UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APARECIDA SUELAINE CARNEIRO

MULHERES E EDUCAÇÃO: GÊNERO, RAÇA E IDENTIDADES

Sorocaba

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APARECIDA SUELAINE CARNEIRO

MULHERES E EDUCAÇÃO: GÊNERO, RAÇA E IDENTDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Viviane Melo de Mendonça

Sorocaba

2015

Carneiro, Aparecida Suelaine.

C289m Mulheres e educação: gênero, raça e identidades. / Aparecida Suelaine Carneiro. – – 2015.

183 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba, Sorocaba, 2015

Orientador: Viviane Melo de Mendonça

Banca examinadora: Waldemar Marques, Kelen Christina Leite

Bibliografia

1. Mulheres - Educação. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Mulheres – condições sociais. I. Título. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 371.822

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.

A noite não adormece nos olhos das mulheres
Conceição Evaristo – *Em memória de Beatriz Nascimento*

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.
A noite não adormece
nos olhos das mulheres
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência.

Dedico este trabalho às professoras da minha família

Solange, Priscila e Rosana –

mulheres que formam outras mulheres.

CAPÍTULO 3

ELAS NA EDUCAÇÃO

De acordo com os dados do IBGE/PNAD 2012, a população residente estimada no Brasil neste ano totalizava 196,9 milhões de pessoas e deste contingente populacional, as mulheres representavam 51,3%. Pessoas com 60 anos ou mais de idade eram mulheres (7,0% e os homens, 5,6%); 39,6% da população estava representada por pessoas de até 24 anos (homens 41,5%, mulheres 37,8%); nas idades acima de 40 anos ou mais, o percentual de mulheres foi maior do que o dos homens (38,6% e 35,0%, respectivamente), o que se traduz como uma expectativa de vida maior para as mulheres.

Com relação à cor da população brasileira, os mesmos dados indicavam que em 2012, a população branca representava 46,2%, pardos eram 45,0%, pretos representavam 7,9%, indígenas e amarelos representavam 0,8%. Os dados revelam que neste ano a maioria da população brasileira era composta por negros (somatório de pretos e pardos).

No aspecto da educação, no ano de 2012 persistiam os dados que indicavam a melhor participação das mulheres na educação brasileira, com destaque para o ensino médio e o ensino superior. A situação fica evidente nas tabelas abaixo, que além de demonstrarem a permanência do desafio de aumento da frequência no Ensino Médio, expressam também a melhor participação de brancos no ensino médio e sua presença expressiva no ensino superior.

Tabela 1: Frequência no ensino, por faixa de idade e sexo - 2012

Sexo	Ensino Fundamental (6-14 anos)	Ensino Médio (15-17 anos)	Ensino Superior (18-24 anos)
Mulheres	92,4%	59,8%	17,4%
Homens	92,6%	48,4%	12,9%

Produção própria.

Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2013.

Tabela 2: Ensino Médio, faixa 15-17 anos, por cor e sexo - 2012.

Frequência Ensino Médio	Não frequentavam nenhuma instituição escolar	Pessoas dessa faixa etária no Ensino Fundamental	Taxa de frequência brancos	Taxa frequência negros	Mulheres	Homens
54,0%	15,8%	27,8%	62,9%	47,8%	59,8%	48,4%

Produção própria.

Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2013.

Tabela 3: Nível de ensino, na faixa etária 18-24 anos e cor - 2012.

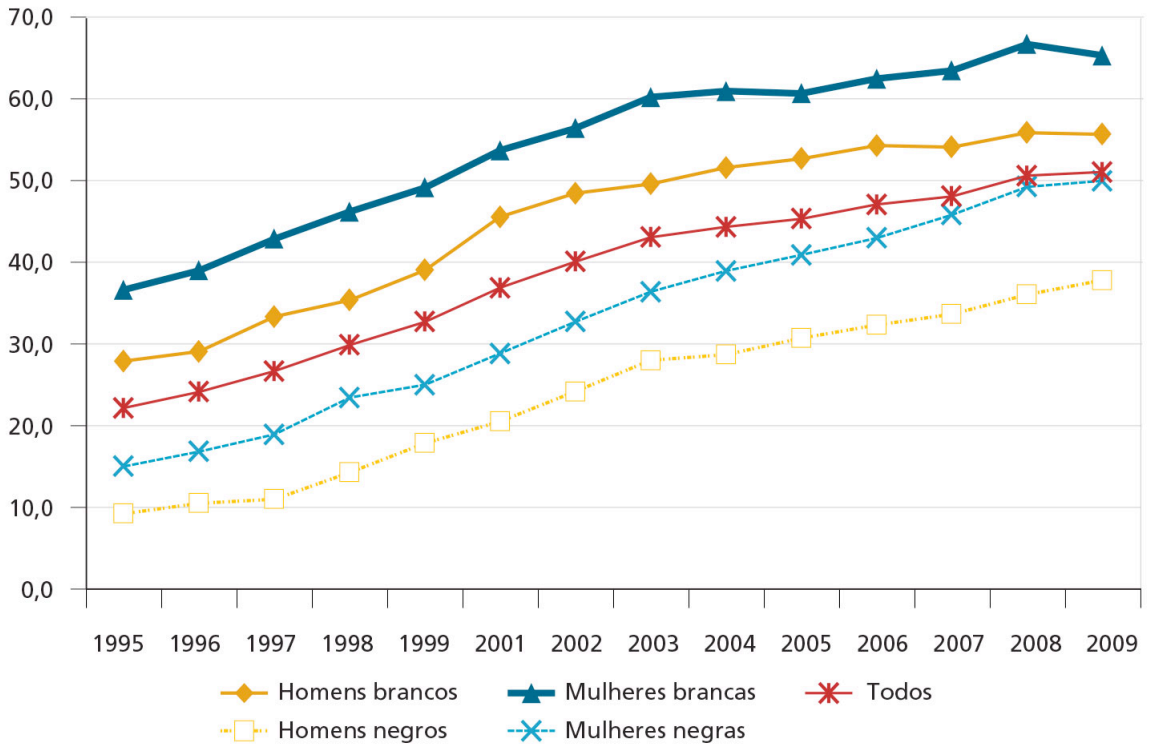
Cor	Ensino Médio	Ensino Superior
Brancos	23,7%	66,6%
Negros	44,2%	37,4%

Produção própria.

Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2013.

As desigualdades na educação, a partir dos grupos de cor e sexo, se explicitam nas análises históricas, que revelam as distâncias entre mulheres negras e brancas, e das negras em relação aos homens brancos, conformando assim a estratificação social resultante de desvantagens históricas sofridas pela população negra (LIMA, RIOS e FRANÇA, 2013). As tabelas abaixo refletem avanços educacionais importantes, para a população em geral, contudo expressam as significativas desigualdades raciais, principalmente nos níveis mais elevados. Os dados apontam também o comportamento de homens e mulheres na educação, revelando o histórico desfavorável dos homens, em particular dos homens negros, comparados à performance das mulheres, situação que pode indicar a persistência de padrões socioculturais, que direcionam os jovens mais cedo para o mercado de trabalho e comprometem sua participação educacional.

GRÁFICO 1 - Taxa líquida de escolarização no nível do ensino médio, por raça e gênero – Brasil (1995-2009)



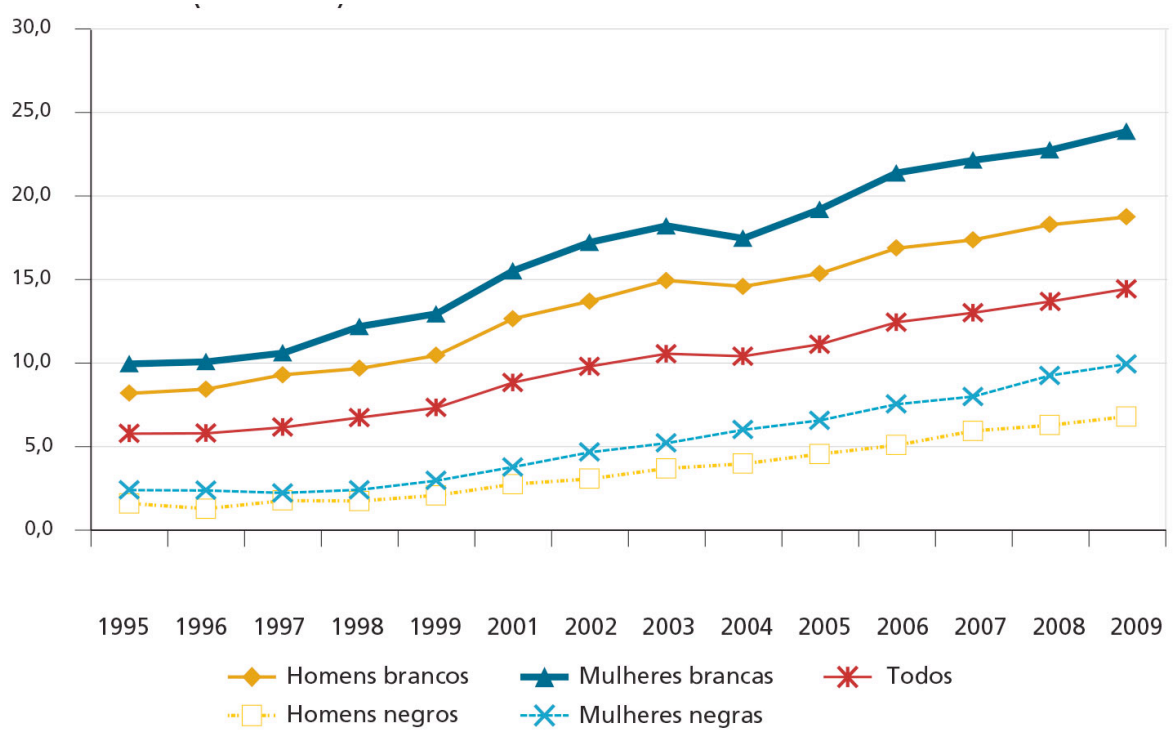
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Elaboração dos autores. Lima, Rios e França. Articulando Gênero e Raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009).

Obs: 1. A PNAD não foi realizada no ano de 2000.

