políticas Públicas (1) Direitos Sociais E Processos Reivindicatórios (1) Economia Doméstica (1) Educação (5) Gestão Pública (1) Políticas Públicas (1) Políticas Públicas E Desenvolvimento Local (2) Políticas Públicas E Gestão Da Educação Superior (2) Psicologia (9) Psicologia (Psicologia Clínica) (2) Psicologia (Psicologia Social) (1) Psicologia Clínica (1) Psicologia Social (2) Política Social E Direitos Humanos (1) Sociologia (2). Diante disso, encontramos 38 resultados, mais um encontrado anteriormente, somando 39 trabalhos.

O critério para selecionar os trabalhos sobre gênero, maternidade e ensino superior foi a abordagem em torno das demandas de mães-estudantes que dialogam com a temática deste estudo, políticas públicas e ensino superior. Logo, ao final das etapas da *bibliografia anotada* e *bibliografia sistematizada*, na BDTD foram selecionados nove trabalhos e na base da CAPES, sete trabalhos, mas um deles não foi encontrado na biblioteca depositária e em contato por *e-mail* com a instituição não tivemos resposta. No total, foram selecionados 14 trabalhos, considerando que um deles se repete em ambas as bases, conforme apresentado no quadro (1) abaixo, em ordem crescente, por data de conclusão. As letras “D” representam as dissertações, e a letra “T” as teses.

Quadro 1 – Síntese do resultado final das etapas bibliografia anotada e sistematizada – Primeiro bloco: gênero, maternidade e ensino superior

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	NÍVEL	BASE
1	2009	URPIA, A. M. de O.	Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante	D	CAPES
2	2013	SANTOS, A. L. P. dos	Relações de gênero e educação superior: uma análise das experiências de estudantes grávidas e mães do curso de Ciências Biológicas do CCA/UFPB	T	BDTD/ CAPES
3	2014	SANTOS, M. L. A. S.	Itinerários universitários: a permanência de mães trabalhadoras nos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia	D	BDTD
4	2016	HENRIQUES, C. da S.	Tensões, estratégias e rearranjos: a luta das alunas mães trabalhadoras pelo direito à educação superior	D	CAPES
5	2016	BRITO, P. O.	Indígena-mulher-mãe-universitária o estar-sendo estudante na UFRGS	D	BDTD
6	2018	PLETISKAITZ, K.	A maternidade na casa de estudantes da UFSM: desafios e conquistas das acadêmicas mães moradoras da CEU	D	BDTD
7	2019	SAALFELD, T.	Maternidade e vida acadêmica: limites e desafios das estudantes mães na Universidade Federal do Rio Grande - FURG	D	BDTD
8	2019	ALVES, I. B.	Ciência e maternidade: desafios e perspectivas para a permanência de mulheres-mães no ensino público superior	D	CAPES
9	2020	ALMEIDA, C. I.	Maternidade e academia: políticas de inclusão de gênero na academia	D	CAPES
10	2020	SILVA, J. M. S.	Mães negras na pós-graduação: uma abordagem interseccional	D	BDTD
11	2021	VAZ, A. E. C.	A (impossibilidade de ser muitas: (re) existências de mulheres universitárias mães em narrativas	D	BDTD
12	2021	SOARES, B. V. P.	“Quem entrou quer ficar”: análise da assistência estudantil frente às demandas das mulheres estudantes com filhos da Universidade Federal do Maranhão	D	BDTD
13	2021	DIAS, N. C. B.	A conciliação da maternidade e da vida acadêmica: uma contribuição da gestão pública no combate à retenção universitária	D	CAPES
14	2022	CALDAS, J. dos S.	Coletivos feministas de mães universitárias: apoio mútuo e luta por reconhecimento institucional	D	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados preliminares, observamos que os 14 trabalhos selecionados apresentam relatos, experiências, desafios e conquistas no processo de acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior brasileiro, bem como abordam

políticas que podem ser acessadas por esse grupo. Com isso, agrupamos as análises em duas categorias que serão apresentadas mais adiante.

Representamos em formato de “nuvem de palavras” os termos mencionados nas palavras-chave dos trabalhos selecionados nas bases de dados. Os termos em maior destaque são os mais mencionados nos trabalhos, assim como os termos em menor destaque aparecem menos vezes. Podemos observar uma diferença nas pesquisas encontradas entre as duas bases de dados. Entre os termos mais mencionados na BDTD, destacados na figura 1, estão assistência estudantil, mães universitárias e maternidade. Enquanto na base da CAPES, se destacam os termos maternidade e educação superior, como pode ser observado na figura 2.

Figura 1 – Nuvem de palavras primeiro bloco - BDTD



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 2 – Nuvem de palavras primeiro bloco - CAPES



Fonte: Elaborado pela autora.

2.1.2 Políticas públicas para o ensino superior no Brasil e na Argentina

Por não termos encontrado trabalhos que atendam completamente os objetivos do Estado do Conhecimento, ou seja, estudos comparados sobre políticas públicas para mães-estudantes do ensino superior no Brasil e na Argentina, optamos por dividir a busca em *dois blocos*. Por isso, a seleção nesse *segundo bloco* esteve voltada para trabalhos que se debruçam sobre o estudo de políticas públicas para o ensino superior no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada, pois contém aspectos relevantes que contribuem com esse estudo.

Assim, na base de dados da BDTD, mais uma vez, foi utilizada a Busca Avançada por correspondência de busca como “todos os grupos”. Foram realizados

testes de descritores utilizando os seguintes termos: “educação superior”, “ensino superior”, “nível superior”, “Brasil”, “Argentina” e “políticas públicas”. Em razão do descritor “políticas públicas” ocultar alguns trabalhos relevantes para esse estudo, optamos pela busca com o conjunto de descritores sem esse termo. Assim, agrupamos os descritores em dois grupos. No primeiro, por correspondência de busca por “título” e de “qualquer termo”, os descritores utilizados foram “ensino superior” ou “educação superior” ou “nível superior”. Já no segundo grupo, por correspondência de “todos os campos” e “todos os termos”, utilizamos os descritores “Brasil” e “Argentina”. Com essa busca encontramos 25 resultados, sendo um deles duplicado.

Na base de dados da BTD/CAPES, utilizamos os descritores “ensino superior”, “Argentina”, “Brasil” e “políticas públicas” com o operador *booleano AND* entre eles, sem utilizar filtros de busca. Sendo assim, obtivemos 49 resultados.

O critério utilizado para selecionar os trabalhos nas duas bases foi a abordagem em torno das políticas públicas para o ensino superior no Brasil e Argentina em perspectiva comparada, dentro do período proposto neste estudo, entre os anos 1990-2020. Buscamos trabalhos que discorrem sobre os contextos em que as políticas de educação superior foram promulgadas, que abordam as reformas educacionais e a influência dos organismos internacionais nessas políticas.

Diante disso, seguindo as etapas da *bibliografia anotada* e *bibliografia sistematizada*, seis trabalhos foram selecionados na base de dados da BDTD e sete na base da CAPES. Desses, um trabalho não foi encontrado em seu respectivo repositório institucional e quatro trabalhos se repetem nas duas bases. Ao final, selecionamos nove trabalhos, conforme apresentado no quadro 2, em ordem crescente, por data de publicação. As letras “D” representam as dissertações, e a letra “T” as teses.

Quadro 2 – Síntese do resultado final das etapas bibliografia anotada e sistematizada – Segundo bloco: políticas públicas e ensino superior no Brasil e na Argentina

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	NÍVEL	BASE
1	2008	BERCHANSKY, J. C.	Século XXI: novo imperialismo e educação. Brasil – Argentina nos governos Lula e Kirchner: educação superior e reforma da reforma	T	BDTD/CAPE S
2	2010	MARTINS, C. B.	As peculiaridades das políticas públicas vinculadas à educação superior nos países do Mercosul: perspectivas para a integração regional	D	BDTD
3	2011	MAFFRA, L. de C. A.	O papel do Banco Mundial na formação da agenda de reformas em C&T e ensino superior: a experiência da Argentina e Brasil com comunidades epistêmicas	D	BDTD/CAPE S
4	2013	CASTRO, R. de C. M. L. de	Integração dos países constituintes do Mercosul por meio da educação superior universitária: análise em uma perspectiva histórico-cultural	T	BDTD
5	2013	MOREIRA, J. F. de C.	As políticas de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Argentina (1989-2009)	T	BDTD/CAPE S
6	2016	PAIVA, L. R. B. de	Sindicalismo e associativismo docente universitário na América Latina: história e embates políticos na contemporaneidade (1990-2010)	D	CAPE S
7	2017	ALMEIDA, M. M. de	A geopolítica da expansão das universidades federais/nacionais no Brasil e na Argentina de 2003 a 2015	T	CAPE S
8	2017	FUENTES, J. H. de M.	Políticas da qualidade da educação superior no Brasil, na Argentina e no Chile – 2000-2012	T	BDTD/CAPE S
9	2019	ANJOS, P. M. dos	Políticas públicas e o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil e Argentina	D	CAPE S

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, representamos em formato de “nuvem de palavras” os termos mencionados nas palavras-chave dos trabalhos selecionados em cada uma das bases de dados pesquisadas. Os termos que aparecem em maior destaque são os mais mencionados, assim como os termos em menor destaque aparecem menos vezes. Alguns termos se aproximam nos estudos encontrados nas duas bases, educação superior e ensino superior. Diferem-se entre os termos mais mencionados, na base de dados da BDTD: MERCOSUL⁹, em destaque na figura 3; e na base da

⁹ O Mercado Comum do Sul é uma organização intergovernamental regional, um dos blocos econômicos formado em 1991 pelos governos de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai a partir da assinatura do Tratado de Assunção.

CAPES os termos educação comparada e políticas públicas, em destaque na figura 4.

Figura 3 – Nuvem de palavras Bloco 2 - BDTD



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 4 – Nuvem de palavras Bloco 2 - CAPES



Fonte: Elaborado pela autora.

2.2 BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA E BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA

A seguir apresentamos as análises, sínteses e proposições referentes aos trabalhos encontrados nos dois blocos, divididos de acordo com suas respectivas categorias. Conforme a metodologia sinaliza, após a sistematização dos trabalhos encontrados, foi realizada a leitura flutuante das introduções dos trabalhos, assim como, posteriormente a leitura completa para definição das categorias e a análise apresentada a seguir.

Em referência ao *primeiro bloco* (gênero, maternidade e ensino superior) duas categorias: a) Mães-estudantes: a resistência frente aos desafios para acessar e permanecer no ensino superior brasileiro; b) Políticas públicas para mães-estudantes e organismos internacionais. Referente ao *segundo bloco*, há uma categoria: Políticas públicas para o ensino superior no Brasil e na Argentina.

2.2.1 Primeiro bloco: gênero, maternidade e ensino superior

a) Mães-Estudantes: a resistência frente aos desafios para acessar e permanecer no ensino superior brasileiro

Mulheres que são mães enfrentam desafios frequentes para conciliar maternidade e vida acadêmica, o que remete a efetividade de ações que as oportunizem essa conciliação, desde seus ingressos até a finalização da formação em nível superior (Soares, 2021, p. 8).

Conciliar estudos, trabalho remunerado, trabalho não remunerado, ou seja, o cuidado com crianças, pessoas idosas ou enfermas, com as tarefas domésticas, entre cuidados consigo mesma: essa é a rotina de milhões de pessoas no mundo. Dessas, a grande maioria são mulheres, mães, estudantes, trabalhadoras, seja com emprego formal ou não, negras, indígenas, brancas. Os estudos aqui selecionados tocam em um ponto comum na vida de muitas mulheres: a resistência frente aos desafios para acessar e permanecer no ensino superior sendo mães.

Observamos que todos os estudos são de autoras mulheres¹⁰, e a maioria

¹⁰ As autoras não mencionam, mas possivelmente são todas mulheres cisgênero. Termo designado pessoas do sexo biológico feminino que se identificam com esse gênero. Não pretendemos excluir ou

mães. Notamos o interesse das autoras pelas temáticas discutidas, não apenas individualmente, mas entre os coletivos e movimentos de mulheres e feministas que, historicamente, constroem esse diálogo.

Em *Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante*, Ana Maria Urpia (2009) parte da pergunta: “o que acontece quando mulheres, ainda na condição de estudantes, tornam-se mães no contexto acadêmico?”. Teve como objetivo investigar a experiência de jovens que combinavam maternidade e vida acadêmica. Realizou entrevistas com mulheres entre os 19 e 25 anos com filhos de até dois anos a partir de relatos autobiográficos e da observação participante na Creche da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde os filhos dessas mulheres eram frequentadores. A autora afirma que seu trabalho vai ao encontro da “tentativa de trazer, para a discussão sobre maternidade, a experiência de jovens mulheres, na condição de estudantes, que se tornaram mães no contexto acadêmico” (Urpia, 2009, p. 2).

Da área da psicologia, em suas análises, Urpia (2009, p. 163) identificou que a transição para a maternidade “constituiu-se como marco de um processo que desencadeou, no caso das participantes dessa pesquisa, uma verdadeira mudança de rumos e uma série de retornos no movimento de suas vidas”. Esses “retornos” são carregados de desafios e, segundo a autora, se tratam de variáveis em suas rotinas como o retorno aos estudos, ou à casa da família. Nesse sentido,

as jovens mães-universitárias vão construindo sentido de suas experiências, criando caminhos possíveis para enfrentar os desafios que se apresentam cotidianamente. Desafios que se expressam através dos preconceitos e prescrições de gênero; das dificuldades em marcar a diferença no que tange à experiência de maternidade das gerações precedentes; das difíceis e intermináveis negociações para fazer a adaptação de suas crianças à creche; da sobrecarga de trabalho doméstico, dentre outras coisas (Urpia, 2009, p. 163).

Essa rotina repleta de preconceitos, incertezas e sobrecarga, experienciada pelas jovens mães-estudantes, sofre uma transgressão por meio de signos e

invisibilizar outras identidades, muito menos outras possibilidades de gestar e maternar, considerando que homens transgênero e pessoas não-binárias, ou seja, pessoas com útero, possuem essa característica, além disso, mães adotivas. Essa pesquisa se delimita às mulheres cisgênero que, socialmente, em maioria, são atribuídos papéis de gênero, como o cuidado de crianças.

significados construídos por essas jovens a fim de resistir às dificuldades. Desse modo, elas “imaginam-se em um futuro próximo ou distante, formadas, exercendo suas profissões, e mantendo dignamente seus filhos, o que parece impulsioná-las para adiante” (Urpia, 2009, p. 163). É nesse sentido que a autora defende o fortalecimento e a criação de recursos externos que deem suporte para essas estudantes. A família e a creche fazem parte de uma “rede de sociabilidade” das jovens, mas não devem ser os únicos meios para que elas possam cumprir suas jornadas acadêmicas e isso deve ser contemplado pelas políticas de assistência estudantil.

A tese intitulada *Relações de gênero e educação superior: uma análise das experiências de estudantes grávidas e mães do curso de Ciências Biológicas do CCA/UFPB* (Santos, 2013, p. 18) teve como objetivo geral discutir as experiências de grávidas/mães estudantes da Educação Superior durante a gravidez e no período que a sucede, considerando que, social e historicamente, essas mulheres são as principais responsáveis pelos cuidados infantis. A pesquisa de campo quanti-qualitativa, com viés feminista, contou com entrevistas com 20 estudantes grávidas e/ou mães do Curso de Ciências Biológicas do Centro de Ciências Agrícolas (CCA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), individualmente e, posteriormente, em grupos focais, entre 2010 e 2012, com amostra voluntária.

Para Anita Santos (2013, p. 24), “não há igualdade de oportunidades para as mulheres em estado de maternidade na Educação Superior”, pois a dominação masculina e a opressão às mulheres estão ligadas às estruturas institucionais. Os resultados obtidos apontam que a permanência das mães-estudantes na universidade é permeada de obstáculos que se relacionam com seus “encargos reprodutivos” (Santos, 2013, p. 6). Mesmo que anualmente o número de mulheres nesse nível de ensino seja crescente, elas sofrem desrespeito aos direitos legais, a sobrecarga decorrente das múltiplas jornadas como mães, estudantes e trabalhadoras, medo de sofrer discriminação, entre outras. Algumas exigências acadêmicas desenvolvidas pelos(as) docentes da UFPB dificultam suas chances de conclusão e “desconsideram direitos e necessidades das estudantes mulheres que engravidam, cuidam de crianças e trabalham, causando-lhes prejuízos acadêmicos”

(Santos, 2013, p. 6).

A pesquisa desenvolvida por Marianna Santos (2014, p. 11), intitulada *Itinerários universitários: a permanência de mães trabalhadoras nos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia*, objetivou verificar como aconteceram esses percursos e as metodologias que esse perfil de mulheres emprega durante sua permanência nos Bacharelados Interdisciplinares. A autora constatou que as participantes necessitam conciliar estudo, família e trabalho.

A metodologia da pesquisa foi desenvolvida à luz da pesquisa-ação e da etnografia, sendo utilizadas a observação participante e entrevistas como método de coleta de dados. A amostra contou com quatro estudantes, mães e trabalhadoras, todas cursando os bacharelados do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), da UFBA. A partir dos relatos, a autora observou a instabilidade das estudantes em permanecer e concluir seus cursos. De acordo com Santos (2014, p. 11), “os percursos estudantis não são vividos como trajetórias lineares, eles acontecem mais como itinerários, caminhos repletos de bifurcações, avanços, paradas e recomeços”.

Nessa mesma linha, Cibele Henriques (2016) em *Tensões, estratégias e rearranjos: a luta das alunas mães trabalhadoras pelo direito à educação superior*, teve como objetivo fomentar a visibilização das tensões, estratégias e rearranjos tecidos pelas alunas mães trabalhadoras negras bolsistas dos cursos de Pedagogia e Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para dar conta do conflito entre trabalho, educação e vida Familiar. A pesquisa de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica/documental teve fichas cadastrais e formulários semiestruturados como instrumento de coleta de dados.

Para Henriques (2016), as categorias trabalho, educação e gênero se entrelaçam na medida que corroboram para a construção da mulher trabalhadora no Brasil, enquanto para homens e mulheres brancas a possibilidade de inserção no mercado de trabalho se deu por meio da educação, para homens e mulheres negras restaram os trabalhos menos valorizados e pesados, na maioria das vezes sem formação intelectual. A autora traz uma vasta contribuição teórica referente aos movimentos negros e de mulheres no país, em prol da luta pelo direito à educação

de mulheres negras trabalhadoras, além de discutir o processo de reforma neoliberal imposto para educação superior brasileira.

A reforma neoliberal implica diretamente no acesso e permanência de mulheres ao ensino superior, sobretudo mulheres negras. A expansão do ensino superior, em vez de possibilitar mais acesso, autonomia e incentivar o pensamento crítico, fez crescer a precarização do ensino com a Educação a Distância (EaD), em que o maior número de estudantes desse modelo de ensino são mulheres, logo, elas têm acesso à “uma formação parcial, sem a vivência da pesquisa e extensão” (Henriques, 2016, p. 144). Os cursos a distância são uma saída fácil e ardilosa para mulheres, especialmente as que são responsáveis pelo cuidado de crianças, do marido e de terceiros. Diante disso, Henriques (2016, p. 11) conclui em seu estudo que a “luta das alunas trabalhadoras negras pelo direito à educação superior no Brasil é a luta pelo trabalho livre, bem como pela permanência no mercado de trabalho”.

Outro estudo que se destaca é de o Patrícia Brito (2016), de título *Indígena-mulher-mãe-universitária o estar-sendo estudante na UFRGS* e tem como objetivo compreender e descrever a permanência de estudantes indígenas e mães aprovadas no vestibular específico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como conhecer suas origens étnicas e familiares e suas trajetórias até o ingresso na Universidade, e identificar aspectos institucionais e comunitários que lhes foram favoráveis ao ingresso e permanência na universidade. A metodologia colaborativa, de acordo com a autora, “se propõe a um construir junto com essas mulheres”, hora pela escuta, hora pelo fortalecimento de suas falas e demandas (Brito, 2016, p. 34).

A autora se dedica a um capítulo denso sobre o *estar-sendo* “mulheres-indígenas-mães-universitárias”, categoria que salienta importante em sua conjunção, sem fragmentá-la, pois compreende a completude da vivência dessas mulheres. Isso porque, considerando a cultura dessas mulheres (o casamento, a gestação e a maternidade), o acesso e a permanência no ensino superior também é sinônimo de resistência para a continuidade de suas etnias e qualidade de vida em suas comunidades.

Em *A maternidade na casa de estudantes da UFSM: desafios e conquistas das acadêmicas mães moradoras da CEU* (Pletiskaitz, 2018, p. 13), o objetivo foi compreender como as jovens acadêmicas mães, moradoras da Casa do Estudante Universitário (CEU), conciliam a maternidade à formação acadêmica na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, ainda, como esse processo impacta no acesso aos direitos das mulheres à educação superior pública. O estudo ocorreu com quatro jovens, residentes da Casa de Estudantes Universitárias de Santa Maria, que conciliam a maternidade com a formação acadêmica, em um espaço não planejado para esta conciliação. Trata-se de uma pesquisa de narrativas autobiográficas, para melhor demonstrar o cotidiano das jovens mães-estudantes. A coleta de dados se deu por meio da pesquisa empírica, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas.

Katiúcia Pletiskaitz (2018, p. 13), como já abordado em outras pesquisas, conclui que a permanência das estudantes é afetada, além de questões particulares que afetam suas rotinas, como a conciliação entre estudos, vida particular e maternidade, pela “desigualdade de oportunidades e os diferentes níveis de dificuldades que envolvem as políticas públicas e educacionais voltadas à graduação das jovens mães”.

Em *Maternidade e vida acadêmica: limites e desafios das estudantes mães na Universidade Federal do Rio Grande – FURG*, Thaís Saalfeld (2019, p. 9) o objetivo central é compreender como os auxílios da assistência estudantil interpelam na permanência na universidade das mulheres que são mães, quais os desafios enfrentados por essas mães a partir das dinâmicas universitárias e, nesse contexto, qual é o papel da universidade frente às demandas apresentadas. A metodologia aborda os estudos culturais de inspiração feminista e os dados foram produzidos a partir de entrevistas com cinco universitárias. Quanto aos resultados, a autora considera que “apesar das assistências estudantis acessadas pelas estudantes, existiu a carência de políticas capazes de dar conta das necessidades específicas produzidas com a maternidade” (Saalfeld, 2019, p. 9).

No estudo desenvolvido por Isabela Alves (2019) o objetivo foi analisar quais são as barreiras formais e informais que mulheres-mães-universitárias enfrentam

diariamente ao tentar conciliar a maternidade e a vida de estudante. O trabalho tem como título *Ciência e maternidade: desafios e perspectivas para a permanência de mulheres-mães no ensino público superior*. Apóia-se no método crítico e tem como instrumento de coleta de dados a análise documental e revisão bibliográfica, além de entrevistas semiestruturadas com estudantes-mães da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A autora faz a contextualização histórica do ensino superior brasileiro, ressalta que a assistência estudantil é decisiva na conquista do acesso e permanência na educação e apresenta a Política de Assistência Estudantil da UFPel, com destaque para as que contemplam as estudantes-mães. A partir das entrevistas, Alves (2019) traça o perfil das estudantes bolsistas e aponta suas demandas.

Dentre as demandas, destacam-se a sobrecarga, a preocupação com a frequência nas disciplinas, com o acesso das crianças ao campus, a falta de espaços dentro da universidade que acolham crianças e a falta de conscientização de docentes e discentes para a realidade materna-acadêmica. Ainda, Alves (2019, p. 106) enfatiza que essas demandas impactam as condições emocionais dessas acadêmicas, muitas relatam estar com depressão. A autora conclui que “a preocupação com a garantia de acesso e permanência das mulheres mães é condição para a construção da dignidade humana” (Alves, 2019, p. 112).

Camila Almeida (2020), por sua vez, abordou o tema da carreira acadêmica para acadêmicas mães e teve como pano de fundo a permanência da mulher na ciência, analisando as políticas de inclusão de gênero, relacionadas à maternidade. O objetivo do estudo foi compreender “como os obstáculos relacionados às questões de gênero podem comprometer a formação e a carreira acadêmica de mulheres brasileiras que buscam compatibilizar projetos de família que envolvem maternidade e cuidados com os filhos, com projetos acadêmicos” (Almeida, 2020, p. 15).

No desenvolvimento do trabalho, Almeida fez o mapeamento na literatura internacional em torno dos conceitos “maternidade” e “ciência” e constatou que a produção é de autoria exclusiva de mulheres de países desenvolvidos. Também, por meio de um estudo de caso, abordou a temática da política de licença maternidade com cinco pesquisadoras beneficiárias de bolsas da Fundação de Amparo à

Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Neste caso, “foi observada uma resistência por parte de instituições acadêmicas e da comunidade acadêmica para que pesquisadoras mães sejam efetivamente beneficiadas pela política” (Almeida, 2020, p. 6). Por fim, a autora aponta que, para atender os níveis de produtividade acadêmica, “a busca por apoio institucional acadêmico e/ou governamental deve ser combinada a uma garantia de apoio familiar” (Almeida, 2020, p. 118).

Em *Mães negras na pós-graduação: uma abordagem interseccional*, de Juliana Silva (2020, p. 7), o objetivo foi analisar a trajetória acadêmica de mães estudantes negras de cursos de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia identificando mulheres negras e mães em diferentes cursos de pós-graduação. A autora investigou as possíveis redes de assistência e estratégias para a permanência das mães estudantes negras nos cursos. A coleta de dados se deu a partir de coleta por *e-survey* e entrevistas que passaram por análise do conteúdo e análise crítica do discurso.

A autora conclui que, “mesmo desfrutando de alto nível de formação, essas mães negras ainda se deparam com problemas enfrentados pela população negra em geral”, impactando na vida de qualquer pessoa negra, de qualquer nível socioeconômico. Com isso, mesmo após avanços, a maternidade durante a formação de pós-graduação ainda impõe dificuldades para permanecer na universidade e seguir carreira científica, “tornando-se ainda mais difícil para as mulheres negras” (Silva, 2020, p. 7).

Com o objetivo de registrar e analisar suas experiências singulares e coletivas e quais são as demandas específicas das discentes mães da Universidade de Brasília (UnB), a pesquisa *A (im)possibilidade de ser muitas: (re) existências de mulheres universitárias mães em narrativas*, proposta por Ana Vaz (2021), tem a metodologia amparada na perspectiva epistêmico-teórico-metodológica da narrativa (auto)biográfica e do movimento decolonial. A autora defende que o trabalho “caminha para um diálogo com diversas perspectivas feministas sobre maternidades e traz algumas críticas a partir da visão da interseccionalidade e da colonialidade do ser e do saber” (Vaz, 2021, p. 8).

A partir dos relatos das participantes da pesquisa, a autora observa que a

sobrecarga das mães-estudantes “é consequência da divisão sexual do trabalho que naturaliza as atribuições de tarefas diferenciadas para homens e mulheres, a qual assume grande parte do cuidado de filhos e serviço doméstico da casa” (Vaz, 2021, 74).

O estudo intitulado “*Quem entrou quer ficar*”: análise da assistência estudantil frente às demandas das mulheres estudantes com filhos da Universidade Federal do Maranhão, Brenda Soares (2021) se debruçou a alcançar o objetivo central de analisar se, e de que forma, a assistência estudantil implementada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) tem garantido o direito social à educação das estudantes que são mães em seus cursos de graduação.

Como metodologia, articulou em momentos distintos a teoria e a empiria: no primeiro momento buscou o aporte teórico e documental; no segundo momento realizou trabalho de campo, observações e entrevistas semiestruturadas, realizadas com cinco mulheres que são mães, estudantes de cursos de graduação da UFMA, beneficiadas com o auxílio-creche proveniente da assistência estudantil da universidade, entre os anos de 2018 a 2020. Os resultados revelam que a maternidade segue como desafio para as estudantes-trabalhadoras-mães, principalmente, pelas “condições impostas pela imbricação entre patriarcado, racismo e capitalismo” (Soares, 2021, p. 8).

Em *A conciliação da maternidade e da vida acadêmica: uma contribuição da gestão pública no combate à retenção universitária*, Nayara Dias (2021) analisa quais ferramentas podem ser adotadas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para a melhoria do desempenho acadêmico das estudantes-mães nos cursos de graduação presencial, a fim de evitar a retenção estudantil desse público.

De característica exploratório-descritiva, a autora fez uma revisão de literatura sobre os efeitos da maternidade na formação das estudantes-mães, bem como analisou a retenção universitária por gênero em Relatórios de Ritmo Estudantil de alunos dos cursos de graduação presenciais da UFES de 2015/1 a 2019/2. Dias também aplicou um questionário semiestruturado com alunas com um ou mais filhos dos cursos do Centro de Ciências Humanas e Naturais, a fim de registrar as dificuldades e mapear medidas para auxiliar na vida das estudantes.

Dias (2021, p. 64) aponta que os resultados da pesquisa mostram a escassez de ações voltadas às mães nas universidades públicas federais brasileiras e, corroborando com o que já foi afirmado pelas autoras das pesquisas apresentadas até aqui. Conforme as respostas obtidas com as participantes da pesquisa, as universidades devem atuar no sentido de proporcionar mudanças significativas na vida acadêmica dessas estudantes, para além do auxílio financeiro para custear a creche, devido às suas atribuições cotidianas.

Por último, a partir do questionamento: “de que forma pode ser realizado um enfrentamento coletivo de mulheres à violência de gênero no contexto universitário?”, Jacyara Caldas (2022, p. 15) desenvolve seu estudo, denominado *Coletivos feministas de mães universitárias: apoio mútuo e luta por reconhecimento institucional* a fim de explorar a percepção sobre o apoio mútuo, bem como o apoio das instituições de ensino superior a esse grupo. Em meio à pandemia por covid-19, também teve como foco a percepção em relação a rotina das participantes. A proposta metodológica se deu em um “diálogo entre a teoria abordada em uma revisão narrativa e os dados obtidos em uma pesquisa utilizando método misto” (Caldas, 2022, p. 15). A pesquisa contemplou as experiências de 20 mulheres do coletivo de mães universitárias, vinculadas a treze instituições de ensino superior, por meio de um questionário eletrônico. Para a análise das respostas foi utilizada a análise de conteúdo.

Mais uma vez, como resultado desse estudo, percebeu-se a “sobrecarga de tarefas para as mães no período pandêmico, interferindo no desempenho acadêmico e agravando situações de vulnerabilidade psicossocial” (Caldas, 2022, p. 15). Em relação ao coletivo de mães, as participantes nutrem um vínculo de acolhimento, de solidariedade e espaço político. Sobre as instituições, as estudantes relatam “como um espaço não acolhedor para mães, que não reconhece em totalidade as demandas das mães universitárias e implementa poucas ações exclusivamente direcionadas à permanência desse grupo” (Caldas, 2022, p. 15).

b) Políticas públicas para mães-estudantes e organismos internacionais

Ainda que na base de dados da CAPES não tenhamos inserido o descritor “políticas públicas” na busca deste *primeiro bloco*, observamos que as políticas permeiam todos os trabalhos encontrados, em alguns é mais explorado do que em outros. A luta por mais políticas que contemplem mães-estudantes do ensino superior e o fortalecimento das políticas já existentes se torna um mecanismo de resistência frente aos desafios encontrados nesta etapa de ensino. Ainda, a falta de políticas públicas e ações concretas, bem como a burocratização ao acesso dessas políticas se torna um fator limitante.

