

## **Educação, emancipação e feminismos possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola**

Daniela Auad<sup>1</sup>

Maria Rita Neves Ramos<sup>2</sup>

Raquel Borges Salvador<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo propõe debater dados históricos sobre a trajetória educacional das mulheres no Brasil, desde o século XIX, de modo a contextualizar um conjunto de fenômenos, como a denominada feminização do magistério. Serão recuperadas ao longo do histórico em debate, legislações de época que discorriam sobre a escolarização de meninas e mulheres e, a partir dessa temática e seus avanços, serão analisadas questões como a escola mista, a coeducação e as ações de Bertha Lutz. Esses elementos se destacam como fortes influências para a emancipação das mulheres, cujos sons reverberam até os dias de hoje. Tais ecos históricos podem ser percebidos, por exemplo, em políticas públicas atuais para igualdade de gênero, como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, SPM), que incluem a educação formal como elemento preponderante para a igualdade de direitos e o pleno acesso de mulheres e meninas em todas as searas sociais.

**Palavras-chave:** Relações de Gênero. Feminismos. Educação.

---

1 Doutora em Educação (USP). Pós-Doutora em Sociologia (Unicamp). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FACED/UFJF). Coordenadora do Flores Raras, Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos. E-mail: [auad.daniela@gmail.com](mailto:auad.daniela@gmail.com)

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Integrante do Flores Raras, Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos. E-mail: [nevesramosm@yahoo.com.br](mailto:nevesramosm@yahoo.com.br)

3 Mestra em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora. E-mail: [kelborgessalvador2@gmail.com](mailto:kelborgessalvador2@gmail.com)

**Education, emancipation and possible feminisms:** a historical look at gender equality in school

### **ABSTRACT**

This article proposes to discuss historical data about the educational trajectory of women in Brazil, since the 19th century, in order to contextualize a set of phenomena, such as the so called feminization of teaching. Throughout the historical debate, there will be legislations about the schooling of girls and women and, from this theme and its advances, will be analyzed issues such as mixed school, coeducation and Bertha Lutz's actions. These elements stand out as strong influences for the emancipation of women whose sounds reverberate up to the present day. These historical echoes can be seen, for example, in current public policies for gender equality, such as the National Policy Plan for Women (PNPM, SPM), which include formal education as a preponderant element for equal rights and full access of women and girls in all social sects.

**Keywords:** Gender. Feminisms. Education.

**Educación, emancipación y feminismos posibles:** una mirada histórica sobre la igualdad de género en la escuela

### **RESUMEN**

El presente artículo propone debatir datos históricos sobre la trayectoria educacional de las mujeres en Brasil, desde el siglo XIX, de modo a contextualizar un conjunto de fenómenos, como la denominada feminización del magisterio. Serán recuperadas a lo largo del histórico debate legislaciones de época que discurrían sobre la escolarización de niñas y mujeres y, a partir de esa temática y sus avances, serán analizadas cuestiones como la escuela mixta, la coeducación y sus acciones de Bertha Lutz. Esos elementos se destacan como fuertes influencias para la emancipación de las mujeres, cuyos sonidos se reverberan hasta los días de hoy. Tales ecos históricos pueden ser percibidos, por ejemplo, en políticas públicas actuales para la igualdad de género, como el Plan Nacional de Políticas para las Mujeres (PNPM, SPM), que incluyen la educación formal como elemento preponderante para la igualdad de derechos y el pleno acceso de mujeres y niñas en todas las esferas sociales.

**Palabras clave:** Relaciones de género. Feminismos. Educación.

## Introdução

Ao objetivar debater um olhar sobre o percurso da educação feminina, este texto contextualizará historicamente o acesso à educação pelas mulheres e as condições sociais que as direcionaram à carreira docente sob a perspectiva do gênero. Em um primeiro momento, discorreremos sobre o conceito e a caracterização da categoria gênero. A seguir, serão colocadas as pretensões políticas em que se basearam o movimento republicano no Brasil, assim como o nascente ideário correspondente ao consenso que noticia a Educação entrelaçada ao conceito de desenvolvimento cultural e social. Este desdobramento se manifesta através de um novo olhar sobre a escola, compreendendo, no presente artigo, a escolarização não apenas como acesso e permanência na escola, mas também como uma concepção em que cabe uma expectativa mais ampla:

[...] a escolarização como motor da história-aqui se encontra com a crença resultante naquele entusiasmo e otimismo, a forma mais acabada com que se procura responder aos desafios propostos pelas transformações sociais que ocorrem a partir do segundo decênio do século XX. (NAGLE, 2001, p. 134)

Tomada essa noção de escolarização, serão apresentadas as discussões ocorridas nos âmbitos político e social em torno da expansão da educação para as grandes massas e da legislação que faz menção à regulamentação do magistério, dada a ênfase sobre as divisões sexistas que subentendem os papéis binários e polarizados dos homens e das mulheres nessa carreira. Nesse contexto, o reconhecimento do direito à educação será analisado sob a perspectiva de gênero, cujo termo foi introduzido e amplamente estudado e debatido no seio dos movimentos feministas. No Brasil, destacamos as notórias contribuições dadas por Bertha Lutz à educação formal para as mulheres, nos anos 1920 e 1930. Estas décadas se destacam, tendo em vista o cenário de crescente estado de desenvolvimento e mudanças de concepções. Dentre outras demandas, as manifestações femininas por direitos à cidadania, ao trabalho, à educação e instrução fizeram-se elementos de transformações da sociedade nessa primeira metade do século XX, entrecruzados às demais manifestações e movimentos sociais que pautaram tal momento histórico. Tais influências podem ser analisadas nas proposições de cunho igualitário das políticas públicas até a atualidade.