2. Em 2004 passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

GRÁFICO 2 - Taxa líquida de escolarização no nível do ensino superior, por raça e gênero – Brasil (1995-2009)



Fonte: PNAD/IBGE.
Elaboração dos autores. Lima, Rios e França. Articulando Gênero e Raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009).
2. Em 2004 passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Não há um padrão de regularidade na divulgação de dados desagregados por cor e sexo nos relatórios produzidos pelos institutos governamentais, situação que se agrava com relação à informação sobre as desigualdades entre as mulheres, o que dificulta especificar as iniquidades a partir da cor.

Para este objetivo utilizaremos o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher, produzido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres-SPM no ano de 2013, a partir de dados de 2011, conforme a tabela abaixo:

Tabela 4: Taxa frequência líquida, por nível de ensino, cor e sexo - 2011.

2011	Mulher Branca	Homem Branco	Mulher Negra	Homem Negro
Ensino Fundamental (6-14 anos)	92,1%	92,4%	91,8%	91,6%
Ensino Médio (15-17 anos)	64,7%	55,4%	52,1%	38,9%
Ensino Superior (18-24 anos)	23,6%	18,3%	10,9%	7,4%

Produção Própria.

Fonte: Secretaria de Políticas para as Mulheres-SPM. Relatório Anual Socioeconômico da Mulher, 2013.

Os dados acima indicam a situação favorável da mulher em comparação com o homem, a partir do ensino médio. Porém são nítidas as desigualdades entre as mulheres, bem como a desvantagem dos homens. A desigualdade racial se apresenta de forma perene na educação brasileira, com destaque para o caráter estruturante que a cor possui na reprodução das desigualdades sociais. A diferença entre a mulher branca e a mulher negra é muito discrepante, ainda que melhor que a do homem negro.

Este cenário refuta as compreensões de que os desafios para a garantia dos direitos das mulheres e da equidade de gênero já estão superados, baseadas principalmente em relatórios produzidos pelo Estado brasileiro, que segundo Rosemberg (2011), informam que nas últimas décadas foi maior a escolaridade e melhor o desempenho das mulheres na educação.

> As análises macro, com base em dados coletados pelo IBGE via séries históricas dos censos demográficos e das PNADs, vêm reiterando a reversão do "hiato de gênero" em prol das mulheres brasileiras a partir da segunda metade do século XX. Assim, tem-se mostrado, sistematicamente, que as mulheres brasileiras, em seu conjunto e de todos os segmentos de cor/raça, isto é, brancas, pretas, pardas, indígenas, amarelas, apresentam melhores indicadores que os homens brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas (ROSEMBERG, 2011, p.402).

Porém, Rosemberg (2011) conclui que a incorporação da agenda de gênero pelo Estado brasileiro, em decorrência dos compromissos internacionais no campo da educação (conforme já destacado no capítulo 1), resultou na paridade entre gêneros no acesso e

progressão, mas não eliminou as desigualdades entre as mulheres a partir de sua cor (negras, brancas e indígenas) ou localização geográfica (urbana e rural), ou as desigualdades salariais entre homens e mulheres quando apresentam o mesmo nível de escolaridade.

A educação, enquanto um dos componentes que viabilizam transformações sociais, mantém as desigualdades de gênero e entre gênero, havendo o desafio de articulação da política educacional com outras políticas públicas para que se realize a equidade de acesso ao conhecimento.

Conforme os dados indicam, as mulheres possuem os melhores índices educacionais, situação que não foi suficiente para realizar a equidade entre as mulheres brasileiras, principalmente entre brancas e negras. Contudo esta situação favorável às mulheres, sobretudo brancas, no que se refere à educação, não se estende ainda a outros aspectos da vida na sociedade.

> Desde a década de 1980, as mulheres brasileiras ultrapassaram os homens em escolarização. Atualmente, as mulheres apresentam os melhores indicadores educacionais relativos ao acesso e ao desempenho escolar. A partir de 2008, as mulheres superaram os homens na obtenção de títulos de doutorado. Mesmo com a desigualdade entre as mulheres, os indicadores apontam um forte investimento na educação como forma de melhoria de vida. É importante destacar que, na última década, as mulheres negras constituem o grupo social que apresentou as taxas mais aceleradas de escolarização. Porém, quando analisamos os dados de desemprego, rendimento e condições de trabalho, aparece com nitidez que os avanços educacionais das mulheres ainda não refletem a realidade do mundo do trabalho. (...) Ou seja, a educação é fundamental, importantíssima, mas para que haja transformação social nas desigualdades de gênero (quanto à renda, raça/etnia, campo/cidade, região, orientação sexual, existência de deficiência, etc) é necessário que ela venha associada a outras políticas. Tal quadro torna explícita a indissociabilidade e a integralidade dos direitos humanos. (CARREIRA; RIZZI; XIMENES; CARNEIRO, 2012, p.197)

A participação diferenciada dos grupos sociais é reflexo das distintas formas que marcaram a presença e a participação de mulheres brancas, negras e indígenas no espaço escolar, impossibilitando uma visão positiva do outro, no caso mulheres, negros, indígenas, deficientes, gays e lésbicas.

3.1 - A Trajetória das Mulheres na Educação

Ainda se faz necessário relembrar que a educação brasileira inicia-se com a exclusão e depois a inclusão discriminada de mulheres livres e pela exclusão das mulheres e homens negras/os. A educação introduzida com a colonização portuguesa construiu uma concepção universal de mulher e de seu lugar social, assim como o sistema escravocrata construiu uma concepção inferiorizante e desumana para homens e mulheres negras.

A trajetória das mulheres na educação brasileira está marcada por impedimentos e restrições à sua participação. Carvalho e Rabay (2013) compreendem que a história da educação das mulheres se caracteriza pela exclusão e inclusão progressiva, segregada por sexo e áreas de ensino, restrição de matérias, apresentando-se mais como uma extensão do trabalho reprodutivo, doméstico.

Concepções científicas, religiosas, culturais e legais justificaram os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres, brancos(as), negros(as) e indígenas, que naturalizaram ideias de superioridade de uns e de subalternidade de outros, cabendo às mulheres de diferente pertencimento racial, igualdade na condição de subordinação, de restrição ao espaço doméstico e privado para algumas e de diversas formas de violações e violências para outras.

Esta afirmação se remete ao período colonial, que era formado por grandes propriedades, mão-de-obra escrava, uma sociedade comandada por senhores donos de terras, e que teve nos jesuítas os principais realizadores de uma educação que tinha por objetivo a difusão da fé católica (SAVIANI, 2007). É um período marcado pela ausência da educação das mulheres e da construção social da mulher, cujo papel esteve voltado a servir aos interesses dos senhores da época, representados pelos donos de terras e pelos religiosos, que realizaram no Brasil uma educação que exclui as mulheres do processo de escolarização.

> Desde a primeira escola de ler e escrever, erguida incipientemente lá pelos idos de 1549, pelos primeiros jesuítas aqui aportados, a intenção da formação cultural da elite branca e masculina foi nítida na obra jesuítica. As mulheres logo ficaram exclusas do sistema escolar estabelecido na colônia. Podiam, quando muito, educar-se na catequese. Estavam destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos. (STAMATTO, 2002, p.2)

Conforme informamos no Capítulo 1, a condição da mulher no século XVI era de completa sujeição, além da situação de escravidão vivenciada por mulheres negras e indígenas nos países coloniais. Segundo Vasconcelos (2011), a dicotomia homem e mulher, bem como as representações dos lugares e funções sociais ocupados por homens e mulheres na sociedade colonial brasileira têm origens na Metrópole portuguesa e no modo como a elite intelectual portuguesa afirmava seu *status* de gênero e classe na educação, concepções que foram adotadas pelas elites brasileiras. A sociedade colonial brasileira concebia a mulher para o casamento ou para a vida religiosa, ou para o trabalho doméstico e escravo, práticas para as quais precisavam de pouca ou nenhuma educação escolar. Como afirmamos anteriormente, as

mulheres tinham acesso restrito ou nulo à escolarização, podendo em alguns casos estudar em casa, com preceptoras, ou em alguns conventos visando à vida religiosa, onde também aprendiam, além das normas religiosas, a ler, escrever e noções de matemática. O espaço religioso era a única forma institucional de educação permitida às mulheres no período colonial e o convento, o destino reservado àquelas mulheres que não se casavam (STAMATTO, 2002).

Neste sentido, a educação doméstica era formadora de uma concepção de papel social, tanto para mulheres como para homens, construída desde a infância, que visava preparar para as funções que cada grupo exerceria na vida adulta.

> Além dos notórios cuidados diferenciados para meninos e meninas, que permitiam aos pequenos homenzinhos já conviverem com os escravos, submetendo-lhes a brincadeiras que ensaiavam a dominação existente; e às meninas, o papel de pequenas senhoras de escravos, a educação se encarregava de tornar as concepções do que era adequado e permitido a homens e mulheres, um paradigma cultural, social e religioso plenamente vivenciado, como se a natureza fosse a responsável por essas diferenças absolutas. (VASCONCELOS, 2011, p.25-26)

Portanto, a educação doméstica não só ensinava os papéis sociais destinados à elite branca, como também as relações de superioridade e inferioridade, dominação e subjugação, sendo que para homens e mulheres negras estava reservada a parte negativa nestas dualidades.

Conforme informa Gonzalez (1982, p.89), a chegada de negros escravizados ao Brasil está oficialmente registrada a partir do ano de 1550, "[...] se bem que já existissem africanos trabalhando nas plantações de cana-de-açúcar brasileira. E já no final do século XVI os escravos constituíam a maioria da população da nova colônia portuguesa." O sistema escravocrata durou mais de 300 anos e foi referendado inclusive pela Igreja, que considerava negros racialmente inferiores.

Sobre a condição da população negra e particularmente da mulher negra no Brasil Colônia, Carneiro (2003) considera que a violação realizada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas, assim como a miscigenação resultante, é que estruturaram o mito da democracia racial, que permanece vivo no imaginário social, adquirindo novos contornos e funções, contribuindo com concepções sobre as relações de gênero segundo a cor ou a raça na sociedade brasileira.

Estamos diante de um período histórico em que a vida das mulheres brancas, particularmente das pertencentes à elite, estava regida pelo controle, opressão e confinamento ao lar. Mulheres negras e indígenas viviam sob outras práticas violentas, causadas pelo estupro, trabalho forçado e o açoite, que segundo Lacerda (2010, p.26) configurava uma sociedade marcada por "[...] uma rede de aparelhos repressores, entrelaçados pela colonização [...]". As mulheres negras eram mão de obra, realizavam todo tipo de tarefa pesada, as atividades domésticas, além da manutenção de companheiros e filhos. Para Lacerda (idem, p.45), "[...] a mulher escrava, inclusive do ponto de vista dos serviços sexuais que era forçada a prestar, era um *instrumento*, animalizada, reificada, longe da esfera humana dos sentimentos."