Com a burocratização, a maioria das estudantes não acessam seus direitos legais, tornando-se alvo de “violência simbólica, ao mesmo tempo que praticam a resistência silenciosa frente aos obstáculos institucionais postos aos seus sucessos acadêmicos” (Santos, 2013, p. 6). Por isso, a autora enaltece as falas das próprias mulheres, que “apontaram lacunas nas políticas públicas para viabilização do êxito das estudantes com encargos reprodutivos, para a equidade de gênero” (Santos, 2013, p. 100), além disso, elas reivindicam

a implementação de ações institucionais que possam tornar melhores as experiências delas próprias e das futuras alunas-mães como a criação e funcionamento da creche do CCA, uma instância de apoio às mães, que se sentem sobrecarregadas quanto ao estudo e ao cuidado com as crianças pequenas; ações pelo respeito aos direitos das alunas sobre licenças médicas, licença-maternidade e atividades domiciliares (Santos, 2013, p. 100-101).

Os relatos dessas mães-estudantes evidenciam a “incapacidade das políticas de permanência de atender a diferentes perfis de estudantes e a falta de suporte em políticas públicas para cuidar dos filhos pequenos” (Santos, 2014, p. 11).

Patrícia Brito (2016, p. 37) apresenta em seu estudo o processo de implementação da política de ações afirmativas da UFRGS, destacando como “importante para a conquista tanto para o acesso quanto para a permanência dos povos indígenas nas universidades, principalmente para as mulheres-indígenas-mães-universitárias”. Nesse sentido, se destacam a Casa do Estudante Universitário (CEU) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), políticas também citadas em outros trabalhos. Segundo a autora, antes da regulamentação a

presença de crianças era recorrente nas casas universitárias. Embora as CEUs, geralmente, não preveem a presença de crianças, a CEU da UFSM precisou se adequar à demanda das estudantes que conciliam a maternidade e o ensino superior (Pletiskaitz, 2018, p. 118).

Assim como o descritor “políticas públicas”, também não incluímos o descritor “organismos internacionais” em nossa busca. Mesmo assim, a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial é citada, principalmente diante do processo de expansão do ensino superior brasileiro e nas conferências mundiais. Como exemplo, podemos citar a Conferência de Educação para Todos¹¹, assim como as Conferências Mundiais sobre as Mulheres¹².

Nesse sentido, Soares (2021, p. 68) afirma que, na lógica do capitalismo, “os países periféricos são demandados a atender as orientações internacionais na condução das políticas públicas econômicas e sociais”, por isso, “o sistema educacional inclina-se para o cumprimento das determinações do capital”. É a partir dos incentivos governamentais que, sofrem influência dos organismos, principalmente nos anos 2000, “a universidade pública vê-se impelida a aumentar as frestas de seus portões para acolher a entrada de pessoas das camadas populares, negros e indígena” (Brito, 2016, p. 40).

2.2.2 Segundo bloco: políticas públicas para o ensino superior no Brasil e na Argentina

No *segundo bloco* do EC, encontramos nove trabalhos que se debruçam sobre o estudo de políticas públicas para o ensino superior no Brasil e na Argentina. Esses estudos possuem características e perspectivas diferentes em suas metodologias e se distanciam do nosso objeto e temática de estudo, mas são importantes para a compreensão da totalidade em relação aos contextos dos dois países. Além de demonstrar em que passo se encontram as pesquisas sobre o

¹¹ Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 5 a 9 de março de 1990.

¹² O texto da Declaração fruto da última conferência foi analisado mais adiante, no capítulo 4.

ensino superior nos dois países na perspectiva de estudos que comparam realidades e objetos de pesquisa.

A partir da contextualização e abordagem histórica sobre o “novo imperialismo” e a educação, Juan Berchansky (2008), em sua tese intitulada *Século XXI: novo imperialismo e educação. Brasil – Argentina nos governos Lula e Kirchner: educação superior e reforma da reforma*, realizou um estudo comparativo entre o Brasil e a Argentina tendo como objeto de investigação as reformas do ensino superior nos governos de Lula e Kirchner. O autor traçou esse movimento de reformas desde a década de 1970, com a “crise sistêmica”; 1980 e a “recomposição neoconservadora”; a década de 1990, com as imposições de organismos internacionais, como o BM, para a educação e as reformas neoliberais; chegando ao início dos anos 2000, com a formação de um novo imperialismo, que “se apresenta sob o nome encobridor de globalização: um mundo sem fronteiras nem restrições para a acumulação do capital” (Berchansky, 2008, p. 5).

Considerando essa característica do sistema capitalista, em sua fundamentação teórica e suas análises, Berchansky (2008) abarcou categorias como trabalho, acumulação do capital e Estado para expressar a conversão de todas as relações e atividades humanas e da natureza em mercadoria, incluindo a educação. Em suas conclusões, além dos apontamentos em relação aos aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais de cada país, o autor enfatizou o papel das avaliações como instrumento das reformas que, por sua vez, estão a serviço da privatização do setor público como um todo.

No estudo *As peculiaridades das políticas públicas vinculadas à Educação Superior nos países do Mercosul: perspectivas para a integração regional*, Carolinne Martins (2010, p. 10) teve como objetivo apresentar o cenário da educação superior nos países do Mercosul, o qual tem como países-membros a Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, “vez que os blocos econômicos não possuem mais como ponto de referência apenas a retirada das barreiras alfandegárias”. Ainda que a integração regional seja importante para fortalecer a integração internacional com a troca de informações, tecnologia e conhecimento entre os países que a compõem, “transformações na esfera econômica se devem à criação e funcionamento do bloco

econômico, que evidenciou pontuais mudanças nos modos de produção e o perfil do novo trabalhador” e mudanças na esfera política se tornaram preocupantes, no sentido que há “redução de autonomia de governo e das organizações, bem como a imposição das políticas públicas externas” (Martins, 2010, p. 122).

Lourrene Maffra (2011) em *O papel do Banco Mundial na formação da agenda de reformas em C&T e ensino superior: a experiência da Argentina e Brasil com comunidades epistêmicas*, dentro da teoria das relações internacionais, teve como objetivo compreender o papel do Banco Mundial como consolidador e articulador de comunidades epistêmicas em dois projetos elaborados conjuntamente com Brasil e Argentina na década de 1990 (Maffra, 2011, p. 7). Em seu trabalho, a autora analisou a terceira fase das reformas na área de Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil e, na Argentina, a reforma da educação superior.

De acordo com Maffra (2011, p. 18), entender as comunidades epistêmicas nos ajuda a “explicar a origem das reformas no Brasil e na Argentina através do processo de convencimento da elite política desses dois países sobre a necessidade delas”. Essas comunidades epistêmicas, por definição, são grupos ou redes de especialistas que compartilham e produzem conhecimentos (como artigos, relatórios) sobre determinada área, capazes de influenciar em agendas de políticas públicas (Maffra, 2011, p. 20).

Numa investigação sobre os sistemas, processos e leis de Educação Superior Universitárias adotadas no Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai), e signatários do Tratado de Assunção (1991), a tese de Rita Castro (2013) tem como título *Integração dos países constituintes do Mercosul por meio da educação superior universitária: análise em uma perspectiva histórico-cultural* e teve como objetivo identificar em que medida esses sistemas, leis e processos, isto é, as distintas estruturas, abarcam a possibilidade integradora entre esses países e demais países que compõem a América Latina. O estudo indagou se os aspectos culturais e os interesses dos atores do campo educacional desses países apontam “perspectivas de um processo de integração que favoreça a consolidação dos objetivos do bloco no campo educacional” (Castro, 2013, p. 9). Amparada pela perspectiva histórico-cultural, a investigação comparada se deu a partir de leis

magnas, leis referentes ao ensino superior universitário, instrumentos legais do Setor Educacional do Mercosul, bem como da aplicação de questionário *online* para análise de percepções dos atores do campo educacional dos respectivos países.

Nos resultados obtidos, a autora identificou maior desconhecimento e percepção sobre o tema entre os participantes da pesquisa no Brasil em comparação à Argentina, Uruguai e Paraguai. Concluiu-se que “aspectos estruturais, culturais e os interesses dos atores em campo educacional dos países constituintes do Mercosul apontam mais entraves do que avanços nas perspectivas de um processo de integração” (Castro, 2013, p. 9) entre os países.

Em *As políticas de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Argentina (1989-2009)* João Moreira (2013) trouxe um panorama das políticas neoliberais-privatistas para o ensino superior, especificamente, no Brasil e na Argentina. Nesse sentido, por meio de um estudo comparado entre os países, o objetivo da tese foi analisar os processos de expansão e privatismo da ES no Brasil e na Argentina, buscando investigar, do ponto de vista do desenvolvimento da esfera pública e privada, o progresso do ensino superior ocorrido entre 1989 e 2009.

Em suas análises comparativas de abordagem histórica dos Sistemas de Ensino Superior (SES) no Brasil e na Argentina, Moreira (2013, p. 7) aponta a maior presença da iniciativa privada no ensino superior no Brasil do que na Argentina, especialmente nos anos 1990, “além de características mais elitistas ou massificadas nos respectivos SES”. Na década de 2000, o autor sinaliza que, na Argentina, houve maior ruptura com as políticas privatistas dos anos 1990. Enquanto no Brasil, com políticas públicas para expansão do acesso, houve um aumento de instituições públicas, mas também outras formas de incentivos à privatização. Em conclusão, ainda que com suas diferenças (de ordem estrutural, financeira, orçamentária), a evolução do ensino superior nos dois países, no período pesquisado, seguiu critérios “reformistas por meio de intervenções políticas regidas pela lógica neoliberal dominante do BM” (Moreira, 2013, p. 206).

Numa perspectiva comparativa, a partir de uma vasta contextualização do cenário político, econômico e histórico, que refletem no cenário educacional de quatro países da América Latina (Argentina, Brasil, Colômbia e México), Luís Paiva

(2016) desenvolveu sua dissertação com título *Sindicalismo e associativismo docente universitário na América Latina: história e embates políticos na contemporaneidade (1990-2010)*. A pesquisa teve como objetivo central ampliar a compreensão dos processos latino-americanos a partir das análises e perspectivas de docentes universitários que participam ou participaram de processos organizados em entidades sindicais ou associativistas universitárias. Para tanto, foram realizadas entrevistas com vinte e cinco professores universitários dos respectivos países a fim de relatar suas percepções e resistências sobre a contrarreforma universitária. Ainda, como fonte de dados foram utilizados materiais de entidades sindicais e parassindicais visitadas pelo autor, materiais de instituições universitárias, documentos do Banco Mundial, assim como, a produção bibliográfica de cada país sobre a temática.

Dentre os resultados da pesquisa, o autor aponta que, no Brasil e na Argentina, na primeira metade dos anos 2000 houve um aumento significativo de instituições públicas em áreas periféricas (AR) e do interior (BR). Também destaca a expansão dos cursos de curta duração em todos os países pesquisados, em que “proliferaram disciplinas voltadas para as necessidades do mercado, mais aplicadas (interessadas) e menos reflexivas, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas” (Paiva, 2016, p. 337). Quanto à resistência de docentes universitários à contrarreforma, houve muita luta e enfrentamento, principalmente em instituições públicas que “refrearam as contrarreformas em diversas ocasiões e de modos distintos, mas insuficiente para impedir seus avanços”. Ademais, o autor destaca algumas características da estrutura e organização sindical de cada país.

Para Marcelo Almeida (2017), a geopolítica serviu como fundamento para referenciar suas análises, na tese *A geopolítica da expansão das universidades federais/nacionais no Brasil e na Argentina de 2003 a 2015*. Como objetivo, propôs analisar a expansão do ensino superior no Brasil e na Argentina tendo como ponto de vista a questão territorial. Como proposta metodológica, sendo na Argentina dentro do período Kirchnerista (2003-2015) e no Brasil nos governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e no primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014), a pesquisa apresentou as concepções de Estado praticadas a partir de 2003

“contextualizando a discussão a respeito de políticas públicas e o território, já que a partir destes governos, o território passa a ser elemento fundamental na política pública de expansão da educação superior” (Almeida, 2017, p. 24).

Os resultados destacados pelo autor evidenciam que a expansão da rede nacional e federal de educação superior se territorializou em ambos os países com a criação de novas universidades. No Brasil houve maior crescimento de instituições privadas de ensino com incentivo de políticas públicas como o FIES e o PROUNI. Na Argentina o crescimento se deu nas instituições nacionais, sendo essas responsáveis por 80% das matrículas no período pesquisado (Almeida, 2017, p. 223-224).

Jean Fuentes (2017) em sua tese *Políticas da qualidade da educação superior no Brasil, na Argentina e no Chile – 2000-2012*, teve como objetivo mostrar os avanços em relação à qualidade da educação superior na Argentina, no Brasil e no Chile, entre os anos 2000 e 2012. O recorte temporal se deu porque, segundo o autor, “marca o fim da década de uma visão fortemente economicista da educação superior”, no final dos anos 1990 e início do ano 2000 com a “implementação de outro modelo de qualidade da educação superior representado pelas políticas progressistas” (Fuentes, 2017, p. 8). Como base teórica, o estudo se apoia nas contribuições de Pierre Bourdieu e de Ernesto Laclau (categorias de capital social e capital cultural). Fuentes ainda traz o conceito de qualidade na educação superior, com “ênfase no enfoque teórico para distinguir qualidade da educação superior de outros conceitos, tais como acreditação e rankings internacionais” (Fuentes, 2017, p. 8). Como fontes de dados, foram analisados os indicadores de gestão, infraestrutura e trajetória do gasto em educação superior a fim de compreender os avanços de qualidade na educação superior nos respectivos países, Brasil, Argentina e Chile.

De acordo com Fuentes (2017, p. 8), as visões de qualidade da educação se dividem entre a lógica economicista e a de educação superior como um bem social, analisadas por diretrizes e orientações de qualidade em educação superior de organismos como o BM, Organização para o Desenvolvimento e a Cooperação Econômica (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e Mercado Comum do Sul (Mercosul). Os resultados do estudo apontam

que, por meio de instituições democráticas na definição de políticas de qualidade, “consegue-se avançar significativamente nos indicadores de qualidade na educação superior como bem social inclusivo, por meio dos resultados mostrados em cada um dos países em estudo” (Fuentes, 2017, p. 8).

A pesquisa desenvolvida por Patrice Anjos (2019), *Políticas públicas e o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil e Argentina*, teve por objetivo geral compreender como ocorre o ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior no Brasil e na Argentina considerando as políticas públicas educacionais desenvolvidas por estes países. Em seu arcabouço teórico a autora discute o conceito de políticas públicas e contextualiza a evolução da educação superior no Brasil e Argentina, a inclusão de estudantes com deficiência e suas formas de ingresso na educação superior. De abordagem qualitativa, com base epistêmico-metodológica no materialismo histórico, caracterizou-se como estudo documental, fundamentado em Bardin (1997) para realizar as análises. Logo, destacaram-se 3 categorias: políticas públicas; inclusão na educação superior; e ingresso dos estudantes com deficiência na educação superior.

No que tange aos resultados obtidos com a análise dos dados, a autora aponta para a mercantilização do ensino superior nos dois países, cada qual com suas particularidades, sob influência de organismos internacionais no desenvolvimento das políticas da educação, sobretudo as do ensino superior. Destaca que as políticas públicas que se referem aos estudantes com deficiência, nessa etapa de ensino, “passaram a ter maior ênfase a partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por parte do Brasil e Argentina” (Anjos, 2019, p. 7).

2.2.3 Síntese e proposições

Os estudos selecionados no *primeiro bloco* de buscas, gênero, maternidade e ensino superior, indicam que as experiências de mães-estudantes do ensino superior no Brasil são marcadas por uma série de desafios, que podem se tornar motivo de desistência ou resistência. Assim, no tópico *Mães-estudantes: a*

resistência frente aos desafios para acessar e permanecer no ensino superior brasileiro, que compõe a primeira categoria desse bloco, podemos observar que, para concluir seus estudos, as mães-estudantes dependem de uma rede de apoio, da compreensão da instituição, das colegas e docentes, seja para levar suas crianças para a sala de aula, cumprir prazos, aceitar seus direitos de licença maternidade ou atestados médicos da criança. Por isso, é possível concluir que esse marcador social, a maternidade, é significativo no processo formativo dessas estudantes, podendo contribuir para a evasão no ensino superior.

Na segunda categoria deste *primeiro bloco*, *Políticas públicas para mães-estudantes e organismos internacionais*, identificamos trabalhos que destacam as políticas que podem ser acessadas por mães-estudantes do ensino superior brasileiro, como a Casa do Estudante Universitário (CEU) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), mesmo que o acesso seja dificultado por questões burocráticas e falta de informação. Ainda nessa categoria, elencamos organismos internacionais citados nos trabalhos, como o Banco Mundial e a UNESCO. Observamos que, assim como as políticas públicas, os organismos internacionais permeiam o referencial teórico dos trabalhos, ainda que os termos não tenham sido inseridos como descritores de busca. São citados nos contextos de reformas e desenvolvimento das políticas para o ensino superior.

Observamos que, metodologicamente, se encontram no campo das pesquisas qualitativas, exploratórias, etnográficas ou autobiográficas e, além das pesquisas bibliográficas e documentais, a maioria utilizou entrevistas ou questionários para coleta de dados. As pesquisas selecionadas neste *primeiro bloco*, se localizam entre o período de 2009 a 2021. As aproximações entre os trabalhos encontrados e a presente pesquisa se encontram na abordagem em torno das políticas públicas do ensino superior que contemplam as mães-estudantes, ou a constatação da falta e necessidade de fortalecimento dessas políticas. Em alguns trabalhos essa abordagem é mais superficial, em outros é mais aprofundada.

Nesse sentido, como destacado por Urpia (2009, p. 165), é preciso intensificar o debate, pois “algumas categorias estudantis, como a de estudante-mãe, permanecem obscurecidas por políticas de assistência que lutam para

sobreviver, como a creche universitária”. Ao final de seu estudo, a autora sugere alguns recursos para pensar a permanência das mães-estudantes no contexto universitário como incentivo à retomada dos estudos após o nascimento do bebê, como disponibilidade de horários que permitam a amamentação, com um espaço para tal; horários flexíveis quando para adaptação na creche (no caso da creche universitária da instituição). Além disso, destaca o desenvolvimento de pesquisas que abordam as diferentes condições da juventude no contexto acadêmico, considerando que não se trata de um “todo homogêneo”, o que inclui a maternidade/paternidade, atentando-se para suas dimensões emocionais, relacionais, com recortes de gênero, classe e etnia.

Vaz (2021, p. 8) apresenta a criação de uma Coordenadoria de Apoio às Maternidades na UnB, como também propõe a estruturação de projetos e ações para “concretizar um processo de visibilização e de reconhecimento das particularidades e necessidades das estudantes de graduação que são mães”. Caldas (2022, p. 15) propõe que “as instituições de ensino superior adotem políticas de permanência direcionadas a mães universitárias, bem como adotem políticas que promovam igualdade de gênero no ambiente acadêmico”.

Esses elementos nos mostram a necessidade do avanço em pesquisas que tenham como objetivo a compreensão das demandas, bem como, a discussão sobre políticas públicas para estudantes com filhos/as. Entendemos que a partir das discussões que acontecem dentro das instituições de ensino, seja em salas de aula, grupos de estudos, coletivos acadêmicos, ou nas pesquisas desenvolvidas na graduação e na pós-graduação, podemos manter um olhar atento e lutar por uma educação para toda a diversidade das categorias estudantis.

Vale ressaltar que não encontramos estudos comparados sobre as políticas públicas de gênero, maternidade e ensino superior no Brasil e na Argentina. Essa constatação confere distanciamento entre os trabalhos encontrados e a presente pesquisa, mas indica a necessidade de estudos comparados sobre as políticas de gênero na educação superior no Brasil, na Argentina e na América Latina. Ainda, especificamente, os estudos que abordem o tema estudantes-mães e ensino

superior, nestes países ou na América Latina, à luz das políticas públicas de educação, necessitam ser desenvolvidos.

Por essa razão, foi realizada a segunda etapa de busca que corresponde ao *segundo bloco* e, conseqüentemente, à terceira categoria, *Políticas públicas para o ensino superior no Brasil e na Argentina*. Nesse bloco, encontramos 9 trabalhos que se localizam entre o período de 2008 até 2017. Desses, quatro estudos se caracterizam como estudos comparativos ou de educação comparada. Os cinco trabalhos restantes, ainda que não se denominam como tal, adotaram metodologias de pesquisa que fazem uma comparação entre políticas de ensino superior, em temas diversos. Dentre as metodologias, se destacam as pesquisas documentais e bibliográficas apoiadas pelas perspectivas históricas, das relações internacionais e da geopolítica. Dois trabalhos também utilizaram questionário e entrevista na fase de coleta de dados, de acordo com seus objetivos de pesquisa.

Todos os trabalhos do *segundo bloco*, alguns com maior ênfase que outros, mencionam organismos internacionais como a ONU, a UNESCO, o FMI, a CEPAL e o BM no processo de expansão e no desenvolvimento de políticas públicas para o ensino superior na América Latina e Caribe, incluindo o Brasil e a Argentina, por meio de investimentos e determinações orientadas pelo capital. Alguns desses organismos serão explorados mais adiante e ao longo do desenvolvimento da pesquisa, especialmente aqueles que possuem recomendações para igualdade de gênero e educação. O MERCOSUL, em suas diretrizes e orientações para a educação, também é foco da análise em três dos trabalhos selecionados.

Berchansky (2008) teve como objeto as reformas do ensino superior no Brasil, no governo Lula, e na Argentina, no governo Kirchner. O autor destaca a década de 1990 e as imposições de organismos internacionais, como o Banco Mundial, para a educação e as reformas neoliberais. Para Maffra (2011, p. 93), tanto no Brasil como na Argentina, o BM teve papel decisivo como ator intelectual nos processos das reformas, ainda que de formas diferentes. Para Paiva (2016, p. 336), nos países estudados, Argentina, Colômbia, México e Brasil, houve “alterações do perfil das universidades e do ensino superior em geral, com avanços das propostas defendidas pelo BM”. Do mesmo modo, Fuentes (2017, p. 8) aponta análises da

noção de qualidade em educação superior por meio de diretrizes e orientações de organismos como o BM, OCDE, UNESCO e MERCOSUL.

Assim, concluímos que os estudos selecionados neste *segundo* bloco, sobre políticas públicas para o ensino superior no Brasil e na Argentina, contribuem para o fortalecimento do arcabouço teórico da pesquisa, principalmente para a compreensão dos contextos históricos, políticos, econômicos e educacionais no Brasil e Argentina, que refletem o movimento das políticas públicas educacionais nos dois países. Assim, podemos compreender os contextos em que as políticas mais amplas e reformas se desenham na região latino-americana, no contexto de um projeto neoliberal para o ensino superior, com influência dos organismos internacionais. A aproximação com as recomendações desses organismos contribui para compreender como agem, de que forma propõem políticas de gênero ou para o ensino superior, sendo esses os objetivos da pesquisa. Ademais, os estudos que se caracterizam como estudos comparados ou utilizam o método comparativo para realizar suas análises contribuem para maior aproximação com a metodologia.

O objetivo desse capítulo foi realizar a reflexão e síntese sobre a produção científica acadêmica relacionada às políticas públicas de gênero na educação para o acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior no Brasil e na Argentina, no período de 1990-2020. O capítulo, em si, contribuiu para compreendermos em que passo está a produção acadêmica em relação à temática das políticas públicas na educação superior, em perspectiva comparada, no Brasil e na Argentina, bem como em relação à temática das políticas públicas para o ensino superior, especialmente para mães-estudantes. Ademais, obtivemos contribuições sobre as recomendações dos organismos internacionais no processo de reformas, desenvolvimento de políticas e aspectos do contexto socioeconômico-político e do ensino superior nos países pesquisados. Por fim, concluímos que o marcador maternidade é significativo na formulação de políticas públicas para o ensino superior para garantir a permanência das estudantes nessa etapa do processo formativo.

3 BRASIL E ARGENTINA: CONTEXTOS SOCIOECONÔMICOS E POLÍTICOS E POLÍTICAS DE GÊNERO PARA O ENSINO SUPERIOR (1990-2020)

Este capítulo tem como objetivo historicizar as políticas públicas de gênero na educação, no ensino superior, no Brasil e na Argentina, buscando compreender as forças sociais em disputa para o processo de elaboração e deflagração das políticas públicas de gênero na educação, especialmente as de acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior no Brasil e na Argentina. O referencial teórico inclui os estudos sobre políticas públicas para o ensino superior no Brasil e na Argentina, apresentados no capítulo anterior, Estado do Conhecimento. Assim como, autores(as) como Luiz Carlos de Freitas (2018), Lúcia Avelar e Patrícia Rangel (2019a; 2019b) e Roberto Leher (2019) contribuem para a compreensão da relação entre os contextos socioeconômico e político e o desenvolvimento de políticas de gênero no ensino superior nos dois países.

O capítulo está estruturado em três seções. Na primeira, encontram-se os contextos socioeconômico e político dos dois países. Na segunda seção, é apresentado um panorama do ensino superior no Brasil e as políticas de gênero implementadas entre 1990 e 2020. Por fim, na terceira seção, é apresentado um panorama semelhante para a Argentina. Com essa organização buscamos aprofundar a compreensão das aproximações e distanciamentos entre os dois países na promoção da igualdade de gênero no ensino superior, evidenciando como essas políticas refletem e respondem aos desafios impostos pelas condições materiais da sociedade.

3.1 CONTEXTOS SOCIOECONÔMICO E POLÍTICO: BRASIL E ARGENTINA

A mundialização econômica capitalista assentou suas bases em um “mundo sem fronteiras, nem restrições para acumulação do capital”, permeando todos os aspectos ideológicos, políticos, econômicos, culturais, educacionais e transformando tudo em mercadoria (Berchansky, 2008, p. 66-70). Considerar esse processo de desenvolvimento do capitalismo favorece a compreensão da complexidade dos

contextos socioeconômico e político dos países pesquisados e suas relações com a educação, especialmente a etapa do ensino superior.

Convém destacar brevemente o período que antecede o recorte temporal delimitado à pesquisa, pois a década de 1980 é apontada pela transição e abertura político-democrática em 13 países da América Latina¹³. Desencorajados pelas suas bases de apoio, os regimes militares deram lugar às eleições competitivas, diretas ou indiretas, com amplos debates em torno dos direitos humanos, do mesmo modo que, contraditoriamente, discutiu-se sobre leis de anistia aos militares. Nesse período, a região sofreu em meio a crises econômicas do capital, dívidas externas, altas taxas de miséria, tentativas regionais de restauração econômica, introdução ao livre mercado, reformas estruturais, privatizações e mudanças no papel do Estado (Dabène, 2003).

Em 1985, o Brasil vivenciou sua primeira eleição indireta após ampla mobilização popular pelas "Diretas Já!". Tancredo Neves foi eleito com o aval dos militares, mas faleceu antes de assumir a presidência, sendo substituído por José Sarney, que governou até 1990. Na Argentina, dois anos antes, em 1983, Raúl Alfonsín foi eleito presidente por meio de votação majoritária após o fim do regime ditatorial. O governo de Alfonsín tinha como prioridade a redemocratização do Estado e o fortalecimento do diálogo com representantes da sociedade civil argentina, especialmente os movimentos de defesa dos direitos humanos (Paiva, 2016). Como resposta à crise financeira que afetava a região, o governo argentino implementou, em 1985, o Plano Austral, que inclui o congelamento de salários e preços, além da substituição do peso argentino pelo austral. De forma semelhante, em 1986, o presidente José Sarney anunciou o Plano Cruzado no Brasil, que introduziu o cruzado como nova moeda no lugar do cruzeiro, buscando conter a inflação e estabilizar a economia (Dabène, 2003, p. 245-264).

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal (CF/88) no Brasil, representando anseios de diversos setores sociais e avanços em relação ao período de ditadura vivido anteriormente. Conhecida como a "Constituição Cidadã", o

¹³ Equador, Peru, El Salvador, Honduras, Bolívia, Argentina, Brasil, Guatemala, Uruguai, Paraguai, Chile, Panamá e Nicarágua (DABÈNE, 2003, p. 245).

documento é um marco legal que representa a abertura democrática no país, visa garantir direitos sociais amplos e coloca a dignidade humana como um dos fundamentos do Estado. No campo social, a constituinte estabeleceu princípios como a universalidade da educação; da saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS); a ampliação de direitos trabalhistas e previdenciários e a proteção às crianças e adolescentes.

Após um ano da promulgação da CF, em 1989, Fernando Collor de Mello é eleito presidente do país. Na Argentina, Carlos Menem, presidente de 1989 a 1999, após a renúncia de Raúl Alfonsín, enfrentou uma crise político-institucional e socioeconômica agravada por reformas profundas em favor do mercado, sob acordo histórico com o Fundo Monetário Internacional (FMI), caracterizadas pela redução do aparato estatal, em um contexto de hiperinflação. Em 1991, numa tentativa de integração regional e em resposta ao mercado internacional, o Brasil governado por Collor e a Argentina governada por Menem, junto com Uruguai e Paraguai, foi instaurado do Mercado Comum do Sul (Mercosul). De acordo com Dabène (2003, p. 271), “tratava-se de liberalizar por completo os intercâmbios entre os países e adotar tarifas comuns em um prazo relativamente curto”.

Dois anos depois, em meio à crise política, escândalos de corrupção e polêmicas, Collor é afastado por um processo de *impeachment*, sucedido de renúncia, e é deposto após quase 3 anos na cadeira presidencial. O projeto neoliberal se acentuou a partir do governo Collor, substituído por Itamar Franco que governou até 1995 (Paiva, 2016, p. 120-131). Durante a transição entre os governos argentino e brasileiro observa-se o fortalecimento da agenda neoliberal:

O fracasso dos primeiros governos das restabelecidas democracias, os de José Sarney e Fernando Collor de Mello no Brasil e de Raúl Alfonsín na Argentina, postos em xeque pelos justos apelos sociais, que haviam sido sufocados pelas ditaduras por longo tempo e impossibilitados de dar-lhes resposta adequada, urgidos como estavam pelo pagamento da dívida externa, deram lugar à aplicação sistemática dos programas neoliberais por Fernando Henrique Cardoso e Menem (BERCHANSKY, 2008, p. 79).

No Brasil, Fernando Henrique Cardoso, presidente entre 1995 e 2002, implementou uma agenda neoliberal iniciada como Ministro da Fazenda, com o

Plano Real, no governo de Itamar Franco, promovendo reformas estruturais que impactaram o papel do Estado e, em consequência, o setor educacional. É nesse sentido que Paiva (2016, p. 132-133) descreve as alterações na economia brasileira, destacando as consequências dessa reconfiguração estrutural:

Ocorreram alterações profundas na economia brasileira que reduziram ou modificaram o papel do Estado em várias áreas da vida econômica e social, concomitante a importantes programas de privatização (bancos públicos, setor energético, mineração, produtivo, telecomunicações e rodoviário), diminuição de taxas e impostos de importação, redução dos gastos sociais, sobrevalorização da moeda nacional como forma de internacionalização da economia, e elevadas taxas de desemprego. Isso resultou numa redução do setor produtivo e expansão dos setores de serviços, além de uma desnacionalização da economia com vários grupos nacionais associando-se a conglomerados internacionais, ou, simplesmente, indo à falência (Paiva, 2016, p. 132-133).

