



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APARECIDA SUELAINÉ 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 SUELAINÉ CARNEIRO

MULHERES E EDUCAÇÃO: GÊNERO, RAÇA E IDENTIDADES

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: Prof^ª Dr^ª 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

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.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as contribuições para o desenvolvimento dessa pesquisa, portanto serão muitos os agradecimentos.

Ao apoio e orientação realizados por integrantes do projeto de ação afirmativa Curso de Extensão Equidade no Acesso à Pós-Graduação para Populações Subrepresentadas, realizado pela UFSCar e uma equipe de colaboradoras/colaboradores coordenada pelas Professoras Stella Araújo, Victoria Montrone, e o Prof^o Bernardo Teixeira. Participei da 1ª Turma – 2013 - com as amigas e amigos Dora, Ivone, Janete, Luciene, Angelita, Cadu, Carol, Rocha, Alessandra, Alessandro, entre outros. Participar de uma ação afirmativa alimenta a crença na justiça de nossas lutas por igualdade e respeito, e os nossos ideais por uma sociedade mais justa e solidária. Saí de lá mais forte!

À Jaqueline Santos, responsável por minha inscrição no *campus* Sorocaba. Mais do que incentivadora, uma companheira.

À Geledés Instituto da Mulheres Negra, instituição em que atuo, pelos apoios e incentivos. Portanto, agradecimento mais do que especial às geledianas – Erica, Nilza, Sonia, KK, Maria Sylvia, Elida, Miguel, Rodnei e Natália.

Ao chegar na turma 2013 do curso de mestrado, tive a satisfação de reencontrar o Cadu e, juntos, integramos a Galera Pega Firme – Daniele, Paulo, Escobar, Patrícia – um grupo de solidariedade, troca de alegrias e angústias com o mestrado. Agradecimento especial para Daniele e Escobar, pela acolhida em suas casas.

Às minhas irmãs e irmãos, que me apoiam e incentivam desde os tempos que me recorde como integrante da espécie humana - Sueli, Solange, Geraldo, Solimar, Gersio e Celmo – obrigada por tudo! Agradecimento especial à Sueli e Solimar, apoios fundamentais para chegar até aqui e para os próximos passos!

À avó Lourdes e sua família, pelo carinho e apoio.

À Denise Carreira, minha comadre, com quem trilhei caminhos para a conquista de direitos, compartilhei desafios, alegrias, frustrações, satisfações, incertezas, lutas e crenças na possibilidade de construção de um mundo melhor, principalmente para as mulheres, como Julia Kiamba, minha afilhada e filha de Denise.

Super agradecimento para Tania Portella - amiga, companheira e parceira de todas as horas!

Agradeço às Evas - minha mãe e minha filha - que representam o início e o sentido. Minha mãe Eva pela proteção incondicional enquanto viva. Minha filha Eva por ser o que há de mais importante na minha vida.

Agradeço ao meu pai – José Horácio – cuja dignidade e responsabilidade estruturaram minha vida.

Agradeço às entrevistadas, que generosamente compartilharam comigo suas lembranças e sonhos.

Às professoras e professores da Linha 2 – Educação, Comunidade e Movimentos Sociais, e às companheiras e companheiros do Grupo de Estudo SexPol.

À banca de qualificação – Prof^ª Dr^ª Kelen Christina Leite e Prof. Dr. Waldemar Marques, pelas valiosas contribuições para a finalização desta pesquisa.

Agradeço à minha orientadora – Prof^ª Dr^ª Viviane Melo de Mendonça – pelo apoio, respeito, compartilhamento, e pela total liberdade para a construção da presente pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a participação das mulheres na educação e sua conexão com as ações realizadas pelo movimento feminista brasileiro. A educação brasileira vivencia a maior participação e melhor desempenho das mulheres, contudo pertencimento racial, gênero e sexualidade são marcadores que resultam em desigualdades, observadas na persistência das assimetrias na educação. A história oral é a metodologia utilizada para o registro das vozes de seis estudantes do ensino médio profissional de escola da rede estadual. Suas histórias de vida aportam informações sobre a compreensão do ser mulher na sociedade brasileira, na educação, no mercado profissional, sobre os determinantes para as escolhas dos cursos técnicos, assim como para a compreensão da permanência da segregação sexual nos cursos técnicos. Os relatos permitiram constatar a presença de processos de socialização constitutivos dos papéis sexuais, as hierarquias nas carreiras profissionais, assim como as tensões que marcam a entrada das mulheres em cursos majoritariamente masculinos. Percebeu-se também o desconhecimento das ações e conquistas do movimento feminista que contribuíram com transformações ocorridas na vida das mulheres brasileiras nas últimas décadas, e o pouco compromisso com uma atuação política em prol das mulheres. Buscou-se explicitar o desafio da educação para a efetivação de mecanismos que ampliem as possibilidades de futuros para as mulheres, assim como para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade, a liberdade e a equidade.

Palavras-chave: Mulheres. Educação. Feminismo. Racismo. Discriminação. Identidades.