A educação do período colonial estava destinada exclusivamente a uma pequena parcela da população brasileira, na sua forma doméstica, realizada habitualmente por mulheres (principalmente estrangeiras), as preceptoras ou professoras particulares, para a educação de filhos e filhas das elites, formação que preparava homens e mulheres para a reprodução de seus respectivos papéis sociais. Contar com os serviços de uma preceptora constituía-se em uma demonstração de *status* de determinadas famílias, para a realização de uma educação que ocorreria de diferentes maneiras, a partir dos valores morais, das condições financeiras, conveniências e oportunidades de cada família (VASCONCELOS, 2011). As preceptoras, que possuíam uma condição de inferioridade social por estarem fora de suas próprias casas, acabavam realizando a função de vigias de outras mulheres e também de controle de sua sexualidade.

Apesar da proibição de escravos africanos de aprender a ler e escrever, Gonçalves e Silva (2000, p.135), destacam alguns casos de escolarização de escravos pelos jesuítas, voltada "[...] muito mais à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos." A ação dos jesuítas ocorreu particularmente na educação de crianças indígenas, que possibilitou atrair os seus pais, em especial os caciques, que acabavam convertendo outros para a fé católica (SAVIANI, 2007).

Stamatto (2002) afirma que a partir de 1758 começaram a ocorrer mudanças educacionais em decorrência das reformas pombalinas. Estas mudanças resultaram na abertura e instalação de escolas, mas com salas específicas para homens e outras para

mulheres, cujos professores(as) seriam também homens ou mulheres. Ou seja, o ensino se realizaria com total separação por sexo. Contudo foi o momento em que, conforme a autora, "[...] ao menos oficialmente, as meninas entram na escola e abre-se um mercado de trabalho para as mulheres: o magistério público." (STAMATTO, 2002, p.3)

Devemos, porém, compreender como um dos motivos para estas mudanças, os interesses decorrentes de um novo período histórico, com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, o que tornou também necessária uma nova educação (SAVIANI, 2007). As reformas pombalinas restringiram o ensino particular, que se realizaria somente com permissão da Diretoria Geral de Estudos (1772), que controlava o conteúdo do ensino e os livros didáticos; criou um imposto destinado ao pagamento do magistério, o que permitiu o surgimento do/a professor/a público (STAMATTO, 2002).

Contudo, as reformas educacionais realizadas no Brasil Colônia não alteraram substancialmente a educação da época,

> Entretanto, não devemos nos iludir, esta reforma não representou um ensino extensivo a toda população, muito menos às mulheres, podemos apenas inferir que algumas tentativas pontuais ocorreram ocasionalmente, com sucesso. Além da escola pública, há indícios igualmente de particulares ensinando em suas casas os mais diversos cursos destinados à clientela feminina, de todo o tipo como: costura, bordados, flores, rendas, bolos, enfeites etc. (STAMATTO, 2002, p.4)

Mudanças mais expressivas na educação das mulheres brasileira serão percebidas com a chegada da Corte portuguesa ao Brasil, prosseguindo no Império. A partir de 1808 surge a preocupação com a formação de quadros para a administração e o exército, momento em que foram abertos cursos superiores para os homens na Capital e outras províncias do país, além de escolas de ensino elementar (em todas as províncias) de ler e escrever, para homens e também para mulheres, mas para estas em menor número (STAMATTO, 2002).

No ano de 1822 ocorre a proclamação da Independência e o Brasil fica sob o regime de uma monarquia constitucional, dirigida por homens brancos e com a manutenção do trabalho escravo (GONDRA e SCHUELER, 2008). A Constituição de 1824, a primeira do Império do Brasil, afirmou a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos. Contudo a cidadania estava restrita às pessoas livres, impossibilitando os escravizados da frequência às aulas e o acesso ao saber.

Neste contexto é decretada a Lei de 15 de outubro de 1827, o primeiro ordenamento jurídico que permitiu, de forma limitada, a participação das mulheres nas escolas. Segundo Bonfim (2009), estas escolas eram poucas no período imperial e recebiam mais meninos do que meninas. Funcionavam em casas 'decentes', onde se ensinava a escrever, a ler, a contar e a resolver as quatro operações matemáticas. Após estes ensinamentos, aos meninos era reservado o direito do aprofundamento em geometria e às meninas em bordado e costura.

Segundo Carvalho e Rabay (2013), o acesso das mulheres aos cursos normais ocorre a partir de 1835 em decorrência da necessidade de formar mestras para as escolas primárias destinadas às meninas. O acesso das mulheres aos cursos superiores ocorre somente a partir de um Decreto Imperial de 1881. Poucas mulheres faziam o curso secundário e o curso normal não habilitava ao curso superior, resultando que durante a primeira metade do século XX foram poucas as mulheres que conquistaram a formação superior.

A participação das mulheres como educadoras se referenda, de acordo com Vasconcelos (2011, p.34) "[...] na ideia da educação realizada pela 'mãe e mestra', plenamente reconhecida na sociedade oitocentista, apesar de voltada para a educação dos próprios filhos [...]", que progressivamente é incorporada aos valores da sociedade.

> O pensamento da mulher como educadora de crianças começa assim a ser defendido, inicialmente, com argumentos voltados para a incapacidade de algumas mães de educar os filhos, ou mesmo para aqueles que não tinham mãe. Posteriormente, esse pensamento ganha adeptos e, apesar das discussões provocadas, passa a haver para as mulheres uma alternativa que, consolidando-se no século seguinte, permitiria romper, relativamente, os padrões da educação oferecida: o exercício do magistério. (VASCONCELOS, 2011, p.34)

Com relação ao pagamento pelos serviços prestados, Stamatto (2002) afirma que havia previsão de igualdade na lei, contudo um decreto de 27 de agosto de 1831, artigo 6, permitiu brechas para que as professoras ganhassem menos, pois

> [...] determinava que os salários previstos em lei somente fossem percebidos por aqueles professores habilitados nas matérias de ensino indicadas na Lei Geral, por concurso. Os governos provinciais tinham a autorização de contratar candidatos não aprovados caso não houvesse nenhum aprovado, à condição de pagá-los com salários menores. Ora, não havendo escolas de formação para as meninas e não sendo ministradas todas as matérias nas escolas de primeiras letras femininas, podemos entrever que as moças eram possivelmente as candidatas contratadas ganhando menos. (STAMATTO, 2002, p.5)

Temos, assim, a inclusão da mulher como educadora no sistema de ensino de maneira diferenciada, caracterizada como uma profissional menos qualificada em razão de

impedimentos anteriores à sua formação diferenciada da dos homens, que receberá recursos menores pela mesma função desempenhada. É a institucionalização da desigualdade de funções e salariais entre homens e mulheres na educação.

Para sua contratação, as professoras enfrentavam outras restrições: eram averiguadas se vivam com honestidade e tinham bom comportamento público (geralmente atestado pelo pároco); tinham que possuir reconhecida honestidade; ter certa idade; autorização do pai ou do marido ou certidão de óbito do marido quando viúva. Aos homens, a única exigência era possuir uma boa conduta. (STAMATTO, 2002)

A Lei de 1827, expressa os paradoxos da trajetória das mulheres na sociedade brasileira, enquanto portadoras de uma cidadania incompleta e subordinada. Mas a possibilidade de inserção na sociedade, mesmo de maneira discriminatória, estava reservada a uma parcela das mulheres brancas. Mulheres negras, que no período ainda viviam sob o regime de escravização, não possuíam qualquer direito, estavam sujeitas ao trabalho forçado e à inferiorização social.

A população negra estava alijada da escolarização, que era destinada à população livre e vacinada, seguindo orientações que já estavam inscritas na Constituição de 1824 (art.179). A Lei n. 1 de 1837 e o Decreto nº 15, de 1839 no art. 3º, proibiam de frequentar as escolas públicas todas as pessoas com moléstias contagiosas, escravos e os pretos africanos, ainda que fossem livres ou libertos. No ano de 1854, o decreto nº 13.331, art. 69, determinava a proibição de admissão e de frequência de escravos às escolas. As legislações citadas buscavam ratificar, na educação, as relações de subordinação vigentes na época, demarcadas nas distinções para a educação de meninas e meninos, assim como na diferença entre pessoas livres e cativas, estando negros e indígenas na segunda condição.

A questão da educação dos negros emerge nas discussões sobre a Lei do Ventre Livre, de 1871, e o processo de abolição do trabalho escravo e suas conexões com a educação dos indivíduos oriundos do cativeiro e a preparação de seus descendentes para a inserção em uma sociedade livre. Para Fonseca (2011, p.147) a Lei do Ventre Livre "[...] criou algumas possibilidades para que as crianças nascidas livres de mulheres escravas recebessem algum tipo de formação do nível instrucional." Segundo o autor, nesse processo, a educação foi apresentada por representantes da elite da época, como um elemento imprescindível para

moldar a conduta dos indivíduos oriundos do cativeiro, pois os(as) negros(as) eram considerados inferiores, não conheciam valores morais e completamente destituídos da capacidade de enfrentar qualquer dilema psicológico, pois eram portadores da ignorância, do vício, da miséria, da animalidade.

As discussões realizadas no período sobre a Lei do Ventre Livre e a educação permitem desnudar, segundo Fonseca (2011, p.152) "[...] como, durante o processo de abolição da escravidão, determinados segmentos sociais planejaram o futuro das relações raciais no Brasil". Estes estavam divididos entre aqueles que procuravam estabelecer mecanismos que permitissem a subalternização dos ex-escravos na sociedade livre, e outros que argumentavam sobre os perigos que os ex-escravos representavam para a sociedade brasileira. Gonçalves e Silva (2000) destacam que a herança do regime escravocrata marcará profundamente as experiências educacionais da população negra no início do século XX.

No final do século XIX e no início do século XX, surgem iniciativas e algumas propostas para organizar a educação das crianças e ampliar o número de escolas, havendo preocupação e atenção às questões relativas à educação das mulheres, mas mantendo-se a concepção de que não era necessário que elas tivessem muitas informações e conhecimentos, e sim uma base moral sólida e bons princípios para se tornarem boas esposas e mães (BONFIM, 2009).