O movimento de reformas, que se desenrolou entre as décadas de 1980 e 1990, não pode ser analisado de forma isolada das mudanças sociais nem entendido como um evento único, desvinculado do contexto global. Trata-se de um fenômeno mundial que apresenta, ao mesmo tempo, características históricas regionais, em decorrência de alguns motivos destacados por Catani, Silva Júnior e Azevedo (2005, p. 76):

1) a universalização do capitalismo, particularmente por meio do capital produtivo macro-gerido pelo financeiro, que impôs profundas mudanças sociais no mundo todo; 2) as mudanças sociais impuseram um novo processo de reprodução social que, por sua vez, implicou em alterações nas estruturas da sociedade; 3) o movimento de reformas institucionais em várias áreas, principalmente na esfera educacional.

Apontadas por Berchansky (2008) e Paiva (2016), as reformas tiveram como principal objetivo o desmonte do Estado intervencionista, priorizando sua atuação na economia e reduzindo os setores sociais. Esse processo reflete a disseminação de ideologias neoliberais, que ganharam força globalmente e se manifestaram de forma diversa conforme as especificidades políticas, econômicas e culturais de cada região. As reformas não apenas alteraram a estrutura do Estado, mas também redefiniram as relações entre público e privado, impactando profundamente áreas

como educação, saúde e políticas sociais. A implementação dessas reformas, no entanto, foi acompanhada de tensões sociais, resistências e debates que questionavam os limites e os efeitos de uma ordem econômica baseada no mercado como principal regulador da sociedade. Isso evidencia que o movimento de reformas, longe de ser um processo homogêneo, é marcado por contradições e disputas que continuam a influenciar os debates sobre o papel do Estado no mundo contemporâneo (Catani; Silva Júnior; Azevedo, 2005).

É nesse sentido que, de acordo com Leher (2019, p. 59),

Em virtude das consequências sociais devastadoras desse neoliberalismo, em toda América Latina, lutas sociais intensas se espalharam por todo o subcontinente. [...] A primeira geração do neoliberalismo na região engendrou condições para a chegada ao governo de forças políticas que compunham o largo espectro da centro-esquerda até forças com origem na esquerda, ainda que com muitos matizes.

Desse modo, entre protestos e revolta popular, o cenário político argentino no final da década de 1990 e início dos anos 2000 foi profundamente impactado pela crise econômica que culminou no colapso de 2001. Após a derrota de Menem, em 1999, Fernando De La Rúa assumiu a presidência, mas renunciou em 2001 diante do agravamento da situação econômica. Em janeiro de 2002, Eduardo Duhalde, do partido peronista, assumiu o governo em meio a um contexto de pobreza crescente, que já afetava 16% da população em 1994 e se agravou ao longo da última década do século XX, atingindo níveis críticos. Nesse cenário, Duhalde interrompeu o pagamento da dívida externa como uma das medidas emergenciais para enfrentar a crise (Paiva, 2016; Berchansky, 2008).

Em 2003, Néstor Kirchner derrota Carlos Menem e é eleito presidente da Argentina. Segundo Berchansky (2008, p. 98), “a popularidade de Kirchner começou a crescer impulsionando um programa de perfil social-democrata, com o qual buscava diferenciar-se das políticas aplicadas durante os governos de Menem e De la Rúa”. Para Paiva (2016, p. 218), o governo Kirchner foi favorecido pela valorização de produtos exportados e assim “pode estabilizar a economia e retomar a negociação da dívida externa em novas condições”.

No Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Plano Real, concebido como resposta à inflação crônica, promoveu uma redução inicial da pobreza, mas seus efeitos foram limitados e temporários, com a taxa voltando a crescer, atingindo 36% em 2003, no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Somente a partir de uma reorientação das políticas sociais e econômicas, já durante o governo Lula, a pobreza foi reduzida para 22% em 2009 (Paiva, 2016, p. 96).

Então, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva derrota Fernando Henrique Cardoso e assume a presidência do Brasil, trazendo consigo um histórico de militância sindical e popular que inspirou expectativas de mudanças estruturais. No entanto, seu governo adotou uma postura política de conciliação, deslocando-se do campo da esquerda radical para uma posição mais próxima à centro-esquerda, buscando equilibrar as demandas de movimentos sociais com as exigências do mercado e do capital internacional.

A diferença fundamental entre o período anterior e o que se instalou é a ampliação do Estado: transferência de renda com prioridade similar ao macro crescimento econômico, ministérios fortes, menos agências reguladoras, mais funcionários públicos, menos terceirização, ampliação dos sistemas públicos de educação e saúde e recuperação do emprego direto com carteira assinada. Ou seja, um Estado inclusivo. Implanta-se no país uma política social ampla e integrada a uma política econômica, com um grande avanço com relação à vulnerabilidade externa do Brasil (Fuentes, 2013, p. 156).

Essa estratégia permitiu avanços no combate à pobreza por meio de programas sociais como o Bolsa Família¹⁴ e sua política salarial, mas também revelou os limites da política reformista em um contexto de continuidade das bases neoliberais estruturadas nos anos anteriores, evidenciando os desafios de romper

¹⁴ O Bolsa Família “é um programa de transferência de renda para as famílias situadas abaixo da linha de pobreza. É a unificação de diversos programas preexistentes, tais como o Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Cartão Alimentação e o Auxílio Gás (cada um deles sob a tutela de um Ministério diferente na gestão FHC), foi além de sua simples unificação e centralização sob um mesmo Ministério, o do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Em maio de 2006 o programa estava implantado em 99,9% dos municípios brasileiros, beneficiando 11.118 milhões de famílias, atingindo, portanto, quase 47 milhões de brasileiros. As famílias beneficiadas, com filhos entre zero e 15 anos de idade devem, como contrapartida, matricular e garantir a frequência de seus filhos à escola, cumprir o calendário de vacinações, fazer o acompanhamento pré-natal e participar de ações educativas sobre aleitamento materno e alimentação saudável” (Berchansky, 2008, p. 95-96).

com as contradições inerentes ao modelo econômico vigente (Berchansky, 2008; Leher, 2019).

É evidente que os governos de Lula no Brasil e Néstor Kirchner na Argentina (2003-2006) apresentam similaridades marcantes, especialmente na tensão entre a herança neoliberal dos governos anteriores e a adoção de políticas sociais voltadas para a educação superior, para o combate às desigualdades sociais por meio da redistribuição de renda e para a redução do desemprego. Além disso, é consenso que os governos de Lula e Kirchner adotaram uma postura de maior autonomia em relação às diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, em comparação com os governos neoliberais que os precederam (Paiva, 2016; Almeida, 2017). Essa mudança não implicou um rompimento absoluto, mas representou um movimento estratégico de reposicionamento político, permitindo a adoção de políticas públicas mais alinhadas às necessidades internas de suas populações. Esses movimentos indicam uma tentativa de conciliar as demandas do mercado global com iniciativas de caráter soberano e popular, marcando um afastamento parcial das agendas neoliberais rígidas anteriormente implementadas.

Diferente de Lula, Néstor Kirchner não se candidata novamente ao pleito eleitoral, mas lança uma alternativa para a continuação de seu projeto político. Cristina Kirchner, ex-senadora, ex-deputada e então esposa de Kirchner, é a primeira mulher eleita presidenta da Argentina¹⁵ e assumiu seu mandato em 2007. (Avelar; Rangel, 2019a; 2019b). O primeiro governo de Cristina é marcado pela continuidade das políticas sociais do governo anterior, como o Plano de Chefes de Família Desempregados, que serão abordadas mais adiante.

Em 2008, uma nova crise do capitalismo mundial se intensificou, impactando profundamente as economias ao redor do globo, incluindo o Brasil sob o governo de Lula, a Argentina liderada por Cristina Kirchner, e toda a América Latina. Essa crise revelou as contradições estruturais do sistema capitalista vigente, sobretudo em

¹⁵ Antes de Cristina, Isabel Perón, esposa do presidente Juan Domingo Perón, foi a primeira mulher a exercer a presidência da Argentina. Ela assumiu o cargo em 1974, após a morte de seu marido, e se tornou a primeira mulher a ser presidente não apenas da Argentina, mas também de um país latino americano, governando até 1976 – antes do regime militar. Portanto, enquanto Cristina Kirchner foi a primeira mulher a ser eleita presidente da Argentina (em 2007), Isabel Perón foi a primeira a ocupar o cargo de forma efetiva.

economias periféricas dependentes da exportação de *commodities*. Paiva (2016) e Gómez (2019) evidenciam como a crise de 2008 impactou diretamente no governo de Cristina Kirchner com aumento acelerado da inflação, combinado com a posterior queda dos preços das *commodities* e do petróleo, sofrendo pressões significativas sobre as políticas econômicas da região. Leher (2019) corrobora com essas análises ao destacar esse cenário de crise como um reflexo da vulnerabilidade das economias latino-americanas às dinâmicas do mercado global, destacando o esgotamento de um modelo baseado exploração da vida:

A crise das *commodities*, no rastro das sucessivas crises após 2008, está no âmago da crise de vários desses governos, especialmente Argentina, Brasil, Equador e Venezuela. As ruínas provocadas pela crise estrutural adensada em 2008 se expressaram na forma de fechamento de postos de trabalho, recessões, deprimindo a renda de bilhões de pessoas em todo o planeta, impondo aos que vivem do próprio trabalho e são explorados condições muito dolorosas, injustas e indignas de vida (Leher, 2019, p. 60).

Em 2010, a eleição de Dilma Rousseff marcou um momento histórico no Brasil, sendo a primeira mulher a ocupar a presidência do país. A vitória de Dilma foi construída em um contexto de continuidade do governo Lula, cujas políticas sociais, como as políticas de redução da pobreza e o fortalecimento do consumo interno, foram amplamente aprovadas pela população. Entretanto, seu mandato também revelou os desafios enfrentados por mulheres em posições de poder, como o caso de Cristina na Argentina, incluindo a necessidade de legitimar sua autoridade em um ambiente político predominantemente masculino. Durante o governo, Dilma adotou um discurso de gestão técnica e de compromisso com as demandas populares, foi reeleita em 2014, mas enfrentou resistências e denúncias de “pedaladas fiscais” que culminaram em seu afastamento e destituição do cargo em 2016. Leher (2019, p.62) traz considerações importantes sobre o cenário que antecedeu o golpe anunciado pelo *impeachment*:

Não é possível ignorar que muitos de seus eleitores se sentiram traídos pelo movimento da presidenta na direção do aprofundamento do neoliberalismo tradicional, baseado na austeridade fiscal; ademais, a perda do eixo que caracterizou os governos do PT, a variante desenvolvimentista do neoliberalismo, golpeou a própria esquerda ainda relativamente organizada.

De fato, as organizações com origem na esquerda (Partido dos Trabalhadores [PT], Central Única dos Trabalhadores [CUT]) perderam legitimidade e força nas manifestações deflagradas em 2013; a extrema direita, ao contrário, amparada por *think tanks* da direita estadunidense, avançou na hegemonia sobre os setores subalternos, fortalecendo as bancadas reacionárias e criando o ambiente político para que o centro político, pressionado pelas organizações do capital, deflagra-se a destituição do governo.

Com suas experiências na militância e no campo político institucional, Dilma e Cristina eram vistas como figuras fortes, combativas e frequentemente associadas ao estereótipo masculino. À Dilma, por exemplo, era atribuído ao seu histórico na luta armada e enfrentamento à ditadura militar brasileira, em que fora presa e torturada. Entretanto, as duas assumem um discurso diferente ao assumir o poder. Cristina se refere às dificuldades que enfrentará por ser mulher, enquanto Dilma afirma que a igualdade entre homens e mulheres é o princípio da democracia. Ademais, como pode-se observar as duas presidentas enfrentaram durante seus mandatos a perda de popularidade e suposta associação com esquemas de corrupção (Avelar; Rangel, 2019a; 2019b).

Aqui, cabe destacar o caráter misógino, orquestrado pela mídia, pelo campo político, jurídico e por parte da sociedade conservadora que aflorava ao longo de 2016, nos ataques que Dilma recebeu. Foram inúmeras violências perpetradas por meio de xingamentos, capas de revista, charges, até adesivos que colocavam a presidenta com as “pernas abertas” na entrada no tanque de gasolina dos carros. Um verdadeiro ataque não só a presidenta, mas também a todas as mulheres de forma simbólica (Avelar; Rangel, 2019b).

Os governos petistas são derrotados, após 13 anos no poder, pelo que alguns autores chamam de “nova direita”¹⁶, responsável pela organização do golpe de cunho político-jurídico-midiático à presidenta Dilma em 2016 (Freitas, 2018). A circunstância em que acontece a votação no Plenário da Câmara dos Deputados, no dia 17 de abril de 2016, é marcada por uma sequência de justificativas das mais

¹⁶ O movimento da “nova direita” é caracterizado por uma combinação entre de liberalismo econômico com o autoritarismo social, tem faces conservadoras, é permeada de aspectos ideológicos e métodos particulares tanto para manter a acumulação do capital como para combater uma revolução da classe trabalhadora ou qualquer possibilidade de emancipação social por meio de governos progressistas. No Brasil, se estrutura desde 1980 (Freitas, 2019).

absurdas¹⁷, como as do então deputado Jair Messias Bolsonaro que, após parabenizar o Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, proferiu as seguintes palavras¹⁸:

Perderam em 64, perderam agora em 2016, pela família e pela inocência das crianças em sala de aula que o PT nunca teve, contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff. Pelo Exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos, o meu voto é sim (Poder 360, 2016).

Assim, com o afastamento de Dilma Rousseff, o então vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência em agosto de 2016 e, rapidamente, extinguiu ministérios cruciais estabelecidos nos governos anteriores, como o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH). Criado em 2015, o MMIRDH havia sido concebido para unificar as secretarias dedicadas às pautas das mulheres e da igualdade racial, representando um avanço institucional significativo nas políticas públicas voltadas para a equidade de gênero e raça (Avelar; Rangel, 2019a). Ancorado na crise econômica e nos supostos casos de corrupção de Dilma, que tomaram conta do senso comum, o governo Temer conseguiu aprovar a Emenda Constitucional n. 95/2016 (EC 95) que institui um teto de gastos a fim de limitar a partir de 2017 os gastos públicos como educação, saúde e moradia (Leher, 2019).

No cenário argentino, em 2015, após sofrer as consequências de diversas crises ao longo do século XXI e depois de 12 anos de governos *kirchneristas*, o povo argentino elege o empresário Mauricio Macri, que até então assumia a prefeitura de Buenos Aires. Macri garantiu o pleito com promessas de recuperação da economia, alinhado ao clássico discurso neoliberal recorrente dos governos anteriores. Ao fim de seu mandato em 2019, além de não recuperar a economia argentina, a crise foi

¹⁷ MARTIN, Maria. **Deus derruba a presidenta do Brasil**. Deputados justificam seus votos em Deus, na moralidade e a família: o motivo real da votação é esquecido. El País. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/18/politica/1460935957_433496.html. Acesso em: 02 dez. 2024.

¹⁸ PODER 360. **Bolsonaro cita Ustra no voto pelo impeachment de Dilma Rousseff**. YouTube. 17 de abr. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WvN7nYxbH-o>. Acesso em: 02 dez. 2024.

agravada e o país retornou ao nível de 41% em linha de pobreza (Nóbrega; Candido; Rezende, 2019; Gómez, 2019). O *macrismo*, assim como destacado por Freitas (2019) no caso brasileiro, foi caracterizado dentro do espectro da “nova direita”, no sentido que

segue em grande parte receitas liberais ortodoxas no seu programa, mas ao contrário de outras administrações neoliberais locais, como o menemismo, não se apresenta (pelo menos até agora) como abertamente privatizante ou antiestatista. O macrismo também possui singularidades em termos político-culturais, irredutíveis ao neoconservadorismo tradicional. [...] O macrismo como fenômeno político é herdeiro pela direita ou “de cima” da crise de 2001: opõe-se à política tradicional e procura renová-la através de figuras que normalmente não frequentavam os circuitos habituais de sociabilidade política; alega a substituição da “velha política”, gradativamente, por uma “nova”, mais eficiente e moderna (Gómez, 2019, p. 11, tradução nossa)

No Brasil, o período entre o golpe sofrido por Dilma em 2016 e as eleições de 2018 configurou-se como um terreno fértil para o fortalecimento de forças políticas contrárias. De um lado, a “nova direita”, apoiada por banqueiros, empresários do agronegócio e fundamentalistas religiosos, se fortaleceu em torno do projeto de desmonte dos serviços públicos. Do outro, se organizou a “frente ampla” de resistência, composta por setores do centro político até grupos da esquerda radical, em defesa dos direitos sociais e da democracia. Nesse sentido, que intensas mobilizações populares se organizaram contra o avanço da extrema-direita liderada pela figura de Bolsonaro, como a manifestação liderada por mulheres¹⁹ em 2018.

Esse cenário político culminou em 2018, marcado por eventos cruciais na história mais recente do Brasil, em que presenciamos o cruel assassinato da vereadora Marielle Franco²⁰ e a prisão de Lula²¹ meses antes das eleições presidenciais. Sem a presença de Lula como principal adversário nas eleições,

¹⁹ ROSSI, Amanda; CARNEIRO, Julia Dias; GRAGNANI, Juliana. **#EleNão: A manifestação histórica liderada por mulheres no Brasil vista por quatro ângulos**. BBC Brasil. 2018.. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013>. Acesso em: 20 nov. 2024.

²⁰ GONÇALVES, João Ricardo; et al. **Vereadora do PSOL, Marielle Franco é morta a tiros na Região Central do Rio**. G1. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/vereadora-do-psol-marielle-franco-e-morta-a-tiros-no-centro-do-rio.ghml>. Acesso em: 12 nov. 2024.

²¹ G1. **Lula se entrega à PF e é preso para cumprir pena por corrupção e lavagem de dinheiro**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/lula-se-entrega-a-pf-para-cumprir-pena-por-corrupcao-e-lavagem-de-dinheiro.ghml>. Acesso em: 20 nov. 2024.

utilizando o bordão “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, Jair Messias Bolsonaro conquistou a presidência no segundo turno com pouco mais de 55% dos votos válidos. Bolsonaro, com um discurso marcado pelo combate ao “esquerdismo” e ao “comunismo”, atacando constantemente a educação pública, em especial às universidades federais, acusadas por ele e seus apoiadores de serem centros de doutrinação ideológica e propagadoras do chamado “marxismo cultural” (Leher, 2019). Em paralelo, sua campanha e gestão foram permeadas por pautas alinhadas à luta contra a “ideologia de gênero”, reforçando um discurso inspirado pela ultra direita estadunidense.

O primeiro ano do governo Bolsonaro, que encerra o recorte temporal deste estudo, seguiu marcado por uma série de crises institucionais, ataques à educação, às mulheres, à população pobre, aos povos indígenas, quilombolas e à população LGBTQIAP+, que culminaram em inúmeras manifestações populares durante o seu mandato (LEHER, 2019). No território argentino, Alberto Fernández assumiu a presidência em dezembro de 2019, tendo como vice a ex-presidenta Cristina Kirchner. Com a promessa de renegociar a dívida externa sem comprometer os programas sociais, seu governo destacou-se pelo compromisso com políticas voltadas à equidade de gênero e ao enfrentamento da violência contra as mulheres. Durante a transição, Fernández anunciou a expansão de pastas ministeriais, incluindo a criação do Ministério de Mulheres, Gêneros e Diversidade, e se posicionou favoravelmente à legalização do aborto²². O presidente classificou a questão como um caso de saúde pública e um direito das mulheres, “esboçando o desejo de reconduzir um novo projeto de legalização” (Nóbrega; Candido; Rezende, 2019).

Em março de 2020, o mundo foi atingido pela pandemia de *Covid-19*, exigindo respostas rápidas dos governos para diminuir o contágio e os impactos causados pelo isolamento social, principal medida para conter o vírus. No Brasil, sob a liderança de Bolsonaro, a gestão da pandemia foi marcada por críticas em torno

²² Em dezembro de 2020 o aborto é finalmente legalizado após luta histórica do movimento feminista e de mulheres argentinas. Ver em: CENTENERA, Mar. MOLINA, Frederico Rivas. **Argentina legaliza o aborto e se põe na vanguarda dos direitos sociais na América Latina**. El País. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-12-29/votacao-historica-no-senado-de-projeto-para-legalizar-aborto-na-argentina.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

das medidas restritivas, do uso de máscaras e dos atrasos na aquisição de vacinas. Já na Argentina, o governo de Fernández adotou medidas mais rigorosas, como quarentenas prolongadas e campanha de vacinação. Por conta de seus distanciamentos políticos ideológicos e das ações em relação à pandemia, os dois governantes trocaram farpas públicas e promoveram o afastamento das relações entre os países²³. Ambas as administrações, Bolsonaro e Fernández, enfrentaram desafios econômicos e sociais, pois a pandemia agravou as desigualdades e crises já existentes nos dois países.

Ao longo do período de 1990 a 2020, o Brasil e a Argentina apresentam aproximações significativas, refletidas nas alternâncias entre governos, bem como nas disputas em torno do papel do Estado e das políticas sociais em suas trajetórias políticas e socioeconômicas. Destacamos que as políticas neoliberais nos anos 1990, lideradas por Collor e FHC no Brasil e Menem na Argentina, marcaram um período de privatizações, abertura econômica e redução do papel do Estado. Ambos os países também experimentaram transformações na década de 2000, com a ascensão de governos de centro-esquerda (Lula e Dilma no Brasil e Néstor e Cristina Kirchner na Argentina) que ampliaram políticas sociais, que priorizam a redução das desigualdades e o fortalecimento do papel do Estado, mesmo a lógica vigente não tenha sido quebrada. Além disso, duas mulheres foram eleitas para a presidência e enfrentaram ataques misóginos seguidos do retorno de governos neoliberais que se caracterizam como a “nova direita” (Temer e Bolsonaro no Brasil, e Macri na Argentina).

Entre aproximações e distanciamentos, destaca-se o enfrentamento das crises econômicas e políticas, a Argentina enfrentou consecutivas e mais severas crises econômicas, como a de 2001, com o colapso financeiro e intensos protestos populares. No Brasil, embora também atingido pelas crises econômicas no mesmo período, de modo geral foram menos bruscas e mais graduais. No entanto, em 2016, o Brasil viveu o golpe de Dilma Rousseff, orquestrado pelas bases neoliberais e conservadoras, enquanto na Argentina, Cristina Kirchner conseguiu manter sua base

²³ CARMO, Márcia. **Sob Bolsonaro e Fernandez, Brasil e Argentina vivem maior afastamento em 35 anos**. BBC Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53215350>. Acesso em: 12 mar. 2021.

política até o fim do mandato, ainda que com menos prestígio (Avelar; Rangel, 2019a). Esses movimentos refletem semelhanças estruturais, mas especificidades sociais, históricas e culturais de cada país, como bem pontuaram Catani, Silva Júnior e Azevedo (2005).

A abordagem dos contextos sociopolíticos e econômicos nos permitiu compreender as contradições inerentes ao sistema capitalista que, hoje estruturado sob o neoliberalismo, ao priorizar a acumulação do capital em detrimento das demandas sociais, segue promovendo crises que impactam diretamente a estrutura social, política e cultural no mundo todo, especialmente nos países latino-americanos. A seguir, traçamos os panoramas do ensino superior no Brasil e na Argentina, analisamos como esses contextos aqui abordados impactaram nos sistemas de ensino superior, com destaque às principais reformas e políticas educacionais realizadas nas últimas décadas, em especial as políticas de gênero na educação superior.

3.2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E POLÍTICAS DE GÊNERO (1990-2020)

Entre os anos de 1990 e 2020 o ensino superior brasileiro passou por transformações diretamente influenciadas pelos contextos socioeconômicos e políticos. Essas mudanças refletem disputas de classe e revelam influências, tanto na promoção como no enfraquecimento de políticas públicas, em consonância com diferentes ideologias governamentais. Nesta seção do capítulo, traçamos um panorama do ensino superior brasileiro, assim como, fazemos um levantamento das políticas de gênero implementadas no período entre 1990 e 2020 no Brasil.

Os dados do Censo da Educação Superior 2020 apontam que 87,6% das instituições de educação superior no Brasil são privadas. As instituições se organizam entre universidades (112 públicas e 91 privadas), centros universitários (12 públicos e 310 privados), faculdades (140 públicas e 1.752 privadas), Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (esses com total de 40 instituições públicas). A rede privada foi responsável por 95,6% do total de vagas ofertadas em cursos de graduação em

2020, enquanto a rede pública correspondeu a 4,4%. Destaca-se o aumento do número de ingressantes no ensino superior comparando os anos de 2019 e 2020, enquanto “o número de ingressos variou negativamente 13,9% nos cursos de graduação presencial e nos cursos a distância aumentou 428,2%”.

Ainda na mesma pesquisa, em relação ao número de matrículas, afirma-se que o “sexo feminino”²⁴ compõe 72,8% das matrículas nos cursos de licenciatura. Não há dados que informem as outras modalidades por esse recorte. Os Indicadores de Trajetória do Ensino Superior, referente às ingressantes em cursos de graduação, apontam que a taxa de conclusão de curso foi de 43% para mulheres e 34% para homens, no ano de 2020. Enquanto isso, no mesmo ano, a taxa de desistência foi de 56% para mulheres e 64% para homens (BRASIL, 2022, p.37). Percebe-se que, entre 2011-2020, as taxas de desistência foram elevadas para ambos os sexos, refletindo as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do ensino superior. No caso das mulheres, apesar da maior taxa de conclusão em comparação aos homens, os desafios relacionados à permanência são agravados pelas múltiplas jornadas que ocupam, incluindo estudos, trabalho remunerado, trabalho doméstico e de cuidado, somado à insuficiência de políticas que considerem as necessidades específicas das estudantes, sobretudo aquelas que são mães.

O ingresso ao ensino superior no Brasil tem como principal requisito a conclusão do ensino médio e é feito por meio de provas, exames ou processos seletivos aplicados pelas instituições. Enquanto o setor público privilegia processos seletivos com vestibulares tradicionais, o setor privado possui uma variedade maior de tipos de ingresso, como os vestibulares agendados, ou apenas com apresentação do histórico escolar. Em 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, em 2010, o Sistema de Seleção Unificada (SISU), passaram a ser utilizados como principais mecanismos de acesso à educação superior, principalmente no setor público. Em maioria, as provas possuem taxas de inscrição e podem ser isentas mediante alguns critérios, como baixa renda familiar e ter

²⁴ Um retrocesso na apresentação do “perfil” do vínculo discente de graduação por modalidade de ensino (presencial e a distância) no Censo da Educação Superior 2020 foi a escolha da palavra “sexo” para se referir ao gênero feminino. Será aprofundado mais adiante, mas cabe mencionar que o governo Bolsonaro (2019-2023) foi a gestão que mais atacou publicamente as questões de gênero e orientação sexual.

cursado o ensino médio em escolas públicas (Paula, 2010; Anjos, 2019).

No atual cenário do ensino superior brasileiro a modalidade de Educação a Distância (EaD) no ensino privado é compreendida como uma alternativa para democratizar o acesso ao ensino superior. Em verdade, essa modalidade só evidencia a mercantilização da educação, na qual a lógica de mercado se sobrepõe à educação pública, gratuita e socialmente referenciada, intensificando as desigualdades de acesso, permanência, conclusão e continuação, especialmente para grupos historicamente marginalizados. Segundo Paula (2010), o sistema de educação superior brasileiro é diversificado, com distintas instituições, principalmente no que se refere à qualidade e prestígio, objetivos e finalidades educativas, embora afirme que seja um dos mais elitistas do mundo.

Além da diluição do sentido da formação universitária, essa diferenciação da educação superior produz uma divisão no campo universitário e dos “clientes” que procuram o ensino superior: de um lado, instituições de excelência que aliam ensino e pesquisa de alto nível, atendendo principalmente as elites dominantes e classes médias; de outro lado, instituições de qualidade questionável que em geral não se ocupam da pesquisa, atendendo os estudantes com menor capital econômico, social e cultural (Paula, 2010, p. 293).

A educação está historicamente inserida na lógica de produção e reprodução das relações capitalistas, sendo moldada pelas demandas do capital internacional para a organização do trabalho e a acumulação de valor. A configuração atual reflete contradições presentes no passado que continuam a orientar o desenvolvimento das instituições de ensino no país. No Brasil, assim como na Argentina e em toda a América Latina, a década de 1990 é atravessada pela reestruturação produtiva e da indústria, marcada pela consolidação do neoliberalismo enquanto ideologia política do capital, que se deu por meio de reformas (ou contrarreformas), privatizações e retração do Estado em diversos setores, incluindo a educação. Essa tendência de “transformação produtiva” aproximou os setores produtivos dos setores educacionais, principalmente o ensino superior (Silva Júnior, 1996; Leher, 2019).

É nesse cenário que o ensino superior brasileiro se expandiu majoritariamente através da iniciativa privada, enquanto as universidades públicas enfrentam a

redução do financiamento estatal, terceirização trabalhista e precarização das condições de trabalho. Essa conjuntura também ampliou a exclusão educacional, restringindo o acesso de populações marginalizadas do ensino superior. Logo, ao mesmo tempo que a número de vagas aumentou, concentrou recursos e oportunidades nas mãos de atores privados, aprofundando as desigualdades estruturais e comprometendo o papel da educação como um direito social e das universidades como espaço de produção e socialização do conhecimento (Minto; 2006; Paula, 2010; Paiva, 2016; Leher, 2019).

De fato, as instituições públicas já enfrentavam intervenções causadas pelo neoliberalismo no governo Collor, mas esse cenário se agravou durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2002). Em 1995, foi criado o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), com um papel central na condução de reformas mais amplas, mas principalmente das políticas educacionais. Diversos documentos elaborados pelo ministério exaltavam uma suposta “melhora” na educação, enquanto avançavam medidas de privatização e o desmonte das instituições públicas de ensino superior. O Ministério da Educação difundia um discurso de “eficiência e produtividade” do ensino superior alinhado com as recomendações de organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, da UNESCO (Minto, 2006; Catani, Silva Júnior, Azevedo, 2005).

Nos governos Collor e FHC, as políticas públicas de gênero na educação foram tímidas e pouco estruturadas. A ênfase nas reformas neoliberais, como o fortalecimento do setor privado, limitou a implementação de políticas específicas voltadas para a promoção da equidade de gênero, tanto na educação básica quanto no ensino superior (Vianna; Unbehaum, 2004). Apesar de mecanismos institucionais nacionais e internacionais, como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher²⁵ (CEDAW), de 1979; a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher²⁶ (CNDM), em 1985; e a inclusão do

²⁵ A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher de 1979, promovida pela ONU, da qual o Brasil e Argentina são signatários, é um dos marcos internacionais em relação a discussão da igualdade de gênero na esfera política internacional.

²⁶ O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) foi criado em 1985, pela Lei no 7.353, de 29 de agosto de 1985, “com a finalidade de promover em âmbito nacional, políticas que visem a eliminar a discriminação da mulher, assegurando-lhe condições de liberdade e de igualdade de direitos, bem

direito à igualdade entre homens e mulheres na Constituição Federal de 1988, a efetivação dessas medidas na educação superior permaneceu limitada.

De todo modo, o que se destaca sobre gênero e ensino superior, ao longo dos anos 1990, é a contraditória expansão do número de vagas do setor que, orientada pelos princípios neoliberais, impactou o ingresso de mulheres. Entretanto, em um balanço sobre a presença feminina no ensino superior brasileiro, entre os anos 1970 e 2000, Moema Guedes (2000, p. 125) observa que a “igualdade numérica não significa equidade de gênero, uma vez que a tendência de maior peso feminino nas carreiras de menor prestígio e mais mal remuneradas se acentua ao longo do período”.