Finalizando o trabalho, serão debatidas as conquistas e desafios das lutas das mulheres pela participação social, embasadas por perspectivas que podem ser consideradas feministas ou que são declaradamente atreladas a esse movimento social. Tais conquistas e desafios serão contextualizados pelas legislações e políticas públicas que criam condições para construir igualdade de gênero no âmbito educacional, com especial ênfase, no presente artigo, às considerações do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, em sua segunda reformulação (BRASIL, 2008).

### **Apontamentos sobre a categoria gênero e suas influências no campo educacional**

Explinar sobre as abordagens teóricas do gênero é fator relevante para compreender o porquê da instrução formal ter sido ministrada de formas distintas para homens e mulheres. As construções sociais colocam homens e mulheres como elementos de um sistema relacional binário, que resulta em desigualdade social. Auad (2006) afirma que

[...] gênero constrói a nossa percepção sobre o que é sexo e não é sinônimo de sexo [...] As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para o masculino e feminino como campos opostos e binários (AUAD,2006,p.21)

O conceito de gênero se situa, assim, como uma maneira de interpretar e visualizar homens e mulheres, de modo a acarretar não apenas diferença, mas diferença hierarquizada e, portanto, desigualdade, como nos permite inferir a leitura da obra de Joan Scott (1996).

Nesse contexto, é possível compreender a escola como *locus* de reprodução dos discursos sociais mantenedores da desigualdade, pois, segundo Louro (1997) o espaço da escola sempre “[...] dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.” (LOURO, 1997, p. 57). Logo, a escola é um espaço que atua na direção e reprodução das convenções da sociedade na qual se insere. Tais reflexos e tendências serão expostos e debatidos a seguir, a partir de dados históricos do Sistema de Ensino e suas Legislações.

No Brasil, o acesso à educação pelas mulheres ocorreu a partir da Lei do Ensino de 1827, que estendeu às meninas das camadas populares o acesso à escola primária (BRUSCHINI; AMADO, 1988 apud RABELO; MARTINS, 2010). No século XIX se disseminava o ideário positivista, que colocava a educação como pedra fundamental para o progresso das nações (BORGES; DURÃES; IDE, 2012). Nessa direção, June Hahner (2011) argumenta que a movimentação política, baseando-se nesse princípio, passou a mobilizar a educação das mulheres, pois a percepção era de que, como mães, estas seriam diretamente responsáveis pelas noções de cuidado e educação das crianças.

Como argumentou o jurista cearense José Liberto Barroso, para que o Brasil conquiste sua grandeza e ‘cumpram-se os seus altos destinos, é necessário educar a infância, e para educar a infância, é preciso educar a mulher, formar a mãe da família’, tanto intelectual quanto moralmente. Assim, ligaram a educação da mulher à ideia do destino nacional. (HAHNER, 2011, p.468).

Pensando deste modo, por ocasião da Assembleia Legislativa Constituinte do Brasil, em 15 de outubro de 1827, foi composta Comissão de Instrução Pública, a partir da qual se ofereceu à Câmara de Deputados um projeto de lei propondo a criação urgente de escolas primárias gratuitas à população. Em sua promulgação, a Lei do Ensino de 1827 trazia diferenciações curriculares que deveriam se aplicar à educação de meninos e meninas, além de trazer orientações sobre diversas questões como as relativas às metodologias, contratação docente, vencimentos, construção de edifícios e fiscalização do sistema de ensino:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Art. 6º).

[...]

Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento (Art.11º).

[...]

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

A Lei do Ensino de 1827 previa a organização dos sistemas educacionais com noções básicas para o trabalho e tendo o foco no ideal de capacitar pessoas para contribuir para o 'progresso da nação'.

Com o avanço do capitalismo industrial é refeita a hierarquia das profissões, agregando-se valor àquelas mais condizentes com as novas exigências do mundo industrializado e à sua ideologia. É instituída a educação sob a tutela do Estado para os filhos dos trabalhadores. Nesse contexto, o magistério sofre significativos abalos. Deixa de ter o prestígio de outrora e, de forma sensível, vai mudando, paulatinamente, de gênero. A instituição dos sistemas de educação de massa, sob a organização do poder público, marca a ampliação da participação da mulher como professora primária. (CHAMON, 2006, p.2).

Assim encarada como necessidade das populações, a educação se colocou a serviço do modelo social e econômico emergente. Em consequência disso, o exercício do magistério, em um sistema de escolarização que se pretendia de massa, passou a absorver as mulheres. Irônica e antagonicamente, esse avanço vinha acompanhado de um retrocesso, como uma moeda que tem dois lados. A vitória do ingresso das mulheres no mercado de trabalho educacional foi acompanhado pelo reforço da separação escolar de meninas e mulheres de meninos e homens. A esse respeito, Almeida (1998) postula que a docência feminina se concretiza por dois aspectos: a desaprovação da Igreja Católica pela coeducação e a "necessidade de professoras para reger as classes femininas". Nessa perspectiva, nota-se que o avanço possível naquele momento é ainda muito distante do que se percebe como avanço rumo à emancipação e fortalecimento das mulheres. Por um lado, esse ingresso das mulheres no sistema de ensino ainda é bem distante dos debates feministas que

já temos acumulados, mas não é possível desconsiderar, na perspectiva dos estudos de gênero, tal avanço para uma realidade escolar com configuração mais plural, contando com meninas, meninos, homens e mulheres em suas salas de aula e pátios.

Essa passagem do sistema escolar brasileiro, na perspectiva histórica, atesta a diferença entre escola mista e coeducação, conforme desenvolve Auad, em seus estudos sobre relações de gênero na escola, no âmbito da Sociologia da Educação. Além de abordar o modo como a escola ensina e reforça a separação hierarquizada, binária e polarizada entre masculino e feminino, considera os debates, em variados momentos históricos, sobre a separação ou a mistura de meninas e meninos na escola, assim como de homens e mulheres na sociedade como um todo (AUAD, 2006). A autora recupera o conceito de coeducação para redesenhá-lo e, assim, diferenciá-lo do uso como sinônimo de escola mista, sendo este mais comum também na História da Educação brasileira.

Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o termo coeducação se referia a uma educação em comum, uma escola unificada, que não permitiria separações entre alunos de um e outro sexo, a não ser as que aconselham suas aptidões psicológicas e profissionais, de modo a pretender colocar todos em igualdade, envolvendo todo o processo educacional. Apesar dessa pretensão, a simples existência em mesmo ambiente não assegura a desejada igualdade de direitos, como previa o documento dos Pioneiros da Educação Nova. Em outros momentos históricos e até a atualidade, a concepção de coeducação foi amplamente debatida por feministas e estudiosas de gênero em vários países e a partir de múltiplos campos disciplinares. Ao considerar os estudos da pesquisadora francesa Claude Zaidman (1996), Auad (2006) analisa que a coeducação, da forma como foi implantada, não corresponderia à educação igualitária, e sim, a uma escola mista. Nesta meninas e meninos estariam juntos nos mesmos ambientes e atividades, mas sem que houvesse o debate das relações de gênero tradicionais e binárias, que engrossam o caldo das desigualdades sociais. Assim, sem debater relações de gênero na escola, haveria o *aprendizado da separação*. Este conceito, delineado por Auad (2006), expressa que a simples mistura não garante a igualdade de direitos ou o pluralismo da educação para democracia. O pressuposto de meninos e meninas ocuparem o mesmo espaço não significa que haja o fim das desigualdades de gênero, sendo necessárias reflexões pedagógicas e atividades afirmativas e dialógicas,

a fim de superar as separações entre o masculino e o feminino. Essa diferenciação entre termos, conceitos e definições é singular para o debate sobre igualdade de gênero na educação.

Vale notar ainda que no Brasil a coeducação na escola primária também foi defendida por Rui Barbosa e introduzida nestas e nas Escolas Normais no texto da Reforma Leôncio de Carvalho. Citando novamente os trabalhos de June Hahner (2011), a coeducação desempenhou um papel importante no ingresso das mulheres na instrução primária no Brasil, fenômeno comumente denominado como feminização. Esse advento conduziu à criação de cenário para angariar mais direitos para as mulheres entrarem no magistério, uma vez que se podia confiar a regência das aulas mistas a elas, abrindo possibilidades de trabalho para além da docência em escolas para meninas. A introdução da coeducação nas Escolas Normais concorreria para aumentar o número de mulheres e diminuiria o número de homens matriculados, o que resultaria em mudanças que iriam promover o fenômeno denominado feminização do magistério primário. Tal termo, amplamente usado como consenso nos estudos da área de Educação, pode ser a todo momento debatido na perspectiva crítica, feminista e de discussão das relações de gênero que perpetuamos pela linguagem. Há de se lembrar que feminização é, na maioria das vezes, recuperada como termo pejorativo e, portanto, atribuindo um problema às mulheres e ao feminino. Essas reflexões, obviamente, não se esgotam no presente texto e terão lugar em outros escritos, a partir de outros dados e movimentações de pesquisa. Para o momento, há de se destacar que essa “aceitação” das mulheres no interior do magistério se relaciona a uma segunda condição levantada por Almeida (1998) e que será debatida a seguir.

Para Almeida, a feminização do magistério ocorreu na medida em que as Escolas Normais notaram maior frequência de mulheres em relação aos homens, assim como o crescimento na ocupação deste espaço profissional por mulheres (ALMEIDA, 1998, p.65-66). Para a autora, tal advento se deu por um conjunto de elementos perpassados pelas relações de gênero, pois a sociedade da época concebia a mulher apenas para a maternagem, o casamento, o trabalho doméstico ou a vida religiosa, em decorrência das relações de gênero tradicionais que acabavam por gerar atribuições tipicamente femininas (WERLE, 2005). Com base nesses pressupostos, constantemente repetidos ao longo dos tempos, se fez uma correspondência direta entre ser mulher e ser professora,

sem que necessariamente se valorizasse, na consolidação da profissão docente, que a escolha e a execução de um ofício advém de uma formação e capacitação técnica para tal. Há de se considerar também que a identificação individual ou a denominada “aptidão” são nomenclaturas que acabam por naturalizar elementos tão construídos socialmente quanto outras aprendizagens ao longo da socialização. Esse debate concorre para relativizar a denominada feminização e contextualizar o processo de constituição desse fenômeno.

De maneira a avançar um pouco mais as reflexões, ainda sobre a inserção feminina na carreira docente, Magda Chamon aponta que a organização do trabalho foi condição para a desvalorização sobre o saber do/a professor/a primário/a, uma vez que o ensino ministrado se concentrava em desenvolver apenas habilidades concebidas como básicas. No processo de acirramento do capitalismo industrial “...é refeita a hierarquia das profissões, agregando-se valor àquelas mais condizentes com as novas exigências do mundo industrializado e à sua ideologia” (CHAMON, 2006, p.2-7). Isto ocasionou a baixa remuneração e valorização da função docente. Além disso, os professores homens foram sendo absorvidos por cargos no Estado, ao passo que “...uma associação entre magistério primário e baixo prestígio profissional foi se instalando gradativamente, a ponto de ser visto como desonroso para o homem continuar atuando como profissional da escola elementar” (CHAMON, 2006, p.2-7). Novamente observa-se a influência das relações de gênero tradicionais e binárias, que colocam o feminino e o masculino em uma desigual escala de valores. Essas construções direcionam o sexo masculino somente aos atributos ligados às funções de comando, poder e decisão, colocando mais comumente os homens em cargos, funções e lugares prestigiosos, em detrimento das mulheres.