Rosemberg (1975), pesquisando sobre a socialização de papéis sexuais na educação no período de 1940-1970, verificou o comportamento das populações de estudantes brasileiros, de sexo masculino e feminino, mediante alguns indicadores de escolaridade como alfabetização, matrícula, conclusão de curso e aprovação. Os dados analisados apresentaram duas tendências na escolaridade de homens e mulheres: taxa de escolaridade masculina globalmente superior à feminina, não sendo, porém homogênea nas várias etapas do ensino (principalmente no 2º ciclo médio); rendimento escolar feminino superior ao masculino através dos três indicadores analisados (conclusão de curso, aprovação escolar, adequação entre idade do aluno e série frequentada). Segundo a autora, uma razão do melhor desempenho escolar das meninas seria o fato da escola brasileira possuir uma interação professor-aluno do tipo autoritário e, sendo assim,

> a escola exigiria preferencialmente de meninos e meninas e de rapazes e moças comportamentos submissos e passivos. Ao mesmo tempo, a menina é socializada, por agentes

> exteriores à escola (família, igreja, meios de comunicação, livros e manuais, etc) a corresponder a este mesmo padrão: espera-se e estimula-se que ela seja submissa, e que aceite, em princípio, não apenas a autoridade do mais velho, quando criança, mas do homem, enquanto mulher. Sociedade e escola imporiam, à menina, um mesmo padrão de interação, sem atropelos. O menino, ao contrário, viveria certo desaprumo: a escola e o mundo a lhe exigirem comportamentos diversos, passivo e combativo. E os melhores resultados escolares equivaleriam à melhor respondência da menina a uma única expectativa social.(ROSEMBERG, 1975, p.84)

Portanto, até metade do século XX, temos uma educação que ainda reproduz a subordinação de gênero, concepções sobre os papéis sociais de homens e mulheres, de família, estilo de vida, etc, formatando os valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres, reduzidos às características físicas e naturais coladas à concepção biológica. (VIANNA, 2012)

A realização educacional ocorreu de maneira diferenciada para os diferentes grupos sociais. Segundo Carneiro e Portella (2005) já em 1948 haviam registros de denúncias do movimento negro sobre resistências à presença dos negros nas escolas; nos anos 50 são encontrados registros sobre os problemas gerados com o preconceito nos livros infantis. Estudo realizado por Gonçalves e Silva (2000) revelou que

> A escolarização, entre os homens negros nascidos no início do século XX, quando ocorreu, foi, em sua maioria, na idade adulta. Já as mulheres eram encaminhadas a orfanatos, onde recebiam preparo para trabalhar como empregada doméstica ou como costureira. Famílias abastadas as adotavam, quando adolescentes, como filhas de criação, o que de fato significava empregadas domésticas não remuneradas. Este fato acabou, de certa forma, estigmatizando o lugar da mulher negra no mercado de trabalho. (GONAÇLVES e SILVA, 2000, p.140)

Dávila (2005), em análise sobre educação no período 1917-1945, a considera como marcada pelo engajamento na expansão do sistema escolar e no atendimento pela escola pública de pobres e não brancos. A educação ofertada possuía forte concepção higienista, e educadores acreditavam que o pobre e o não-branco eram profundamente degenerados e transformaram suas suposições sobre raça no Brasil em políticas educacionais que contribuíram para a desvantagem de brasileiros pobres e não-brancos.

> O estilo próprio dos pioneiros da educação no Brasil tornou as emergentes escolas públicas em espaços onde séculos de supremacia branca foram reescritos na linguagem da ciência, mérito e modernidade. As escolas que eles criaram foram desenhadas para imprimir sua visão elitista e branca de um ideal de nação brasileira sobre estas crianças mais pobres e não-brancas que estavam ali para ser a substância deste ideal. (DÁVILA, 2005, p.116)

De acordo com Lima (1995, p.489), de maneira geral, o século XX, apresentou uma significativa expansão educacional a partir da década de 50, sendo as mulheres o grupo mais beneficiado, pois "[...] partem de uma situação altamente desigual nos anos 50 para já em 1980 dividirem equitativamente com os homens as possibilidades de acesso à escola, ultrapassando-os no ensino básico e se igualando no ensino superior."

A situação mais favorável às mulheres verificada nos anos de 1980, intensifica-se na década de 1990, momento em que o governo brasileiro assumiu compromissos internacionais para a promoção da igualdade de gênero na educação, sendo que alguns indicadores de acesso e progressão de meninas/mulheres adultas na educação já eram melhores que aqueles de meninos/homens adultos.

> As análises macro, com base em dados coletados pelo IBGE via séries históricas dos censos demográficos e das PNADs, vêm reiterando a reversão do "hiato de gênero" em prol das mulheres brasileiras a partir da segunda metade do século XX. Assim, tem-se mostrado, sistematicamente, que as mulheres brasileiras, em seu conjunto e de todos os segmentos de cor/raça, isto é, brancas, pretas, pardas, indígenas, amarelas, apresentam melhores indicadores que os homens brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, pág. 402)

Contudo, Rosemberg (1994), em análise sobre a participação das mulheres na educação no período 1970-1990 já alertava para a segmentação sexual no ensino. A partir de dados dos Censos de 1970/80 e da PNAD de 1990, destacava a distribuição sexualmente diferenciada pelos ramos de ensino e sua manutenção através dos anos, estando as mulheres então concentradas em cursos impregnados de conteúdos humanísticos e os homens em cursos técnicos. Esta situação deve ser compreendida como resultado dos impedimentos à educação das mulheres, que abordamos anteriormente, nos períodos colonial e imperial.

Lima; Rios e França (2013) consideram que no período 1995-2009 houve um aumento da taxa de escolarização para todos os grupos, em todos os níveis de ensino, mas com manutenção das distâncias entre os grupos raciais e de gênero, principalmente nos níveis mais altos de ensino, sendo as melhores taxas para as mulheres brancas e no extremo oposto ficam os homens negros com as menores taxas. Contudo, ressalvam a posição ocupada pelas mulheres negras, que explicita a permanência das desigualdades entre as mulheres.

> Ao contrário do que se poderia inferir somente com a variável gênero, são os homens brancos que se alocam na segunda posição, enquanto as mulheres negras ocupam o terceiro lugar. Importante assinalar que a tendência de aproximação entre estas últimas e o segmento masculino do grupo branco é bastante visível no ensino médio, mas a mesma tendência não é verificada para o ensino superior. Isto pode demonstrar que há uma interação entre as variáveis de gênero e raça na determinação dos resultados

> educacionais, e isso é mais perceptível nos níveis mais elevados da pirâmide educacional. (LIMA; RIOS e FRANÇA, 2014, p.61)

Para Lima; Rios e França (2013) os investimentos educacionais realizados pelas mulheres não resultam em melhores condições no mercado de trabalho, situação que está relacionada à necessidade de conciliarem a vida profissional com as demandas da vida familiar.

> No caso das desigualdades de gênero, embora as mulheres apresentem um melhor desempenho educacional (média de anos de estudos mais elevada, maiores taxas de escolarização em todos os níveis de ensino e uma maior proporção de pessoas com nível superior concluído), elas ainda enfrentam desafios no que diz respeito aos retornos esperados pelo investimento educacional: seus rendimentos são inferiores aos dos homens, sua participação nos postos de comando e na condição de proprietárias-empregadoras ainda é restrita. Estas desigualdades também estão relacionadas à condição de gênero, como a média de horas trabalhadas das mulheres ser inferior a dos homens, dada a necessidade de dupla jornada, além de estarem concentradas nos setores de atividade com salários mais baixos, como saúde e educação. (LIMA; RIOS e FRANÇA, 2013, p.54)

Os dados educacionais sobre a participação das mulheres não são suficientes para revelar os diversos percursos realizados por elas, muitas vezes, marcados por interrupções e abandonos, obstáculos e a necessidade de criação de rotas alternativas, a vivência em um espaço marcado por estereótipos de gênero, raça e sexual, além da necessidade de realizar um conjunto de expectativas concernentes ao seu lugar e papel na sociedade.

3.2 – Mulheres no Ensino Médio Profissional

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, com duração mínima de três anos, para jovens entre 15 e 17 anos, quando realizado em conformidade com os parâmetros educacionais considerados adequados à idade.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o Ensino Médio está inserido na Seção IV, art. 35-36, tendo por objetivos a consolidação e aprofundamento dos ensinamentos do Ensino Fundamental; preparação básica para o trabalho e cidadania; aprimoramento do educando como pessoa humana; e compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos educativos. Dados do Censo da Educação Básica de 2013, indicavam a presença de 8.312.815 matriculados no Ensino Médio regular.

No Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, promulgado em 25 de junho de 2014, o Ensino Médio é abordado na meta 3, sendo uma de suas metas elevar, até o final de

vigência do PNE, a taxa líquida de matriculas no Ensino Médio para 85%. O PNE possui 20 metas para esta etapa de ensino e indica diversas estratégias para sua realização.

A Educação Técnica de Nível Médio está inserida na seção IV-A, art.36-A/B/C/D da LDB e visa, além da formação geral do educando, sua preparação para o exercício de profissões técnicas, nos estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Sua realização pode ocorrer articulada com o Ensino Médio ou em cursos destinados a quem já tenha concluído este nível educacional.

Carreira (2013, p.83-84), em análise sobre a participação das mulheres na educação profissional de nível médio, a partir de dados da Sinopse Estatística da Educação (INEP), apresenta que em 2008, 53% das matrículas eram de mulheres, "[...] consolidando tendência iniciada em 2004, quando as mulheres superaram os homens. Do total de matrículas na educação profissional, 47% são de pessoas brancas e 29%, de pessoas negras." A autora destaca também que o estudo Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar (2006), informa que cerca de 70% das matrículas são de mulheres, concentradas em áreas como Gestão, Artes, Comunicação, Desenvolvimento Social, Lazer e Turismo e Hospitalidade; os homens em cursos vinculados à Industria e à Agricultura.

Dados do Censo da Educação Básica 2012, demonstraram a expansão da educação profissional, que no ano em questão cresceu 7,1% e atingiu mais de um milhão de matrículas. A educação profissional é realizada em estabelecimentos públicos e privados. No período 2007-2012 sofreu significativa elevação na rede pública, sendo a responsável pela maioria das matrículas.