Apesar da falta de incentivo do governo no desenvolvimento de políticas com perspectiva de gênero no ensino superior e na discussão sobre a temática, em 1990 o debate que relaciona gênero e educação começa a tomar corpo nas pesquisas educacionais (Vianna; Unbehaum, 2004). Ao longo dos anos 2000 observamos o aumento significativo dessa temática em pesquisas de graduação e pós-graduação, conforme Estado do Conhecimento realizado no capítulo anterior.

Observamos amplamente na literatura que as reformas educacionais, assim como o debate sobre igualdade de gênero, não surgem de maneira isolada, mas se são orientadas por diretrizes de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (Catani, Silva Júnior, Azevedo, 2005; Minto, 2006; Berchansky, 2008; Paula, 2010; Paiva, 2016; Anjos, 2019). Essas organizações foram responsáveis por diversas conferências que pautaram a educação, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), organizada pela UNESCO e pelo Banco Mundial, realizada em Jomtiem, na Tailândia. E no campo do ensino superior, a Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998), realizada em Paris, também organizada pela UNESCO. A partir dessas conferências, os governos da América Latina e do Caribe começaram a direcionar suas políticas educacionais em consonância com as recomendações presentes nos

como sua plena participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do País”. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrahttps://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L7353.htm Acesso em: 10 out. 2023.

documentos produzidos por esses organismos, que não apenas introduziram uma mudança no discurso, como também influenciaram a criação de mecanismos de controle e avaliação dos sistemas de ensino. Um exemplo desse impacto é a implementação de sistemas de avaliação de larga escala. O Exame Nacional de Cursos do Ensino Superior (Provão), criado em 1995 durante o governo FHC, foi um dos primeiros instrumentos desse tipo, substituído, em 2004, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), durante o governo Lula (Minto, 2006; Paiva, 2016). Esses mecanismos refletem uma articulação entre as políticas nacionais e as recomendações internacionais, promovendo padrões de qualidade atrelados a um controle mais rigoroso do sistema educacional, embora nem sempre com a devida atenção às questões de equidade de gênero, como será aprofundado no capítulo seguinte, com foco no ensino superior.

No que tange especificamente à perspectiva de gênero, a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Pequim em 1995, fundamentada em outros documentos anteriores, consolidou-se como marco global na promoção da igualdade de gênero e na formulação de políticas públicas pelos países signatários. O principal resultado da convenção foi o documento da Declaração e a Plataforma de Ação de Pequim, um documento que estabeleceu compromissos e diretrizes para a promoção dos direitos das mulheres em diversas áreas, incluindo educação, saúde, combate à violência, participação política e igualdade econômica. Esse documento, ao lado de outras iniciativas, representa uma mudança significativa no debate institucional sobre gênero, influenciando legislações e políticas nacionais. A análise detalhada das recomendações desse e de outros documentos relevantes à temática desta pesquisa será abordada no próximo capítulo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996, aprovada após oito anos de tramitação no Congresso em meio a contradições e disputas políticas, estabelece diretrizes gerais para o funcionamento da educação básica e superior no Brasil. Como destaca Minto (2006, p. 150), trata-se do “instrumento legal que melhor expressa os parâmetros e a lógica da reestruturação da educação superior nos anos 1990”. Isso porque, embora a proposta inicial da

LDB/96 estivesse vinculada à democratização da educação e à CF/1988, sua implementação acabou favorecendo posições privatistas. A lei possibilitou a expansão da rede privada de educação superior, em detrimento da expansão da rede pública. Além disso, sua promulgação intensificou o aligeiramento e a fragmentação dos processos formativos, com a criação de cursos de curta duração, tecnólogos e incentivo da ampliação da educação a distância (Minto, 2006; Paula, 2010; Anjos, 2019; Almeida, 2017).

No texto original da LDB/1996, não há menções explícitas à perspectiva de gênero, limitando-se a dispor de forma genérica, em seu terceiro artigo, sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1996). A ausência de referências às desigualdades de gênero na referida lei, conforme pontuam Vianna e Unbehaum (2004, p.89), reflete um movimento de invisibilização dessas questões. Além da falta da perspectiva de gênero, as autoras destacam o uso da linguagem androcêntrica que fundamenta os principais documentos como a LDB/1996, a CF/88 e, posteriormente o PNE/2001. O uso do padrão masculino da linguagem pode negligenciar as transformações nas relações de gênero, mantendo-as ausentes do debate educacional e perpetuando sua invisibilidade no campo das políticas públicas (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 90).

A principal contribuição da LDB/1996 no debate sobre gênero, que reforça os avanços introduzidos pela CF/1988, está na afirmação da educação das crianças pequenas como um direito que vai além do cuidado, reconhecendo a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Essa mudança de perspectiva é um dos passos para desconstruir a visão historicamente vinculada ao papel das mulheres como cuidadoras exclusivas, muitas vezes associando a educação de crianças pequenas à esfera doméstica e sob a responsabilidade das mães (Vianna; Unbehaum, 2005).

A integração da creche e da pré-escola no sistema educacional é fruto da luta do movimento de mulheres no Brasil que, nos anos de 1970, passou a incorporar uma série de demandas que visavam garantir a igualdade de oportunidades para as mulheres também na vida privada. É assim que o feminismo brasileiro vê contemplada na lei a proposta da creche como aparato educacional e a ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos de trabalhadores homens e para toda a faixa dos

zero aos 6 anos. Nesse sentido, a LDB mantém uma conquista da própria Constituição de 1988, ao ampliar as definições legais de criança e de infância, tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos: a criança pequena (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 93).

O Plano Nacional de Educação com vigência entre 2001-2010 (PNE/2001-2010), foi sancionado pela Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001, representando esforços para concretizar as diretrizes estabelecidas pela LDB/1996 e para articular políticas públicas que promovessem avanços no acesso, permanência e qualidade da educação. Entretanto, da mesma forma que a Lei de Diretrizes e Bases, o processo de elaboração e aprovação do PNE/2001-2010 esteve permeado por tensões entre diferentes projetos políticos e ideológicos, que refletiam os interesses divergentes no campo educacional. De um lado, havia a pressão de setores progressistas, que defendiam uma proposta construída pela sociedade, com ênfase na gestão democrática, na previsão de financiamento para todos os níveis de ensino. Por outro lado, os reformadores que buscavam alinhar o PNE à lógica neoliberal, priorizando a expansão do ensino privado e a flexibilização dos processos educativos. Segundo Berchansky (2008, p. 139), corroborado por Vianna e Unbehaum (2004, p. 87), o PNE/2001-2010 aprovado sofreu diversos vetos em áreas orçamentárias e foi afastado da proposta anterior.

A referência ao gênero e às mulheres, diferente da LDB/1996, aparece em alguns tópicos do documento. A primeira menção se encontra no capítulo que versa sobre a educação infantil, de maneira bastante superficial, apresentando dados sobre o “equilíbrio” de gênero na distribuição das matrículas nesse nível de ensino, sendo 49,5% feminino e 50,5% masculino. O PNE/2001-2010 afirma que “esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções” (BRASIL, 2001a, p. 9). Contudo, não apresenta nenhum aprofundamento em torno desse dado, principalmente sobre a permanência, continuidade ou conclusão, além de ignorar “o fracasso sistemático de meninos na educação básica, especialmente no ensino fundamental” (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 95).

Na etapa do ensino fundamental, no tópico de objetivos e metas para esse nível de ensino, aparece a segunda menção ao gênero e a primeira menção às

mulheres quando aborda a avaliação do livro didático sob uma perspectiva de combate às discriminações por gênero, raça e etnia:

Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio (Brasil, 2001a, p. 20).

Referente à etapa da educação superior, o PNE/2001-2010 também traz elementos importantes para compreender a visão neoliberal da época sobre esse nível de ensino. O documento inicia com um diagnóstico e afirma que “a educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento” (Brasil, 2001a, p. 28). No entanto, apesar de constatar que sem o fortalecimento do setor público as universidades não conseguirão exercer suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o documento incentiva a expansão do setor privado, sobretudo da educação a distância.

Os objetivos e metas para a educação superior contidos no plano fazem menção às questões de gênero no item 12 quando pretende:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (Brasil, 2001a, p. 35).

No tópico em que são abordados o Financiamento e a Gestão da Educação Superior, encontramos um dos pontos mais relevantes do documento que relaciona gênero e ensino superior. No item 31 é apontada a necessidade de:

Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, **questões relevantes para a formulação de políticas de gênero**, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos (Brasil, 2001a, p. 37, grifo nosso).

O item destaca a necessidade de levantar as dificuldades enfrentadas pelas mães-estudantes, especialmente no que se refere ao trancamento ou abandono de cursos em decorrência das responsabilidades com a maternidade. Nesse sentido, podemos considerar um avanço em relação aos documentos anteriores, pois afirma a necessidade de compreender o impacto do trabalho doméstico e de cuidado, predominantemente realizado por mulheres, no contexto educacional.

Contudo, os instrumentos de coleta de dados sobre estudantes no ensino superior permaneceram limitados. Identificamos, no questionário do Provão de 2003²⁷ (Brasil, 2006), assim como nos questionários socioeconômicos aplicados pelo ENADE até 2008²⁸, que as únicas perguntas direcionadas à pessoas com filhos(as) eram: “Quantos filhos você tem?” e “Com quem você mora atualmente?”. Esses questionamentos não exploram as condições ou os desafios enfrentados por estudantes na condição de mães ou pais em sua jornada acadêmica.

A partir de 2009, a pergunta “Quantos filhos você tem?” foi excluída dos questionários, permanecendo apenas a alternativa “Onde e como você mora atualmente?”. Em 2013, além de manter alternativa anterior foi acrescentada a pergunta “Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?” (BRASIL, 2013, p. 4), com as seguintes alternativas de resposta: (A) Não tive dificuldade; (B) Não recebi apoio para enfrentar dificuldades; (C) Pais; (D) Avós; (E) Irmãos, primos ou tios; (F) Líder ou representante religioso; (G) Colegas de curso ou amigos; (H) Professores do curso; (I) Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES; (J) Colegas de trabalho; e (K) Outro.

A ausência de questões específicas nos questionários socioeconômicos que abordam a maternidade, o cuidado de filhos ou a gravidez evidencia a lacuna

²⁷ O Provão 2003 é a única edição disponível no banco de dados do INEP antes de sua substituição pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e da aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) em 2004.

²⁸ O acesso aos questionários socioeconômicos do ENADE de 2004 até 2021 se encontram disponíveis na base de dados do INEP e podem ser acessados no *site* da instituição. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/questionario-do-estudante>. Acesso em: 30 jun. 2022.

existente na identificação de dificuldades enfrentadas por mães estudantes. Essa omissão ignora a realidade de muitas mulheres que conciliam a jornada acadêmica com as demandas da maternidade, além das demandas referentes ao trabalho doméstico, perpetuando a invisibilização de suas experiências e desafios. Sem dados que capturem essa dimensão, o Estado compromete a compreensão das barreiras estruturais que impactam a permanência e a conclusão de mães no ensino superior, dificultando a formulação de políticas públicas que promovam a equidade de gênero no ambiente acadêmico. Nesse sentido, de acordo com Vianna e Unbehaum (2004, p. 101)

falta de radicalidade quanto às demandas de gênero, sobretudo no Plano Nacional de Educação, considerando o contexto histórico em que foi produzido, quando as desigualdades de gênero em nossa sociedade já estavam no centro dos debates. A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam.

Por fim, ao abordar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o documento do PNE/2001-2010 apresenta dados sobre as taxas de analfabetismo e escolaridade no Brasil, destacando que as mulheres representavam a maioria das pessoas analfabetas em 1997. Além disso, o Nordeste aparece como a região com o maior índice de analfabetismo, refletindo disparidades regionais históricas que afetam particularmente as mulheres, dado o acúmulo de desigualdades socioeconômicas, de gênero e raciais. Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas específicas que combinem as perspectivas de gênero e regionalidade na promoção da inclusão educacional.

Criado em 1999 no governo FHC pela Medida Provisória n. 1.827 e posteriormente convertido na Lei n. 10.260 de 2001, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), é o programa de financiamento estudantil destinado a “estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos” (Brasil, 2001). Os cursos credenciados ao programa devem ter avaliação positiva nas avaliações do MEC e os estudantes começam a pagar o financiamento logo após a conclusão do curso, com um prazo limitado para quitação. Apesar de sua proposta ser ampliar o acesso à educação superior, o FIES contribuiu para a mercantilização do ensino superior, só acessível para quem pode assumir dívidas

para obter um diploma. Assim, o FIES não enfrentou as desigualdades estruturais que dificultam o acesso de estudantes de baixa renda à educação superior, seguindo uma lógica de endividamento que se torna uma forma de controle e exploração da classe trabalhadora vinda desde os tempos de ditadura, com o programa Crédito Educativo (Moreira, 2013; Fuentes, 2017; Leher, 2019).

Segundo Leher (2019, p. 78), seguindo os moldes do programa criado na ditadura, o FIES foi instituído para atender o número de vagas em aberto no ensino superior privado, que “era superior ao estoque de estudantes que concluíram o ensino médio e possuíam renda para acessar o ensino superior”. Assim como o Crédito Educativo, criado em 1976, o FIES representa e beneficia diretamente os grupos educacionais, mas é propagado como um benefício para estudantes que, no fim, são responsáveis pela dívida (Leher, 2019).

Em 2003, início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mudanças importantes para o ensino superior brasileiro são colocadas em prática, que não alteraram a expansão do setor privado, mas que possibilitaram o acesso e permanência de milhares de estudantes das classes mais vulneráveis às cadeiras das instituições privadas.

O governo recém-eleito teria como missão a implementação de políticas públicas de cunho social, que atendessem aos interesses das classes sociais mais vulneráveis. Diversas políticas foram empreendidas nesse sentido, como o Programa Bolsa Família, Programa Minha Casa Minha Vida, Territórios da Cidadania, Farmácia Popular e especificamente na política de educação superior é mantido o processo de expansão iniciado ainda nos governos anteriores ao de Fernando Henrique Cardoso (Almeida, 2017, p. 87).

No mesmo ano, o governo federal instituiu a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), marcando um avanço significativo na institucionalização das questões de gênero no Brasil. A secretaria atua em três linhas, que são: 1) Políticas do Trabalho e da Autonomia Econômica das Mulheres; 2) Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; e 3) Programas e Ações nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade.

Em parceria com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), a SPM

organizou a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2004, tornando-se um espaço para o debate de gênero articulado entre o governo, movimentos sociais e sociedade civil. Como resultado dessa conferência, foi formalizado o primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), que propôs estratégias para enfrentar desigualdades de gênero e promover os direitos das mulheres em áreas como saúde, educação, cultura, trabalho, enfrentamento à violência de gênero e participação política. As conferências subsequentes²⁹, realizadas em 2007, 2011 e 2015, aprofundaram essas discussões e impulsionaram a criação de novos planos. O plano de 2013-2015, foi elaborado após a III Conferência (2011), considerando que a última conferência, realizada em 2015, não resultou na formulação de um novo plano.

Entre as iniciativas da SPM, que articula a perspectiva de gênero no ensino superior, destaca-se o Programa Mulher e Ciência³⁰ (2005), que se estrutura a partir de três incentivos. O primeiro trata-se de *Editais de Fomento à Pesquisa no Campo dos Estudos de Gênero, Mulheres e Feminismo* (2005, 2007, 2010), com mais de 500 pesquisas contempladas em três editais. O segundo se refere ao *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*, com 10 edições no total³¹, de 2005 até 2015, 29.391 inscrições em todas as suas categorias (Brasil, 2015). E o terceiro a organização de *Encontros Nacionais de Núcleos e Grupos de Pesquisa - Pensando Gênero e Ciências*, realizados em 2006 e 2009, a fim de debater o papel das mulheres na área da Ciência e Tecnologia.

Em 2005, durante o governo Lula, o FIES passou por algumas alterações, incluindo a redução da taxa de juros para 6,5% e a dispensa da obrigatoriedade de fiador. No mesmo ano, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI),

²⁹ BRASIL. Conferências Nacionais de Políticas para Mulheres. 2023 Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias-nacionais-de-politicas-para-mulheres>. Acesso em: 20 nov. 2024.

³⁰ BRASIL. Apresentação do Programa Mulher e Ciência. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/mulher-e-ciencia/mulher-e-ciencia>. Acesso em: 20 nov. 2024.

³¹ BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados – 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/10-pcig.pdf/@download/file/10-pcig.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025

as instituições participantes do programa passaram a ter prioridade no acesso ao FIES, assim os bolsistas parciais têm a possibilidade de financiar o restante do valor (Moreira, 2013; Fuentes, 2017; Leher, 2019).

O PROUNI, instituído pela Lei n.11.096, de 13 de janeiro de 2005, é destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação e cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. Para ter acesso às bolsas, o(a) estudante deve atender requisitos socioeconômicos ou de inclusão para pessoas com deficiência, não pode ter diploma anterior e deve ser brasileiro(a). Em contrapartida, as instituições que aderem ao programa ficam isentas de importantes impostos e contribuições durante o período de adesão, conforme consta no artigo 8º da referida lei: 1) Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; 2) Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; 3) Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; 4) Contribuição para o Programa de Integração Social (Brasil, 2005). Nesse sentido, Leher (2019, p. 167) aponta que o PROUNI está em desacordo com o art. 213 da Constituição Federal, pois “permite repasse de verbas públicas, por meio de generosas isenções tributárias, para as instituições particulares, isto é, com fins lucrativos”. Tais programas carregam a mesma contradição presente nos governos anteriores. Embora tenham acelerado o crescimento do ensino superior e proporcionado o acesso de milhões de estudantes, o FIES e o PROUNI, em consonância com a LDB/1996 e o PNE/2001-2010, também privilegiaram a mercantilização da educação (Leher, 2019; Paula, 2010).

Em paralelo à expansão das instituições privadas, é lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Instituído por meio do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, o programa tem como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência para estudantes de graduação do ensino superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (Brasil, 2007). De acordo com Paiva (2016, p. 198), “um dos condicionantes para a liberação dos recursos do REUNI para as instituições, é o aumento do número de alunos por professor” e, apesar da expansão da rede pública

ser significativa, o aumento do número de alunos em relação à quantidade de profissionais configurou a precarização e a intensificação do trabalho docente.

Ainda que a Secretaria de Políticas para as Mulheres e os Planos Nacionais de Políticas para Mulheres tenham como princípio o desenvolvimento de políticas transversais com a perspectiva de gênero, a ausência dessa perspectiva nos programas FIES, PROUNI e REUNI se mostra como resultado da lógica capitalista e patriarcal que prioriza os interesses do mercado, ignorando as especificidades da mulher trabalhadora, negra e periférica. Essa dinâmica reflete a incapacidade das políticas neoliberais e reformistas de enfrentar as contradições estruturais do sistema capitalista, que depende tanto da exploração do trabalho produtivo quanto do trabalho reprodutivo, que em maioria é realizado por mulheres. Especificamente em relação ao FIES e PROUNI, ao transferir a responsabilidade do Estado para o setor privado, esses programas deixam de atender as necessidades concretas das mulheres de baixa renda, especialmente das mães solo, que se encontram desprovidas de políticas direcionadas, como creches, assistência psicológica e políticas de permanência específicas para essa categoria estudantil. O FIES, por sua vez, não considera as diferenças estruturais que afetam homens e mulheres. Mulheres negras que, muitas vezes, ocupam os postos de trabalho mais precarizados e menos remunerados, estão em maior risco de inadimplência e exclusão econômica, o que reforça ainda mais o ciclo de pobreza.

No que tange o ensino público, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído por meio do Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, regulamentou e formalizou a assistência estudantil em instituições federais de ensino superior. O programa prevê diversas ações de assistência estudantil, abrangendo áreas como alimentação, moradia estudantil, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, além de acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. O PNAES será analisado de forma mais aprofundada conforme a abordagem desta pesquisa no último capítulo.

A implementação de ações afirmativas do governo Dilma, em 2012, como as

cotas raciais e sociais, instituídas pela Lei n. 12.711/2012³², uma importante conquista dos movimentos negros, começou a corrigir desigualdades históricas, possibilitando que “milhões de jovens constituíssem a primeira geração da família a cursar o ensino superior” (Paiva, 2016, p. 154). Desse modo, Leher (2019, p. 80), afirma que

tão relevante como a expansão foi a mudança no perfil socioeconômico dos estudantes, inédito na história do Brasil. Com efeito, as mudanças foram de enorme alcance, ampliando, sobremaneira, as matrículas de jovens negros e provenientes das classes trabalhadoras mais exploradas. Trata-se de uma grande mudança nos mecanismos de poder que operacionalizam a reprodução das classes sociais no Brasil.

Em 2013, foi criado o Programa de Bolsa Permanência (PBP), destinado à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior, especialmente estudantes em situação de vulnerabilidade, indígenas e quilombolas. Além de conceder bolsas, o programa tem como objetivos reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil e promover a democratização do acesso, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (Brasil, 2013). O PBP amplia as ações de auxílio estudantil e pode ser somado aos auxílios concedidos pelo PNAES, mas assim como os outros programas de assistência estudantil, não possui um recorte de gênero em seus critérios de seleção.

Seguindo o panorama, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei n. 13.005 de 2014, tornou-se um dos principais alvos de grupos fundamentalistas cristãos, católicos e evangélicos, que articularam a campanha contra a incorporação da perspectiva de gênero e sexualidade no texto do plano. Sob a alegação de combater uma suposta “ideologia de gênero”³³ e em defesa da

³² Em 2023 a Lei foi reformulada pela Lei nº 14.723, sendo ampliada a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (BRASIL, 2023b). Em 2024, o texto foi alterado pela Lei nº 14.945, assim as instituições federais de educação superior passaram a reservar no mínimo 50% das vagas por curso e turno para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2024b).

³³ A inserção do termo “ideologia de gênero”, propagado de forma deturpada para desacreditar políticas voltadas ao combate das desigualdades entre homens e mulheres, se deu a partir da igreja católica, mais especificamente da Carta aos bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem

família, os setores conservadores pressionaram para a exclusão de diretrizes amparadas na perspectiva de gênero a fim combater discriminações baseadas em gênero e de orientação sexual (Roseno; Silva, 2017).

O caminho para a formulação do PNE é dividido em etapas, com conferências municipais, estaduais e nacionais, além da ampla participação de diversos segmentos da comunidade educacional e dos movimentos sociais. É uma trajetória que perpassa a construção democrática da educação brasileira e que resulta em relatórios finais, com eixos, estratégias, metas, etc. Esse processo é importante para a aglutinação de ideias emergentes e para a formulação das diretrizes educacionais. Porém, entre 2009 e 2014, o obscurantismo religioso – tão presente em nosso cenário político –, buscou a aniquilação de temas pertinentes, em defesa dos valores cristãos, ao exemplo da “família tradicional” (Roseno; Silva, 2017, p. 4).

A única menção às mulheres no PNE/2014-2024 é abordada no item 14.8 da meta 14, que prevê o estímulo à participação feminina nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo em áreas historicamente dominadas por homens, como engenharia, matemática, física, química e informática. No entanto, essa menção isolada, além de não indicar como será realizada a meta, reflete a ausência de políticas de assistência estudantil que considerem as barreiras concretas que dificultam a permanência das mulheres no ensino superior.

Anterior ao processo de desenvolvimento do PNE/2014-2024, consolidou-se no Brasil o movimento Escola Sem Partido (ESP) que contribuiu para a retirada da perspectiva de gênero do plano. Segundo Frigotto (2017), não se trata de um movimento em defesa da pluralidade do ensino, mas sim de uma ofensiva ideológica da extrema-direita, que busca deslegitimar o pensamento crítico e controlar a educação com valores conservadores e neoliberais.

Ao pôr entre aspas o termo “sem” da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que

e da mulher na Igreja e no Mundo (2004), que alerta sobre “os perigos” da teoria de gênero (Roseno; Silva, 2017, p. 5).

ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia (Frigotto, 2017, p. 31).

O ESP contribuiu para a retirada da perspectiva de gênero do PNE/2014-2024, pois reforçou a narrativa de que a inserção de discussões sobre gênero e sexualidade na escola representariam uma suposta “doutrinação” dos estudantes. Na realidade, a estratégia utilizada pelo ESP tem como objetivo desmobilizar a luta das mulheres e garantir a manutenção da ordem patriarcal e capitalista, impedindo que a educação seja uma ferramenta de transformação social. Dessa forma, a exclusão das diretrizes de gênero do PNE 2014-2024 não foi um evento isolado, mas parte de um movimento mais amplo de ofensiva conservadora, que, em nome da oposição à “doutrinação marxista”, inviabiliza a construção de políticas públicas que promovam equidade e justiça social no sistema educacional³⁴.

Nesse contexto, o Escola Sem Partido surge como um instrumento de controle ideológico que busca silenciar docentes e restringir o pensamento crítico, operando como um braço do moralismo fundamentalista que se consolidou no cenário político. Para Frigotto (2017), há uma relação profunda entre o movimento Escola Sem Partido e o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 2016, ambos fazem parte do mesmo projeto ultraconservador de reestruturação da ordem social e política brasileira. O golpe não apenas destituiu um governo eleito democraticamente, mas também abriu caminho para uma agenda de ataque aos direitos sociais, à educação pública e às conquistas históricas dos movimentos populares. Assim, o Escola Sem Partido e o golpe de 2016 não são fenômenos isolados, mas faces complementares de um mesmo processo histórico de restauração do neoliberalismo e das bases conservadoras (Frigotto, 2017).

Logo, o golpe sofrido pela presidenta Dilma em 2016 e os desdobramentos posteriores sinalizaram esse retrocesso nas políticas educacionais e de gênero,

³⁴ De acordo com Montagnoli e Vizzotto, “em 24 de abril de 2020, o STF finalmente julgou como inconstitucional uma ação tão polêmica envolvendo o estudo das questões de gênero, deixando professores e profissionais de educação resguardados no seu direito de liberdade de cátedra para ensinar e aprender. Todo esse movimento contrário aos estudos sobre gênero promoveu um retrocesso no desenvolvimento dessas temáticas na educação escolar, uma vez que em vários municípios e até em um estado do Brasil foram criadas leis que proibiam o estudo da temática” (p. 308, 2021).

acompanhados por cortes orçamentários nas universidades públicas e fortalecimento do ensino privado. Com isso, o ensino superior passou a ser cada vez mais tratado como mercadoria, acentuando as desigualdades sociais, de gênero, raça e classe. A Emenda Constitucional n. 95 (EC/95), de 2016, foi exemplo desse retrocesso, instituído no início do governo de Michel Temer. O impacto da EC/95 sobre o ensino superior público, que se encontrava em processo de expansão após o REUNI, “reduz, ano a ano, o equivalente a 0,8% do PIB dos gastos públicos com as políticas sociais e os investimentos públicos” (Leher, 2019, p. 33).

Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria n. 604 de 10 de maio de 2017, que garante o direito de lactantes e lactentes à amamentação nas áreas de livre acesso ao público ou de uso coletivo nas instituições do sistema federal de ensino. A partir do entendimento que a amamentação é ato livre e discricionário entre mãe e criança, até os dois anos de vida ou mais, sendo recomendado o aleitamento materno exclusivo até o 6º mês de vida pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

A partir de 2018, com a eleição de Bolsonaro, o ensino superior passou a ser alvo de ataques sistemáticos, respaldados por cortes orçamentários justificados pela EC/95, que congelou os investimentos públicos por 20 anos. Como aponta Leher (2019, p. 34), esse desmonte se deu por meio da alteração da legislação como o Decreto n. 9.794/2019, que extinguiu cargos efetivos essenciais para a administração universitária, dificultando ainda mais o funcionamento das instituições. Além disso, o mesmo decreto passou a submeter a nomeação de dirigentes das universidades federais à avaliação do governo federal, violando a autonomia universitária e abrindo caminho para a interferência política na gestão acadêmica.

Paralelamente, a tentativa de controle ideológico sobre o ensino superior se manifestou na censura de conteúdos considerados “inadequados” pelo governo. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser fiscalizado previamente pelo núcleo governamental, com a intenção explícita de eliminar questões que abordassem gênero, sexualidade ou análises críticas de processos históricos e ambientais (Leher, 2019). Nesse sentido, o ataque contra as universidades dialoga diretamente com as análises de Frigotto (2017), esse cerceamento da produção de

conhecimento nas universidades e escolas reflete a articulação entre a política de desmonte do ensino superior e o avanço de teses ultraconservadoras, como as defendidas pelo Escola Sem Partido. O governo Bolsonaro não apenas deu continuidade a essa agenda, mas também implementou mecanismos institucionais para restringir a autonomia universitária e censurar conteúdos progressistas. Dessa forma, a destruição da universidade pública não se dá apenas por corte no orçamento, mas também pelo ataque à liberdade acadêmica e ao pensamento crítico.

O Decreto n. 9.756, de 11 de abril de 2019, instituiu o portal único “gov.br” e dispôs sobre as regras de unificação dos canais digitais do Governo federal. Essa alteração foi apontada como preocupante por Leher (2017, p. 35), pois “pode significar perda grave de autonomia sobre a circulação de informações, análises e estudos pelas universidades”. Essa centralização, ao invés de facilitar, dificulta o acesso às informações e aos documentos oficiais no *site* oficial do governo, tornando mais complexa a localização de dados essenciais sobre as políticas educacionais, comprometendo a produção e disseminação do conhecimento. Durante o processo da coleta de dados documentais desta pesquisa, essa dificuldade se mostrou evidente, visto que diversos documentos e dados previamente disponíveis tornaram-se inacessíveis ou de difícil localização na plataforma unificada.

No quadro 3 apresentamos uma relação das principais políticas apresentadas neste panorama. Após a leitura completa desses documentos, no último capítulo será apresentada a análise aprofundada das políticas que relacionam a perspectiva de gênero e ensino superior. Isso porque, dentro desse panorama, não foram identificadas políticas voltadas exclusivamente para mães-estudantes do ensino superior.

Quadro 3 – Relação das principais políticas para o ensino superior e de gênero no Brasil (1990-2020)

(continua)

Políticas	Nº - Descrição	Ano
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamentando o sistema educacional brasileiro.	1996
Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010	Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação com vigência entre 2001-2010	2001
Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)	Lei n. 10.260, de 2001, de 12 de julho de 2001 - Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.	2001
Programa Universidade para Todos (PROUNI)	Lei n. 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 n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.	2005
Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010 - Institui o PNAES, regulamentando a assistência estudantil em instituições federais de ensino superior.	2010
Programa de Bolsa Permanência	Portaria n. 389, de 9 de maio de 2013 - Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências.	2013
Lei de Cotas (cotas raciais e sociais)	Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 - Estabelece a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, com recortes de renda e raciais.	2012
Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM)	Aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres para o período de 2013-2015.	2013
Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, com metas e estratégias para a educação brasileira.	2014
Portaria Amamentação	Portaria nº 604, de 10 de maio de 2017. Garante o direito de lactantes e lactentes à amamentação nas áreas de livre acesso ao público ou de uso coletivo nas instituições do sistema federal de ensino.	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

No período analisado, consideramos que o ensino superior brasileiro reflete as contradições inerentes à sociedade capitalista. De um lado foram implementadas políticas com perspectiva de gênero e assistência estudantil; do outro lado, as reformas e políticas neoliberais implicaram diretamente no acesso e permanência de mulheres, principalmente de mulheres mães solo, negras, indígenas e com deficiência. A expansão do ensino superior, em vez de possibilitar uma educação fundamentada no pensamento crítico, elevou a precarização do ensino com a crescente do ensino privado na modalidade da Educação a Distância (EaD), em que o maior número de estudantes são mulheres (Henriques, 2016).