ABSTRACT

This study aims to analyze the participation of women in education and its connection with the actions taken by the Brazilian feminist movement. The Brazilian education experiences the greater participation and better performance of women, however racial belonging, gender and sexuality are markers that result in inequalities observed in the persistence of disparities in education. Oral history is the methodology used to record the voices of six students of vocational high school of the state system school. Their life stories contains information on the understanding of being a woman in Brazilian society, in education, in the professional market, the determinants for the choice of technical courses as well as for understanding the sexual segregation residence in technical courses. The reports showed evidence of the presence of constituent processes of socialization of gender roles, hierarchies in professional careers, as well as the tensions that mark the entry of women in predominantly male courses. It is also noticed the lack of actions and achievements of the feminist movement that contributed to transformations in the lives of Brazilian women in recent decades, and little commitment to a political action in favor of women. We tried to explain the challenge of education for effective mechanisms to expand the future possibilities for women as well as for the construction of pedagogical practices committed to equality, freedom and fairness.

Keywords: Women. Education. Feminism. Racism. Discrimination. Identities.

LISTA DE SIGLAS

ABRES	Associação Brasileira de Estágios
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEAM	Delegacia Especial de Atendimento à Mulher
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETESP	Escola Técnica Estadual de São Paulo
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GLS	Gays, Lésbicas e Simpatizantes
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LBL	Liga Brasileira de Lésbicas
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
NUBE	Núcleo Brasileiro de Estágios
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Superior
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1 – Frequência líquida, por faixa etária e sexo	59
TABELA 2 – Iniquidades no ensino médio, faixa 15-17 anos, por cor e sexo.....	60
TABELA 3 – Faixa etária 18-24 anos, por nível de ensino e cor	60
TABELA 4 – Taxa frequência líquida, por etapa de ensino, cor e sexo.....	63
TABELA 5 – Matrículas na educação profissional por dependência administrativa.....	75
TABELA 6 – Cursos de educação profissional com maior número de matrículas por rede.....	76
TABELA 7 – Cursos com maior número de participantes, por sexo, nas ETECs do Estado de São Paulo	76
TABELA 8 – Matrículas no ensino superior presencial por sexo e ano, segundo a rede de ensino	80
TABELA 9 – Perfil das entrevistadas	90
GRÁFICO 1 – Taxa líquida de escolarização no nível do ensino médio, por raça e gênero.....	61
GRÁFICO 2 – Taxa líquida de escolarização no nível do ensino superior, por raça e gênero	62
GRÁFICO 3 – Estudantes no ensino superior, por sexo e cor/raça	81
GRÁFICO 4 – Matrículas de mulheres e homens em cursos de graduação presenciais, por áreas gerais do conhecimento.....	82

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 – O Feminismo no Brasil: lutas e conquistas	17
1.1 – Movimento de Mulheres e Movimento Feminista: o feminismo brasileiro	21
1.2 – Feminismo Negro	33
1.3 – ONGs Feministas	40
1.4 – Seguindo em Frente: assumindo os desafios	43
Capítulo 2 – Identidade, Diferença e Igualdade	48
2.1 - Interseccionalidades: gênero, sexualidade, classe e raça	50
Capítulo 3 – Elas na Educação	59
3.1 – A Trajetória das Mulheres na Educação	64
3.2 – Mulheres no Ensino Médio Profissional	74
3.3 – A Educação Superior e as Mulheres	79
3.4 - O Desafio da Equidade na Educação.....	84
Capítulo 4 – Franjas da Educação e Ouvindo Vozes	88
4.1 – Conhecendo as Vozes	91
4.2 – Vozes que Creem	98
4.3 – Polifonia	101
4.4 – Vozes Educadas	109
4.5 – Ouvindo sobre Cursos e Sonhos	121
4.6 – Feminismo em Poucas Vozes	142
Considerações Finais	160
Anexos	166
Referências	170

INTRODUÇÃO

Sou beneficiária das lutas e conquistas das mulheres, particularmente daquelas que atuam no movimento feminista. Mulheres negras me confortaram com a compreensão da minha humanidade e da necessidade de lutar por igualdade de condições e direitos; mulheres não negras me ofertaram sua solidariedade e compreensão de que na luta podemos caminhar lado a lado mantendo nossa identidade e especificidades.

Neste caminhar no movimento feminista antirracista, reconheço a existência de vitórias e derrotas, avanços e retrocessos, que provocaram profundas mudanças na sociedade brasileira, e que tiveram impactos na educação, na fecundidade, no comportamento e nos padrões familiares. Esta trajetória influenciou novas gerações de mulheres, que vieram ao mundo sob um novo cenário político e social, onde a liberdade de sonhar, ousar e decidir se tornou possível.

Contudo, creio ser necessário ainda indagar: as mulheres decidem sobre o seu futuro? Elas sonham? Elas ousam desafiar os papéis sociais que ainda estão destinados às mulheres na nossa sociedade? Todas as mulheres podem sonhar, escolher e decidir?