Tabela 5: Matrícula na educação profissional por dependência administrativa, período 2007-2012.

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2007	109.777	253.194	30.037	387.154	780.162
2012	210.785	488.543	30.422	632.450	1.362.200

Produção própria.
Fonte: Censo Escolar da Educação Básica. Resumo Técnico. INEP, 2013.

Com relação aos cursos com maior número de matrículas, no ano de 2012, nas redes pública e privada, há algumas variações, contudo não há informações que cruzem sexo e raça. Na época de elaboração de proposta para a realização da presente pesquisa, realizei levantamento sobre os cursos técnicos oferecidos pela rede estadual de ensino no Estado de São Paulo, a partir de dados do Relatório de Egressos de Cursos Técnicos do Centro Paula

Souza, no período 1999-2007. A partir da seleção dos cursos com maior número de participantes por sexo, elaborei tabela que, comparada com as informações dos dez cursos com maior número de matrículas no Ensino Médio profissional do Censo da Educação Básica 2012, permitem aproximações sobre a participação por sexo nos cursos mais procurados. Os dados das Etecs demonstram a segmentação da participação de homens e mulheres nos cursos.

Tabela 6 - Cursos de Educação Profissional com maior número de matriculados, por rede - 2012.

Federal	Pública	Privada
Informática	Informática	Enfermagem
Agropecuária	Administração	Segurança do Trabalho
Edificações	Agropecuária	Administração
Eletrotécnica	Enfermagem	Informática
Mecânica	Edificações	Mecânica
Química	Eletrotécnica	Radiologia
Administração	Contabilidade	Eletrotécnica
Segurança do Trabalho	Mecânica	Edificações
Eletromecânica	Logística	Química
Meio Ambiente	Segurança do Trabalho	Mecatrônica

Produção própria.
Fonte: Censo Escolar da Educação Básica. Resumo Técnico. INEP, 2013.

Tabela 7 - Cursos com maior número de matriculados, por sexo, nas Etecs do Estado de São Paulo, 1999-2007.

Cursos	Feminino em %	Masculino em %	Nº total
Informática	42,8	57,1	4.476
Administração	63,5	36,4	3.991
Mecânica	6,2	93,6	2.547
Eletrônica	10,2	89,7	1.744
Nutrição e Dietética	89,6	10,4	1.667
Edificações	33,9	66,0	1.310

Fonte: Produção própria, a partir de dados do Relatório de Egressos de Cursos Técnicos do Centro Paula Souza, 1999-2007.

A educação profissional de nível médio também é oferecida através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, criado pelo governo federal em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e

tecnológica. Os cursos oferecidos pelo PRONATEC estão voltados para pessoas que concluíram o Ensino Médio, com duração mínima de 1 ano; pessoas matriculadas no Ensino Médio, com duração mínima de 1 ano; oferece formação inicial e continuada ou qualificação profissional para trabalhadores, estudantes de Ensino Médio e beneficiários de programas federal de transferência de renda, com duração mínima de 2 anos.

Levantamento realizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, a partir dos números do PRONATEC, mostrou que no ano de 2012 as mulheres formaram a maioria na procura por cursos de qualificação profissional, preenchendo 33,5 mil das pré-matrículas das 46,5 mil oferecidas (mais de 72% das vagas). Os cursos mais procurados foram: construção civil, em suas várias modalidades; beleza e estética; asseio e conservação, além de jardinagem.

São poucos os dados estatísticos atualizados sobre o ensino profissional e menores ainda aqueles que contemplam as variáveis sexo e raça. Como a centralidade do presente trabalho é a participação das mulheres no Ensino Médio Profissional, bem como as desigualdades entre as mulheres nesta etapa de ensino, utilizaremos dados do estudo Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, realizado pelo IBGE, em parceria com o Ministério da Educação, a partir de dados da Pnad 2007. De acordo com o estudo, cerca de 6 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade frequentavam, em 2007, algum curso de educação profissional, sendo os seguintes destaques:

- 80,9% estavam no segmento da qualificação profissional e 17,6% em cursos técnicos de nível médio;
- mulheres eram 55,7% das pessoas que frequentavam curso de qualificação profissional, enquanto os homens eram 44,3%;
- no Sistema 'S'[12] estavam 10,6% das mulheres (289 mil em números absolutos) e 19,1% dos homens (415 mil);
- nas instituições de ensino particular 61,6% mulheres e homens 61,3%;
- instituições de ensino público, mulheres eram 24,0% (653 mil) e homens 16,4% (456 mil);
- área mais procurada pelas mulheres era saúde (46,1%), homens indústria.

[12] Sistema S designa um conjunto de entidades – SESC, SENAC, SESI, SENAI, SEBRAE, SEST, SENAT, INCRA, DPC e Fundo Aeroviário - na sua maioria de direito privado e do setor do comércio, estruturadas a partir de contribuições sociais de empregados, que oferecem, entre outras coisas, cursos de qualificação e formação profissional.

Outro estudo que contribui com informações sobre a participação das mulheres na educação profissional é oferecido pela Associação Brasileira de Estágios (ABRES), entidade que atua na promoção e divulgação de informações sobre o mercado de trabalho para estagiários/as. A entidade disponibilizou no seu site eletrônico um conjunto de dados sobre o mercado profissional para estagiários de diversos níveis, produzidos pelo Núcleo Brasileiro de Estágios-NUBE, sobre a remuneração de estagiários/as, a partir da coleta de informações realizada no período entre de 14 de outubro e 25 de novembro de 2013.

A pesquisa revelou que a média salarial nacional em 2013 era de R$ 859,45; estagiários de Ensino Superior recebiam em média R$ 964,81; os de Superior Tecnológico recebiam em média R$ 884,00; o salário para o Ensino Médio Técnico era de R$ 670,69, e estagiários de Ensino Médio receberam em média R$ 513,73. Os homens receberam R$ 915,21 e as mulheres R$ 819,63. A diferença entre os rendimentos é assim justificada pelo presidente do NUBE, Seme Arone Junior: "A variação não é gerada por preconceitos ou competências desiguais, mas sim pelo fato de existirem mais homens no campo das exatas, uma das áreas mais bem remuneradas". Esta afirmação contradiz estudos e pesquisas que afirmam a desigualdade salarial entre homens e mulheres mesmo quando possuem a mesma formação[13].

Estudo realizado por Bonfim (2009) sobre a presença das mulheres no Ensino Médio Profissional, indicou aumento de mulheres nessa modalidade de ensino e o aumento de sua participação em algumas áreas consideradas tradicionalmente masculinas, mas de maneira mais expressiva há a manutenção do padrão de distribuição de gênero pelas diferentes áreas de formação, havendo concentração de homens e mulheres em profissões consideradas masculinas e femininas, respectivamente.

> Diante dessa realidade, parecem existir áreas profissionais mais suscetíveis ao crescimento da presença feminina, e outras, que continuam se comportando como

[13] Dados da Síntese de Indicadores Sociais 2013, no período 2002-2012, mostraram que na última década se mantiveram as características da desigualdade de rendimento em relação à escolaridade, visto que a distância entre o rendimento-hora de homens e mulheres aumenta à medida que avança a escolaridade. No grupo dos mais escolarizados (12 anos ou mais de estudo), as mulheres recebiam em média por hora, 66% do rendimento dos homens, o mesmo percentual observado em 2002.
O estudo trouxe também dados sobre o acesso de homens e mulheres aos cargos de direção e gerenciais, que indicaram que o acesso de mulheres com 25 anos ou mais de idade aos cargos de direção e gerenciais é menor comparativamente ao dos homens nessa faixa etária: 5,0% para as mulheres e 6,4% para os homens. A situação permanece similar ao que se tinha em 2002, cujas proporções de mulheres e homens nesses cargos em relação ao total de ocupados por sexo eram de 4,9% e 7,4%, respectivamente.

> redutos masculinos, como a Indústria, a Mineração e a Construção Civil. Por outro lado, nas áreas em que as mulheres são maioria, observou-se que sua participação diminuiu em cinco delas (Turismo e Hospitalidade, Saúde, Comunicação, Artes e Design) e aumentou em três (Gestão, Desenvolvimento Pessoal e Lazer e Imagem Pessoal). Dessa forma, as mulheres, em 2006, continuaram sendo maioria nas mesmas áreas de 2001, com exceção da área de Artes, em que diminuíram sua participação significativamente. Isso nos leva a concluir que, no Brasil, as mulheres permanecem concentradas em áreas definidas culturalmente como mais apropriadas à sua presença. (BONFIM, 2009, p.151)

Portanto, dados e estudos parecem demonstrar uma possível orientação baseada em concepções de gênero na participação das mulheres nesta modalidade de ensino. Indicam que ainda está presente no imaginário das mulheres uma construção social do seu lugar no mundo profissional, apesar das intensas ações realizadas pelo movimento feminista, conforme informado no capítulo 1. Indicam também, que não obstante a maior escolarização da mulher neste nível de ensino, os ganhos salariais em comparação com os homens, revelam a existência de barreiras à progressão feminina neste nível de ensino.

3.3 – A Educação Superior e as Mulheres

Os primeiros cursos superiores surgem no Brasil em 1808 - medicina, engenharia e direito - todos para homens (CARVALHO e RABAY, 2013). Conforme afirmamos no tópico 3.1, que recupera a trajetória das mulheres na educação brasileira, sua chegada ao Ensino Superior se deu mediante um Decreto Imperial de 1881. No período 1907-1912, a participação de mulheres nos cursos superiores era de apenas 1,5% (Idem).

Rosemberg e Madsen (2011) consideram que políticas universalistas, mudanças culturais, comportamentais, além do crescimento horizontal e vertical do sistema de ensino brasileiro, foram fundamentais para a reversão do hiato de gênero na educação. Assim como a LDB de 1961, que garantiu a equivalência de todos os cursos de grau médio, possibilitando que mulheres que cursavam o magistério secundário prestassem exame vestibular. A partir deste momento e, de modo mais expressivo a partir da década de 1970, tem início a reversão da participação das mulheres no Ensino Superior.

Contudo, as autoras problematizam a concepção de reversão de gênero no Ensino Superior, pois dados de participação por sexo e rede de ensino nos anos 2003 e 2009

demonstram o crescimento das matrículas masculinas no sistema público. A diferença de gênero, em favor das mulheres no ano de 2009, ocorreu com a maior presença delas no sistema privado/particular.