3.3 ENSINO SUPERIOR NA ARGENTINA E POLÍTICAS DE GÊNERO (1995-2020)

Ao longo do período estudado, a Argentina passou por transformações políticas que impactaram diretamente o financiamento e a estrutura das universidades públicas, refletindo o paradoxo entre a ampliação do acesso à educação e o avanço de políticas neoliberais que promoveram cortes orçamentários. Assim, o ensino superior argentino vivencia um processo de disputas que, semelhante ao Brasil, que evidencia as contradições entre o direito à educação e a lógica do mercado. Nesta seção do capítulo, traçamos um panorama do ensino superior argentino, assim como apresentamos um levantamento das políticas de gênero no ensino superior implementadas no período de 1990 a 2020.

O sistema de educação superior argentino é composto por dois subsistemas: sistema universitário, com duração de 5 ou 6 anos; e sistema não universitário, com duração de 3 ou 4 anos (Paula, 2010). O ensino universitário se caracteriza pela sua divisão entre universidades e institutos universitários de formação acadêmica. Conforme os dados da *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021*, a Argentina possui o total de 133 instituições universitárias, divididas entre Estatais Nacionais (61), Estatais Provinciais (6), Privadas (65) e Internacional (1). Em 2020, atingiu o número de 2.318.255 de estudantes nos cursos de graduação, sendo 1.872.591 desses no setor público.

O ensino não universitário é compreendido como os institutos de educação superior, e é caracterizado pela oferta de cursos de formação para a docência, para o desempenho técnico e profissional, assim como para o desenvolvimento artístico. Os institutos de educação superior, não universitário, “podem oferecer cursos, ciclos ou atividades que respondam às demandas de qualificação, formação e adaptação profissional” (SITEAL, s.d, p. 6). De acordo com o *Anuário Estadístico Educativo* de 2020, o ensino superior não universitário possui 2.270 instituições, sendo 1.165 delas privadas (Argentina, 2020, p. 263). Apesar do maior número de instituições, as não universitárias estaduais possuem maior número de matrículas do que as privadas, tendo a primeira 680.840 alunos e a segunda 303.557 (Argentina, 2020, p. 270-271).

Diferente da realidade brasileira, em que a maioria das instituições de ensino superior são privadas, percebemos um equilíbrio entre a quantidade de instituições públicas e privadas na Argentina. A disparidade maior é em relação ao número de matrículas, enquanto o Brasil lidera a quantidade de matrículas no ensino privado, Argentina lidera as matrículas no setor público, tanto nos cursos universitários quanto não universitários. A modalidade de educação a distância no ensino universitário argentino, apesar do incentivo desde 1993, possui pouca expressividade se comparada ao Brasil. Nas *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias* 2020-2021, essa modalidade é responsável por apenas 200.096 estudantes, dos mais de 2 milhões do ensino presencial no ensino universitário (Argentina, 2020-2021, p. 55).

O ingresso de estudantes no ensino superior argentino possui disparidade em relação aos dois subsistemas, especialmente quanto aos critérios de admissão e à distribuição dos estudantes entre as instituições públicas e privadas. Assim, a entrada no ensino superior se dá de formas diversas, seja por meio do ingresso irrestrito, ingresso por exames com cursos introdutórios/preparatórios sem limites de vagas ou ingresso mediante provas ou cursos introdutórios/preparatórios com número limitado de vagas. No ensino não universitário, os institutos de educação superior costumam facilitar mais o acesso, em geral, considerando o ingresso livre (Paula, 2010; Moreira, 2013).

No caso das universidades que aplicam exames de ingresso, especialmente nos cursos de Medicina, as instituições possuem autonomia para estabelecer ou não limites de vagas, de acordo com a demanda do curso (Paula, 2010; Moreira, 2013). Já as que aderem ao ingresso irrestrito, este pode se dar de diversas formas:

a) sem cursos introdutórios; b) com cursos introdutórios incorporados ao currículo; c) com cursos introdutórios organizados por cada unidade acadêmica (não obrigatórios e não seletivos); d) com cursos introdutórios centralizados pela universidade; e) com cursos ou exames cuja aprovação dá vantagens para o cumprimento de matérias; f) com ciclo básico comum (CBC) (Moreira, 2013, p. 126).

No que se refere às mulheres estudantes, o relatório *Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2020-2021*, produzido pela Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério da Educação Argentina, mostra que elas compõem 59,4% da população estudantil da graduação em 2020, assim como são maioria que concluem carreira universitária, somando 61,3%. O mesmo estudo destaca a participação das mulheres nas ciências da saúde e humanidades, sendo escassa a participação na área das ciências aplicadas (Argentina, 2021).

Em comparação, os dados do Brasil e da Argentina revelam aproximações na participação das mulheres no ensino superior, elas representam a maioria das matrículas na graduação e apresentam taxas de conclusão superiores às dos homens. Além disso, a distribuição por áreas do conhecimento segue um padrão semelhante: as mulheres estão mais concentradas nos cursos da saúde e das humanidades, enquanto permanecem limitadas nas ciências aplicadas, como engenharia e tecnologia. Esses dados indicam que, apesar dos avanços no acesso ao ensino superior, os estereótipos de gênero ainda persistem nas suas escolhas profissionais, reproduzindo desigualdades no mercado de trabalho e na produção do conhecimento.

Apesar da predominância do setor público, o ensino superior na Argentina também sofreu impactos das políticas neoliberais, especialmente a partir da década de 1990. O governo de Carlos Menem, sob influência de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, promoveu a precarização das universidades públicas, adotando “auto financiamentos” e ampliando o espaço para o setor

privado. Embora o ensino superior argentino tenha uma tradição de gratuidade desde 1947, instituída durante o governo Perón, as reformas dos anos 1990 representaram um ataque direto a esse princípio histórico. Contraditoriamente, Menem, que pertence à corrente política peronista, propôs a cobrança de anuidades nas universidades públicas, alinhado às diretrizes neoliberais que buscavam restringir o caráter universal e gratuito do ensino superior (Catani; Silva Júnior; Azevedo, 2005). No entanto, conforme Moreira (2013), a atual predominância das universidades públicas resulta da resistência e da luta coletiva, especialmente das grandes universidades nacionais, que enfrentaram os processos de desmonte impostos pelo neoliberalismo.

No contexto dessas reformas, equivalente à Lei de Diretrizes e Base da educação brasileira, a *Ley Federal de Educación* (LFE), n. 24.195, foi aprovada em 1993. A LFE reestruturou o sistema educativo nacional em todos os níveis, desde a educação básica até o ensino superior, descentralizou a responsabilidade para as províncias e municípios. No ensino superior, apesar de não ser seu foco central, abriu caminho para as reformas posteriores e reforçou os princípios de eficiência e da competitividade, coerentes com as diretrizes dos organismos internacionais, como o Banco Mundial que financiou as reformas (Berchansky, 2008).

Mais adiante, o Congresso Argentino sancionou a *Ley de Educación Superior* (LES), n. 24.521 de 1995. De acordo com Catani, Silva Júnior e Azevedo (2005), a lei é a marca do governo menemista e também se encontra alinhada às diretrizes do Banco Mundial, que prevê a cobrança de anuidade como estímulo para aumentar a eficiência e motivação das/os estudantes nessa etapa de ensino. A LES foi alvo de diversas críticas por setores progressistas, universidades e da sociedade civil como um todo, mas permanece como vigente dessa etapa de ensino até a atualidade.

Durante os governos de Néstor Kirchner (2003-2007) e Cristina Kirchner (2007-2015), a Argentina avançou na construção de políticas de gênero e na expansão do ensino superior. Nesse período foram criadas 24 instituições estatais e 14 privadas, entre universidades e institutos universitários. Enquanto na década anterior foram 17 instituições estatais, sendo 11 universidades e 6 institutos

universitários; e 32 instituições privadas, dessas 25 universidades e 7 institutos universitários (Gómez, 2019, p. 10).

Nesse período, a *Ley Federal de Educación* (LFE) foi substituída pela *Ley de Educación Nacional* (LNE), n. 26.206 de 2006. Em partes, a LNE recuperou o papel social da educação, mas manteve algumas fragilidades e elementos neoliberais da LFE (Berchansky, 2008; Gómez, 2019). No que se refere ao ensino superior, segue um modelo de “autonomia” financeira que permite a busca de recursos externos, perpetuando a lógica da competição e precarização do ensino. Além disso, as avaliações seguem inspiradas na lógica de produtividade e eficiência, que pressionam docentes e instituições quanto ao desempenho quantitativo, desconsiderando as desigualdades estruturais dos estudantes (Berchansky, 2008).

Moreira (2013, p. 194), aponta que algumas iniciativas foram implantadas a fim de melhorar as condições de permanência nas universidades argentinas. O autor destaca o Programa *Bienestar Universitario*, como um programa “recomendado a partir da Resolução CE n. 391 de 3 de outubro de 2006” (Moreira, 2013, p. 194), que tinha como objetivo subsidiar as condições infraestruturais para o estudante, incluindo alguns eixos específicos como a promoção à saúde, esporte, turismo, alimentação e, o que nos interessa para essa pesquisa, a recomendação de *jardines maternas* (jardins de infância). Contudo, não encontramos informações completas no novo *site* do Ministério da Educação³⁵ argentino sobre tal programa, muito menos a resolução referenciada na pesquisa, apenas informações soltas no documento *Guía de Programas Sociales*³⁶, produzido em 2018 que não menciona o assunto em questão.

Ainda em 2006, foi sancionada a Lei n. 26.150, que criou o Programa Nacional de Educação Sexual Integral. Essa legislação estabeleceu a obrigatoriedade da educação sexual em todos os níveis educacionais, com objetivos de promover atitudes responsáveis quanto à sexualidade, prevenir problemas de

³⁵ É importante destacar que, assim como ocorreu no Brasil durante o governo Bolsonaro, após assumir o cargo em 2023, o governo de Javier Milei promoveu diversas alterações nos canais digitais oficiais argentinos, causando uma significativa perda nos bancos de dados normativos. Como consequência, esta pesquisa, já em andamento, também foi prejudicada.

³⁶ ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Guía de Programas Sociales*. 2018. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_educacion.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

saúde sexual e reprodutiva, e buscar a igualdade entre homens e mulheres. Em seu texto, afirma que a educação sexual integral entende-se como “aquela que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociais, emocionais e éticos” (Argentina, 2006, tradução nossa). No contexto da educação superior, concentra esforços na formação docente, com oferta de programas de formação gratuita e contínua com inclusão dos conteúdos sensíveis à temática no currículo.

Em 2009, foi sancionada a Lei n. 26.485, conhecida como Lei de Proteção Integral para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as Mulheres. A legislação definiu diferentes formas de violência e estabeleceu a responsabilidade do Estado em promover políticas de prevenção e assistência às vítimas. No ensino superior, a lei reforçou a necessidade de ações que garantissem ambientes acadêmicos livres de discriminação e violência. Depois das duas normativas, em 2015, incorporou-se um dispositivo específico na perspectiva de gênero na *Ley de Educación Superior*, ainda que um tanto genérico. No 2º artigo foi acrescentado que uma das responsabilidades principais sobre a educação superior implica “promover políticas de inclusão educativa que reconheçam igualitariamente as diferentes identidades de gênero e os processos multiculturais e interculturais” (Argentina, 2015, n.p - tradução nossa).

No campo da assistência estudantil, O *Programa Nacional de Becas Universitarias* (PNBU) criado em 1996, surge em um contexto de avanço das reformas neoliberais, com foco na tentativa de diminuir os efeitos da precarização do ensino superior público e da ampliação da oferta privada, especialmente após a implementação da *Ley de Educación Superior* (Moreira, 2013). O programa passou por diversas mudanças no seu regulamento geral ao longo do período de 1996-2020. Seu principal objetivo é promover a igualdade de oportunidades no âmbito do ensino superior, por meio da implementação de um sistema de bolsas de estudos universitários que facilite o acesso, a permanência e a conclusão de estudantes com recursos econômicos limitados (Argentina, 2017). A partir de 2010, o PNBU passa a incluir como prioridade o atendimento de pais, mães ou gestantes na concessão de bolsas.

O *Programa Nacional de Becas Bicentenário* (PNBB), criado pelo Decreto n. 99/2009 e regulamentado pela *Resolución n. 855/2009*, tem como principal objetivo aumentar o número de alunos matriculados em cursos considerados estratégicos para o desenvolvimento econômico, produtivo e tecnológico da Argentina, por meio de bolsas de estudo que promovam o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos de graduação e técnicos. São disponibilizadas bolsas anuais que não permitem acumulação com outros benefícios, para estudantes que atendem requisitos como renda baixa, conclusão do ensino básico em instituição pública, ter até 25 anos, cursar pela primeira vez “uma carreira estratégica para o desenvolvimento econômico, produtivo e tecnológico do país” (Argentina, 2009, n.p, tradução nossa). Além de não ter um recorte de gênero, muito menos alguma menção às mulheres ou mães estudantes, o programa nitidamente possui uma tendência mais economicista do que social.

No final do governo de Cristina Kirchner, foi implementado o Programa de Apoio aos Estudantes Argentinos (PROGRESAR), com o objetivo de “gerar novas oportunidades de inclusão social e trabalhista para jovens em situação de vulnerabilidade, por meio de ações integradas que possibilitem sua formação e inserção profissional” (Argentina, 2014 - tradução nossa). O programa é destinado a estudantes de 18 a 24 anos e possui em seu texto menção ao entendimento da particularidade enfrentada por jovens estudantes com filhos, conforme o trecho destacado:

Que os problemas da juventude têm múltiplas facetas que devem ser consideradas na abordagem do tema, evitando cair em categorizações simplificadas e estigmatizantes, entre as quais podemos citar a necessidade de um acesso real e flexível às ofertas educativas, a disponibilização de estratégias públicas de cuidados para **os jovens que têm filhos aos seus cuidados** e o apoio na colocação profissional de qualidade (Argentina, 2014, tradução nossa, grifo nosso).

No entanto, o PROGRESAR não tem entre seus critérios de seleção nenhuma menção ao recorte de parentalidade³⁷. Para acessar o programa o(a) jovem deve atender requisitos como ter entre 18 e 24 anos, estar desempregado ou

³⁷ Termo que abrange tanto a maternidade quanto a paternidade.

receber menos que o salário mínimo vigente, comprovar frequência em instituição de ensino pública ou em centros de formação.

Com o avanço do neoliberalismo nos anos seguintes, o governo de Mauricio Macri (2015-2019), sob a promessa de uma “nova” política, mas com “velhas” prioridades, empenhou cortes significativos no orçamento das universidades. Os programas de bolsas enfrentaram cortes e alterações, acentuando uma lógica meritocrática, focada nos “pobres merecedores”, desconsiderando a inclusão da maioria popular nas carreiras universitárias (Gómez, 2019, p. 13). Do mesmo modo, a partir da *Resolución 485-E/2017*, a prioridade no atendimento de pais, mães ou gestantes na concessão das bolsas é excluída do regulamento geral do *Programa de Becas Universitárias* (PNBU), expondo as limitações das políticas de assistência estudantil no ensino superior argentino, diante das trocas de governos que seguem a lógica do mercado.

Em 2018, Macri anunciou o *Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos* (PIOD) 2018-2020, elaborado pelo *Instituto Nacional de las Mujeres* (INAM). Seguindo as recomendações da CEPAL e da ONU, o plano foi apresentado como uma estratégia governamental para promover a igualdade de gênero e fortalecer os direitos das mulheres na Argentina, abrangendo áreas como educação, trabalho, saúde e combate à violência de gênero. Sem estar vinculado a uma legislação específica, o PIOD propõe diretrizes para a implementação de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades.

O Instituto Nacional da Mulher (INAM), criado pelo Decreto n. 698/2017, substituiu o antigo Conselho Nacional da Mulher, que desde 1992 era nomeado no plural como “das mulheres”, mas passou a ser usado no singular a partir de 2002. No entanto, a mudança não se restringiu ao nome. Assim como no Brasil, em que o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) foi rebaixado a uma subsecretaria no governo Michel Temer, na Argentina, o INAM foi transferido da Secretaria da Presidência para uma subsecretaria dentro do Ministério do Desenvolvimento Social.

No quadro 4 apresentamos uma relação das principais políticas presentes no panorama do ensino superior argentino. Após a leitura completa desses

documentos, no último capítulo será apresentada a análise comparativa das políticas que relacionam o acesso e permanência no ensino superior, especialmente as políticas voltadas às mães-estudantes.

Quadro 4 – Relação das principais políticas para o ensino superior e de gênero na Argentina (1990-2020)

Políticas	Nº - Descrição	Ano
<i>Ley de Educación Superior</i>	<i>Ley n. 24.521, 20 de septiembre de 1995 - Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias.</i>	1995
<i>Programa Nacional de Becas Universitarias</i>	<i>Resolución n. 12-1919/2001 - Reglamento General de Becas Universitarias. Beneficiarios. Criterios para la asignación de las becas. Sistema de pago. Obligaciones de los becarios. Sanciones. Renovación de las becas. Cesación del beneficio.</i>	2001
<i>Ley de Educación Nacional</i>	<i>Ley n. 26.206, 14 de diciembre de 2006 - regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender.</i>	2006
<i>Programa de Educación Sexual Integral</i>	<i>Ley n. 26.150, 23 de octubre de 2006 - Programa de Educación Sexual Integral</i>	2006
<i>Ley de Protección Integral a las Mujeres</i>	<i>Ley n. 26.485, abril 1 de 2009 - Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.</i>	2009
<i>Programa Nacional Becas Bicentenario para Carreras Científicas y Técnicas</i>	<i>Resolución 855/2009 - Se crea el Programa Nacional de Becas Bicentenario para carreras científicas y técnicas que tendrá por finalidad incrementar el ingreso de jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos para que estudien una carrera universitaria o tecnicatura.</i>	2009
<i>Programa Nacional de Becas Universitarias</i>	<i>Resolución n. 413/2010 - ARTICULO 21.- Tendrán prioridad para el otorgamiento de la beca aquellos postulantes que revistan la condición de becarios en el ultimo año del nivel medio o sean padres, madres o embarazadas.</i>	2010
<i>Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR)</i>	<i>Decreto n. 84 - Créase el “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” (PROGRESAR).</i>	2014
<i>Ley de Implementación Efectiva de La Responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior</i>	<i>Ley n. 27.204 - 09 de noviembre de 2015, Modificación Ley n. 24.521 (LES).</i>	2015
<i>Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos (PIOD)</i>	<i>El Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos que presenta la Argentina se enmarca dentro de los convenios y compromisos internacionales que incorporan la perspectiva de género para poder alcanzar la equidad en todos los niveles y ámbitos de actuación.</i>	2018 - 2020

Fonte: Elaborado pela autora.

O equilíbrio entre instituições públicas e privadas, assim como o predomínio de matrículas no ensino superior público argentino, se difere da realidade brasileira, na qual o avanço das políticas neoliberais ampliou a participação do setor privado na oferta de vagas. No caso argentino, a gratuidade das universidades públicas, conquistada historicamente por meio da mobilização estudantil e docente, tem contribuído, em números, com um ensino superior mais democrático. Isso não significa um cenário positivo em sua totalidade, assim como o Brasil, o ensino superior argentino também sofre com o avanço de setores conservadores e neoliberais, que operam sob a falta de incentivo orçamentário na rede pública e a precarização das condições de trabalho docente, de permanência e êxito estudantil.

Dentre essas limitações, ao que tudo indica, as mães-estudantes do ensino superior podem encontrar auxílio para permanecer e concluir seus estudos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no Brasil, e no *Programa Nacional de Becas Universitárias* (PNBU). Mesmo assim, a escassez e a fragilidade dessas políticas revelam a negligência do Estado, dos governos e dos sistemas educacionais frente aos desafios enfrentados por essas estudantes. Ao conciliar a maternidade com os estudos, trabalho remunerado e não remunerado, elas enfrentam a sobrecarga de múltiplas jornadas, sem rede de apoio e sem políticas consistentes que auxiliam suas permanências estudantis, abandonam os estudos ou prolongam suas trajetórias acadêmicas.

No próximo capítulo foram analisados os documentos produzidos por organismos internacionais, a fim de compreender como essas orientações se relacionam com as políticas de gênero para o ensino superior do Brasil e da Argentina.

4 ORGANISMOS INTERNACIONAIS: RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR

O objetivo deste capítulo é identificar as recomendações dos organismos internacionais para a formulação de políticas públicas de gênero no ensino superior, com foco na Organização das Nações Unidas (ONU), no Banco Mundial, na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e na Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Ao identificar suas recomendações podemos compreender como essas orientações se relacionam com as políticas de gênero para o ensino superior do Brasil e da Argentina que serão analisadas no próximo capítulo.

Os organismos internacionais surgem no contexto pós Primeira Guerra Mundial, da necessidade de "cooperação" entre os Estados. Contudo, é após a Segunda Guerra que há o aumento no número de instituições atuantes em diversas frentes, principalmente econômicas e sociais. Passado o período de reestruturação pós-guerra, essas organizações estabelecem forte influência política e ideológica nos países que usufruem de seus financiamentos e empréstimos impondo “condicionalidades econômicas” (Esteves; Souza, 2020, p. 686). Assim, a ideia de educação como um dos principais aspectos para superação da pobreza e o crescimento econômico é inserida no centro das discussões sobre as políticas educacionais, por meio de metas, exigências e acordos determinados em tratados internacionais. Nesse sentido,

As carências econômicas desses países tornaram-se terrenos férteis para a prática da política imperialista de cunho liberal, conduzindo a educação a reduzir-se a uma perspectiva mercantilista que faz confundir seu valor, enquanto possibilidade de construir no sujeito humano a capacidade de pensar e, por meio deste ato, entender a história como enredo para o qual é chamado a construir e intervir pela participação e não pela submissão (Canan, 2016, p. 25-26).

É importante destacar que, as intervenções para a construção de “novo” panorama educacional ocorreram de maneira frequentemente arbitrária, desconsiderando as orientações de educadores e suas entidades representativas -

os sindicatos. Nos países latino-americanos e caribenhos, as reformas educacionais foram legitimadas por “especialistas” representantes dos interesses desses organismos internacionais, que convenceram parte da população sobre sua suposta necessidade. No entanto, outra parcela da sociedade resistiu, denunciando o caráter neoliberal dessas políticas, que priorizam métricas quantitativas em detrimento dos processos educativos e das condições reais da educação (Canan, 2016; Paiva, 2016).

Para Esteves e Souza, (2020, p. 683), os organismos internacionais foram fundamentais para difundir a “pedagogia política do capital, que objetivava a subordinação da classe trabalhadora aos interesses da burguesia, sobretudo no que se refere à formação de um trabalhador educado e flexível”. Essas instituições, em articulação com setores empresariais internacionais, promoveram mudanças no campo educacional a partir da teoria do capital humano³⁸ com alterações pontuais em suas concepções, mas com a mesma base econômica (Esteves; Souza, 2020; Frigotto, 2017).

Nesse contexto, a educação deixa de ser tratada como um direito universal e passa a ser regulada por critérios de qualidade, eficiência, produtividade e empregabilidade, em conformidade com as exigências do mercado. Esse processo aprofunda a privatização e a mercantilização do ensino, assim como a individualização, transformando o conhecimento acessível apenas a quem pode comprá-lo (Frigotto, 2017). Assim,

Tendo em vista ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais a ele associados, um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso da educação redentora foi disseminado pelo continente. Popularizaram-se argumentos em prol do ensino de excelência, com qualidade total, orientado por princípios da pedagogia do capital. Nesse processo, alguns elementos da teoria do capital humano foram resgatados, mas alterados, pois, num contexto de globalização excludente, a educação tornara-se responsabilidade individual voltada para a empregabilidade. (Evangelista; Shiroma, 2006, p. 45).

³⁸ De acordo com Frigotto, o capital humano se constitui no “investimento decorrente da instrução escolar em habilidades e conhecimentos [...] e, portanto, um investimento com retornos equivalentes a outros bens de produção” (2017, p. 27-28).

A década de 1990 é marcada por mudanças políticas e conceituais nos documentos oficiais produzidos pelos organismos internacionais. Foi nesse período que as principais conferências mundiais discutiram e produziram documentos com recomendações para a educação e para o combate à desigualdade de gênero. Segundo Evangelista e Shiroma (2006, p. 44), conceitos como "autonomia, inclusão, empowerment [empoderamento], comunitarismo, terceiro setor e responsabilidade social" foram incorporados, refletindo um novo direcionamento discursivo. Nesse sentido, Zotti, Vizzotto e Corsetti (2017, p. 134), apontam que

Se por décadas a receita que combinaria educação e crescimento econômico não foi eficaz para sanar problemas sociais, necessário foi alterar o conceito de pobreza, para atribuir a cada indivíduo a capacidade de resolver seus próprios problemas, numa perspectiva mais ampla que não apenas a econômica. Dar o mínimo aos pobres, por meio de reformas educacionais paliativas é, a nosso ver, uma das alternativas para resolver os conflitos sociais e garantir a segurança e a paz mundial.

Essa mudança, que pode parecer à primeira vista apenas conceitual, segue transferindo a responsabilidade da pobreza ao indivíduo e à educação, mascarando a real causa das desigualdades, promovendo uma adaptação das políticas sociais ao neoliberalismo em vez de propor transformações estruturais.

A partir do levantamento documental³⁹ realizado nos *sites* oficiais desses organismos, destacamos no quadro 5 os documentos selecionados para análise. É importante ressaltar que o objetivo deste estudo não é realizar uma análise exaustiva de todos os documentos produzidos pelos organismos internacionais, uma vez que o volume de publicações é extenso e diversificado. Dessa forma, decidimos selecionar para a análise um documento de cada organismo, escolhidos com base na relevância temática em relação ao objeto desta pesquisa, que são as políticas de gênero para o ensino superior.

³⁹ Os quatro organismos internacionais selecionados destacam-se na definição de diretrizes globais para as políticas educacionais e de gênero, a partir das contribuições teóricas encontradas, que são: a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). A pesquisa documental foi realizada a partir da busca dos descritores "gênero" e "educação superior" nos respectivos repositórios de cada organismo, assim como no *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (SITEAL), que é um observatório regional de políticas educacionais vinculado à UNESCO.

Quadro 5 – Relação de documentos sobre gênero e educação superior produzidos por organismos internacionais (OI)

OI	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	ANO
ONU	Declaração e Plataforma de Ação de Pequim	Resultado da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, China.	1995
Banco Mundial	Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2012: Igualdade de Gênero e Desenvolvimento	Indica quatro áreas prioritárias para o avanço da política.	2011
UNESCO	Declaração de Incheon para a Educação 2030	Decorrente do Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, Coreia do Sul.	2015
CEPAL	Estratégia de Montevideu para a Implementação da Agenda Regional de Gênero no Âmbito do Desenvolvimento Sustentável até 2030	Resultado da XIII Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e do Caribe, realizada em Montevideu de 25 a 28 de outubro de 2016.	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Para identificar as recomendações propostas pelos organismos internacionais, este capítulo foi organizado em quatro seções. Em cada seção, apresentamos uma breve contextualização da origem de cada organismo, seguida da análise do documento selecionado, com o intuito de destacar as principais orientações e diretrizes que articulam gênero, ensino superior e políticas para mães-estudantes.

4.2 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)

Criada em 1945⁴⁰, a Organização das Nações Unidas (ONU) é composta atualmente por 193 países-membros, com o objetivo de promover a paz, os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável. Sua atuação na educação e na promoção da igualdade de gênero ocorre especialmente por meio de suas agências como a UNESCO e a ONU Mulheres, por meio de convenções, declarações e agendas regionais e internacionais que influenciam a formulação de políticas

⁴⁰ As informações foram obtidas diretamente do site oficial da ONU. Disponível em: <https://unric.org/pt/historia-da-onu/>. Acesso em: 02 fev. 2024.

públicas nos países-membros. O Brasil e a Argentina são membros da ONU desde a sua data de fundação.

A Declaração e Plataforma de Ação de Pequim foi aprovada na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada na China, em 1995, que teve como tema “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”. Esse documento referencia e amplia as diretrizes estabelecidas na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), na conferência de Nairóbi (1985), além de outros documentos anteriores como a Carta das Nações Unidas (1945) e a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948).

De acordo com a introdução apresentada na publicação brasileira *Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres*, o documento estabelece uma “virada de chave” conceitual, visto que os documentos anteriores centravam-se na mulher como sexo biológico, para olhar sob a perspectiva de gênero. Além disso, o documento traz o conceito de empoderamento como um dos objetivos centrais, e a noção de transversalidade, a fim de que a perspectiva perpassasse todas as esferas governamentais (Brasil, 2006).

No geral, o documento é organizado em duas partes, considerando a primeira que apresenta o texto da Declaração e a segunda a Plataforma de Ação. A primeira parte possui 38 tópicos que apontam os compromissos e determinações assumidos entre os países-membros, e a segunda é dividida em seis capítulos: 1) Declaração de objetivos; 2) Contexto mundial; 3) Áreas críticas de preocupação; 4) Objetivos estratégicos e ações; 5) Disposições institucionais; e 6) Disposições financeiras. Embora seja um assunto complexo, após uma leitura flutuante, a primeira impressão é que o texto é extremamente repetitivo nas ideias e, ao mesmo tempo que estabelece uma agenda internacional, apresenta propostas genéricas que na prática dificultam sua aplicação.

Quanto à primeira parte, não há nenhuma menção à maternidade, mãe, ou algum termo similar, e educação. São reafirmados os objetivos de igualdade, de desenvolvimento e paz para todas as mulheres, assim como reconhecidas as diversidades que permeiam a vida das mulheres. Também é constatado que, ainda que tenha havido um avanço considerável, a desigualdade persiste em vários

aspectos da vida de mulheres e meninas.