Cumprir destacar outros efeitos advindos desta dinâmica. O ingresso feminino na instituição escolar possibilitou à mulher buscar uma profissão, para além do lar. Essa mudança não ocorreu simplesmente devido à permissão masculina, mas foi o resultado das transformações ocorridas na sociedade, pelas relações de poder existentes nesse período e pelas lutas e resistência feminina (FRANÇA; CEZAR; CALSA, 2007) Estas e outras disputas são foco de acirradas lutas também na atualidade, nas proposições e reformulações das políticas públicas, nas diretrizes educacionais, nas legislações para o enfrentamento à violência contra a mulher e às desigualdades sociais de variados tipos. Vale notar que, na

atualidade, as disputas acerca dessas temáticas são revisitadas com variadas abordagens, como a interseccionalidade, representada por Kimberlé Crenshaw (2002), ou a consubstancialidade, expressa por Daniele Kergoat (2010). De todo modo, essas abordagens consagram a existência de múltiplos feminismos, como nomeou Heleieth Saffioti (2004), que abarcam e fazem dialogar, além das relações de gênero, categorias como a classe social, raça, geração, religiosidade e orientação sexual. Esses feminismos múltiplos são diversos do que, no presente texto, denominamos **feminismos possíveis**, existentes à época, por exemplo, de Bertha Lutz, sobre o que nos debruçamos no item a seguir.

### **Dos feminismos possíveis às políticas para igualdade de gênero no Brasil**

A denominada feminização do magistério, o direito ao voto, ao trabalho e a igualdade de direitos e cidadania podem ser percebidas como temáticas e frentes de luta oriundas de profundas transformações provocadas pela inserção das mulheres na vida pública. A mobilização das mulheres ante o lugar estigmatizado e subalternizado se relacionou ao movimento feminista na transformação e na construção de uma perspectiva de ações, leis e subjetividades igualitárias, assim como na busca de outros lugares sociais e modos de existência plurais e mais afeitos à democracia. Como observado por Sarti (2004), grupos feministas se avolumaram no Brasil e, em grande parte do território nacional, houve significativa penetração do movimento feminista em associações profissionais, partidos, sindicatos. Isso que a autora chama de um “alastrar” do movimento feminista, deu força para a legitimação das mulheres como sujeitos, cidadãs, pessoas, profissionais, e, enfim, como “sujeito social particular” (SARTI, 2004). Obviamente esse processo não está completo e lacunas e descompassos ocorrem, exigindo ação e reflexão contínuas.

No período da República, as possibilidades de ascensão de uma nova ordem social representaram um campo fértil às críticas sociais nos âmbitos político, social e educacional, como demonstrado no presente artigo. Os anos 1930, devido aos efervescentes movimentos feministas entrelaçados às mudanças nos processos políticos e educacionais, foram um marco histórico transformador na realidade brasileira. Prova disso foi a atuação e militância de Bertha Lutz, nos cenários políticos e educacional. Ainda que seja necessário lembrar de seu nome associado às

classes dominantes, há se notar que essa cientista, política, zoóloga, advogada e feminista não se preocupava somente com a questão do voto feminino. Seu engajamento na defesa da emancipação da mulher contemplou diversos horizontes em sua vida política, como por exemplo, as sugestões, através do seu anteprojeto para a Constituição, em prol dos direitos das mulheres, relativos ao trabalho, maternidade, educação e infância (SOUSA; SOMBRIO; LOPES, 2005). Nesse sentido, Margareth Rago pondera que “os feminismos como linguagens não se restringem aos movimentos organizados [...], mas que se referem a práticas sociais e políticas ditadas por uma lógica masculina e de uma cultura misógina” (RAGO, 2013, p.29). Nesse sentido, Bertha Lutz é inegavelmente uma representante dessa resistência à misoginia e deixa isso bastante evidente em sua trajetória.

Formada na Sorbonne, atuou como funcionária do Museu Nacional do Rio de Janeiro, quando de seu retorno ao Brasil, em 1919. Adepta da abordagem feminista, por meio de carta endereçada à *Revista da Semana*, Bertha Lutz critica os homens pelo tratamento infantilizado dispensado às mulheres, convocando-as para lutar por seus direitos, sob a égide de que “[...] tal luta demandava requisitos básicos, tais como espírito de iniciativa, exercício do trabalho e educação” (SOIHET, 2000). Ainda em 1919, funda a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher juntamente com um grupo de feministas. Tal órgão tinha por objetivo visibilizar os direitos da mulher e sua participação na vida pública.

No ano de 1922, funda a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), cuja pretensão foi a promoção da educação e profissionalização das mulheres (SOUSA; SOMBRIO; LOPES, 2005). É ainda nesse ano que Lutz assegura o ingresso de meninas ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro<sup>4</sup>. Logo, podemos compreender que a educação foi um campo que Lutz apreciou como elemento de emancipação e inserção femininas no trabalho remunerado, através de elaborações de políticas públicas para as mulheres no Brasil. Então, é possível afirmar que

A participação de Bertha como membro da Comissão de Elaboração do anteprojeto da Constituição, em 1932, e as medidas que postulou como parlamentar, comprovam seu interesse por outras questões que dificultavam às mulheres sua plena inserção na socie-

4 Fonte: Dicionário Histórico Bibliográfico Brasileiro pós 1930. Rio de Janeiro. Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2001. Disponível em [www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br). Acesso em 24 jul.2014

dade. Na verdade batalhou em várias frentes, sendo injusto considerar sua atuação apenas com relação ao voto. (SOIHET, 2000, p. 113)

Apesar dessa intensa atuação, ainda havia muito o que fazer para atingir a equidade de direitos políticos e civis entre homens e mulheres, em todas as esferas sociais. Perseguindo este objetivo, Bertha Lutz propôs mudanças na legislação trabalhista referente à mulher e ao menor, militou pela igualdade salarial, pela licença-maternidade de três meses à gestante e pela redução da jornada de trabalho, que, à época, perfazia 13 horas, como expõe NAGLE (2001). O presente artigo evoca os feitos e marcas de influência dessa feminista, pois, embora muito citada, pouco é relacionada com os avanços na área de educação, ainda muito depositados nos nomes de intelectuais homens, ao longo da história e como em muitas áreas.