Tabela 8 - Matrículas no Ensino Superior presencial por sexo e ano segundo a rede de ensino. Brasil 2003 e 2009.

Rede de ensino superior	Sexo e ano					
	Feminino			Masculino		
	2003	2009	Variação(%)	2003	2009	Variação(%)
Total	2.193.246	2.820.287	28,6	1.693.776	2.295.609	35,5
Público	625.951	700.041	11,8	510.419	651.127	27,6
Federal	291.381	370.409	27,1	275.720	382.438	38,7
Privada	1.567.295	2.120.246	35,2	1.183.357	1.644.482	39,0
Particular	828.308	1.642.853	98,3	646.786	1.256.910	48,5

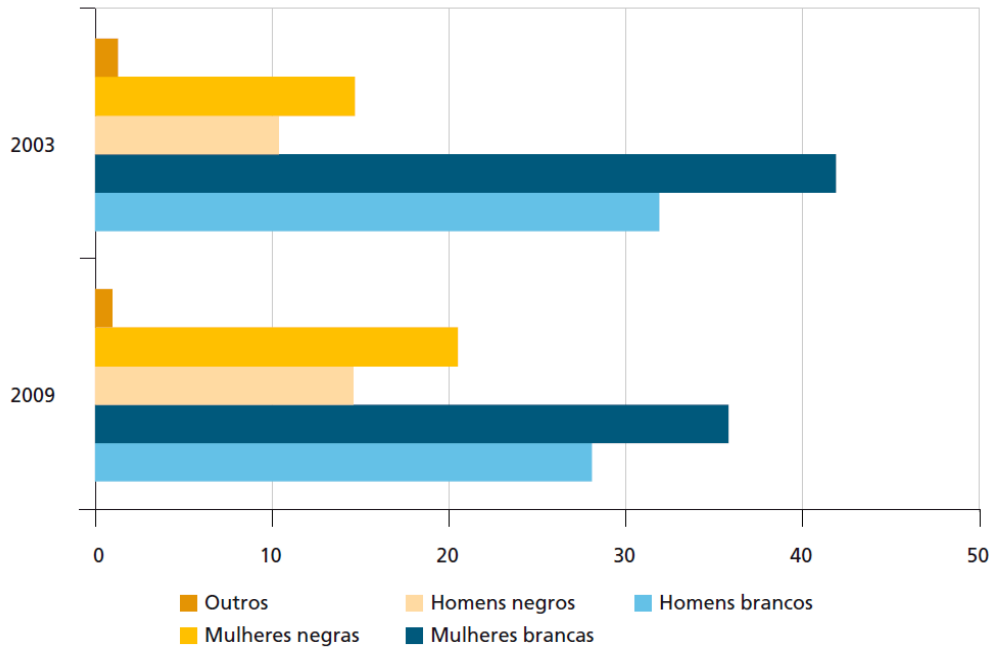
Fonte: MEC/INEP/DEED (2003 E 2009). ROSEMBERG, F. e MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. 2011, págs. 390-434.

As mudanças verificadas na Educação Superior no período 2003-2009 podem ser compreendidas, dentre diversos fatores, de pressões e mobilizações frente ao Estado brasileiro para a democratização do acesso ao Ensino Superior, que respondeu realizando as seguintes ações: expansão da rede federal através da criação de novas universidades e expansão da rede de Centros Federais de Educação Tecnológica/Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET/IFERT); ampliação do acesso ao Ensino Superior por meio da expansão do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); introdução de estratégias de Ação Afirmativa (AA), via sistema de cotas para negros, indígenas e população de baixa renda em universidades públicas; Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND); e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado por medida provisória do Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudos em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas para estudantes egressos(as) de escolas públicas e que obtiveram notas compatíveis no ENEM (ROSEMBERG e MADSEN, 2011).

Os anos de 2003 e 2009 também foram foco de análise de Sotero (2013) sobre o Ensino Superior, sendo a atenção direcionada à participação da população negra, com destaque para a situação das mulheres negras. A autora destaca a expressiva presença de

homens e mulheres brancos nesta etapa de ensino, que reafirmam a permanência das desigualdades raciais na educação brasileira, apesar das diversas medidas governamentais para a ampliação da participação dos indivíduos no Ensino Superior. Ainda que tenha ocorrido um aumento expressivo na participação da população negra na educação superior, no ano de 2009, sua posição ainda é desfavorável em decorrência do histórico negativo de sua presença nos sistemas de ensino, conforme abordado no item 3.1.

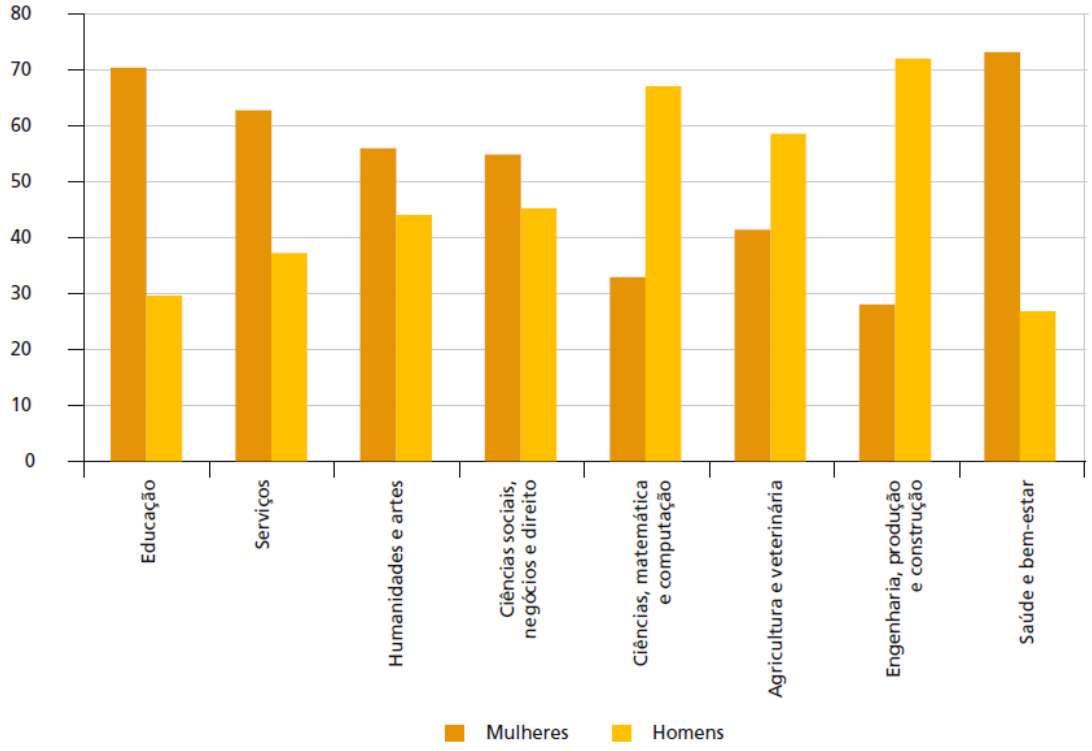
Gráfico 3 - Estudantes no Ensino Superior por sexo e cor/raça (2003-2009). (Em %)



Fonte: IBGE (2004; 2010). Sotero, E.C. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. 2013, págs.35-52

No que diz respeito à participação das mulheres nas diversas áreas do Ensino Superior, verifica-se uma hierarquização, com distribuição desigual de homens e mulheres, brancos e negros nas carreiras. Mulheres brancas, negras e homens negros possuem situação similar e estão presentes na educação superior de forma desigual em relação aos homens brancos, sendo que os cursos mais masculinos têm menor participação de pretos e pardos, e os cursos mais femininos maior participação desses grupos (SOTERO, 2013, apud Beltrão e Teixeira, 2004). Há a operação de um padrão de seleção e hierarquização social, onde mulheres brancas e negras, assim como os homens negros, se concentram em cursos de menor prestígio. O gráfico seguinte, apesar de não contemplar o recorte racial, subsidia esta afirmação.

Gráfico 4 - Matrículas de mulheres e homens em cursos de graduação presenciais, por áreas gerais do conhecimento (2009). (Em %)



Fonte: INEP. Censo da Educação Superior. Sotero, E.C. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. 2013, págs.35-52

Rosemberg e Madsem (2011) realizaram estudo sobre a participação no magistério, que no ano de 2009 tinha o número estimado de professores/as de 2,674 milhões, sendo 81,1% de mulheres. Elas se concentravam principalmente nas etapas iniciais (78,1% na educação infantil e no ensino fundamental); eles eram 63,0% e concentrados principalmente nos ensinos médio e superior (homens brancos e negros). Sobre a participação por pertencimento racial, estava assim distribuído o magistério brasileiro em 2009: 48,5% de professoras brancas; 32,0% de professoras negras; 11,3% de professores brancos; 7,4% de professores negros.

> Na medida em que observações como estas têm sido raramente encontradas na literatura acadêmica e ativista, parece-nos pertinente alertar para um paradoxo sobre a produção de conhecimentos na Educação: prioritariamente situada no Sudeste, acaba por exportar suas particularidades para regiões onde a maioria do corpo docente e discente é negra (preta e parda): 62,1% dos(as) professores(as) do Nordeste e 69,8% do Norte são pretos e/ou pardos(as). A intensa participação das mulheres no sistema educacional – enquanto alunas e trabalhadoras (docentes ou não) – não se reflete na esfera política: mulheres são subrepresentadas em sindicatos docentes (FERREIRA,

> 2004) e em cargos de poder na administração educacional. E tal sub-representação pouco tem se alterado nos últimos anos. (ROSEMBERG e MADSEN, 2011, p.429-430)

As autoras chamam a atenção para aspectos relevantes na compreensão das particularidades da educação brasileira: a diversidade regional e racial e suas implicações na produção do conhecimento, centrado principalmente no Sudeste; a presença significativa de docentes negras e negros; as experiências diferenciadas de homens e mulheres no exercício do ofício e os possíveis impactos nas e nos estudantes; assim como a baixa representação das mulheres nas esferas de poder do sistema educacional. São aspectos relevantes para as discussões e compreensões sobre a permanência das desigualdades na educação.