Nesse sentido, a segunda parte do documento, da Plataforma de Ação, em seu terceiro capítulo aponta 12 áreas críticas que merecem atenção especial na adoção de medidas estratégicas por parte dos governos, da comunidade internacional e sociedade civil, que são:

- Peso persistente e crescente da pobreza sobre a mulher.
- Desigualdades e inadequações na educação e na formação profissional e acesso desigual às mesmas.
- Desigualdades e inadequações em matéria de serviços de saúde e outros afins e acesso desigual aos mesmos.
- Todas as formas de violência contra a mulher.
- Consequências para as mulheres, principalmente as que vivem em áreas sob ocupação estrangeira, de conflitos armados ou outros tipos de conflitos.
- Desigualdade nas estruturas e políticas econômicas, em todas as atividades produtivas e no acesso aos recursos.
- Desigualdade entre mulheres e homens no exercício do poder e na tomada de decisões em todos os níveis.
- Ausência de mecanismos suficientes, em todos os níveis, para promover o avanço das mulheres.
- Desrespeito de todos os direitos humanos das mulheres e sua promoção e proteção insuficiente.
- Imagens estereotipadas das mulheres nos meios de comunicação e na mídia e desigualdade de seu acesso aos mesmos e participação neles.
- Desigualdades de gênero na gestão dos recursos naturais e na proteção do meio ambiente.
- Persistência da discriminação contra a menina e violação de seus direitos (Brasil, 2006, p. 162-163)

A partir de cada área crítica de preocupação, no quarto capítulo, “diagnostica-se o problema e são propostos objetivos estratégicos, com a indicação das medidas concretas que os diferentes atores devem tomar a fim de alcançá-los” (Brasil, 2006, p. 163). Logo, identificam-se metas, objetivos estratégicos, que estão diretamente vinculados às 12 áreas críticas de preocupação⁴¹, sempre acompanhados da indicação de medidas e ações a serem tomadas/adotadas, seja pelos governos e/ou pelas instituições financeiras e de desenvolvimento, e/ou para organizações não

⁴¹ Ao longo do capítulo IV as áreas críticas são resumidas e nomeadas da seguinte forma: a) A mulher e a pobreza - com 4 objetivos estratégicos; b) Educação e treinamento da mulher - com 6 objetivos; c) A mulher e a saúde - com 5 objetivos; d) A violência contra a mulher - com 3 objetivos; e) A mulher e os conflitos armados - com 6 objetivos; f) A mulher e a economia - com 6 objetivos; g) A mulher no poder e na tomada de decisões - com 2 objetivos; h) Mecanismos institucionais para o avanço da mulher - com 3 objetivos estratégicos; i) Os direitos humanos da mulher - com 3 objetivos; j) A mulher e os meios de comunicação - com 2 objetivos; k) A mulher e o meio ambiente - com 3 objetivos; e, por fim, l) A menina - com 9 objetivos estratégicos (Brasil, 2006).

governamentais nacionais e internacionais, e os grupos de mulheres.

Neste capítulo encontramos algumas menções que relacionam mães, maternidade e educação, mas direcionamos nosso foco de análise para a área crítica de preocupação “Educação e treinamento da mulher”, por se tratar do objeto desta pesquisa, ainda que os termos sejam mencionados em outros contextos, como na área da pobreza, saúde e violência. A começar pela primeira menção às mães-estudantes, presente no primeiro objetivo estratégico “Assegurar a igualdade de acesso à educação”, apontam-se as medidas que os governos devem adotar, sendo especificamente no item g:

promover um quadro educacional de que sejam eliminadas todas as barreiras que impeçam o acesso à escola ou a permanência nela de **adolescentes grávidas e mães jovens** e que inclua, na forma apropriada, serviços destinados ao cuidado de crianças e de educação dos pais pouco onerosos e de acesso fácil, a fim de permitir às jovens de idade escolar que sejam responsáveis por filhos ou irmãos prosseguir com seus estudos ou retomá-los (Brasil, 2006, p. 172, grifo nosso).

Da mesma forma, no quinto objetivo estratégico “Estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação” aponta que os governos, as autoridades e instituições educacionais e acadêmicas devem “eliminar todas as barreiras que impedem o acesso à educação formal das adolescentes grávidas e mães jovens, e apoiar a adoção de serviços destinados ao cuidado de crianças e outros, quando necessários” (Brasil, 2006, p. 175).

Por último, no sexto objetivo, “Promover a educação e capacitação permanentes para meninas e mulheres”, item b) “proporcionar apoio aos serviços destinados ao cuidado de crianças e de outra índole que permitam às mães continuar sua educação” (Brasil, 2006, p. 176).

Mesmo que não se trate especificamente do ensino superior, os itens destacados apontam para a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas para o acesso e permanência de mães-estudantes em instituições de ensino. No entanto, embora apresente propostas como a eliminação das barreiras que impedem o acesso e permanência de mães-estudantes, assim como a oferta de serviços de cuidado infantil, identificamos uma abordagem generalista, sem apresentar como

esses serviços seriam estruturados. A menção aos "serviços pouco onerosos e de acesso fácil" (item g) parece desconsiderar a complexidade de conciliar a maternidade, muitas vezes solo, e os estudos num contexto de escassez de recursos. Além disso, a ênfase em "adolescentes grávidas e mães jovens" pode invisibilizar mães adultas, que também enfrentam desafios significativos, como a conciliação de múltiplas jornadas e a falta de rede de apoio.

Além disso, como já citado, observamos as diversas vezes em que é estabelecida a relação entre a maternidade com os direitos humanos e direitos das mulheres, com foco na erradicação da pobreza e da violência contra as mulheres a partir do trabalho, do acesso à educação, à saúde sexual e ao direito reprodutivo, todas essas pautas importantes para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Contudo, ainda que o documento seja considerado uma avanço no tratamento da perspectiva de gênero de forma transversal e, apesar de tratar de lutas históricas feministas, recorremos às palavras de Federici (2019, p. 139) ao apontar que

existe uma tendência a agrupar os problemas confrontados pelas mulheres em escala mundial dentro das questões de "direitos humanos" e a privilegiar a reforma jurídica como o principal meio de intervenção governamental. Essa abordagem, entretanto, não questiona a ordem econômica internacional, causa fundamental das novas formas de exploração a que as mulheres estão sujeitas. Inclusive, a campanha pelo fim da violência contra as mulheres ganhou impulso nos últimos anos centrando-se no estupro e na violência doméstica — de acordo com as recomendações das Nações Unidas —, enquanto a violência inerente ao processo de acumulação capitalista foi ignorada, bem como a violência da fome, das guerras e das estratégias de contrainsurgência que, entre os anos 1980 e 1990, abriram caminho para a globalização econômica.

Isto é, ao cooptar as lutas feministas anticapitalistas, "várias demandas passaram a ser parte da agenda neoliberal. E o sistema capitalista precisava fazer isso porque precisava esvaziar de conteúdo subversivo e revolucionário da pauta das mulheres" (Assunção; Valle, 2017, p. 23). Em outras palavras, sob a ótica de um feminismo liberal, apesar de reconhecer que as desigualdades sociais, a pobreza e a violência afetam especialmente a vida das mulheres e das crianças, o documento como um todo não reconhece que essas mazelas sociais são consequências da

exploração do trabalho, seja ele remunerado ou não, que é uma das bases que sustentam o sistema capitalista e patriarcal. Além disso, esses organismos recomendam reformas estruturais que privilegiam e fazem a manutenção desses sistemas que combinam exploração e opressão.

4.3 BANCO MUNDIAL

Criado em 1944, durante a Conferência de *Bretton Woods*⁴², o Banco Mundial é um dos principais organismos internacionais financeiros, atuando na concessão de empréstimos, principalmente para países da periferia capitalista. De acordo com o *site* oficial⁴³ deste organismo, o Brasil é filiado ao Banco Mundial desde 1946, e seu primeiro empréstimo ao país foi concedido em 1949, destinado ao financiamento de instalações de energia hidrelétrica. Da mesma forma, a Argentina tornou-se membro do Banco Mundial em 1956, recebendo seu primeiro empréstimo no mesmo ano, voltado para infraestrutura e modernização econômica.

O BM não fornece apenas empréstimos, mas a partir desses influencia a formulação de políticas públicas, orientando reformas no sistema educacional. Nesse sentido, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, sob a liderança de organismos internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO e o UNICEF, que consolidou a ideia de que a educação básica é essencial para o desenvolvimento econômico e a erradicação da pobreza, alinhada à teoria do capital humano (Canan, 2006).

Essa concepção reforça que a educação deve atender às demandas do mercado, e não necessariamente garantir a formação crítica e emancipatória dos indivíduos. Como vimos no capítulo anterior, no Brasil e na Argentina, as políticas educacionais pós-Jomtien foram influenciadas por essa abordagem, resultando na adoção de reformas que incentivaram a avaliação por desempenho e a ampliação da presença do setor privado na educação (Berchansky, 2008; Moreira, 2013).

⁴² Assim como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial foi criado durante a conferência realizada anteriormente ao final da Segunda Guerra. Na ocasião, discutia-se sobre a cooperação e reconstrução econômica internacional do pós-guerra.

⁴³ As informações foram obtidas diretamente do site oficial do Banco Mundial. Disponível em: <https://countryhistoricalprofiles.worldbank.org/>. Acesso em: 02 fev. 2024.

No que diz respeito às recomendações de gênero, selecionamos o “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2012: Igualdade de Gênero e Desenvolvimento” (2011), que apresenta as análises e recomendações do Banco Mundial para a equidade de gênero.

Numa leitura geral, notamos que o relatório possui um viés economicista explícito que, assim como faz com a educação, coloca a igualdade de gênero como um caminho para o desenvolvimento econômico. Embora reconheça certos avanços individuais e coletivos, o documento afirma que “a igualdade de gênero representa uma economia inteligente”, destacando seu impacto na produtividade e na competitividade, a partir da oferta de “chances iguais” (Banco Mundial, 2011, p. 3). Contudo, a preocupação do BM em relação às mulheres e a sua produtividade, se dá por meio do ensino de baixo custo, fazendo com que cada vez mais mulheres recorram ao mercado de trabalho informal (Canan, 2006, p. 65).

Além disso, o documento afirma que melhorar as condições de vida das mulheres impacta diretamente na vida de seus filhos. E é nesse sentido que as mães e a maternidade são abordadas em relação à educação ao longo do documento, como podemos observar no seguinte trecho:

melhorias na própria educação e saúde de mulheres também têm impactos positivos sobre estes e outros resultados de seus filhos. Uma melhor condição nutricional das mães foi associada a melhor saúde e sobrevivência infantil. E a educação das mulheres tem sido positivamente associada a uma série de benefícios de saúde para crianças — desde mais altas taxas de imunização a uma melhor nutrição e a uma redução da mortalidade infantil. A escolarização de mães (e pais) tem sido positivamente associada ao desempenho educacional das crianças em vários países (Banco Mundial, 2011, p. 5).

Parece óbvio afirmar que a vida das crianças é profundamente modificada a depender das condições de vida das suas mães e familiares, e da sociedade como um todo, mas é importante destacar que, para o Banco Mundial (2011, p. 5), “quando as mulheres exercem maior controle sobre os recursos dos domicílios ocorrem mais investimentos no capital humano de crianças”. Mais adiante, o texto reconhece que são as mulheres que exercem a maior parte do papel no cuidado de

crianças e nas “tarefas domésticas”, e quando expõe que é um “investimento no capital humano”, deixa implícito o quanto esse trabalho é lucrativo ao capitalismo:

em todos os lugares elas dedicam mais tempo a cada dia à prestação de cuidados e à realização de tarefas domésticas do que seus parceiros: as diferenças variam de uma a três horas a mais para tarefas domésticas, de duas a dez vezes o tempo para prestação de cuidados (de filhos, idosos e doentes), e de uma a quatro horas a menos para atividades no mercado. Mesmo quando as mulheres assumem uma parcela maior das atividades no mercado, elas continuam sendo as grandes responsáveis pela prestação de cuidados e realização de tarefas domésticas. E esses padrões são ainda mais acentuados após o casamento e a maternidade (Banco Mundial, 2011, p. 17).

O trabalho reprodutivo⁴⁴, seja ele remunerado ou não, é fundamental para a manutenção da exploração capitalista, pois é a partir dele que mulheres produzem e reproduzem o “produto mais precioso que existe no mercado capitalista: a força de trabalho” (Federici, 2019, p. 68). E, ainda que as mulheres (no caso, aquelas mais marginalizadas, como as trabalhadoras, sobretudo as informais, estudantes, mulheres negras, indígenas e periféricas, das zonas rurais) desempenhem as “atividades no mercado”, como se refere o trecho destacado, não se libertam da exploração. Do contrário, se encontram sobrecarregadas em múltiplas jornadas de trabalho. Isso porque, “conseguir um segundo emprego nunca nos libertou do primeiro. Ter dois empregos apenas significou para as mulheres possuir ainda menos tempo e energia para lutar contra ambos” (Federici, 2019, p. 89).

Portanto, para alcançar a igualdade de gênero e, assim, tornar mais mulheres produtivas, as recomendações do BM são: políticas de creches e licenças parentais; melhorias nos serviços de infraestrutura; e políticas que reduzam os custos de transações associados com o acesso aos mercados. Essas recomendações se dão em torno do que o organismo já recomenda em outras áreas, ou seja, reformas, parceria com o setor privado, financiamentos, a fim de incluir mais mulheres ao mercado de trabalho.

⁴⁴ Compreendido “como o complexo de atividades e relações por meio das quais nossa vida e nosso trabalho são reconstituídos diariamente” (Federici, 2019, p. 20). Nesse sentido, a autora inclui o trabalho doméstico e o cuidado de crianças, idosos, doentes e até o trabalho afetivo, pois são esses que sustentam a vida e as relações sociais.

A busca pela igualdade de gênero recomendada pelo Banco Mundial, que inclui o ingresso das mulheres e mães no ensino superior, está envolvida pela contradição entre a manutenção do trabalho de reprodução social, o desenvolvimento econômico e a melhoria das condições de vida de algumas mulheres.

4.4 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO)

Criada em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência vinculada à ONU voltada para o desenvolvimento da educação, do conhecimento científico e da cultura. Sua atuação se dá por meio da formulação de diretrizes globais, recomendações e conferências internacionais. Atualmente conta com 194 membros e 12 membros associados, sendo o Brasil signatário desde 1946 e a Argentina desde 1948⁴⁵.

Dentre as diversas conferências organizadas pela UNESCO entre 1990 e 2020, destacam-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), o Fórum Mundial de Educação (2000) e o Fórum Mundial de Educação (2015). Essas conferências tiveram como foco o acesso universal à educação básica, a qualidade do ensino e a definição de metas educacionais. O último Fórum realizado em Incheon, na Coreia do Sul, teve como resultado o documento da Declaração de Incheon, que estabeleceu metas alinhadas à Agenda 2030 proposta pela ONU, especialmente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que visa garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

O documento em questão relaciona, assim como o Banco Mundial, a educação de mães, mulheres e meninas à melhoria da qualidade de vida, à erradicação da pobreza, ao aumento da produtividade e, consecutivamente, ao aumento da expectativa de vida de seus filhos:

⁴⁵ As informações foram obtidas diretamente do site oficial da UNESCO. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/sobre/historia-cepal>. Acesso em: 02 fev. 2024.

Para países e comunidades que abraçam a necessidade de oferecer uma educação de qualidade para todos, os benefícios são enormes. Os indícios do poder incomparável da educação de melhorar vidas, principalmente para meninas e mulheres, continuam a se acumular. A educação desempenha um papel-chave na erradicação da pobreza: ajuda as pessoas a obter trabalhos decentes, aumenta sua renda e gera ganhos de produtividade que aceleram o crescimento econômico. A educação é a forma mais poderosa de alcançar a igualdade de gênero, de possibilitar que meninas e mulheres participem, de maneira plena, social e politicamente e de fortalecê-las economicamente. A educação é também uma das formas mais potentes de melhorar a saúde de indivíduos – ao garantir que seus benefícios sejam passados para gerações futuras. **Ela salva a vida de milhões de mães e crianças**, ajuda a prevenir e a conter doenças e é um elemento essencial dos esforços para reduzir a desnutrição. Além disso, a educação promove a inclusão de pessoas com deficiência e também é um elemento essencial na proteção de crianças, jovens e adultos cujas vidas tenham sido devastadas por crises e conflitos, ao lhes oferecer ferramentas para reconstruir suas vidas e suas comunidades (UNESCO, 2016, p. 7, grifo nosso).

Dentre as metas estabelecidas na Declaração de Incheon, destacamos aquelas que se referem à educação superior e à igualdade/equidade de gênero, ou para mulheres e meninas. No caso, a meta 4.3 - Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive a universidade; e a meta 4.5 - Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiências, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

A primeira, meta 4.3, afirma que a disparidade de gênero no acesso à educação terciária⁴⁶ se dá principalmente no nível universitário, mas também em relação ao contexto social, regional e étnico, bem como à idade e deficiências. Para atingir a referida meta, o organismo recomenda estratégias como: “desenvolver parcerias eficazes, principalmente entre os setores público e privado”; e “desenvolver políticas e programas para a oferta de uma educação terciária a distância de qualidade” (Unesco, 2016, p. 15-17).

⁴⁶ “A educação terciária inclui o que é geralmente entendido como educação acadêmica, mas também inclui educação técnica e profissional avançada” (Unesco, 2016, p. 16).

Já a meta 4.5, recorre inicialmente à pobreza como prioridade, pois afirma ser ela a “maior barreira à inclusão em todos os níveis e em todas as regiões do mundo” e um agravante à disparidade de gênero na educação (Unesco, 2016, p. 18). Logo, assim como em muitos documentos produzidos por esses organismos, a pobreza é inserida como causa e não como consequência. Ainda, a meta em questão traz a seguinte afirmação:

Mulheres jovens e adolescentes, que podem ser submetidas à violência de gênero, ao casamento infantil, à **gravidez precoce e a jornadas pesadas de trabalho doméstico**, bem como as que vivem em áreas rurais pobres e remotas, precisam de atenção especial (Unesco, 2016, p. 19).

O trecho em destaque afirma que existem grupos de mulheres mais impactadas pela desigualdade social, incluindo aquelas grávidas precocemente e que assumem integralmente o trabalho doméstico, e por isso carecem de uma atenção especial. Ou seja, o documento afirma reconhecer as barreiras que limitam a educação de algumas mulheres, mas não propõe nenhuma estratégia concreta de enfrentamento a essas barreiras.

Nesse sentido, podemos observar que, para alcançar a meta 4.5, são recomendadas estratégias como: “garantir que as políticas e os planos setoriais da educação e seus orçamentos reforcem os princípios da não discriminação e da equidade na e por meio da educação”; “identificar, monitorar e aprimorar o acesso de meninas e mulheres a uma educação de qualidade, bem como seu nível de participação, suas conquistas e a conclusão”; “oferecer educação a distância, formação em TIC e acesso a tecnologias adequadas e infraestrutura necessária para facilitar um ambiente de aprendizagem em casa”; **“Identificar as barreiras que excluem crianças e jovens vulneráveis de programas educacionais de qualidade e tomar ações afirmativas para eliminar essas barreiras”** e “garantir que o governo revise planos setoriais, orçamentos, currículos e materiais didáticos, bem como formação e supervisão de professores, para que eles não reproduzam estereótipos de gênero e promovam a equidade” (Unesco, 2016, p. 19-20, grifo nosso).

É perceptível que as recomendações para o alcance da igualdade de gênero são abordadas de forma generalista, quase como um item a ser marcado em uma lista de “boas maneiras”, sem uma reflexão profunda sobre as raízes dessas desigualdades ou sobre as necessidades concretas das mulheres da classe trabalhadora. A inclusão do conceito de gênero, e tantos outros, mais uma vez se dá sob uma ótica mercadológica, como mais uma estratégia para aumentar a produtividade ou melhorar indicadores econômicos. Sendo assim, nos cabe o seguinte questionamento: Como atingir a igualdade de gênero se estamos inseridas em estruturas que são fundamentadas na desigualdade, que estimulam a competitividade entre os pares, que se mantém por meio da exploração e da opressão de um pelo outro?

4.5 COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL)

Fundada em 1948 como uma das cinco comissões regionais da ONU, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) tem o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social dentro e fora da região latino americana e caribenha⁴⁷. Desde a sua fundação, a CEPAL tem como prioridade a produção de estudos e recomendações voltadas para a redução das desigualdades sociais e para o fortalecimento da integração regional (Canan, 2016). Tanto o Brasil como a Argentina participam como Estados-membros desde a sua criação.

A CEPAL é responsável pela organização da Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e do Caribe, desde 1977. O documento selecionado é resultado de um extenso trabalho de construção da Agenda Regional de Gênero que se desenvolve há mais de 40 anos vinculado com os governos da região. A “Estratégia de Montevideu para a Implementação da Agenda Regional de Gênero no Marco do Desenvolvimento Sustentável até 2030” (2017), aprovada na ocasião da XIII Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e do Caribe⁴⁸, tem como objetivo guiar a implementação da Agenda Regional de Gênero, assim como, da

⁴⁷ As informações foram obtidas diretamente do *site* oficial da CEPAL. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/historia-cepal>. Acesso em: 02 fev. 2024.

⁴⁸ A conferência foi realizada em Montevideu, no Uruguai, em 2016.

Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável no âmbito da América Latina e Caribe (Cepal, 2017).

No geral, sobretudo em relação aos documentos anteriormente analisados, a Estratégia de Montevideu se difere dos outros textos ao incorporar de forma mais abrangente o conceito de gênero e pela abordagem da interseccionalidade. Ou seja, reconhece as identidades de gênero e as diversas formas de discriminação que afetam as populações marginalizadas socialmente, como as mulheres, negras e indígenas, pessoas LGBTQIA+. É o único documento que cita o patriarcado como um sistema de opressão. Embora, assim como os outros documentos, não menciona diretamente o sistema capitalista, ainda que pontue críticas ao modelo econômico vigente.

Ademais, o documento não faz recomendações no que diz respeito às mães-estudantes do ensino superior. Apenas, menciona uma vez a maternidade no contexto dos direitos sexuais e reprodutivos, considerados como pontos críticos para o alcance da igualdade de gênero, como podemos observar no trecho destacado:

Direitos sexuais e reprodutivos com relação a: informação e educação sexual integral; serviços de aborto seguros e de qualidade, nos casos em que o aborto é legal ou está despenalizado na legislação nacional; anticoncepção; serviços sociais de saúde integrados; mortalidade materna; orientação sexual e identidade de gênero; serviços universais e acessíveis; deficiência e velhice; erradicação da gravidez de meninas, prevenção da gravidez e da **maternidade** adolescente; infecções de transmissão sexual e HIV/AIDS; emergências sanitárias; **maternidade** saudável; desenvolvimento tecnológico; diversos tipos de família (Cepal, 2017, p. 10, grifo nosso).

Incluir a maternidade no âmbito dos direitos sexuais e reprodutivos é importante, mas ao dedicarmos a discussão apenas nesse contexto, invisibilizamos as necessidades estruturais das mães que buscam continuar sua formação acadêmica, por exemplo. Questões como a falta de creches universitárias ou a falta de políticas de assistência estudantil não são mencionadas. Assim como a sobrecarga de trabalho doméstico e de cuidado não estão devidamente relacionados com a educação, apenas ao quanto estão ameaçados o trabalho e a produtividade dessas mulheres, o que privilegia o viés econômico em detrimento do social.

No excerto em destaque, também é possível identificar a defesa de duas pautas caras para o movimento feminista: a educação sexual integral e o aborto seguro. Essas demandas frequentemente enfrentam obstáculos políticos, culturais e religiosos, que impedem sua implementação efetiva pelos Estados. É justamente essa lacuna entre o discurso e a prática que revela a disparidade entre as necessidades reais das mulheres e as políticas públicas, perpetuando desigualdades de gênero e violações de direitos.

Concluimos que todos os documentos dos organismos analisados reconhecem a existência das desigualdades de gênero, fazendo ou não recomendações para mães-estudantes, sobretudo as do ensino superior. No entanto, as recomendações se mantêm sob a ótica do capital, propondo soluções que não confrontam a estrutura de classes, machista e racista da qual o capitalismo se beneficia. Ao defender a igualdade ou equidade de gênero, esses organismos não questionam a raiz da exploração do trabalho das mulheres e ainda reforçam um discurso que trata essas desigualdades como “falhas” no sistema, não como parte essencial desse sistema que é fundamentado na exploração e na opressão. Nesse sentido, por vincular a igualdade/equidade de gênero ao desenvolvimento econômico, os documentos reforçam a ideia de que a educação de meninas e mulheres deve ser incentivada a fim de aumentar a produtividade e o crescimento dos países. Por fim, a perspectiva apresentada nesses documentos transforma a luta histórica do movimento feminista e das mulheres em uma narrativa neoliberal, reduzindo suas demandas e conquistas à condição de meros agentes econômicos, em detrimento das suas dimensões sociais, culturais e políticas. Parafraseando Assunção e Valle (2017), *a igualdade de gênero no capitalismo é uma utopia!*

5 POLÍTICAS DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E ARGENTINA: ACESSO E PERMANÊNCIA DE MÃES-ESTUDANTES

O objetivo deste capítulo é comparar as políticas públicas que se referem ao acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior no Brasil e na Argentina. A seleção das duas políticas, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES - 2010) e o *Programa Nacional de Becas Universitarias* (PNBU - 1996, 2001, 2006, 2010, 2016, 2017), para essa análise se deu justamente pela abrangência em relação às mães-estudantes e pelos seus objetivos semelhantes, que são o acesso e a permanência na etapa do ensino superior. A análise comparativa foi realizada a partir da triangulação entre as políticas, as recomendações dos organismos internacionais e as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa. Nesse sentido, destacamos as aproximações e distanciamentos entre as políticas dos dois países, considerando os contextos em que foram formuladas, aprovadas ou modificadas.

No Brasil, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído em 2010, visa regulamentar e formalizar a assistência estudantil em instituições federais de ensino superior. De acordo com seu artigo 2º, tem como objetivo:

I – democratizar as condições de **permanência** dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na **permanência e conclusão** da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e **evasão**; e IV - contribuir para a promoção da **inclusão social** pela educação (Brasil, 2010, n.p, grifo nosso).

As ações de assistência estudantil que competem ao programa devem ser desenvolvidas nas áreas de alimentação, moradia estudantil, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, além de acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Desse modo, subentende-se que a permanência estudantil é compreendida de forma integrada aos outros direitos fundamentais. Contudo, não é estabelecida a obrigatoriedade no cumprimento de todas as áreas, cada instituição é responsável por identificar as

necessidades do corpo discente e, assim, desenvolver as ações que buscam “viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (Brasil, 2010, n.p).

Os critérios de seleção para receber os benefícios, assim como os mecanismos de acompanhamento e avaliação do programa, também ficam sob a autoridade das instituições. Porém, estudantes que cursaram os estudos na rede pública de educação básica ou com renda familiar de até um salário mínimo e meio têm prioridade no atendimento e devem estar regularmente matriculados em cursos de graduação presencial (Brasil, 2010).

O PNAES deve ser implementado por cada instituição articulado com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Apesar disso, as pesquisas encontradas no Estado do Conhecimento indicam que a forma que as ações do programa são executadas pelas instituições, geralmente, se dá a partir de auxílios como auxílio-creche/infância, auxílio-moradia, auxílio-permanência e auxílio-transporte (Alves, 2019; Henriques, 2016; Dias, 2021; Saalfeld, 2019; Soares, 2021).

De acordo com Alves (2019), o auxílio-creche varia de acordo com cada instituição, com valores entre R\$80,00 por filho/a, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), até R\$771,00, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A mesma autora aponta que os recursos são designados para estudantes com crianças de até 6 anos e, em alguns casos como a Universidade Federal Fluminense (UFF), é vetado o uso do benefício para o pagamento de cuidadoras particulares ou instituições de atendimento infantil públicas, apenas destinados para o pagamento de instituições privadas.

Algumas instituições citadas nessas pesquisas possuem espaços destinados para crianças, sejam eles pedagógicos ou não, e espaços destinados à amamentação, como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), embora alguns deles sejam espaços voltados para o público em geral. No levantamento realizado por Dias (2021, p. 45), a autora destaca que:

Em 47 das 69 universidades [pesquisadas], há oferta de auxílio-creche, sendo que em apenas 11 delas os *sítes* trazem informações sobre creches universitárias e a oferta de vagas aos filhos dos alunos. Nos *sítes* das universidades situadas nas regiões Norte e Sul não foram encontradas informações que pudessem confirmar a oferta desse tipo de assistência. Em 15 instituições foram promovidas ações como rodas de conversa, seminários, debates ou palestras sobre a conciliação da maternidade com a vida estudantil.

Iniciativas como o projeto de extensão universitária Rede Mãos Dadas de Apoio às Mães Universitárias (REMAD), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), também são desenvolvidas a fim de estabelecer uma rede de apoio às mães-estudantes durante os horários de aulas (Alves, 2019). Nos casos citados por Dias (2021) e Alves (2019), não constam informações que confirmam o vínculo desses projetos ao PNAES, mas são exemplos de ações possíveis dentro do ambiente acadêmico.

O auxílio-moradia também beneficia mães-estudantes de baixa renda, especialmente as que migram para estudar longe de suas famílias, considerando que muitas Casas do Estudante Universitário (CEU) não permitem a presença de outras pessoas e as regras são definidas de acordo com cada instituição. Vale destacar que, “os espaços, que inicialmente foram construídos tendo os homens como referência, modificam-se com a maternidade, exigindo que a CEU seja pensada também para as crianças e suas mães” (Pletiskaitz, 2018, p. 59). Esse é o caso das moradias da UFSM que, após muita luta, formalizou a moradia de mães com suas crianças e tornou-se um espaço de acolhimento das demandas dessas mulheres (Pletiskaitz, 2018).

Embora o PNAES não especifique um recorte de gênero, observamos que todas as áreas de ação do programa tendem a beneficiar, sobretudo, as mães-estudantes, principalmente no que se refere à creche e à moradia. Nesse sentido, tanto os auxílios oferecidos, quanto às unidades de atendimento às crianças e as Casas do Estudante Universitário, especialmente aquelas compartilhadas por mães-estudantes, representam não apenas uma possibilidade de dividir o trabalho de cuidado, tornando-o coletivo (já que esse é exercido majoritariamente por mulheres no espaço privado), mas também um espaço de construção de luta coletiva. Essa

dinâmica evidencia o que Federici (2019) define como "coletivização do trabalho reprodutivo", em que as mães deixam de vivenciar suas experiências de forma isolada e transformam essas demandas em pautas sociais e políticas.

Quanto aos recursos, o orçamento do programa e a quantidade de estudantes beneficiados depende da arrecadação pública, como pode ser observado no art. 8º:

As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente (Brasil, 2010, n.p).

Desse modo, os recursos destinados ao PNAES estão sujeitos às instabilidades econômicas e às prioridades políticas que dependem do governo em exercício, que nem sempre prioriza as demandas da classe trabalhadora. Sabemos também que o orçamento público é limitado, muitas vezes comprometido pelo pagamento da dívida pública e direcionado para investimentos que beneficiam o setor privado.

Esse aspecto pode ser observado na história recente do ensino superior brasileiro que, após o golpe de 2016, teve a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/16, conhecido como "teto de gastos", evidenciando a fragilidade orçamentária. Os cortes orçamentários também foram agravados no governo Bolsonaro, que empreendeu diversos ataques contra as universidades e os Institutos Federais. Ainda, por ser instituída via decreto e não fixada por lei, pode sofrer a extinção ou ser reformulada (Leher, 2019).

O *Programa Nacional de Becas Universitarias* (PNBU), criado em 1996, tem como objetivo promover a igualdade de oportunidades no âmbito do ensino superior, por meio da implementação de um sistema de bolsas de estudos universitários que facilite o acesso, a permanência e a conclusão de estudantes com recursos econômicos limitados (Argentina, 2017). Nesse sentido, embora tenha aproximações quanto aos seus objetivos, o PNBU se difere do PNAES quanto às ações de assistência estudantil: enquanto o primeiro oferta bolsas de estudos; o segundo

oferta diversos auxílios que podem ser somados entre si. Das bolsas, o PNBÚ conta com duas modalidades, para estudantes ingressantes e para estudantes avançados.

Além disso, o programa conta com um regulamento geral dentro do próprio ato normativo do programa, diferente do PNAES que, por sua vez, confere essa responsabilidade às instituições de ensino superior. Neste regulamento são especificados os requisitos e condições, procedimentos de avaliação, de concessão e obrigações dos(as) bolsistas.