Foram estes questionamentos que instigaram o desenvolvimento dessa pesquisa, que apresentará a trajetória do movimento feminista, discutirá a participação das mulheres na educação e as formas pelas quais elas orientam suas escolhas e expectativas com a profissionalização no ensino médio.

Compreendo que as rotas de vida estão impregnadas de questões que perpassam as relações familiares, condição socioeconômica, gênero, sexualidade, pertencimento racial, entre outros marcadores que impactam nas formas e sentidos da vida em sociedade.

A relevância do tema está ancorada em levantamento que realizei sobre dissertações de mestrado que abordaram a participação das mulheres no ensino médio técnico. Utilizando as palavras-chave mulher e ensino médio no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período 2003-2012, localizei apenas uma pesquisa, no ano de 2009, que abordou a participação das mulheres no ensino médio profissional a partir dos dados do Censo Escolar no período 2001-2006.

A discussão também se justifica a partir do Relatório de Egressos de Cursos Técnicos do Centro Paula Souza, com base em dados do período 1999-2007 sobre a trajetória profissional de estudantes de cursos técnicos oferecidos pelas Escolas Técnicas (Etecs) estaduais de nível médio. As informações demonstraram as mudanças da participação de homens e mulheres nos cursos ofertados, havendo aumento na participação das mulheres em cursos tradicionalmente de homens, e baixa participação de homens em cursos com majoritária presença de mulheres, informações que permitem supor a existência de áreas profissionais consideradas ‘femininas’ e outras ‘masculinas’.

Os diagnósticos acima tornam a pesquisa instigante a partir das análises e pesquisas que informam a maior participação das mulheres na educação, sua maior escolaridade e melhor desempenho nos exames, em todos os níveis de ensino. Contudo também nos deparamos com informações sobre sua concentração em algumas áreas do conhecimento, situação que nos permite indagar sobre os determinantes desta situação.

A análise das relações de gênero nos auxilia na compreensão das transformações vivenciadas pela sociedade brasileira nas últimas décadas, que são observadas através da trajetória educacional das mulheres, desde os impedimentos e restrições à sua participação, até o momento atual em que sua presença é considerada majoritária.

Contudo esta constatação merece ser problematizada à luz de estudos, dados e análises que informam a desigual participação das mulheres no sistema educacional a partir da raça, classe, localização geográfica, deficiências e outros marcadores sociais, que explicitam a existência de diferenças entre as mulheres e a apropriação desigual dos bens sociais entre elas. Portanto, interseccionalidade é um conceito analítico que subsidia as análises do presente trabalho.

Utilizo o movimento feminista e os conceitos de gênero, raça, classe e identidade como categorias de análises para a compreensão da construção de inferioridade da mulher baseada no sexo e na raça, a atuação política desencadeada pelo movimento para a transformação das relações sociais, visando a desestruturação das hierarquias e das desigualdades.

O critério de sexo tem sido, ao longo dos anos, fundamental para demarcar a menos valia das mulheres (PITANGUY, 2011) e a educação foi um dos espaços que as mulheres ocuparam para promover a reversão deste desígnio.

A partir destas constatações, a realização desta proposta de pesquisa constitui-se em contribuição para ampliar a compreensão da situação das mulheres na educação para além da mera descrição de dados estatísticos, que embora sejam muito importantes para diversas análises, não explicam a complexidade contida nas escolhas, desejos e decisões de vida. Para tanto, utilizo a história oral como uma metodologia de pesquisa que pode contribuir para a compreensão de um panorama já descrito em números, mas que não consegue avançar na explicação da persistência de determinadas desigualdades na educação.

As vozes de mulheres que escolheram cursos profissionalizantes de nível médio em escolas públicas podem contribuir com a construção de propostas para a incorporação e efetivação de práticas educativas que possibilitem a equidade no sistema educacional. Minha hipótese é que suas escolhas profissionais denotam mecanismos de segregação que passam pelo gênero, raça e sexualidade, assim como uma série de expectativas constituídas a partir destas variáveis em conexão com a classe social, condição física, localização geográfica etc. São questões às quais a educação não pode se negar a confrontar para a construção de possibilidades e perspectivas que permitam a transformação desta realidade.

Ao apresentar os significados das escolhas profissionais das estudantes através de suas histórias de vida, de suas memórias de infância, da relação com familiares, a construção de suas identidades e seus projetos de futuro, procuro contribuir com novas abordagens para estudos sobre o tema, pois

a história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos. Essas vozes ocultas são acima de tudo de mulheres – e é por isso que a história oral tem sido fundamental para a criação da história das mulheres. (THOMPSON, 2000, p.17)

Considero que as histórias das mulheres que cursam o ensino médio técnico constituem subsídios que auxiliam na compreensão das suas escolhas profissionais, em conexão com suas compreensões sobre gênero, raça e identidade. As narrativas permitem fundir o passado e o presente, perceber se as lembranças remetem a uma era que pode parecer distante mesmo tendo ocorrido em um curto espaço de tempo dentro de suas vidas, e se há a

sensação de que o tempo mudou muito da infância para a adolescência e para a vida adulta. (THOMPSON, 2000)

Sendo propósito deste trabalho compreender as razões e motivações para a escolha do curso técnico, e apreender estas decisões a partir das relações familiares e sociais, escolhi a fala de mulheres como o meio para atingir este objetivo. Compreendo que as melhores informações sobre as mulheres estão sendo produzidas por elas; portanto, esta pesquisa, conforme proposto por Alberti (2004, p.37), “[...] tem como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala [...]”, como uma forma de mostrar as continuidades e as rupturas na participação educacional das mulheres.