Diante de tantos silenciamentos e poucos relacionamentos dos feitos feministas com os avanços na educação, cumpre destacar que as consequências da atuação de Lutz no campo da cidadania, trabalho e educação de mulheres, no decorrer do século XX, muito se refletiram nas gerações posteriores. Seus esforços em estabelecer a emancipação feminina através do voto, da escolarização, da saúde e de garantias trabalhistas, motivaram a continuidade de grupos de feministas e mulheres que eram tanto protagonistas em grupos quanto lideranças individuais.

Nos anos 1940, que compreenderam o período da Segunda Guerra Mundial, Santos (2006) aponta que surgiram organizações de mulheres proletárias que lutavam contra o aumento do custo de vida e contra o nazi-facismo. Em 1949, devido ao crescimento de pequenas e grandes associações com tais propósitos, foi fundada a Federação de Mulheres do Brasil (FMB), com influências do Partido Comunista Brasileiro (PCB), cuja presidente foi Alice Tibiriçá (SANTOS, 2006, p.4). Nas décadas 1950 e 1960, é relevante destacar a atuação da advogada Romy Medeiros, que cria o Conselho Nacional de Mulheres, refletindo nessas décadas as ações propostas por Bertha Lutz nos anos 1920 e 1930. Como se nota ao traçar essa breve trajetória, o que se pode denominar ainda como sistema patriarcal continuava (assim como continua nos dias de escrita do presente artigo!) infligindo às mulheres dependência econômica, dificuldade de acesso e segmentação na educação formal, além de obstáculos à participação política.

Como relata Santos (2006), nos anos 1970 emergiu a segunda fase do movimento feminista no Brasil, chamado de “feminismo moderno”, cujas influências provinham dos novos pensamentos originários da Europa e Estados Unidos. A década de 70, precisamente em 1975, foi reconhecida pelas Nações Unidas como A Década da Mulher. Realizou-se na Cidade do México a I Conferência Mundial para as Mulheres, com fortes contestações para as causas de “opressões femininas”, desde o âmbito econômico, passando pelo político e social<sup>5</sup>.

Segundo o Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930 (FGV, 2001), Bertha Lutz foi uma das integrantes da delegação brasileira na citada conferência. Ou seja, a feminista não limitou sua atuação pela igualdade de direitos para as mulheres apenas no início do século XX, mas continuou sua incansável luta ao longo do mesmo século, falecendo no ano seguinte, em 1976, deixando um legado de concepções e conquistas para igualdade de direitos das mulheres, assim como possibilidades de repensar as relações de gênero para o bem viver de e entre todas as pessoas.

Ao considerar os anos de chumbo da ditadura militar que assolou o Brasil, com a anistia em 1979, muitas exiladas políticas retornam ao país, no início dos anos 1980. Sarti (2004) salienta que, no processo de abertura política, se fortaleceu o movimento feminista. Nas bagagens das mulheres feministas que lutaram contra a ditadura, foram trazidas experiência política e influência dos movimentos sociais de outros países, na Europa e América Latina. Esse cenário desencadeou debate sobre as relações de gênero, em uma sociedade que se modernizava e se abria para a construção democrática. Podia-se perceber que as ideias feministas difundiram-se no cenário social do país, produto não só da atuação de suas porta-vozes diretas, mas também do clima receptivo das demandas de uma sociedade que se modernizava como a brasileira (SARTI, 2004).

É importante destacar que frentes de luta, como as defendidas por Lutz e pelos movimentos feministas posteriores a ela, se projetaram e alcançaram maiores proporções nos debates que se seguiram historicamente. Questionamentos sobre relações igualitárias de gênero e orientação sexual, no campo dos direitos humanos, são exemplares

---

<sup>5</sup> Fonte consultada: Revista Manchete, nº 1.211, de 5 de julho de 1975. Origem: acervo da Biblioteca do Senado Federal.

de como os movimentos feministas e os estudos de gênero – estes advindos dos estudos feministas e se desdobrando, depois, em outros movimentos sociais, como o LGBT – contribuíram para ampliar e aprofundar pesquisas, atuações militantes e campos políticos. Segundo Scott (2005), distinções categóricas como raça, gênero, religiosidade e etnia, foram defendidas, debatidas e disseminadas no cenário político dos anos 1990. Há de se ressaltar que foi nesse contexto que a Constituição de 1988 trouxe boas bases para desdobramentos quanto às questões relacionadas à igualdade de gênero.

Esse movimento, segundo Rosemberg (2001), se refletiu em políticas públicas, incluindo as educacionais, que priorizaram a educação das mulheres.

De maneiras diferentes e com singulares lideranças e protagonismos, as feministas que enfrentaram a ditadura militar e, em outros momentos históricos, feministas como Bertha Lutz são expressivas da consolidação da luta pelos direitos de emancipação e participação política das mulheres, em diferentes contextos ditatoriais e patriarcais, dos quais rastros de opressão são fortemente marcantes até nossos dias.

Ao comparar a época atual com os anos 1920 e 1930 de Lutz, é evidente que os embates considerados searas das feministas já não se restringem mais à proibição do voto para mulheres, ao acesso ao mercado de trabalho pelas mulheres brancas e de classes abastadas (uma vez que as mulheres negras e pobres desde sempre trabalharam), ou ao direito de frequentar as mesmas escolas dos meninos. Contudo, ainda temos muito a caminhar e construir se pensarmos nas lacunas quanto à participação política das mulheres, ao direito ao igual salário para igual trabalho, ao amplo debate dos direitos reprodutivos e direito ao aborto, ao acesso a todas as carreiras e profissões, bem como a cargos prestigiosos e de poder, da Presidência do país à Direção de unidade acadêmica. Assim, há muito ainda para se dialogar, pesquisar e agir até que se note, no interior dos partidos, das universidades, das escolas, dos sindicatos e em toda parte, que assegurar esses direitos das mulheres se refere a garantir a construção da sociedade democrática.