Para ingressar no programa, o(a) estudante deve atender os seguintes requisitos e condições:

- a) ser argentino natural ou por opção e ter, no caso de estudantes ingressantes, entre VINTE E CINCO (25) e TRINTA (30) anos de idade na data da solicitação. Não há limite de idade para alunos avançados. Candidatos com algum tipo de deficiência e/ou pertencentes a comunidades indígenas estão isentos do requisito de idade, somente nos casos em que tal condição for comprovada por documentação expedida pelos órgãos correspondentes.
- b) Ser concluinte do ensino médio e não ter nenhuma disciplina pendente no momento da matrícula.
- c) Prosseguir os estudos ou matricular-se em curso de graduação ou licenciatura em Universidades Nacionais, Provinciais ou Institutos Universitários Nacionais, ministrados presencialmente, ressalvada esta exigência para alunos que comprovem alguma deficiência. Não estão incluídos os Ciclos Complementares Curriculares, sejam eles Ciclos Técnicos, Licenciaturas ou Cursos de Formação Pedagógica.
- d) Solicitar a bolsa dentro dos prazos estabelecidos pelo PROGRAMA.
- e) Comprovar que a renda mensal do grupo familiar não ultrapassa o valor máximo estipulado para cada convocação (Argentina, 2017, n.p, tradução nossa).

Dentre os procedimentos de avaliação, o documento prevê que deve acontecer em duas etapas simultâneas: a avaliação socioeconômica e a avaliação acadêmica. A primeira se refere à comprovação de renda do grupo familiar que reside ou não com o(a) candidato(a). A segunda estabelece critérios de avaliação de desempenho acadêmica, que variam entre 30% e 75% de aprovação, de acordo com a duração do curso e número de disciplinas. Por exemplo, para candidatos com um ano de matrícula em um curso, independentemente de sua duração, devem ser aprovados em 50% das disciplinas do primeiro ano até a data de convocação. Em todos os casos, além de cumprir o percentual de disciplinas obrigatórias, o(a)

estudante deve ser aprovado em duas disciplinas no ano letivo anterior a cada convocação e apresentar comprovante de matrícula nas disciplinas.

No PNBU, diferente do que se observou no PNAES, os bolsistas devem cumprir obrigações, sob risco de perder o benefício. Dentre elas, ter conhecimento do regulamento e comunicar quaisquer alterações em situação pessoal, familiar, patrimonial ou de endereço. Além disso, deve estar disponível para ser convocado(a) a participar, de forma voluntária, em tarefas relacionadas pelo edital.

O valor das bolsas do PNBU é determinado em cada chamada anual do programa que, assim como a quantidade de bolsas disponíveis, estão sujeitas aos recursos disponíveis para este fim. É previsto que “caso o número de bolsas ultrapasse o orçamento do ano vigente, o programa poderá suspender tanto a concessão dos benefícios quanto às inscrições até a próxima chamada de inscrições”. Logo, ambos os programas se assemelham quanto à instabilidade orçamentária.

Cabe ressaltar que, para além da instabilidade de recursos, o programa passou por diversas mudanças ao longo do período estudado, sobretudo no início dos anos 2000. Entre os anos de 2010 a 2016, o PNBU previa, entre os grupos prioritários, o atendimento de pais, mães ou gestantes. Como apontado anteriormente, sobre a fragilidade de políticas que não são instituídas por leis, mas por decretos ou resoluções, após uma reformulação realizada em 2017 (*Resolución 485-E/2017*), foi excluída a prioridade no atendimento de pais, mães ou gestantes na concessão das bolsas do seu regulamento geral, expondo as limitações das políticas de assistência estudantil diante das trocas de governos.

Considerando que desde essa alteração o programa não tem mais como prioridade pessoas com filhos(as), realizamos uma busca nos *sites* oficiais de algumas das maiores instituições da Argentina. Nessa busca, identificamos que a *Universidad Nacional de la Plata*⁴⁹, a *Universidad Nacional de Córdoba*⁵⁰, a

⁴⁹ *Universidad Nacional de la Plata. Beca para estudiantes con hijas/os.* Disponível em: https://unlp.edu.ar/gestion/bienestar_universitario/estudiantes/beca-para-estudiantes-con-hijas-os-49349/. Acesso em: 13 dez. 2024.

⁵⁰ *Universidad Nacional de Córdoba. Beca Estudiantes con Hijos.* Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/vida-estudiantil/beca-estudiantes-con-hijos>. Acesso em: 13 dez. 2024.

*Universidad Nacional de Rosario*⁵¹ e a *Universidad Nacional de Cuyo*⁵² possuem bolsas destinadas às pessoas com filhos(as), sendo que a última possui um tipo específico semelhante ao auxílio-creche previsto no PNAES. Isso porque, além de ter jardins de infância na universidade, a instituição possui uma bolsa para uso de vagas nesses espaços. Caso a estudante não consiga obter a vaga, recebe um benefício financeiro mensal para este fim.

Quadro 6 - Quadro comparativo entre as duas políticas - PNAES e PNBU

(continua)

Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	Programa de Becas Universitárias (PNBU)
Criado durante o governo Lula - 2010.	Principal alteração durante o governo de Cristina Kirchner - 2010.
Objetivo: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.	Objetivo: promover a igualdade de oportunidades no âmbito do ensino superior, por meio da implementação de um sistema de bolsas de estudos universitários que facilite o acesso, a permanência e a conclusão de estudantes com recursos econômicos limitados.
Ações de assistência estudantil nas áreas de alimentação, moradia estudantil, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, além de acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.	Oferta bolsas de estudos em duas modalidades: - estudantes ingressantes; - e estudantes avançados.
Não há regulamento fixado em lei (cada instituição é responsável).	Há um regulamento fixado na resolução.
Critérios de seleção: - Prioridade para estudantes que cursaram os estudos na rede pública de educação básica ou com renda familiar de até um salário mínimo e meio; - Regularmente matriculados em cursos de	Critérios de seleção: - Ser argentino natural ou por opção; - Ingressantes: entre 25 e 30 anos; - Avançados: sem restrição de idade; - Ser concluinte do ensino médio; - Comprovar que a renda mensal do grupo

⁵¹ *Universidad Nacional de Rosario. Becas de permanencia, Beca de Madres y Padres Estudiantes.* Disponível em: <https://unr.edu.ar/becas-estudiantiles/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

⁵² *Universidad Nacional de Cuyo. Beca Jardines Maternales.* Disponível em: <https://becas.uncuyo.edu.ar/jardines-maternales>. Acesso em: 13 dez. 2024.

Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	Programa de Becas Universitárias (PNBU)
graduação presencial.	familiar não ultrapassa o valor máximo estipulado para cada convocação; entre outras.
Procedimentos de acompanhamento e avaliação do programa, também ficam sob a autoridade das instituições.	Procedimentos de avaliação em duas etapas simultâneas: a avaliação socioeconômica (comprovação de renda do grupo familiar) e a avaliação acadêmica (desempenho acadêmico, que variam entre 30% e 75% de aprovação, de acordo com a duração do curso e número de disciplinas).
Não há obrigações fixadas em lei.	Bolsistas devem cumprir obrigações, sob risco de perder o benefício. - ter conhecimento do regulamento; - comunicar quaisquer alterações em situação pessoal, familiar, patrimonial ou de endereço; - estar disponível para ser convocado(a) a participar, de forma voluntária, em tarefas relacionadas pelo edital.
Embora não haja recorte de gênero, áreas de ação do programa tendem a beneficiar, sobretudo, as mães-estudantes, principalmente no que se refere à creche e à moradia.	Em 2010 foi incluída a prioridade no atendimento de pais, mães ou gestantes. Em 2017 a prioridade foi excluída (Governo Macri).
Não há obrigatoriedade no cumprimento de todas as áreas abrangidas pelo programa, cada instituição é responsável por identificar as necessidades do corpo discente. Principais ações: auxílio-creche/infância, auxílio-moradia, auxílio-permanência e auxílio-transporte.	Não há observação de necessidades docentes, apenas o cumprimento do pagamento da bolsa mensal.
Valor do auxílio-creche de acordo com cada instituição, entre R\$80,00 por filho/a, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), até R\$771,00, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	Valor das bolsas é determinado em cada chamada anual.
Espaços destinados para crianças, espaços destinados à amamentação, Casa Estudante Universitário (CEU).	Algumas universidades destinam bolsas e espaços para crianças - sem ligação com o PNBU.
Recursos, o orçamento do programa e a quantidade de estudantes beneficiados depende da arrecadação pública, sujeita às instabilidades orçamentárias e às prioridades políticas.	Quantidade de bolsas disponíveis sujeita aos recursos disponíveis, à instabilidade orçamentária e prioridades políticas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, ao observarmos o contexto socioeconômico e político, percebemos que as políticas analisadas possuem aproximações e distanciamentos, resumidas no quadro 6. O PNAES foi regulamentado durante o governo Lula, enquanto o PNUB passou por alterações significativas no que se refere à inclusão de grupos prioritários durante o governo de Cristina Kirchner (2007-2014). Ambos os programas refletem a retomada da abordagem social no papel do Estado, sendo a assistência estudantil um mecanismo de inclusão e redução das desigualdades, bem como são políticas influenciadas pelas recomendações dos organismos internacionais.

Por outro lado, os governos de tendências neoliberais e conservadoras, como os de Temer e Bolsonaro (2016-2020) no Brasil e Macri (2015-2019) na Argentina, impactaram diretamente a abrangência dessas políticas, seja por meio da redução orçamentária, seja pela redefinição do público-alvo. As ações dessas gestões, que incidiram sobre o desmonte das políticas sociais, revelam que a prioridade é atender aos interesses de grupos hegemônicos. Esses, representados pelos organismos internacionais, atuam sobre os Estados-membros por meio de recomendações e condicionalidades que orientam a adoção de políticas alinhadas à teoria do capital humano.

Nesse sentido, reside a contradição presente na abordagem desses organismos, ao passo que incorporam demandas sociais, esvaziam de sentido em propostas generalistas e amplas que, além de mascarar a real causa das desigualdades, transferem a responsabilidade da pobreza ao indivíduo e à educação. Nas duas políticas são observados os objetivos de “minimizar os efeitos das desigualdades sociais”, “contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”, “promover a igualdade de oportunidades”, todas com critérios de seleção baseadas nas “vulnerabilidades sociais”, discursos comumente encontrados em todos os textos dos organismos internacionais selecionados nesta pesquisa.

De todo modo, concordamos que essas políticas contribuíram para ampliar o acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior, sobretudo no caso brasileiro no que diz respeito às mulheres negras e indígenas. No entanto, ao longo de todo o período que compreende este estudo até a atualidade, podemos afirmar

que essas iniciativas não foram capazes de alterar estruturalmente as condições desiguais enfrentadas por essas mulheres. Isso porque, essas políticas também fazem parte de um pacote de reformas neoliberais, com recursos limitados, que apenas minimizam os efeitos causados pela ordem social. Ou seja, mesmo assumindo uma característica “mais humanizada”, não rompem com o próprio mercado que incentiva ações assistencialistas (por meio das recomendações dos organismos internacionais) para frear revoltas populares, muito menos dão condições necessárias para a permanência de estudantes da classe trabalhadora.

A superação dessa ignorância é o ponto de partida, em uma perspectiva feminista, para começar nossa reconstrução dos comuns. Nenhum comum é possível a menos que nos recusemos a basear nossa vida e nossa reprodução no sofrimento dos outros, a menos que nos recusemos a nos enxergar como separados deles (Federici, 2019, p. 316).

Com essa provocação de Silvia Federici, concluímos que além do desenvolvimento de políticas que reconheçam as demandas reais da diversidade estudantil, é fundamental a organização coletiva de mães-estudantes, movimentos estudantis, de toda a comunidade acadêmica (incluindo docentes, reitoras(es), técnicos-administrativos, sindicatos e associações) na luta por uma educação verdadeiramente livre de opressões de gênero, raça/etnia, classe e sexualidade. Uma educação feminista, anticapitalista e antirracista construída por e para a classe trabalhadora, fundamentada na consciência crítica e política sobre os sistemas de exploração e opressão que, embora não sejam explicitados em documentos oficiais ou normativas legais, é o que de fato precisamos superar para conquistarmos uma outra vida, uma vida comum, coletiva e digna para todas as pessoas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou em que medida há aproximações e distanciamentos nas políticas públicas de gênero para o acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior no Brasil e na Argentina (1990-2020). Amparada na metodologia dos estudos comparados foi orientada pela abordagem do materialismo histórico dialético que nos permitiu compreender os respectivos contextos socioeconômico-políticos em que as políticas públicas foram produzidas e colocadas em prática em cada país, considerando a premissa que todos os processos da vida decorrem do modo de produção da vida material.

Entre aproximações e distanciamentos, ao longo do período de 1990 a 2020, o Brasil e a Argentina passaram por transformações em suas trajetórias políticas e socioeconômicas, tendo como pano de fundo as recomendações condicionadas aos empréstimos e financiamentos de organismos internacionais como o Banco Mundial, a ONU, a UNESCO e a CEPAL.

Os países vizinhos recém saídos de ditaduras, o Brasil liderado por Fernando Henrique Cardoso e a Argentina de Carlos Menem, nos anos 1990, adotaram políticas neoliberais orientadas e financiadas pelo Banco Mundial, avançando reformas estruturais, privatizações, abertura econômica para o mercado exterior e redução do papel do Estado. No âmbito do ensino superior, destacamos aproximações na aprovação da *Ley Federal de Educación* (1993) e da *Ley de Educación Superior* (1995), na Argentina; e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Brasil. Essas legislações “abriram as portas” para a expansão do setor privado nos dois países e foram inflamadas por documentos e conferências mundiais organizadas por organismos internacionais.

Entre 2003 e 2015, os contornos políticos dos dois países também se assemelham quanto à ascensão e à queda dos governos Lula-Dilma no Brasil e Néstor Kirchner-Cristina Kirchner na Argentina. Nesse entremeio, o equilíbrio entre instituições públicas e privadas, assim como o predomínio de matrículas no ensino superior público argentino, se distanciou da realidade brasileira, na qual o avanço das políticas neoliberais (FIES e PROUNI) ampliou a participação do setor privado,

tanto na oferta de vagas, quanto no número de instituições. Contraditoriamente, no Brasil, políticas como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), bem como a lei de cotas e o Programa de Bolsas Permanência (PBP) transformaram o perfil de estudantes do ensino superior. No caso argentino, dentre outros, o *Programa Nacional de Becas Universitárias* (PNBU) foi reformulado e até 2016 incluiu entre suas prioridades de seleção pais, mães ou gestantes.

Também foram observadas aproximações no período de 2015 a 2019 quando o ensino superior dos dois países foi afetado pela retomada política conservadora e neoliberal, demonstrando que o movimento do capital não é apenas local, mas opera em escala global, articulando políticas educacionais que favorecem a mercantilização do ensino, a redução do investimento público e a gestão de modelo empresarial nas universidades. Após o golpe sofrido pela presidenta Dilma no Brasil e a eleição de Bolsonaro, a Emenda Constitucional n. 95/2016 e os diversos ataques à educação comprometeram o investimento público no ensino superior. Da mesma forma, após a eleição de Macri na Argentina, com a promessa de uma “nova” política, mas com “velhas” prioridades, empenhou cortes significativos no orçamento das universidades. Os programas de bolsas enfrentaram cortes e alterações, acentuando uma lógica meritocrática, focada nos “pobres merecedores”.

No contexto de todo esse período, enquanto os movimentos feministas teorizaram e voltaram suas ações para denunciar a exploração e a opressão de gênero, classe e raça, organismos como a UNESCO, a ONU, a CEPAL e o Banco Mundial estruturavam um aparato institucional voltado à incorporação dessas lutas em discursos e políticas. Esse processo transformou perspectivas críticas como as de gênero em agendas normativas que corroboram com a manutenção das estruturas capitalistas. Nos documentos analisados – Declaração e Plataforma de Ação de Pequim (ONU, 1995); Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2012: Igualdade de Gênero e Desenvolvimento (Banco Mundial, 2011); Declaração de Incheon para a Educação 2030 (UNESCO, 2015); e Estratégia de Montevidéu para a Implementação da Agenda Regional de Gênero no Âmbito do Desenvolvimento Sustentável até 2030 (CEPAL, 2017) –, percebemos que a igualdade/equidade de gênero, incluindo a maternidade e educação, são constantemente vinculadas ao

desenvolvimento econômico e reforçam a ideia de que a educação de meninas e mulheres deve ser incentivada a fim de aumentar a produtividade e o crescimento dos países.

Nesse movimento dialético de análise comparativa nos voltamos, finalmente, para as duas principais políticas de acesso e permanência no ensino superior dos dois países, O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no Brasil e o *Programa Nacional de Becas Universitárias* (PNBU) na Argentina, para respondermos a questão central deste estudo: em que medida há aproximações e distanciamentos nas políticas públicas de gênero e educação para o acesso e permanência de mães-estudantes no ensino superior no Brasil e na Argentina, no período de 1990-2020?

Ao observarmos todo o contexto socioeconômico e político, percebemos que as políticas analisadas possuem aproximações e distanciamentos. Ambos os programas refletem a retomada da abordagem social no papel do Estado, sob os governos petistas e kirchneristas, sendo a assistência estudantil um mecanismo de inclusão e redução de desigualdades, assim que sejam políticas influenciadas pelas recomendações dos organismos internacionais. Por outro lado, os governos de tendências neoliberais e conservadoras, como os de Temer e Bolsonaro, no Brasil, e Macri, na Argentina, impactaram diretamente a abrangência dessas políticas, seja por meio da redução orçamentária, seja pela redefinição do público-alvo.

Nas duas políticas são observados os objetivos de “minimizar os efeitos das desigualdades sociais”, “contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”, “promover a igualdade de oportunidades”, todas com critérios de seleção baseadas nas “vulnerabilidades sociais”, discursos comumente encontrados em todos os textos dos organismos internacionais selecionados nesta pesquisa.

Embora não possuam um recorte de gênero definido, muito menos sejam direcionados exclusivamente para mães-estudantes, houve o reconhecimento de que o cuidado de crianças pode impactar a permanência das mulheres no ensino superior. Em relação ao Brasil, no PNAES esse reconhecimento pode ser observado na previsão de auxílios como o auxílio-creche e auxílio-moradia, assim como nas iniciativas dos espaços destinados às crianças nas universidades. Na Argentina, o

PNBU ainda pode contemplar as mães-estudantes, mesmo que esse critério tenha sido retirado em 2017. Identificamos que algumas das maiores instituições argentinas como a *Universidad Nacional de Cuyo* possuem bolsas destinadas às pessoas com filhos(as) e jardins de infância na universidade.

Os programas se distanciam quanto às suas estruturas de regulamento e implementação. No PNAES não possui um padrão definido, nem obrigatoriedade nas ações implementadas. Embora estudantes de baixa renda ou que concluíram os estudos em rede pública tenham prioridade nos dois programas, no PNAES a seleção, avaliação e acompanhamento são responsabilidades de cada instituição. Já o PNBU tem um escopo definido pelo regulamento geral presente em suas resoluções.

As análises das políticas corroboram com outras pesquisas já desenvolvidas concluindo que as dificuldades enfrentadas pelas mães-estudantes envolvem a conciliação entre os estudos, trabalho remunerado e não remunerado, a ausência de rede de apoio e falta de políticas públicas que compreendam que essas demandas combinadas levam muitas delas ao abandono ou prolongamento dos cursos. A negligência do Estado na implementação de medidas mais concretas evidencia a urgência de revisões e ampliação das políticas de assistência estudantil com recorte de gênero.

Para futuras pesquisas, sugerimos a continuidade de estudos comparados na mesma linha temática, com outros países latino-americanos e caribenhos, a fim de aprofundar as análises sobre a formulação e implementação de políticas públicas para mães-estudantes no ensino superior. Nesse sentido, apontamos que no Brasil, a Lei n. 14.914, de 3 de julho de 2024, instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que passa a vigorar com peso de lei. O novo PNAES, dentre outros, agora dispõe especificamente sobre o Programa de Permanência Parental na Educação. Pesquisas que possibilitem analisar, investigar e historicizar essas novas políticas são importantes para a construção do conhecimento em torno dos desdobramentos pós-2020.

Da mesma maneira, políticas institucionais também vêm sendo implementadas em instituições federais devido à luta de coletivos de mães

estudantes, como é o caso da recém aprovada Política de Permanência Estudantil Maternal da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)⁵³. Sugerimos o estudo sobre esses coletivos, bem como sobre a implementação dessa política, assim como de outras iniciativas nessa direção.

Esperamos que este trabalho reforce e contribua para o debate da maternidade estudantil, com olhar crítico sobre as políticas públicas educacionais e de gênero. Também, que as bases teóricas do materialismo histórico dialético e do feminismo marxista, que orientaram este estudo, permitam ampliar a compreensão sobre as relações que se estabelecem nas esferas educacionais, que perpassam gênero, classe, raça, sexualidade, como outras categorias históricas e de análise (Federici, 2019; D'atri; Assunção, 2017; Saviani, 2017; Leher, 2019)

Sabemos que nenhum direito está dado. Quando as demandas das mulheres, mães, estudantes e trabalhadoras são minimamente observadas, seja nos documentos de organismos internacionais ou nas políticas governamentais, as promessas como "emancipação das mulheres por meio da educação" podem se esvair num piscar de olhos. Por isso, como já exposto, é imprescindível retomarmos as nossas pautas históricas que, ano após ano, foram cooptadas pelo capitalismo. E só com a organização coletiva construiremos a luta por uma educação verdadeiramente livre de opressões de gênero, raça/etnia, classe e sexualidade. Uma educação feminista, anticapitalista e antirracista, construída por e para a classe trabalhadora, mirando em **uma outra vida, uma vida comum, coletiva e digna para todas as pessoas.**

⁵³ Conselho Universitário aprova política para permanência estudantil materna. UFSC, 2024. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2024/12/conselho-universitario-aprova-politica-para-permanencia-estudantil-materna/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Congreso Argentino. **Ley n. 24.195 de 14 de abril de 1993**: Ley Federal de Educación. Buenos Aires, 1993. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/actualizacion>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ARGENTINA. Congreso Argentino. **Ley n. 24.521 de 8 de octubre de 1995**: Ley de Educación Superior. Buenos Aires, 1995. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/actualizacion>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ARGENTINA. Congreso Argentino. **Ley n. 26.150, de 23 de octubre de 2006**. Ley de Educación Sexual Integral. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-148793>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ARGENTINA. Congreso Argentino. **Ley n. 26.206 de 27 de dezembro de 2006**: Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ARGENTINA. Congreso Argentino. **Ley n. 26.485 de 14 de abril de 2019**: Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. Buenos Aires, 2009. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26485-152155/actualizacion>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ARGENTINA. Congreso Argentino. **Ley n. 27.610 de 15 de enero de 2021**: Acceso a la interrupción voluntaria del embarazo. Buenos Aires, 2021. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27610-346231/texto>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Educación Superior. **Resolución 1219/2001**: Apruébase el Reglamento General del Programa Nacional de Becas Universitarias. Buenos Aires, 2001. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1219-2001-72968/texto>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Educación Superior. **Resolución 1299/2006**: Apruébase el Reglamento General del Programa Nacional de Becas Universitarias. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1299-2006-120661/texto>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Educación Superior. **Resolución 855/2009**: Apruébase el Reglamento General del Programa Nacional de Becas Bicentenario

para Carreras Científicas y Técnicas. Buenos Aires, 2009. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-855-2009-154287/texto>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Educación Superior. **Resolución 413/2010**: Apruébase el Reglamento General del Programa Nacional de Becas Universitarias. Buenos Aires, 2010. Disponível em: <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/166447/norma.htm>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Educación Superior. **Resolución 153/2016**: Actualización del Reglamento General del Programa Nacional de Becas Universitarias. Buenos Aires, 2016. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-153-2016-261746/texto>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Educación Superior. **Resolución 485-E/2017**: Deja sin efecto la Resolución Ministerial N° 413 de fecha 9 de abril de 2010 y las Resoluciones de la SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS Nros. 2416 de fecha 10 de julio de 2014, 4560 de fecha 16 de diciembre de 2014 y 153 de fecha 18 de mayo de 2016. Buenos Aires, 2017. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-485-2017-271892/texto>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ARGENTINA. Secretaría de Políticas Universitarias. **Anuario Estadístico Universitario 2020-2021**. Buenos Aires, 2021. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2018/04/anuario_2020_1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

ARGENTINA. Secretaría de Políticas Universitarias. **Mujeres en el Sistema Universitario Argentino**: 2019-2020. Buenos Aires, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1QUPb0iNqzvt-Tnenj3EY8DNufDsOy_S/view. Acesso em: 1 jul. 2022.

ARGENTINA. Secretaría de Políticas Universitarias. **Mujeres en el Sistema Universitario Argentino**: 2021-2022. Buenos Aires, 2022. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/mujeres_en_el_sistema_universitario_argentino_-_estadisticas_2021-2022.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

ARGENTINA. Secretaría de Políticas Universitarias. **Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021**. Buenos Aires, 2021. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/sintesis_2020_-_2021_sistema_universitario_argentino.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

ARGENTINA. SITEAL. **Sistema Educativo Argentino**. UNESCO, 2020. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/argentina>. Acesso em: 15 out. 2024.

ASSUNÇÃO, Diana. Feminismo e Marxismo. In: ASSUNÇÃO, Diana; D'ATRI, Andrea (Org.). **Feminismo e Marxismo**. São Paulo: Edições Iskra, 2017. p. 11-30.

ASSUNÇÃO, Diana; Valle, Flavia. Feminismo como nicho de mercado e cooptação capitalista. In: ASSUNÇÃO, Diana; D'ATRI, Andrea (Org.). **Feminismo e Marxismo**. São Paulo: Edições Iskra, 2017. p. 31-42.

AVELAR, Lúcia; RANGEL, Patrícia. As presidentas: trajetórias, contextos e mandatos. In: AVELAR, Lúcia; RANGEL, Patrícia (Org.). **Gênero e Feminismos: Argentina, Brasil e Chile em transformação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019a. p. 427-444

AVELAR, Lúcia; RANGEL, Patrícia. As presidentas de Argentina, Brasil e Chile: avanços e desafios no campo das políticas para as mulheres. In: AVELAR, Lúcia; RANGEL, Patrícia (Org.). **Gênero e Feminismos: Argentina, Brasil e Chile em transformação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019b. p. 455-482.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2012**: Igualdade de gênero e desenvolvimento. Washington, D.C.: The World Bank, 2011. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/b031dc53-ff61-5ce0-9a3a-f301704aa2d6/content>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BLAY, Eva Alterman. **Meio século de feminismo** — um balanço da luta contra a desumanização de mulheres. In: BLAY, Eva Alterman; AVELAR, Lúcia; RANGEL, Patrícia (Org.). **Gênero e Feminismos: Argentina, Brasil e Chile em transformação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019. p. 9-28.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Programa Mulher e Ciência**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/mulher-e-ciencia/mulher-e-ciencia>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7234&ano=2010&ato=b10MzYU5EMVpWT28c>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 14.914, de 3 de julho de 2024. **Instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública**. Brasília, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14723.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023**. Brasília, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2020.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2022**: divulgação dos resultados. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 389, de 9 de maio de 2013**: Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68911-portaria-389-09052013&category_slug=programa-bolsa-permanencia&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados – 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/10-pcig.pdf/@download/file/10-pcig.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais**: só há intervenção quando há consentimento? Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum. Education**, vol. 36, n. 01, p. 129-141, jan.-jun. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-52012014000100013&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2023.

CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Reformas da educação superior na América Latina: os casos de Argentina e Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1297>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CEPAL. **Estratégia de Montevideu para a Implementação da Agenda Regional de Gênero no Âmbito do Desenvolvimento Sustentável até 2030**. 2017. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2017/12/estrategia_montevideu_pt.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

CORREA, João Jorge. Educação comparada: um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação. **Visão Global**, Joaçaba, v. 14, n. 2, p. 251-272, 2011. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/1803>. Acesso em: 20 abr. 2022.

DABÈNE, Olivier. **América Latina no século XX**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

D'atri, Andrea. A complexa relação entre patriarcado e capitalismo. In: ASSUNÇÃO, Diana; D'ATRI, Andrea (Org.). **Feminismo e Marxismo**. São Paulo: Edições Iskra, 2017. p. 43-50.

ESTEVES, Tadeu de Jesus; SOUZA, Josias dos Santos. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13791>. Acesso em: 16 ago. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 20, p. 43-54, 2006. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/220>. Acesso em: 10 out. 2022.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/2764/2111>. Acesso em: 17 jul. 2021.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xGMSnNdj7LYCdPrgFNp7C5Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2017.

GÓMEZ, Sebastián. La política de acceso, permanencia y egreso universitario durante la administración kirchnerista (2003-2015) y macrista (2015- 2019) en Argentina. Apuntes para una caracterización. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n.

49, p. 1-20, abr./jun. 2019. Disponível em:
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/122846>. Acesso em: 02 nov. 2024.

GUEDES, Moema. **Mulheres no ensino superior brasileiro**: uma análise de gênero (1970-2000). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

HOEPERS, Idorlene da Silva. **Influência dos Organismos Multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina**. Florianópolis: FAPESC, 2021.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEC debate permanência materna no ensino superior. **Agência Gov**, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202401/mec-debate-permanencia-materna-no-ensino-superior>. Acesso em: 22 nov. 2024.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MONTAGNOLLI, Renata Lewandowski; VIZZOTTO, Liane. A fogueira que queimou a alma ontem incinera a educação hoje: a perseguição aos estudos de gênero. Revista Trabalho Necessário, v. 19 n. 38, p. 290-313, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46595>. Acesso em: 18 mar. 2025.

NÓBREGA, Leonardo; CANDIDO, Marcia Rangel Candido; REZENDE, Rafael. De Mauricio Macri a Alberto Fernández: o que esperar da alternância de poder na Argentina. **Boletim OPSA**, n. de série 1809-8827, n. 4, out./dez. 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/41965021/De_Mauricio_Macri_a_Alberto_Fernandez_o_que_esperar_da_alternancia_de_poder_na_Argentina?auto=download. Acesso em: 18 set. 2023.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NU; CEPAL. **40 anos de Agenda Regional de Género**. Santiago: ONU, 2017. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40333/7/S1700760_es.pdf. Acesso em: 8 jul. 2021.

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva; COELHO, Denila. Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais. In: **X ANPED SUL**. Florianópolis, 2014. p. 1-18. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9386>. Acesso em: 13 out. 2022.

ONU. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)**. Nova Iorque, 1979. Disponível em:

https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf

. Acesso em: 10 nov. 2024.

SEMESP. **Levantamento do Instituto Semesp para o Dia Internacional da Mulher Mulheres no Ensino Superior e no Mercado de Trabalho 2023**.

Disponível em:

<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/03/levantamento-mulheres-ensino-superior-mercado-trabalho-2023-instituto-semesp.pdf>. Acesso em: 15 out.

2024.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Educação Superior, democratização e inclusão social: Brasil e Argentina. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 287-304, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v19n40/v19n40a06.pdf>.

Acesso em: 10 nov. 2024.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **Educación superior e inclusión social en América Latina**: un estudio comparativo entre Brasil y Argentina. In: LAMARRA, Norberto Fernández; PAULA, Maria de Fátima Costa de. (Org.). La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O acesso ao ensino superior: gênero e raça.

Caderno CRH, Salvador, n. 34, p. 175-197, 2001. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2289/1/RCRH-2006-112%20FACED.pdf>.

Acesso em: 9 jul. 2021.