Cabe destacar que o presente estudo difere de muitos estudos de histórias de vida, que na sua maioria estão voltados para a memória de idosos, como o importante trabalho realizado por Eclea Bosi – Memória e Sociedade: lembrança dos velhos (1994). Ao optar por relatar a história de mulheres jovens e adultas, que geralmente possuem pessoas que as escutam e querem ouvir seus relatos, reconheço que as falas estão repletas de entusiasmo e estima, realizadas em um momento de vida em que há percepção de construção e efetivação de um futuro, estando a memória destas mulheres, conforme informa Bosi (1994, p.60), “[...] absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que a uma pessoa de idade.”

O presente trabalho busca descrever e analisar as diferentes motivações que permeiam as escolhas destas mulheres, de forma a originar a construção de um conhecimento significativo para a área da educação brasileira, particularmente para o desafio que representa na atualidade a equidade de gênero e raça no ensino profissional. Para tanto, a pesquisa ampliou o espectro de questões, de forma a compreender: por que certas mulheres escolhem determinadas profissões e outras não? Por que algumas adentram as profissões consideradas masculinas e outras não? A presença de mulheres em cursos considerados masculinos provoca conflitos em sala de aula? As escolhas pelos cursos estão orientadas a partir de papéis sociais colocados para homens e mulheres? Há influências familiares ou sociais que atuam na permanência de padrões ou mudanças de percurso de vida? Qual o lugar das conquistas do movimento feminista na história destas mulheres?

As entrevistas contribuíram com respostas para as indagações acima, e os relatos, compostos de uma riqueza de detalhes e informações, podem atualizar e indicar outros elementos para a compreensão da manutenção ou da alteração do padrão de ocupação de homens e mulheres nas diversas opções profissionais do ensino médio. São informações que buscam ampliar as contribuições já captadas pelos dados empíricos.

Neste sentido, é atribuída expressiva ênfase às ações desenvolvidas pelo movimento feminista na busca por direitos e igualdade, assim como às desigualdades e discriminações presentes no sistema educativo. A educação é concebida como um *locus* privilegiado para mudanças nas relações de gênero.

Para a realização dos objetivos, recorri a diversas fontes. Ao tratar do feminismo, dialogo com as teorias do movimento feminista brasileiro, como poderá ser observado mais adiante, que considero o sujeito histórico na problematização das relações de gênero na sociedade brasileira. Às ações do movimento feminista realizadas em encontros, congressos, seminários e articulações políticas, foram incorporadas as reflexões e produções acadêmicas de feministas, nos âmbitos nacional e internacional, disponíveis em bancos de dados, institutos de pesquisas, livros, revistas acadêmicas, entre outros.

Para captar a participação das mulheres na educação, utilizei dados estatísticos e relatórios de pesquisas produzidos por institutos e órgãos governamentais e não-governamentais, informações veiculadas na imprensa nacional, além de estudos e interpretações de outras pesquisadoras.

Buscando compreender os significados presentes nas escolhas das mulheres nos cursos profissionais, fui contemplada com os depoimentos de seis mulheres matriculadas em escola pública de nível médio profissional da cidade de São Paulo. As participantes não foram selecionadas diretamente pela pesquisadora, pois um dos critérios de seleção para a coleta de depoimentos foi a adesão. Assim, as mulheres entrevistadas foram informadas da pesquisa por professoras e professores dos cursos, que repassaram seus dados para a coordenação da escola e, posteriormente para a pesquisadora. Portanto, são mulheres que estavam interessadas em contribuir com a pesquisa, antes de qualquer contato com a pesquisadora.

O presente trabalho contempla os temas discutidos organizado na seguinte estrutura:
Capítulo 1 - O Feminismo no Brasil: lutas e conquistas – apresenta a dicotomia movimento de

mulheres e movimento feminista, as especificidades das mulheres negras, a institucionalização a partir das ONGs, os impactos e os desafios do feminismo no Brasil. O capítulo apresenta também o desafio que representa defender a existência de uma epistemologia feminista.

O Capítulo 2 - Identidade, Diferença e Igualdade – questiona a noção de uma identidade feminina ou de mulher, apresenta as mudanças sofridas pelo conceito de gênero, contempla discussões sobre as interseccionalidades de gênero, sexualidade, classe e raça, aborda a construção da identidade, e a diferença e a igualdade entre as mulheres a partir de suas identidades específicas como negras, lésbicas, indígenas etc.

O Capítulo 3 - Elas na Educação - recupera a trajetória das mulheres na educação, sua presença no sistema de ensino, em particular no ensino médio profissional e ensino superior; aborda ainda o desafio da equidade na educação.