Na direção de enfrentar e trilhar esse caminho de construção democráticas, nos anos 2000, início do século XXI, foram implantados alguns avanços objetivando galgar a igualdade de gênero. Foi criada a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e, através das ações de tal órgão, foi elaborado, em 2004, o I Plano Nacional de Políticas para

as Mulheres (I PNPM), que surgiu a partir da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM).

Através de pressupostos, objetivos e diretrizes que foram traçados nesse documento é importante conceituar que

A avaliação do I PNPM apontou os principais avanços na institucionalização da Política Nacional para as Mulheres e na sua implementação: a maior inserção da temática de gênero, raça/etnia no processo de elaboração do orçamento e planejamento do governo; a criação de organismos governamentais estaduais e municipais para coordenação e gerenciamento das políticas para as mulheres; e os avanços na incorporação da transversalidade de gênero nas políticas públicas. (II PNPM, 2008, p. 24)

Porém, tal avaliação detectou algumas insuficiências, como a inexistência de organismos de Políticas para Mulheres em inúmeros Governos Estaduais e Municipais. Na II Conferência de Políticas para as Mulheres em 2007, as mulheres seguiam na constante consideração da importância da criação das Secretarias Estaduais e Municipais de Políticas para as Mulheres e, nessa perspectiva, o II PNPM foi articulado com o Plano Plurianual - PPA no período de 2008-2011. Essa articulação definiria, a partir dos rebatimentos das ações entre os dois planos, recursos previstos para medidas voltadas ao combate a discriminações como racismo, lesbofobia e desigualdades geracionais.<sup>6</sup>

Cabe salientar que o PPA, conforme definição de Bandeira (2005, p. 5), é uma lei ordinária, com edição e vigência de quatro em quatro anos, que estabelece diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública, a fim de concretizar programas e projetos. Inicia-se no Poder Executivo, que envia ao Congresso Nacional para analisá-lo, revisá-lo e aprová-lo.

Nessa nova fase de implantação do II PNPM, foi ampliada a participação da sociedade civil, inclusive representantes de mulheres negras e mulheres jovens, abarcando temas como enfrentamento ao racismo, sexismo, lesbofobia e desigualdades geracionais, orientados por princípios como a Igualdade e Respeito à Diversidade, já antes inseridos no I PNPM.

---

6 Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Estabelece políticas igualitárias para mulheres. Brasil, 2008.

Enquanto o I PNPM contava com quatro eixos: *Autonomia, Igualdade no Mundo do Trabalho e Cidadania; Educação Inclusiva e Não sexista; Saúde das Mulheres, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos; Enfrentamento à Violência contra as Mulheres*<sup>7</sup>, a segunda reformulação desse importante Plano teve uma ampliação para dez eixos, contemplando o combate ao racismo, à lesbofobia, às desigualdades geracionais, bem como a promoção de mídias igualitárias, participação das mulheres nos espaços de poder e decisão, direito à moradia digna e desenvolvimento sustentável nos meios rural, urbano e da floresta, direito a terra. Sob essa ótica, tal documento atesta que é preciso viabilizar projetos para o enfrentamento as desigualdades de gênero, pois

Mulheres e homens são iguais em seus direitos e sobre este princípio se apoiam as políticas de Estado que se propõem a superar as desigualdades de gênero. A promoção da igualdade requer o respeito e atenção à diversidade cultural, étnica, racial, inserção social, de situação econômica e regional, assim como aos diferentes momentos da vida. Demanda o combate às desigualdades de toda sorte, por meio de políticas de ação afirmativa e consideração das experiências das mulheres na formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas. (II PNPM, 2008, p. 29).

Entre esses dez eixos, o capítulo 2, *Educação Inclusiva, Não Sexista, Não Racista, Não Homofóbica, Não Lesbofóbica*, aponta a educação como fator relevante para o combate a todas as formas de discriminação e violência contra todos os grupos de mulheres. Esse capítulo apresenta objetivos gerais e específicos, onze metas e seis prioridades, das quais abarcam planos de ações que discorrem sobre a revisão de materiais didáticos e paradidáticos que visibilizem as mulheres nas diversas áreas de conhecimento e conteúdo. Contempla também a formação inicial e continuada de gestoras/es, professoras/es, estudantes com o propósito de combater as desigualdades de gênero, raça/etnia, orientação sexual e geracional, bem o estímulo e participação de mulheres na Ciência.

Como explanado no próprio plano (BRASIL, 2008, p. 53), é preciso assegurar a meninas e meninos, homens e mulheres, o mesmo acesso à educação de qualidade e igual tratamento das instituições de ensino e

---

7 Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Estabelece políticas igualitárias para mulheres. Brasil, 2005.

profissionais envolvidos nos processos educacionais. Nessa perspectiva, é pertinente contextualizar o conteúdo do II PNPM com a definição de Auad (2006, p. 79) sobre coeducação, como política educacional que discorre um conjunto de medidas a serem adotadas nos espaços escolares que questionam e reconstróem as ideias sobre o masculino e o feminino. Ao propor a materialização de políticas educacionais que corroboram para o enfrentamento ao racismo, lesbofobia, machismo, transfobia e desigualdades geracionais, esse importante Plano Nacional, por meio de suas metas, prioridades e planos de ação configura um mote para galgar uma escola que vá desconstruindo as divisões e hierarquizações de gênero.

Analisando todo esse contexto, é pertinente reconhecer e destacar os muitos e árduos caminhos percorridos pelas mulheres, das narrativas descritas à época das atuações de Bertha Lutz até se chegar ao valoroso documento acima e, agora, depois de termos tido a primeira mulher Presidente, Dilma Rousseff, sendo o alvo de um golpe que foi desferido contra a democracia brasileira.