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

Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1462/1457>. Acesso em: 17 jul. 2021.

ROSENO, Camila dos Passos; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 13, n. 2, p. 01–21, 2017. DOI: 10.5216/rir.v13i2.47804. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/4780>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAMPAIO, Sonia Maria; URPIA, Ana Maria de Oliveira. Tornar-se mãe no contexto acadêmico: dilemas da conciliação maternidade - vida universitária. **Revista do**

CAHL, Cachoeira, v. 3, n. 4, p. 26-43, 2009. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/reconcavos/issue/view/50/29>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP). **Argentina: Sistema Educativo**. Paris, 2020. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/educacion-pdf/argentina>. Acesso em: 10 nov. 2024.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100005>. Acesso em: 18 fev. 2024.

ZOTTI, Solange; VIZZOTTO, Liane; CORSETTI, Berenice. Educação e desenvolvimento sustentável na agenda internacional: de Jomtien (1990) a Incheon (2015). **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 114–138, 2017. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6091>. Acesso em: 31 mai. 2023.

REFERÊNCIAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

ALMEIDA, Camila Infanger. **Maternidade e academia**: políticas de inclusão de gênero na academia. 28/05/2020 122 f. Dissertação (Mestrado em Administração) — Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9507861. Acesso em: 20 fev. 2023.

ALMEIDA, Marcelo Matias de. **A geopolítica da expansão das universidades federais/nacionais no Brasil e na Argentina de 2003 a 2015**. 2017. 253 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/393>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ALVES, Isabela Baptista. **Ciência e maternidade**: desafios e perspectivas para a permanência de mulheres-mães no ensino público superior. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Direitos Humanos) — Universidade Católica De Pelotas, Pelotas. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8767931. Acesso em: 20 fev. 2023.

ANJOS, Patrice Marques dos. **Políticas públicas e o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil e Argentina**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7681932. Acesso em: 18 mar. 2023.

BERCHANSKY, Juan Carlos. **Século XXI: novo imperialismo e educação**. Brasil - Argentina nos governos Lula e Kirchner. Educação superior e a reforma da reforma. 2008. 274 f. Tese (Doutorado em educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/419910>. Acesso em: 18 mar. 2023

BRITO, Patrícia Oliveira. **Indígena-mulher-mãe-universitária o estar-sendo estudante na UFRGS**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148633>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CALDAS, Jacyara dos Santos. **Coletivos feministas de mães universitárias**: apoio mútuo e luta por reconhecimento institucional. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/44734>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de. **Integração dos países constituintes do Mercosul por meio da educação superior universitária**: análise em uma perspectiva histórico-cultural. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Ciências – Integração da América Latina) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-16122013-152701/pt-br.php>. Acesso em: 18 mar. 2023

DIAS, Nayara Cristina Brito. **A conciliação da maternidade e da vida acadêmica**: uma contribuição da gestão pública no combate à retenção universitária. 2021 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) — Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11069924. Acesso em: 20 fev. 2023.

FUENTES, Jean Henri de Mulder. **Políticas da qualidade da educação superior no Brasil, na Argentina e no Chile – 2000-2012**. 2017. 252f. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) — Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/20016>. Acesso em: 18 mar. 2023.

HENRIQUES, Cibele da Silva. **Tensões, estratégias e rearranjos**: a luta das alunas mães trabalhadoras pelo direito à educação superior. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/16045#preview-link0>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MAFFRA, Lourrene de Cássia Alexandre. **O papel do Banco Mundial na formação da agenda de reformas em C&T e ensino superior**: a experiência da Argentina e Brasil com comunidades epistêmicas. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-18122012-092657/pt-br.ph>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MARTINS, Carolinne Brasil. **As peculiaridades das políticas públicas vinculadas à educação superior nos países do Mercosul**: perspectivas para a integração regional. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Direito, Desenvolvimento e Relações Internacionais) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3445/2/CAROLINNE%20BRASIL%20MARTINS.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MOREIRA, João Flávio de Castro. **As políticas de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Argentina (1989-2009)**. 2013. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-144933/publico/finalrevisado.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PAIVA, Luís Roberto Beserra de. **Sindicalismo e associativismo docente universitário na América Latina: história e embates políticos na contemporaneidade (1990-2010)**. 2016. 701 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Nove de julho, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3819846. Acesso em: 18 mar. 2023.

PLETISKAITZ, Katiúcia. **A maternidade na casa de estudantes da UFSM: desafios e conquistas das acadêmicas mães moradoras da CEU**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15159>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SAALFELD, Thaís. **Maternidade e vida acadêmica: limites e desafios das estudantes mães na Universidade Federal do Rio Grande - FURG**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) — Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/8568>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, Anita Leocádia Pereira dos. **Relações de gênero e educação superior: uma análise das experiências de estudantes grávidas e mães do curso de Ciências Biológicas do CCA/UFPB**. 2013. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12635>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, Marianna Luiza Alves Soares. **Itinerários universitários: a permanência de mães trabalhadoras nos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15827>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, Juliana Marcia Santos. **Mães negras na pós-graduação: uma abordagem interseccional**. 2020. 150 f. Dissertação (Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32119>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOARES, Brenda Vanessa Pereira. **“Quem entrou quer ficar”**: análise da assistência estudantil frente às demandas das mulheres estudantes com filhos da Universidade Federal do Maranhão. 2021. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3405>. Acesso em: 20 jan. 2023.

VAZ, Ana Emília Cullen. **A (im)possibilidade de ser muitas**: (re) existências de mulheres universitárias mães em narrativas. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41631>. Acesso em: 20 jan. 2023.

URPIA, Ana Maria de Oliveira. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico**: narrativas de um self participante. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/ana_maria_urpia.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

BASES CONSULTADAS PARA COLETA DE DOCUMENTOS

BIBLIOTECA DIGITAL MINISTERIO DA ED. ARGENTINA. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion>

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). Repositório digital de documentos <https://repositorio.cepal.org/>

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA (IBGE). Base de dados do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>

OBSERVATÓRIO DE IGUALDADE DE GÊNERO (OIG). Observatório mantido pela CEPAL. <https://oig.cepal.org/pt/documents/language/pt-br>

PORTAL DA LEGISLAÇÃO. Repositório digital de legislação do Governo Federal do Brasil. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao>

UNESDOC: digital library. Repositório digital de documentos da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>

WORLD BANK OPEN DATA: free and open access to global development data. Base de dados do World Bank Group. Disponível em: <https://data.worldbank.org/>

APÊNDICES — QUADROS BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

APÊNDICE A

Quadro 7 – Bibliografia Sistematizada CAPES: primeiro bloco (gênero, maternidade e ensino superior)

(continua)

Nº ⁵⁴	ANO	AUTORA ⁵⁵	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	2016	HENRIQUES, Cibele Da Silva.	Tensões, estratégias e rearranjos: a luta das alunas mães trabalhadoras pelo direito à educação superior.	Fomentar a visibilização das tensões, estratégias e rearranjos tecidos pelas alunas mães trabalhadoras negras bolsistas dos cursos de Pedagogia e Serviço Social da UFRJ para dar conta do conflito entre trabalho, educação e vida familiar.	Abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e documental. Fichas cadastrais e formulários semiestruturados como instrumento de coleta de dados.	Destacou-se os cursos a distância como uma saída “fácil” e ardilosa para mulheres, especialmente as que são responsáveis pelo cuidado de crianças, do marido e de terceiros. Em conclusão, apontou-se que a luta das alunas trabalhadoras negras pelo direito à educação superior no Brasil é a luta pelo trabalho livre, bem como pela permanência no mercado de trabalho.

⁵⁴ Conforme orientado pelas autoras, a numeração dos quadros das etapas, como é o caso da bibliografia sistematizada aqui apresentado, devem seguir a mesma numeração da primeira busca, bibliografia anotada (MOROSINI, KOHLS-SANTOS, BITTENCOURT, 2021, p. 67). Sendo assim, todos os quadros respeitarão essa numeração.

⁵⁵ Optamos por utilizar o termo no feminino pois todos os trabalhos encontrados no *primeiro bloco* (gênero, maternidade e ensino superior), nas duas bases de dados, são de autoria de mulheres.

Nº	ANO	AUTORA	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
3	2021	DIAS, Nayara Cristina Brito.	A Conciliação da Maternidade e da Vida Acadêmica: uma Contribuição da Gestão Pública no Combate à Retenção Universitária.	Analisar quais ferramentas podem ser adotadas pela UFES para a melhoria do desempenho acadêmico das estudantes-mães nos cursos de graduação presencial, a fim de evitar a retenção estudantil desse público.	Abordagem qualitativa, exploratório-descritiva, fonte de dados: (i) revisão de literatura (ii) Relatórios de Ritmo Estudantil alunos ingressantes em cursos de graduação presenciais da UFES de 2015/1 a 2019/2; (iii) questionário semiestruturado aplicado a alunas com filhos dos cursos do Centro de Ciências Humanas e Naturais; (iiii) sites e documentos de universidades públicas federais listadas no Portal do MEC.	Os resultados apontam que ações voltadas às alunas-mães são escassas nas universidades públicas federais brasileiras e, conforme dados obtidos diretamente com as estudantes participantes desta pesquisa, é importante que as universidades em geral e a UFES, em particular, atuem para mudar esse quadro, visto que as condições dessas discentes, dadas as múltiplas tarefas que desempenham, impõem dificuldades à continuação dos estudos, o que pode levar à evasão e contribuir para intensificar ainda mais as desigualdades entre os gêneros.
6	2019	ALVES, Isabela Baptista.	Ciência e maternidade: desafios e perspectivas para a permanência de mulheres-mães no ensino público superior.	Analisar quais são as barreiras formais e informais que mulheres-mães-universitárias enfrentam diariamente ao tentar conciliar a maternidade e a vida de estudante.	Apoiada no método crítico, de característica documental e revisão bibliográfica, além de entrevistas semiestruturadas, como instrumento de coleta de dados.	Destacam-se a sobrecarga, a preocupação com a frequência nas disciplinas, com o acesso das crianças ao campus, a falta de espaços dentro da universidade que acolham crianças e a falta de conscientização de docentes e discentes para a realidade materna-acadêmica. Ainda, a autora enfatiza que essas demandas impactam as condições emocionais dessas acadêmicas, muitas relatam estar com depressão.
10	2020	ALMEIDA, Camila Infanger.	Maternidade e academia: políticas de inclusão de gênero na academia.	Compreender como os obstáculos relacionados às questões de gênero podem comprometer a formação e a carreira acadêmica de mulheres brasileiras que buscam compatibilizar projetos de família que envolvem	Mapeamento da literatura internacional. Estudo de caso.	A autora destaca (i) que a literatura produzida em torno do tema é de autoria exclusiva de mulheres, predominantemente com origem em países desenvolvidos, ainda com baixa interseccionalidade com outras áreas e com teorias em posicionamento contrário claro ao pensamento neoliberal e cultura produtivista relacionada; (ii) que

Nº	ANO	AUTORA	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
				maternidade e cuidados com os filhos, com projetos acadêmicos.		apesar da existência da política da licença maternidade, foi observada uma resistência por parte de instituições acadêmicas e da comunidade acadêmica para que pesquisadoras mães sejam efetivamente beneficiadas pela política e (iii) que existe uma co-variação entre os fatores 'apoio' e 'produtividade', quando as esferas familiar, governamental e institucional funcionam de maneira combinada, cria-se condições que favorecem as pesquisadoras mães produzirem de forma equiparada a homens e a pesquisadoras sem filhos.
20	2013	SANTOS, Anita Leocádia Pereira Dos.	Relações de gênero e educação superior: uma análise das experiências de estudantes grávidas e mães do curso de Ciências Biológicas do CCA/UFPB.	Discutir as experiências de grávidas/mães estudantes da Educação Superior durante a gravidez e no período que a sucede.	Para coleta de dados, a pesquisa utilizou: amostra voluntária; levantamento histórico do Campus, com ênfase na evolução da presença feminina nos diversos segmentos; entrevistas individuais e de grupo focal.	Os resultados apontam desrespeito aos direitos legais das estudantes grávidas, ao regulamento institucional do regime de exercícios domiciliares, recusa aos atestados médicos, omissões à licença maternidade por parte das/dos docentes e desconhecimento desses direitos por parte das estudantes. Além disso, há sobrecarga das alunas com o peso do papel familiar/doméstico e dificuldades sobre a construção da estudante-mãe-trabalhadora, como intersecções gênero-classe.
24	2009	URPIA, Ana Maria De Oliveira.	Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante.	Investigar a experiência de jovens que combinam maternidade e vida acadêmica.	Fundamentado pela psicologia cultural do desenvolvimento e pela abordagem do self dialógico. Trabalho de campo. Abordagem (Auto)biográfica em Etnografia. Entrevistas com universitárias mães de crianças que frequentam a creche universitária da UFBA.	Destaca-se a transformação que a maternidade acarreta na vida das jovens estudantes. As jornadas da maternidade e estudos implicam uma série de desafios e preconceitos, uma vida cheia de incertezas que, de acordo com a autora, sofrem uma transgressão por meio de signos e significados construídos pelas estudantes para resistir às dificuldades. A autora ainda defende o fortalecimento do debate e de recursos que deem suporte às jovens.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B

Quadro 8 – Bibliografia Sistematizada BDTD: primeiro bloco (gênero, maternidade e ensino superior)

(continua)

Nº	ANO	AUTORA	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
17	2013	SANTOS, Anita Leocádia Pereira dos	Relações de gênero e educação superior: uma análise das experiências de estudantes grávidas e mães do curso de Ciências Biológicas do CCA/UFPB.	Discutir as experiências de grávidas/mães estudantes da Educação Superior durante a gravidez e no período que a sucede.	Para coleta de dados, a pesquisa utilizou: amostra voluntária; levantamento histórico do Campus, com ênfase na evolução da presença feminina nos diversos segmentos; entrevistas individuais e de grupo focal.	Os resultados apontam desrespeito aos direitos legais das estudantes grávidas, ao regulamento institucional do regime de exercícios domiciliares, recusa aos atestados médicos, omissões à licença maternidade por parte das/dos docentes e desconhecimento desses direitos por parte das estudantes Além disso, há sobrecarga das alunas com o peso do papel familiar/doméstico e dificuldades sobre a construção da estudante-mãe-trabalhadora, como intersecções gênero-classe.
24	2014	SANTOS, Marianna Luiza Alves Soares.	Itinerários universitários: a permanência de mães trabalhadoras nos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia.	Verificar como aconteceram esses percursos e as metodologias que esse perfil de mulheres emprega durante sua permanência nos Bacharelados Interdisciplinares.	A pesquisa foi construída à luz da pesquisa-ação e da etnografia. Observação participante e entrevistas com estudantes mães trabalhadoras para coleta de dados.	Demonstrou que os percursos estudantis não são vividos como trajetórias lineares, eles acontecem mais como itinerários, caminhos repletos de bifurcações, avanços, paradas e recomeços. Com vistas a conciliar estudo, família e trabalho, as estudantes precisaram manejar constantemente aspectos subjetivos, familiares e sociais. [...] A universidade pública e gratuita foi fundamental para as estudantes. Poucas acessaram as políticas de permanência disponíveis. A tripla jornada acarretou em interrupções no percurso formativo. Suas narrativas evidenciaram a incapacidade das políticas de permanência de atender a diferentes perfis de estudantes e a falta de suporte em políticas públicas para cuidar dos filhos pequenos. A inovação trazida pelos Bacharelados Interdisciplinares, ao inaugurar o regime de ciclos na UFBA, também influenciou esses itinerários, sendo alvo de constantes dúvidas e indagações.

Nº	ANO	AUTORA	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
37	2016	BRITO, Patrícia Oliveira.	Indígena-Mulher-Mãe-Universitária o estar-sendo estudante na UFRGS.	Compreender e descrever a permanência de estudantes indígenas e mães aprovadas no vestibular específico da UFRGS.	Proposta ético-metodológica colaborativa sensível [...] se baseia principalmente na escuta das narrativas dessas mulheres em rodas de conversa e diálogos.	Considerando a cultura dessas mulheres – o casamento, a gestação e a maternidade – a autora destaca que o acesso e permanência no ensino superior também é sinônimo de resistência para a continuidade de suas etnias e qualidade de vida em suas comunidades.
58	2018	PLETISKAITZ, Katiúcia.	A maternidade na casa de estudantes da UFSM: desafios e conquistas das acadêmicas mães moradoras da CEU.	Compreender como as jovens acadêmicas mães, moradoras da CEU, conciliam a maternidade à formação acadêmica na UFSM e como esse processo impacta no acesso aos direitos das mulheres à educação superior pública.	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, construída através de narrativas autobiográficas. A produção de dados foi construída através da pesquisa empírica, da bibliográfica e das entrevistas.	Aponta a desigualdade de oportunidades e os diferentes níveis de dificuldades que envolvem as políticas públicas e educacionais voltadas à graduação das jovens mães, assim como pode-se perceber questões singulares acerca da organização do tempo e das rotinas que perpassam a juventude, a maternidade e a graduação.
94	2019	SAALFELD, Thaís.	Maternidade e vida acadêmica: limites e desafios das estudantes mães na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.	Compreender como os auxílios da assistência estudantil interpelam na permanência na universidade das mulheres que são mães.	Por meio das contribuições dos Estudos Culturais de inspiração feminista, buscou-se os elementos necessários para problematizar os dados produzidos a partir de entrevistas roteirizadas aplicadas a cinco universitárias.	Ao interpretar os dados, consideramos que apesar das assistências estudantis acessadas pelas estudantes, existiu a carência de políticas capazes de dar conta das necessidades específicas produzidas com a maternidade. A definição de políticas de assistências sexualmente isonômicas e a dotação orçamentária para ao auxílio infância, quando considerado o marcador sexo, acabaram por desfavorecer as universitárias ao considerar que os estudantes pais possuíam as mesmas necessidades que as mães para cuidar de seus filhos e filhas e manterem-se na graduação.
97	2020	SILVA, Juliana Marcia Santos.	Mães negras na pós-graduação:	Analisar a trajetória acadêmica de mães	Utilizou métodos de coleta por e-survey e	Percebeu-se que mesmo desfrutando de alto nível de formação, essas mães negras ainda se deparam

Nº	ANO	AUTORA	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
			uma abordagem interseccional.	estudantes negras de cursos de pós-graduação da UFBA.	entrevistas que passaram por análise do conteúdo e análise crítica do discurso.	com problemas enfrentados pela população negra em geral, demonstrando que a estrutura racista ainda incide sobre a trajetória da pessoa negra de qualquer nível socioeconômico. Por outro lado, notou-se que mesmo após muitos avanços na conquista de direitos das mulheres universitárias, a maternidade durante a formação de pós-graduação ainda impõe dificuldades para estas mulheres que elaboram estratégias mobilizando principalmente suas famílias para auxiliarem no cuidado das crianças e assim permanecer na Universidade e constituir sua carreira científica.
116	2021	VAZ, Ana Emília Cullen.	A (im)possibilidade de ser muitas: (re) existências de mulheres universitárias mães em narrativas.	Registrar e analisar as experiências singulares e coletivas e quais são as demandas específicas das discentes mães da UnB.	Ancorada na perspectiva epistêmico-teórico-metodológica da narrativa (auto)biográfica e do movimento decolonial.	Como produto técnico de sua pesquisa, a autora, junto ao Coletivo de Mães da UnB, apresenta uma proposta de criação da Coordenação de Apoio às Maternidades (COAMA), como sugestão de estruturação para possíveis projetos e atividades a serem desenvolvidas pelo setor para atender às principais demandas identificadas nas entrevistas feitas com as estudantes mães.
121	2021	SOARES, Brenda Vanessa Pereira.	“Quem entrou quer ficar”: análise da assistência estudantil frente às demandas das mulheres estudantes com filhos da Universidade Federal do Maranhão.	Analisar se, e de que forma, a assistência estudantil implementada pela UFMA tem garantido o direito social à educação das estudantes que são mães em seus cursos de graduação.	Aporte teórico e documental, que subsidiaram as discussões feitas. Trabalho de campo, constituído por observações, entrevistas semiestruturadas.	Os resultados revelaram que a maternidade segue como dilema para mulheres-mães que desejam seguir uma carreira acadêmica e profissional, dadas as condições impostas pela imbricação entre patriarcado, racismo e capitalismo. A PNAES é um avanço importante. Contudo, faz-se urgente ampliar o debate e fortalecer as conquistas, o que passa por lutas para ampliação de financiamento à consolidação de um projeto maior, em defesa da democracia, de políticas sociais que garantam direitos como a educação pública, de qualidade e com amparo à maternidade.
122	2022	CALDAS, Jacyara dos Santos.	Coletivos feministas de mães universitárias: apoio mútuo e luta por	Explorar a percepção sobre o apoio mútuo, bem como o apoio das instituições de ensino superior.	No diálogo entre a teoria abordada em uma revisão narrativa e os dados obtidos utilizou método misto, por meio de	Percebeu-se a sobrecarga de tarefas para as mães no período pandêmico, interferindo no desempenho acadêmico e agravando situações de vulnerabilidade psicossocial. Em relação ao coletivo de mães, as participantes nutrem um vínculo de acolhimento, de solidariedade e espaço político.

Nº	ANO	AUTORA	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
			reconhecimento institucional.		questionário eletrônico.	

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C

Quadro 9 – Bibliografia Sistematizada CAPES: segundo bloco (políticas públicas e ensino superior no Brasil e na Argentina)

(continua)

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
7	2011	MAFFRA, Lourrene de Cássia Alexandre.	O papel do Banco Mundial na formação da agenda de reformas em C&T e ensino superior: a experiência da Argentina e Brasil com comunidades epistêmicas.	Compreender o papel do Banco Mundial como consolidador e articulador de comunidades epistêmicas em dois projetos elaborados conjuntamente com Brasil e Argentina na década de 1990.	Abordagem teórica das relações internacionais sobre comunidades epistêmicas. A partir de documentos oficiais dos projetos, analisou a terceira fase das reformas na área de ciência e tecnologia no Brasil e a reforma na área de educação superior na Argentina.	Destacam-se, nos processos de reforma dos dois países, o papel do Banco Mundial como ator intelectual, produzindo ideias e criando mecanismos para disseminá-las. Esse papel foi exitoso no caso do Brasil e os especialistas do Banco ainda puderam contar com o apoio das comunidades epistêmicas nacionais na condução das ideias produzidas em debates conjuntos e dar continuidade, em nível nacional, da reforma em Ciência e Tecnologia (C&T).
12	2017	ALMEIDA, Marcelo Matias de.	A geopolítica da expansão das universidades federais/nacionais no Brasil e na Argentina de 2003 a 2015. 2017.	Analisar a expansão do ensino superior no Brasil e na Argentina tendo como ponto de vista a questão territorial.	A pesquisa se assenta no campo da geopolítica. A Geografia Política serviu como referencial para análise, a partir dos conceitos de Estado, políticas públicas e o território.	Os resultados evidenciam que a expansão da rede nacional/federal de educação superior, através da criação de novas universidades, se territorializou em ambos os países, gerando uma nova geopolítica para a educação superior pública.
22	2019	ANJOS, Patrice Marques dos.	Políticas públicas e o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil e Argentina.	Compreender como ocorre o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil e na Argentina considerando as políticas públicas	Abordagem qualitativa, com base epistêmico-metodológica no materialismo histórico, estudo do tipo documental.	Destacou-se as políticas públicas para estudantes com deficiência na Educação Superior com maior ênfase a partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por parte do Brasil e Argentina. Com forte influência de organismos internacionais no desenvolvimento das políticas educacionais, com aspecto mais democrático na Argentina se comparada ao Brasil. Mercantilização da educação superior, em ambos os países para o ingresso dos estudantes com

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
				educacionais desenvolvidas por estes países.		deficiência. Somente políticas públicas e legislações não têm assegurado a entrada e permanência destes alunos na universidade.
23	2016	PAIVA, Luis Roberto Beserra de.	Sindicalismo e associativismo docente universitário na América Latina: história e embates políticos na contemporaneidade (1990-2010).	Ampliar a compreensão dos processos latino-americanos a partir das análises e perspectivas de docentes universitários que participam ou participaram de processos organizados em entidades sindicais ou associativistas universitárias.	A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas; materiais de entidades sindicais e parassindicais visitadas pelo autor, materiais de instituições universitárias, documentos do Banco Mundial, e a produção bibliográfica de cada país sobre a temática. A análise comparativa se deu a partir da produção de quadros sistematizados.	Como resultados da pesquisa, o autor aponta que, nos países estudados, houve alterações do perfil das universidades e do ensino superior em geral, com avanços das propostas defendidas pelo BM. No Brasil e na Argentina, na primeira metade dos anos 2000 houve um aumento significativo de instituições públicas em áreas periféricas (AR) e do interior (BR). Também, destaca a expansão dos cursos de curta duração em todos os países pesquisados, bem como, a resistência de docentes universitários à contrarreforma, principalmente em instituições públicas e algumas características da estrutura e organização sindical de cada país.
24	2013	MOREIRA, João Flávio de Castro.	As políticas de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Argentina (1989-2009).	Analisar os processos de expansão e privatismo da ES no Brasil e na Argentina.	Tendo como unidade de análise o SES dos dois países, a metodologia utilizada recaiu sobre a educação comparada.	Aponta a maior presença da iniciativa privada no ensino superior no Brasil do que na Argentina, especialmente nos anos 1990. Ainda, que com suas diferenças (de ordem estrutural, financeira, orçamentária), a evolução do ensino superior nos dois países, no período pesquisado, seguiu critérios da lógica neoliberal dominante do BM.
31	2008	BERCHANSKY, Juan Carlos	Século XXI: novo imperialismo e educação. Brasil – Argentina nos governos Lula e Kirchner: educação superior e reforma da reforma.	O autor não deixa explícito seu objetivo, mas propõe investigar as reformas do ensino superior e sua relação com o “novo imperialismo” e a	A pesquisa, dentro de uma perspectiva histórica, se caracteriza como um estudo comparativo entre o Brasil e a Argentina.	Em suas conclusões, além dos apontamentos em relação aos aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais de cada país, o autor enfatizou o papel das avaliações como instrumento das reformas que, por sua vez, estão a serviço da privatização do setor público como um todo.

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
				educação nos governos de Lula e Kirchner.		
34	2017	FUENTES, Jean Henri de Mulder.	Políticas da qualidade da educação superior no Brasil, na Argentina e no Chile – 2000-2012.	Mostrar os avanços no tocante à qualidade da educação superior na Argentina, no Brasil e no Chile, entre os anos 2000 e 2012.	Foram analisados os avanços de qualidade na educação superior por meio de indicadores de gestão, infraestrutura e trajetória do gasto em educação superior.	Os resultados explicam a hipótese de que, ao definir políticas claras de qualidade, por meio de instituições democráticas, consegue-se avançar significativamente nos indicadores de qualidade na educação superior como bem social inclusivo.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D

Quadro 10 – Bibliografia Sistematizada BDTD: segundo bloco (políticas públicas e ensino superior no Brasil e na Argentina)

(continua)

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	2017	FUENTES, Jean Henri de Mulder.	Políticas da qualidade da educação superior no Brasil, na Argentina e no Chile – 2000-2012.	Mostrar os avanços no tocante à qualidade da educação superior na Argentina, no Brasil e no Chile, entre os anos 2000 e 2012.	Foram analisados os avanços de qualidade na educação superior por meio de indicadores de gestão, infraestrutura e trajetória do gasto em educação superior.	Os resultados explicam a hipótese de que, ao definir políticas claras de qualidade, por meio de instituições democráticas, consegue-se avançar significativamente nos indicadores de qualidade na educação superior como bem social inclusivo.
2	2013	MOREIRA, João Flávio de Castro.	As políticas de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Argentina (1989-2009).	Analisar os processos de expansão e privatismo da ES no Brasil e na Argentina.	Tendo como unidade de análise o SES dos dois países, a metodologia utilizada recaiu sobre a educação comparada.	Aponta a maior presença da iniciativa privada no ensino superior no Brasil do que na Argentina, especialmente nos anos 1990. Ainda, que com suas diferenças (de ordem estrutural, financeira, orçamentária), a evolução do ensino superior nos dois países, no período pesquisado, seguiu critérios da lógica neoliberal dominante do BM.
7	2011	MAFFRA, Lourrene de Cássia Alexandre	O papel do Banco Mundial na formação da agenda de reformas em C&T e ensino superior: a experiência da Argentina e Brasil com comunidades epistêmicas.	Compreender o papel do Banco Mundial como consolidador e articulador de comunidades epistêmicas em dois projetos elaborados conjuntamente com Brasil e Argentina na década de 1990.	Abordagem teórica das relações internacionais sobre comunidades epistêmicas. A partir de documentos oficiais dos projetos, analisou a terceira fase das reformas na área de ciência e tecnologia no Brasil e a reforma na área de educação superior na Argentina.	Destacam-se, nos processos de reforma dos dois países, o papel do Banco Mundial como ator intelectual, produzindo ideias e criando mecanismos para disseminá-las. Esse papel foi exitoso no caso do Brasil e os especialistas do Banco ainda puderam contar com o apoio das comunidades epistêmicas nacionais na condução das ideias produzidas em debates conjuntos e dar continuidade, em nível nacional, à reforma em C&T.
9	2008	BERCHANSKY, Juan Carlos	Século XXI: novo imperialismo e	O autor não deixa explícito seu	A pesquisa, dentro de uma perspectiva	Em suas conclusões, além dos apontamentos em relação aos aspectos históricos, econômicos,

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
			educação. Brasil – Argentina nos governos Lula e Kirchner: educação superior e reforma da reforma.	objetivo, mas propõe investigar as reformas do ensino superior e sua relação com o “novo imperialismo” e a educação nos governos de Lula e Kirchner.	histórica, se caracteriza como um estudo comparativo entre o Brasil e a Argentina.	políticos e sociais de cada país, o autor enfatizou o papel das avaliações como instrumento das reformas que, por sua vez, estão a serviço da privatização do setor público como um todo.
11	2010	MARTINS, Carolinne Brasil	As peculiaridades das políticas públicas vinculadas à educação superior nos países do Mercosul: perspectivas para a integração regional.	Apresentar o cenário da educação superior nos países do Mercosul.	A metodologia não é mencionada no resumo e no desenvolvimento do trabalho.	Os resultados mostram que as transformações na esfera econômica se devem à criação e funcionamento do bloco econômico, que evidenciou pontuais mudanças nos modos de produção e o perfil do novo trabalhador. Ainda, as mudanças na esfera política se tornaram preocupantes, como a redução da autonomia de governo e das organizações, bem como a imposição das políticas públicas externas.
17	2013	CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de	Integração dos países constituintes do Mercosul por meio da educação superior universitária: análise em uma perspectiva histórico-cultural.	Identificar em que medida sistemas, leis e processos, isto é, as distintas estruturas, abarcam a possibilidade integradora entre esses países e América Latina.	Perspectiva histórico-cultural. Investigação comparada de leis magnas, leis referentes ao ensino superior universitário, instrumentos legais do Setor Educacional do Mercosul. Aplicação de questionário via web.	Identificou-se que, no Brasil, professores e dirigentes de cursos têm maior o nível de desconhecimento sobre o tema, além da menor percepção acerca de ser o Setor Educacional do Mercosul, em comparação à Argentina, Uruguai e Paraguai. Conclui-se que, mesmo com os esforços para a integração regional, há mais entraves do que avanços nas perspectivas de um processo de integração por meio da Educação Superior universitária entre os países.

Fonte: Elaborado pela autora.