O Capítulo 4 - Franjas da Educação e Ouvindo Vozes - apresenta as vozes de seis alunas da Escola Técnica de São Paulo-ETESP, uma escola da rede estadual de ensino. A conversa buscou dar liberdade para a fala das entrevistadas e “[...] suas memórias contadas oralmente foram transcritas tal como colhidas no fluxo de sua voz” (BOSI, 1994, p.38), como forma de captar as singularidades da compreensão do ser mulher desde a infância até a fase adulta, sua condição na sociedade, a relação com a escola e a família, e seus reflexos na escolha profissional. As histórias de Uva (Eventos), Orquídea (Desenho da Construção Civil), Lilás (Automação Industrial), Lavanda (Meio Ambiente), Violeta (Desenho de Construção Civil) e Roxa (Meio Ambiente), aportam informações sobre suas identidades, o processo educativo, os cursos e os sonhos, e suas compreensões sobre o feminismo.

Este trabalho busca compreender as motivações para as escolhas profissionais de mulheres de cursos técnicos de nível médio, etapa de ensino que representa um momento de vida em que é possível perceber com mais nitidez as influências dos valores familiares, sociais, as concepções de classe, raça e gênero, e seus impactos na escolha profissional. Suas experiências de vida possibilitam ampliar nossas compreensões sobre as relações familiares e sociais, assim como suas conexões com a educação.

CAPÍTULO 1

O FEMINISMO NO BRASIL: LUTAS E CONQUISTAS

O feminismo é um movimento social¹ organizado que instituiu as mulheres como sujeito político, visando um processo de transformação social e de rompimento com a fixidez de uma identidade que foi imposta às mulheres (ÁVILA, 2000). Para tanto, diversos caminhos e estratégias foram desenvolvidas pelas mulheres ao longo da história humana por dignidade, respeito e igualdade, como consequência de sua inconformidade com o lugar que lhe foi destinado a ocupar na sociedade. Concordando com Brah (2006),

O objetivo principal do feminismo tem sido mudar as relações sociais de poder imbricadas no gênero. Como as desigualdades de gênero penetram em todas as esferas da vida, as estratégias feministas envolvem um enfrentamento da posição subordinada das mulheres tanto dentro das instituições do estado como da sociedade civil. (BRAH, 2006, p.342)

Feminismo pode ser compreendido como um movimento que busca enfrentar as opressões e desigualdades sofridas pelas mulheres, bem como o reconhecimento do seu direito ao pleno exercício da cidadania, compreendida como direito ao trabalho, à educação, à moradia, aos direitos sexuais e reprodutivos, sendo que

o feminismo busca repensar e recriar a identidade de sexo sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher, não tenha que adaptar-se a modelos hierarquizados, e onde as qualidades ‘masculinas’ e ‘femininas’ sejam atributos do ser humano em sua globalidade. (ALVES e PITANGUY, 1985, p.9)

Para hooks² (2000, p.1), o feminismo é um movimento pela eliminação da opressão sexista

posto de maneira simples, feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, a exploração e a opressão sexista. [...] Praticamente, é uma definição que indica que toda ação e pensamento sexista são o problema, seja quem for que perpetue isto, mulher ou homem, criança ou adulta⁷

¹ Gohn (2011), compreende movimentos sociais como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas, que na ação concreta, adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. A autora destaca também que na atualidade, há crescente utilização dos novos meios de comunicação e informação, como a internet, e a atuação por meio de redes sociais locais, regionais, nacionais, internacionais ou transnacionais.

² Tradução livre do capítulo 1 do livro *Feminism is for Everybody*, - Políticas Feministas: de onde partimos. Disponível site Confabulando - <http://confabulando.org/kk2011/index.php/Main/PolíticasFeministas-BellHooks>. Acesso 19.12.2013

O feminismo configura uma ação política e coletiva de mulheres em busca de transformações sociais, decorrente de um critério de sexo posto na sociedade, que demarcou a menor valia das mulheres e traçou ao longo dos séculos, um caminho de menor titularidade para elas (PITANGUY e BARSTED, 2011).

A condição de subalternidade das mulheres em relação aos homens foi construída historicamente, com base em estereótipos, que justificaram as desigualdades entre homens e mulheres em diversos espaços da vida social, sendo relegada ao masculino a ideia de domínio e ao feminino a subalternidade, uma percepção social de sua incapacidade e inadequação para o exercício de determinadas funções (PITANGUY, 2011).

Alves e Pitanguy (1985) recuperam a *herança do silêncio* das mulheres e a construção de sua imagem social. As autoras retornam à Grécia antiga, onde mulheres eram somente reprodutoras e executoras de trabalhos manuais; na sociedade romana eram despossuídas de qualquer direito, cabendo aos homens todo o poder sobre a mulher, filhos, servos e escravos; na Idade Média, muitas mulheres foram caçadas como bruxas, situação que se exacerbou no século XVI, início do Renascimento, período onde ocorreu um verdadeiro genocídio perpetrado contra o sexo feminino na Europa e nas Américas. Apesar das autoras ressaltarem que a sujeição das mulheres não possui um destino irrevogável, a-histórico e universal, pois um mesmo período comporta também algumas experiências de relações igualitárias entre os sexos, de maneira geral, a história revela que ocorreu uma construção de desprestígio social e profissional da mulher, assim como o seu confinamento ao espaço doméstico e o afastamento da esfera pública.