No século XXI, já não há mais a luta pelo voto ou para a inserção simples no mercado de trabalho. Parece haver subsídios para que mulheres de todas as classes sociais, raça/etnia e orientação sexual tenham seus direitos garantidos, votem e sejam votadas. Apesar disso, cumpre destacar que essa base fundamental sofre atentados cada vez que sua existência não assegura que as mulheres possam votar e ser votadas, na mesma proporção dos homens, e nem que estejam com equiparação de cargos e salários a eles, no mercado formal de trabalho. Ao contrário do que se almeja, há avanços acompanhados de retrocessos antidemocráticos de toda sorte. Como é sabido, a opressão contra as mulheres é recorrente e demanda que a emancipação siga sendo tematizada, como no presente artigo, no conjunto da presente publicação.

A conquista da cidadania e do poder em cargos prestigiosos, como de Presidenta da Nação ou Reitora da Universidade, são boas medidas da democracia de um país e de uma instituição universitária. Exatamente por essas razões, e pelo fato de termos ainda poucas mulheres que tenham sido reitoras e presidentas, temos dados históricos recentes exemplares do quanto ainda necessitamos garantir acesso e permanência a direitos ainda não conquistados de fato, mas há muito propalados como nossos.

## **Educação, emancipação e feminismos:** considerações finais e fundamentais para democracia

Podemos relacionar o exercício da efetiva cidadania e a garantia da permanência dos direitos de todas as pessoas à ação das políticas públicas, que atuam perante as necessidades e demandas dos membros de uma sociedade, estipulando parâmetros, ainda que mínimos, de qualidade da inserção social. Essa qualidade pressupõe uma infraestrutura, subsidiada por pesquisas, implantação de leis, fiscalização por parte de órgãos públicos, mas, principalmente, pela formação de pessoas conscientes de seus direitos e deveres perante a sociedade, efetivamente fazendo jus à sustentação de um regime democrático.

Logo, se admite a área da educação como seara de resistência e de construção do desenvolvimento dos diálogos e acúmulos sobre a igualdade de gênero, tendo em vista que é uma instância formadora em que a população permanece e transita em variados momentos da vida, como discente, responsável por discentes, docentes ou agentes educadores de variadas funções. Isso equivale a dizer que toda gente já passou e ainda passa pela escola, em variados momentos da vida, e com variadas maneiras de ali permanecer e se relacionar.

Ao acompanhar essas discussões, as referentes ao Plano Nacional de Políticas para as Mulheres como ferramenta para uma escola que trilhe a coeducação, por meio de seus objetivos, metas e planos de ação a fim de materializar políticas para o combate a LGBTTFobia, racismo, machismo e desigualdades geracionais. E se percebe como se constrói potente resistência democrática no diálogo sobre Educação, Emancipação e Feminismos. Assim, longe da pretensão de detalhar ou esgotar tão rica dinâmica de debate, que assinalou as lutas sociais ocorridas nos séculos XIX e XX, e segue em disputas e desdobramentos até a atualidade, foi exposto e debatido, no presente artigo, o quanto foi representativo o acesso à educação pelas mulheres e, sobretudo, como esse acesso não é questão resolvida e ou mesmo fora de zona de conflito ou de disputa.

Ao tomar outras searas sociais como focos de análise, como a participação no poder, a garantia de trabalho, emprego, renda ou o acesso à saúde, evidencia-se como a educação é mais uma frente a ser agregada aos direitos a serem ainda assegurados. E, ao lado disso, a educação é, ironicamente, o *locus* por excelência onde se ganha estofos para assumir os embates e diálogos nas demais áreas e ali construir autonomia e for-

talecimento para as mulheres. Cumpre destacar que, embora o acesso à educação pelas mulheres estivesse politicamente atrelado a um ideal de bem estar da nação bastante questionável e ao esvaziamento do magistério pelo sexo masculino, ressaltamos que o acesso ao magistério e à educação, mesmo que se dando nas bases analisadas ao longo do artigo, foi condição fundamental para que as mulheres traçassem uma trajetória rumo à sua autonomia e fortalecimento, como sujeitos sociais ativos. Nesse sentido, concordamos com OLIVEIRA (2011), que ao tecer reflexões sobre essa instigante movimentação, nos relata que as mulheres passam a atuar “[...] como protagonistas e autoras da reconstrução de sua profissionalidade, onde possam deixar de ser ouvintes e possam se tornar autoras”. Ao ampliarem seus espaços de atuação, as mulheres desenvolveram “[...] novas formas de sociabilidade, reivindicando direitos e transformando a vida social”, lutando contra a violência, batalhando pelos espaços políticos, produzindo conhecimento e levantando bandeiras de luta como o debate sobre o aborto, o exercício da sexualidade, entre outras demandas (RAGO, 2013, p.24).

No presente artigo, apresentamos breve histórico de rico trecho do caminho do feminismo no Brasil, de modo a aproximar dados da História da Educação brasileira com históricos embates feministas por Educação. Instaurar essa dinâmica analítica pode nos auxiliar na compreensão tanto do histórico de construção das políticas públicas para igualdade de gênero, no nosso país, quanto dar pistas para necessária resistência democrática a ser realizada em momento atual de tentativas de expulsão das mulheres da política – com a retirada de presidenta eleita de seu cargo – até a defesa, por parte da sociedade brasileira, de movimentos que criminalizam o debate sobre as relações de gênero na escola.