Com relação à pós-graduação, no ano de 2009, 330.351 estudantes estavam na pós-graduação, sendo: 148.958 (45,1%) mulheres brancas; 103.235 (31,3%) homens brancos (31,3%); 41.360 (12,5%) mulheres negras; 30.977 (9,4%) homens negros e Outros representavam 5.821 (3,5%) (ROSEMBERG e MADSEN, 2011, p.425). A partir de dados da Capes, para o período 1996-2008, as autoras percebem inflexão na participação percentual das mulheres no total de doutores/as tituladas/os, pois em 1996 a presença feminina era inferior em cinco das nove áreas do conhecimento e no ano de 2008 somente em duas.

> Observa-se, pois, uma tendência à equiparação entre o percentual de doutores e doutoras nas diversas áreas do conhecimento pelo avanço, sobretudo, do contingente de mulheres, tendência mais acentuada do que a observada na análise referente às matrículas na graduação. Persistem os maiores diferenciais nas Ciências Exatas e da Terra e nas Engenharias em prol dos homens (62,3% e 66,7% respectivamente); nas Biológicas e em Linguística, Letras e Artes em prol das mulheres (62,6% e 63,8%). (ROSEMBERG e MADSEN, 2011, p.426)

Percebe-se, apesar do crescimento de oportunidades educacionais, que permanecem as desigualdades de raça e gênero na educação, com destaque para o desafio que representa para as mulheres, principalmente para as mais escolarizadas, a participação, de forma mais equitativa, nas carreiras consideradas de maior prestigio social. A hierarquização perceptível entre os grupos humanos, revela-se também no acesso diferenciado aos cursos e instituições do Ensino Superior, que colocam em xeque a possibilidade dos mecanismos de acesso ao Ensino Superior vigente até o presente momento, de serem capazes de garantir, de forma mais equânime, o acesso às diversas áreas do conhecimento, dos grupos historicamente discriminados.

3.4 - O Desafio da Equidade na Educação

A presença majoritária das mulheres na educação brasileira é decorrente de diversos fatores. Podemos destacar as profundas modificações que ocorreram na educação brasileira nas últimas décadas, como o processo de universalização da Educação Básica; da necessidade de profissionalização dos/das trabalhadores/as para fazer frente às demandas do mercado de trabalho; da ampliação do número de instituições de ensino superior, de programas de financiamento e subsídios estudantis (CARREIRA, 2013). Contudo, há que se creditar também motivações relacionadas à inconformidade com um lugar social, marcado pela subalternidade e opressão, que também impulsionaram a trajetória das mulheres. No campo educacional, esta atuação resultou na sua presença maciça no espaço escolar, na ampliação de sua participação nas aprendizagens oferecidas, na melhor apropriação e conclusão dos estudos.

O sistema educacional configura-se como um espaço público conquistado pelas mulheres através da pressão, de processos de negociação e reivindicação, da concretização de propostas, reformas e projetos. As mulheres perceberam na educação um importante ativo de mobilidade social e de empoderamento, conforme abordado anteriormente. Compreendida dentro do processo de emancipação e de conquista de autonomia, a educação se configurou para um conjunto de mulheres como um espaço que lhes permitiria a oportunidade de experiências sociais diversificadas, de construção de um pensamento autônomo e de informações sobre sexualidade (ROSEMBERG, 1994).

Ao recuperarmos a trajetória das mulheres na educação, demonstramos sua intensa e longa passagem pela escola, um espaço que se configurou como um complemento à sua socialização, que foi considerado adequado e seguro, com diversas práticas educativas que reafirmam e auxiliam nesta construção. O sistema educacional tem se constituído em espaço de múltiplos processos de reprodução do lugar social da mulher ou na manutenção dos papéis sociais de gênero, e realizado a segregação dos sexos por ramos e áreas do conhecimento (ROSEMBERG, 1994). Apesar da permanência de tendência histórica da presença cada vez maior da mulher na educação superior, principalmente em áreas tradicionalmente ocupadas pelos homens (gráficos 1 e 2) seria possível concluir que estes cursos tenderão a ceder espaço à presença feminina. Porém, a educação tem se apresentado como um lugar onde diferentes desigualdades se sobrepõem e se reforçam, contribuindo, portanto, para a realização de processos de estigmatização e marginalização.

O avanço representado pela maior participação e o bom desempenho das mulheres na educação brasileira não implicou na equidade entre homens e mulheres ou entre as mulheres, bem como na constituição de uma educação não sexista e antidiscriminatória. Gênero, raça e sexualidade se apresentam como estruturantes das desigualdades na educação, estão interligados na vida social e necessitam de uma abordagem conjunta. Os dados estatísticos demonstram, por um lado, alterações profundas na participação das mulheres no sistema de ensino, contudo revelam a persistência de fatores que realimentam as discriminações e hierarquizações, expressos na participação das mulheres nos cursos das áreas humanísticas; sua expressiva presença no magistério no ensino infantil e fundamental; e os homens concentrados nas áreas de exatas em cursos com melhores remunerações.

A Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE realizou no ano de 2008, o projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar que coletou dados sobre as discriminações no espaço escolar. A pesquisa demonstrou que o preconceito está presente de fato no ambiente escolar das escolas públicas brasileiras nas diversas áreas temáticas pesquisadas: étnico racial, de gênero, geracional, socioeconômica, territorial, em relação à orientação sexual e a pessoas com necessidades especiais. Os tipos de preconceito que apresentaram maior abrangência e intensidade são aqueles relacionados às pessoas com necessidades especiais, os relacionados às diferenças étnico-raciais e às diferenças de gênero. O preconceito territorial, embora apresente a menor abrangência dentre todos os tipos pesquisados, foi observado em cerca de 75% dos respondentes no momento de realização da pesquisa.

Outra informação relevante da pesquisa está relacionada com a abrangência e a intensidade da distância social que os respondentes apresentam em relação aos grupos sociais pesquisados, isto é, à predisposição de manter algum grau de distância em relação a estes grupos sociais. Os resultados indicaram que as maiores intensidades de distâncias verificadas entre os respondentes são a homossexuais, pessoas com necessidades especiais de natureza mental e em relação a ciganos.

Os resultados da pesquisa reafirmam a compreensão deste estudo de que gênero, raça e sexualidade estruturam as desigualdades educacionais, assim como a relevância do conceito de interseccionalidade para a análise e compreensão da multiplicidade de diferenças, que interagem e atuam nas diversas formas de discriminações e preconceitos. Revelam a presença ativa do racismo no ambiente escolar, e a baixa incidência de ações voltadas para a educação

das relações raciais, que tem na lei 10639/2003, que modificou a LDB e tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação brasileira, um importante instrumento legal, mas cuja aplicabilidade depende principalmente de esforços de professoras/es comprometidas com a temática e de ações realizadas por integrantes do movimento negro e demais movimentos sociais.

No caso específico das discriminações por sexualidade, destacamos o relatório Perfil dos Municípios Brasileiros 2011, estudo realizado pelo IBGE, que demonstrou que no ano em análise, apenas 8,4% das cidades brasileiras realizaram atividades para evitar a discriminação de gays, lésbicas, homossexuais, travestis e transexuais nas escolas. O relatório mostrou também que são poucos os municípios que reconhecem os direitos de gays, lésbicas, bissexuais e travestis; apenas 1,8% das cidades têm alguma legislação específica que trata do reconhecimento de direitos do movimento LGBT; dos 5.564 municípios, 54 adotam alguma legislação que reconheça o nome social adotado por travestis e transexuais, o equivalente a 1% do total. Sobre a existência de programas ou ações para enfrentamento à violência contra o público LGBT, 8,7% das cidades informaram possuir alguma ação deste tipo.

O estudo informou também que as principais formas de hostilidade e exclusão encontradas nas unidades escolares são as que envolvem o preconceito de gênero, o racial, o de orientação sexual e a discriminação contra pessoas com deficiência intelectual.

As pesquisas realizadas pela FIPE e IBGE referendam a existência ainda no espaço escolar de concepções constitutivas do ser homem e do ser mulher e de práticas de discriminação à diversidade que compõem o espaço escolar. Rosemberg e Madsen (2011), ao analisarem a participação escolar das mulheres no período 2003-2010, contabilizaram desafios no plano das mudanças na legislação educacional, seja no plano curricular e didático ou na elaboração de conteúdos não apenas isentos de componentes discriminatórios explícitos, mas capazes de contribuir para a construção da igualdade[14].

[14] Os desafios se explicitam com a promulgação do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, ocorrido em 25 de junho de 2014, onde foram suprimidas menções às questões de gênero e orientação sexual, em razão da pressão de setores religiosos conservadores. O trecho que estabelecia a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual", foi substituído por "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação".

Podemos compreender o espaço escolar como o lugar onde se explicitam as tensões entre igualdade e diferença, entre os direitos individuais e os coletivos (SCOTT, 2005), que desafiam o sistema de ensino na efetivação dos direitos a partir das diferenças. O desafio da educação na atualidade é a articulação entre a educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos movimentos sociais, nos espaços culturais, nos diversos grupos que se configuram na sociedade, nos processos políticos e tantos outros que formam e informam a sociedade.

Igualdade e equidade na educação, reivindicações históricas do movimento feminista, que mobilizou diversas estratégias, ações e que foram objetivos explícitos de Conferências da ONU, conforme abordamos no capítulo 1, ainda representam desafios, pois não se concretizaram na relação entre os/as estudantes, na presença equitativa nas carreiras consideradas mais valorizadas, no acesso à posições de comando em diferentes setores do mundo do trabalho, assim como em condições de remuneração igualitárias que possibilitem maior autonomia financeira.

Fica evidente que a educação tem o desafio de criar mecanismos de superação de ideias e conceitos preconcebidos sobre os papéis sociais, assim como a construção de novos conhecimentos e práticas pedagógicas que efetivem sua desconstrução. A educação compõe um complexo espaço em que as desigualdades se encontram e se reproduzem, sendo também um espaço de construção e reconstrução de hierarquias de gênero, raça, econômicas, políticas, sociais e culturais, sendo necessárias mudanças que possibilitem a compreensão de que as diferenças são fonte de enriquecimento humano e social.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. **Perspectivas de gênero e raça nas políticas públicas**. Brasília, 2004. (IPEA Nota Técnica. Mercado de Trabalho, n. 25). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/mt_25e.pdf>. Acesso em: 01 set. 2014.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALVAREZ, Sonia E. Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 11, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v11n2/19138.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

ALVES, Branca Moreira; Pitanguy, Jaqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/90538245/O-que-e-feminismo>. Acesso em: 18 nov. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS (ABRES). **Estatísticas.** Disponível em: <http://www.abres.org.br/v01/stats/>. Acesso em: 03 set. 2014.