Concordando que um mesmo período histórico comporta diferentes histórias das mulheres, destacamos outro evento ocorrido no século XVI, que foi o início do comércio transatlântico de africanos/as, que foram transportados para as Américas e escravizados. Às mulheres desse grupo não foi dado o *status* de humano; eram consideradas mercadorias, utilizadas como mão de obra para diversas atividades econômicas, situação que perdurou até o século XIX. O silenciamento sobre as lutas das mulheres negras a partir do período escravagista persiste na história do feminismo, que segundo Carneiro (2003) está demarcado como de origem branca e ocidental.

No século XVII, persiste a intolerância à ideia de igualdade de direitos para as mulheres. O século XVIII será marcado pela presença das massas na esfera política, pelas revoluções (Americana e Francesa), da emergência da ideologia liberal e os princípios de

liberdade e igualdade, e tem na propriedade privada sua base material. Contudo a nova era mantém as marcas das desigualdades e da subordinação das mulheres, já que na América

Ficavam excluídos da ideia de igualdade, de forma irreversível – porque em nome do sexo e da raça, fatores biológicos insuperáveis – as mulheres, os negros e os índios. A este contingente discriminado, adicionava-se também o homem branco de baixa renda, cuja exclusão não era no entanto irremediável já que, teoricamente, poderia ascender financeiramente e ter direito ao voto. Na França, neste mesmo século marcado por revoluções, a mulher, que participara ativamente ao lado do homem do processo revolucionário, não vê também as conquistas políticas estenderem-se ao seu sexo. (ALVES e PINTANGUY, 1985, p.32)

Ávila (2000) destaca que somente nos séculos XIX e XX as mulheres conquistaram o direito à educação e ao voto, sendo que a partir dos anos de 1960 há a incorporação de outras concepções e reivindicações de igualdade de direitos, para além dos direitos políticos, trabalhistas e civis. É na efervescência dos protestos e contestações dos anos de 1960 “[...]que o movimento feminista contemporâneo ressurge, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas.” (LOURO, 2003, pág. 16)

Feministas aumentaram os questionamentos à forma como as relações sociais estavam estruturadas, isto é, como as discriminações determinam a estrutura das relações a partir da naturalização hierárquica entre os sexos; à crença na inferioridade da mulher concebida a partir de fatores biológicos; o seu confinamento ao espaço familiar por ser constitutivo do seu papel de reprodutora, exigindo a igualdade em todos os níveis (ALVES e PITANGUY, 1985).

É principalmente a partir dos anos de 1970 que muitas(os) acadêmicas militantes feministas, principalmente historiadoras(es), passam a investigar a presença das mulheres na história, seu cotidiano, seus trabalhos e condições de vida, fatos ausentes dos relatos da vida em sociedade. É desta forma que as mulheres “[...] foram, então, resgatadas dos porões e sótãos da antiga forma de narrar a história, tornando-se, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos de novas narrativas históricas.” (CARDOSO, 2012, p.74). A produção teórica sobre a vida e a presença das mulheres na história representou a incorporação do tema em diferentes áreas de produção do conhecimento científico, permitindo a inauguração de um campo feminista do conhecimento, que Louro (2003) define como *estudos da mulher* ou Estudos Feministas.

Segundo Piscitelli (2001), foram diversas as correntes do pensamento feminista³, que buscaram explicar as causas originais da subordinação das mulheres, mas compartilharam da compreensão política de que ela é universal, já que as mulheres ocuparam lugares subordinados em relação aos mundos masculinos em todas as partes e períodos históricos conhecidos.

Contudo, atrelada à consciência da dominação masculina, há a incorporação da compreensão da dominação e da exploração de mulheres por outras mulheres, tensionando a aparente unidade em torno de um sujeito político único ‘mulheres’, que não considerava as diferenças entre elas resultantes da classe e da raça (MALUF, 2007), que implicavam em hierarquizações e diferenças entre as mulheres.

Portanto, a partir de 1980, o movimento feminista deixa de lado a centralidade no fortalecimento da identidade mulher para pensar suas diferenças e suas diversas identidades, de forma a explicar as relações de poder existentes na sociedade (RAGO, 1998). É a partir desse princípio que o conceito de gênero emerge para a compreensão da construção dos lugares e das relações desiguais entre homens e mulheres na sociedade.

O feminismo contestou uma sociedade inteiramente construída pelos homens e para uma parcela dos homens, e buscou desestruturar uma ordem social hierarquizada a partir das diferenças de gênero, que originaram e justificaram desigualdades (ÁVILA, 2000). Seu percurso demonstra uma atuação voltada para a desconstrução de um imaginário de mulher, contra uma concepção clássica de igualdade universal. O pensamento feminista deve ser compreendido como expressão de ideias que resultam da interação entre ações do movimento feminista e da reflexão feminista acadêmica (PISCITELLI, 2001), não se constituindo em um pensamento unificado.