De Bertha Lutz lara, até lavelberg, morta pela ditadura militar no Brasil, e sem jamais esquecer de Carolina Maria de Jesus, em seu quarto de despejo, onde se encontra toda a periferia e não a apenas a favela paulistana, temos os variados protagonismos das mulheres que não se conformam de estar onde foram colocadas. De diferentes maneiras, a partir do desejo de sair dos lugares e transformar o mapa da lógica tradicional masculina, essas mulheres são representantes de muitas outras, cujo legado político foi e é subverter a tradicional suposta hegemonia social. Carolinas de Jesus, Iaras e Berthas, elas mesmas, conhecedoras de suas demandas e necessidades cotidianas, lutaram por reconhecimento

de todas as mulheres e acesso de cada uma, seja na luta armada da guerrilha, seja na luta pelo pão e na escrita do diário à luz de vela no barraco da favela, seja nos salões dos acalorados debates pelo direito ao voto. O pleno exercício da cidadania trilhou longo caminho e essa jornada não acabou. Ela segue sendo travada na presente escrita, no intertexto das pesquisadoras, educadoras e feministas que têm acesso à educação, mas podem não ter creche para suas crias; que têm acesso a emprego e renda, mas podem sofrer variados tipos de exclusão de cargos de prestígio no mercado de trabalho; que têm direito ao divórcio e casamento com outra mulher, mas que podem sofrer variados tipos de violência em razão da fruição desses direitos. Muitos avanços estão consolidados, e muitos direitos ainda estão em perigo, pois mais propalados do que em exercício pela totalidade ou mesmo pela maioria das mulheres. Por mais que saibamos que a consolidação dos direitos se dá em longo prazo, também temos pressa de não assistirmos a perdas constantes e por essa razão seguimos escrevendo, publicando e debatendo. Em tempos de ataque – e para nós mulheres os tempos de ataque são praticamente todos – o diálogo e as ideias são nossos melhores recursos na construção da democracia e na sua defesa. Sigamos na construção do fortalecimento das mulheres, de sua emancipação e do debate das relações de gênero fora da escola e, sobretudo, dentro dela!

## Referências

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação**: paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Feminismo**: que história é essa? Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

BANDEIRA, Lourdes. **Avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. Brasília. Comissão Econômica para América Latina e Caribe-CEPAL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres-SPM. 2005. p. 4-10

BRASIL. Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.direitoshumanos>.

usp.br/index.php/Educa%C3%A7%C3%A3o-no-Imp%C3%A9rio/lei-de-15-de-outubro-de-1827.html>. Acesso em 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Estabelece políticas igualitárias para mulheres. Brasil, 2008.

BORGES, Kátia F.C. DURÃES, Sara J. A. IDE, Maria Helena S. Educação de Mulheres e o discurso do progresso na primeira metade do século XX CONGRESSO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 3., 2012, Montes Claros. **Anais...** Montes Claros: Unimontes. 2012. Disponível em: <<http://www.congressods.com.br/terceiro/index.php/trabalhos-aprovados/desenvolvimento-genero-e-geracao/231-educacao-de-mulheres-e-o-discurso-do-progresso-na-primeira-metade-do-seculo-xx>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (com) formação das identidades profissionais. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006, p.1-16. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/trajetoria\\_de\\_feminizacao.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2014.

FRANÇA, Fabiane Freire; CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo; CALSA, Geiva Carolina. Nova proposta de educação na Primeira República Brasileira: a co-educação dos sexos. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.27, p.127 –142, set. 2007. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art10\\_27.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art10_27.pdf)Acesso em 29 jul. 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, vol.10, n.1, p.171-188, jan. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=pt&nrm=iso)Acesso em: 20/02/2015.

DICIONÁRIO HISTÓRICO BIOGRÁFICO BRASILEIRO PÓS 1930. Rio de Janeiro. Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2001. Disponível em; < [www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br)>. Acesso em 24 jul. 2014.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas** [online]. , v.19, n.2, p. 467-474, 2011. Disponível em:<<http://www>

scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200010&script=sci\_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 jul. 2014.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos estud. - CEBRAP** [online], n.86, p.93-103, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 28 nov. 2017.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, Uberlândia. **Anais...** Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro. DP&A, 2001. p. 131-165.

OLIVEIRA, Djenane. **Da Agente de Desenvolvimento Infantil a Professora de Creche**: estudo de uma trajetória profissional, a partir da categoria gênero. Guarulhos, 2011.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo.

RAGO, Luzia M. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções de subjetividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cad. Pagu** [online], n.16, p.151-197, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332001000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332001000100009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Yumi Garcia dos. A implementação dos órgãos governamentais de gênero no Brasil e o papel do movimento feminista: o caso do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo. Campinas. **Cadernos Pagu**, 2006. pp. 3-4. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>

scielo.php?script=sci\_arttex&pid=S0104-83332006000200014&la>. Acesso em 20/07/2014.

SARTI, Cynthia A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n.264, p. 35-50, maio/ago.2004.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20, n. 2, p.77-99, jul./dez. 1995.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Escola Normal: O Projeto das Elites**.

Brasileiras para a Formação de Professores. ENCONTRO DO GRUPO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM ARTES DA FAP, 1, 2008, Curitiba. **Anais...**, Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2008. p.142-152. Disponível em: <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/l\\_encontro\\_inter\\_artes/20\\_](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/l_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf)

[Marlete\\_Schaffrath.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/l_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2014.

SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. **Revista Brasileira de Educação**, 2000. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a07](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a07)>. Acesso em 19.jul.2014.

SOUSA, Lia Gomes Pinto de. SOMBRIO, Mariana Moraes de Oliveira. LOPES, Maria Margaret. Para ler Bertha Lutz. Campinas. **Cadernos Pagu**, v.24, p. 315-325, jan./jun. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a16.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , v. 35, n. 126, p. 609-634, dez. 2005 . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0100-15742005000300005&lng=en&nr=iso>>. Acesso em 13 fev.2014.

ZAIDMAN, Claude. **La mixité a l'école primaire**. Paris, L'Harmattan, 1996.

Aprovado em: Setembro 2017

Aprovado em: Novembro 2017