ÁVILA, Maria Betânia. **Feminismo e sujeito político**. 2004.

_____. **Clam debate**: desafios do feminismo. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.soscorpo.org.br/home/entry/clam-debate-desafios-do-feminismo.html>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. Feminismo e sujeito político. **Revista Proposta,** n. 84/85, mar./ago. 2000. Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/artigo.aspx?id=25>. Acesso em: 25 jan. 2014.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branquidade. Petrópolis: Vozes, 2002.

BONFIM, Carla Márcia Paiva Assis. **A situação das mulheres na educação profissional de nível médio**: uma análise dos dados do censo escolar 2001-2006. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, jan./jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Censo da educação básica 2013**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Random/censo_da_educacao_basica_fevereiro_2014.pdf>. Acesso em: 04 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Justiça. **Manual de rotinas e estruturação dos juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Relatório anual socioeconômica da mulher**. Brasília: SPM, 2013.

BUARQUE, Cristina; VAINSENCHER, Semira Adler. **ONGs no Brasil e a questão de gênero**. 2001. (Trabalhos para discussão, n. 123). Disponível em: <http://empreende.org.br/pdf/ONG's,%20OSCIP'S%20e%20Terceiro%20Setor/ONGs%20no%20Brasil%20e%20a%20quest%C3%A3o%20de%20g%C3%Aanero.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Claudia Pons. **Outras falas**: feminismo na perspectiva de mulheres negras brasileiras. 2012. 383 f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo)-Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7297/1/Outrasfalas.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2013.

CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **História e cultura afrobrasileira**. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/noticias-de-educacao/786-historia-e-cultura-afrobrasileira>. Acesso em: 25 jan. 2014.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

_____. Mulheres em movimento. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117, 2003.

_____. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, ano 10, 2002. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9563/8779>. Acesso em: 31 ago. 2014.

CARREIRA, Denise (Coord.). **Gênero e educação no Brasil**: ação educativa. São Paulo, 2013.

CARREIRA, Denise et al. A educação e a política de desenvolvimento: o permanente desafio de superação das desigualdades educacionais. In: MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS et al (Org.). **Direitos humanos no Brasil 3**: diagnóstico e perspectiva. Passo Fundo, 2012. Disponível em: <http://www.dhescbrasil.org.br/attachments/728_relatorio_periodico_dh_3.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; RABAY, Glória. **Gênero e educação superior**: apontamentos sobre o tema. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CISNE, Mirla; GURGEL, Telma. Feminismo, estado e políticas públicas: desafios em tempos neoliberais para a autonomia das mulheres. **Revista Ser Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 22, p. 69-96, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18/15>. Acesso em: 02 set. 2014.

CHRISTIAN AID. **Mobilização de recursos para ONGs no Brasil:** oportunidades e desafios. Junho 2004. (Relatório de pesquisa para a Christian Aid: versão em português). Disponível em: <http://www.fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/18_mobilizacao%20de%20recursos%20para%20ongs%20no%20brasil.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

CRENSHAW, Kimberle. **A intersecionalidade na discriminação de raça e gênero**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

DÁVILA, Jerry. O valor social da brancura na visão dos educadores da Era Vargas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 25, p. 111-126, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n25/n25a08.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

DOMINGUES, Petrônio. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, jan./jun. 2007.

_____. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 05 jan. 2015.

EVARISTO, Conceição. A noite não adormece nos olhos das mulheres. In: QUILOMBHOJE (Org.). **Cadernos Negros.** São Paulo. Quilombhoje: Anita, 1996. v. 19.

FACCHINI, Regina. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 10, n. 18/19, 2003. Disponível em: <http://www.ael.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/viewFile/73/75>. Acesso em: 02 set. 2014.

FONSECA, Marcus Vinicius. Entre o cativeiro e a liberdade: a educação das crianças escravas nos debates sobre a Lei do Ventre Livre. In: FRANCO, Sebastião Pimentel; SÁ, Nicanor, Palhares (Org.). **Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação**. Vitória: Edufes, 2011.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com as áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, de necessidades especiais e socioeconômica**: sumário dos resultados da pesquisa. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Documentos/PesquisaPreconceitoEscola_Inep2009_integra.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, maio/ago. 2011.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2175-7984.2011v10n18p133/17537>. Acesso em: 30 ago. 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/movimento-negro-e-educa%C3%A7%C3%A3o-petronilha-e-luiz-gon%C3%A7alves.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2014.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Mulher negra**. [1984].

_____. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: LUZ, Madel T. (Org.). **O lugar da mulher**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOOKS, Bell. **Políticas feministas**. Disponível em: <http://confabulando.org/kk2011/index.php/Main/PoliticasFeministas-BellHooks>. Acesso em: 19 dez. 2013.

_____. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE). **Relatório de Atividades Ibase**. Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E EESTATÍSTICAS (IBGE). **Síntese indicadores sociais 2013**. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf . Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios:** síntese de indicadores 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2012.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. **Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional**. 2009. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/publicacao_completa.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. **Perfil dos municípios brasileiros 2011**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municipios/2011/munic2011.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

LACERDA, Marina Basso. **Colonização dos corpos**: ensaio sobre o público e o privado. Patriarcalismo, patrimonialismo, personalismo e violência contra as mulheres na formação do Brasil. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Direito)-Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16570/16570_1.PDF>. Acesso em: 10 jan.2015.

LEGISLAÇÃO do ensino. Pedagogia em foco. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

LEITE, Sonia. Saravá! Mulheres negras da esquerda brasileira Invisibilidade histórica. In: PAPA, Fernanda; JORGE, Flavio (Org.). **O feminismo é uma prática**: reflexões com mulheres jovens do PT. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

LIGA BRASILEIRA DE LÉSBICAS. **Carta de princípios**. Disponível em: <http://lblnacional.wordpress.com/>. Acesso em: 05 set. 2014.

LIMA, Márcia. A trajetória educacional e a realização socioeconômica das mulheres negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2, p. 489-495, 1995. Disponível em: <https://journal.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16467/15037>. Acesso em: 16 jan. 2014.

LIMA, Márcia; RIOS, Flávia; FRANÇA, Danilo. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: MARCONDES, Mariana Mazzini et al (Org.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

MAGRO, Viviane Melo Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622002000200005&script=sci_arttext?>. Acesso em: 08 jan. 2015.

MALUF, Sônia Weidner. Políticas e teorias do sujeito no feminismo contemporâneo. In: SILVA, Cristiani Bareta da; ASSIS, Gláucia de Oliveira; KAMITA, Rosana C. (Org.). **Gênero em movimento**: novos olhares, muitos lugares. Florianópolis: Mulheres, 2007. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/S/Sonia_Weidner_Maluf_06.pdf>. Acesso em: 28.11.2014.

MESQUITA, Marylucia. Movimento de mulheres lésbicas como sujeito político: senale, visibilidade e direitos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LÉSBICAS, 6., 2006, Recife. **[Relatório final]...** Recife: Grupo Curumim, 2006. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Relatorio_SENALE.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, Rio de janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. IN: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. As organizações não-governamentais (ONGs) feministas brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., Caxambú, 2006. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.mulheres.gov.br/mais-mulheres-no-poder/debates/sociedade-e-participacao-politica/as_organizacoes_nao_governa.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

PINAFI, Tânia. **Assimetrias de poder na militância entre gays e lésbicas**. Disponível em: <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Repositorio/39/Documentos/assimetrias_de_poder_na_militancia_entre_gays_e_lesbicas.pdf>. Acesso em: 03 set. 2014.

PITANGUY, Jaqueline; BARSTED, Leila L. Um instrumento de conhecimento e de atuação política. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil**: 2003-2010. Rio de Janeiro: CEPIA, 2011.

PITANGUY, Jaqueline. Advocacy: um processo historio. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil**: 2003-2010. Rio de Janeiro: CEPIA, 2011.

_____. **Movimento de mulheres e políticas de gênero no Brasil.** 2002. Disponível em: <http://www.cepal.org/mujer/proyectos/gobernabilidad/documentos/jpitanguy.pdf>. Acesso em: 14.06.2014

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila Mezan (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH/UNICAMP, Campinas, 2002.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (Org.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Mulheres, 1998.

_____. Adeus ao feminismo? feminismo e (pós) modernidade no Brasil. **Cadernos AEL**, Campinas, n. 3/4, 1996. Disponível em: <http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/viewFile/151/152>. Acesso em: 31 ago. 2014.

RIBEIRO, Matide. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 16, set./dez. 2008.

RODRIGUES, Almira. **Participação política das mulheres e gestão em políticas de gênero**. CFEMEA, 2004. Disponível em: <http://www.mulheres.gov.br/mais-mulheres-no-poder/debates/politica-e-genero/participacao_politica_das_m.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2014.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4391>. Acesso em: 04 set. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 27., 1975, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: SBPC, 1975. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741975000400006&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Educação e gênero no Brasil. **Revista Enfoques e Abordagens,** São Paulo, nov. 1994. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/11411/8316>. Acesso em: 26 jan. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jaqueline (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil**: 2003-2010. Rio de Janeiro: CEPIA, 2011.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80). São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SAFFIOTI, Heleieth. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 13, 1999. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v13n04/v13n04_08.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/media/textos/A%20Universidade%20Popular%20dos%20Movimentos%20Sociais%20(1).pdf>. Acesso em: 29 jan. 2014.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos: ideias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 2, p.275-289, 2002.

SÃO PAULO (Estado). **Relatório de egressos de cursos técnicos do Centro Paula Souza**. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/sai/Livreto%20Egressos%20Etec.pdf>. Acesso em: 15.04.2013

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 9-54, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>. Acesso em: 01 set. 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

SOARES, Vera. Muitas faces do feminismo no Brasil. In: BORBA, Angela; FARIA, Nalu; GODINHO, Tatau. (Org.). **Mulher e política**: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Perseu Abramo, 1998. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/uploads/vera.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no acesso ao ensino superior: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, Mariana Mazzini et al (Org.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SPOSITO, Marília. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.

THOMPSON, Paul. **História oral e contemporaneidade**. Belo Horizonte, 2000.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Mulheres preceptoras no Brasil oitocentista: gênero, sistema social e educação feminina. In: FRANCO, Sebastião Pimentel; SÁ, Nicanor, Palhares (Org.). **Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação**. Vitória: Edufes, 2011.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2014.