Deve-se compreender o feminismo como um conjunto de ações e teorias desenvolvidas por mulheres (e homens feministas) para a realização de uma epistemologia feminista. Para Rago (1998, p.2), é possível pensarmos em uma epistemologia feminista pois o “[...] feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de

³ Dentre as diversas correntes, a autora destaca as vertentes do feminismo socialista, na qual a opressão das mulheres teria sua base na estrutura de classes ou na associação capitalismo/patriarcado; o feminismo radical que postula a opressão feminina à função reprodutiva das mulheres e as teorias psicanalíticas.

produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera.”

Louro (2003) também enfatiza a existência de uma epistemologia feminista,

“[...] as problematizações levantadas pelo feminismo fizeram mais do que exigir um acréscimo das mulheres aos estudos, uma descoberta de suas histórias e de suas vozes. Essas problematizações desafiaram a própria forma de fazer ciência até então hegemônica. No entendimento de muitas/os, as questões postas pelas feministas não teriam mostrado, apenas, insuficiências ou incompletudes nos paradigmas teórico-metodológicos, essas questões teriam abalado radicalmente os paradigmas.” (LOURO, 2003, p.144)

Sua diversidade de posições e opiniões desdobrou na construção de novas teorias, que se complementaram ou divergiram, mas que favoreceram a construção de posicionamentos críticos, a valorização de fontes documentais antes desprezadas (pois do âmbito do pessoal) que revigoraram metodologias e procedimentos de investigação, contribuindo assim com a criação de novas estratégias de pesquisas e de atuações políticas para a transformação da sociedade.

1.1 - Movimento de Mulheres e Movimento Feminista - o feminismo brasileiro

O movimento feminista brasileiro possui algumas particularidades, sendo sua trajetória diversa em razão de nosso contexto histórico. Pinto (2009) demarca a primeira onda do feminismo no Brasil a partir de 1910, como voltado à luta pelo voto, que foi conquistado em 1932⁴, e ligado aos interesses de mulheres brancas de classe média. A autora também destaca o movimento das operárias de ideologia anarquista e o manifesto de 1917 sobre as condições das mulheres nas fábricas. Mas ressalta que “este feminismo inicial, tanto na Europa e nos Estados Unidos como no Brasil, perdeu força a partir da década de 1930 e sua atuação só aparecerá novamente, com importância, na década de 1960.” (PINTO, 2009, p.16)

Os anos de 1960 representam um momento mundial de contestações sociais e políticas, contudo o Brasil vivencia outra particularidade, que impacta na ação do movimento feminista. Pitanguy (2011) destaca que os 21 anos em que o Brasil viveu sob o domínio da ditadura militar – 1964/1985 – foi um período que impediu e reprimiu ações por direitos, mas no qual o movimento feminista já se afirmava como um novo ator político. Nos anos de 1970

⁴ Cabe destacar que, dentre as ações de feministas brasileiras pelo direito ao voto, no ano de 1910 foi fundado o Partido Republicano Feminino, no Rio de Janeiro, integrando diversas ações e estratégias que buscaram visibilizar a cidadania incompleta das mulheres. (PLATAFORMA POLÍTICA FEMINISTA, 2002)

o movimento feminista atuava pelo restabelecimento da democracia e a ampliação da agenda democrática, de forma a incluir a cidadania plena das mulheres.

A agenda política do feminismo durante a ditadura militar propunha, simultaneamente, o restabelecimento das instituições democráticas e a ampliação da agenda democrática, de forma a incluir a cidadania plena das mulheres como um pilar dessa nova agenda. Atuava, no entanto em um contexto caracterizado por um divórcio entre Estado e sociedade civil, que detinha o monopólio do discurso dos direitos humanos, o que limitava significativamente sua ação de *advocacy*. A restauração da democracia no Brasil implicou a reconstrução de pontes entre Estado e sociedade civil e na ampliação de sua agenda e estratégias. (PITANGUY, 2011, p.35)

Pitanguy afirma ainda que nos anos de 1980, fase de transição democrática, as reivindicações do movimento feminista integraram-se ao resgate formal das liberdades civis e políticas, além de reivindicações de igualdade constitucional entre homens e mulheres. Nos anos 1990, atuava pela regulamentação e promoção de direitos humanos e garantias individuais e sociais, momento que também está marcado pela participação do movimento feminista nas conferências internacionais das Nações Unidas, que se mobilizou e articulou para que fossem inscritos nos documentos das conferências diretrizes para a efetivação de políticas públicas de enfrentamento às profundas desigualdades de gênero, sociais, regionais e étnico-raciais.

Os anos 1960-70 estão marcados, no Brasil, por reivindicações por democracia e igualdade, emergiu uma nova concepção de cidadania, havendo o rompimento com uma tradicional representação política, que teve na presença feminina a grande novidade em termos de manifestações reivindicatórias (SPOSITO, 1993). Este cenário foi propício para o encontro do movimento de mulheres com o movimento feminista.

A distinção entre movimento de mulheres (considerado como movimento popular) e movimento feminista (considerado como movimento libertário) deve ser compreendida menos na forma de uma dicotomia, mas sim dentro da trajetória do movimento feminista brasileiro. Eles revelam as muitas faces do feminismo, como decorrência de momentos históricos e expressam as estratégias e lutas diferenciadas do movimento feminista.

O movimento de mulheres inscreve-se na história das lutas feministas com suas reivindicações e demandas que remontam às questões da vida cotidiana, por dignidade e plena cidadania. Segundo Pinto (2009, p.17), os movimentos populares de mulheres “[...] estavam nos bairros pobres e favelas, lutando por educação, saneamento, habitação e saúde, fortemente

influenciados pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica.” Suas reivindicações estavam dirigidas ao poder público para que realizassem mudanças em suas condições de vida.

O encontro movimento feminista e movimento de mulheres ocorre no processo de capilarização do movimento feminista para outros espaços (sindicatos, associações de bairro, entidades, igrejas), onde se encontram e realizam a interface de suas reivindicações. Segundo Gonzalez (1984), a expansão dos movimentos sociais na segunda metade dos anos de 1970

“[...] propiciou a mobilização e a participação de amplos setores da população brasileira, no sentido da reivindicação de seus direitos e de uma intervenção política mais direta. No caso da população negra, vamos encontrá-la sobretudo no Movimento Negro e no Movimento de Associação de Moradores nas favelas e bairros periféricos (ressaltando-se aí, o papel e a importância do Movimento de Favelas).” (GONZALEZ, 1984, p.7)

Os novos movimentos sociais realizaram um alargamento do espaço da política, confrontaram a política tradicional instituída, politizaram questões do cotidiano e ‘inventaram’ novas formas de política, que tiveram que se enfrentar com a ‘velha política’ dominante no sistema estatal (SADER, 1988).

Nesse embate, os novos movimentos sociais redefiniram e ampliaram a noção de cidadania com suas demandas ao Estado e sua presença nos espaços públicos, e uma parcela destes foram nominados como movimento de mulheres, pois estavam em busca de soluções para os problemas da vida cotidiana e privada, como as necessidades dos bairros na área da educação, saneamento, moradia entre outros. Neste sentido, o movimento de mulheres e o movimento feminista se aproximam através do processo participativo, um mecanismo para o rompimento com a condição de subordinação e invisibilidade.

Mais do que mecanismos capazes de transformar as instituições políticas, os movimentos criaram modos diversos de realizar a prática política, valorizando as decisões democráticas, a participação das bases, enfim, um conjunto de novas regras que vieram a constituir uma nova cultura política na sociedade brasileira. (...) À proporção que a prática política deixa de ser privilégio dos setores dominantes da sociedade e passa a ser uma modalidade de ação dos homens comuns, principalmente das mulheres, os limites entre o “político” e o “não político”, a vida privada e a vida pública tendem a ser redefinidos. (SPOSITO, 1993, p.326)

Soares (1998, p.39) apresenta uma distinção entre movimento de mulheres e movimento feminista, considerando o movimento de mulheres mais amplo, sendo o feminismo uma face do movimento de mulheres, e as mulheres das periferias, dos centros urbanos, das pequenas comunidades rurais e de sindicatos uma outra face. Para a autora cada

movimento tem dinâmicas próprias que “[...] se tocam, se entrelaçam, entram em contradição [...]”, fazendo a opção pela utilização da expressão movimento de mulheres, como forma de reconhecimento da pluralidade de processos e diferentes significados e alcance das ações.

Considero que a expressão *movimento de mulheres* incorpora a diversidade de agendas presentes no movimento feminista, implicando em ações diversas, pautas específicas e estratégias diferenciadas. O movimento feminista ao questionar as relações de poder exige mudanças nas estruturas que conformam a sociedade; o movimento de mulheres reivindica do Estado melhores condições para sua vida em sociedade.

É possível falar que entre o movimento de mulheres e o movimento feminista existem imbricações, trocas de informações, experiências comuns que se manifestam de maneiras diversas, mas que estão presentes nas duas expressões. Sposito (1993) considera que a experiência da participação política das mulheres nos movimentos populares permitiu um redimensionamento da vida privada, ao mesmo tempo em que marcou sua presença com suas representações, práticas e cultura os espaços públicos de ação coletiva.

Neste sentido, uma diversidade de mulheres se encontra e atua, a partir dos anos 1970, na luta contra a ditadura e por direitos, a partir de campo de ação e pautas específicas, mas que incorporaram propostas e demandas oriundas dos grupos feministas, principalmente as que expressavam as dificuldades e desvantagens no mercado de trabalho, educação, violência doméstica e sexual.

Um dos orgulhos do movimento feminista brasileiro é o fato de, desde o seu início, estar identificado com as lutas populares e com as lutas pela democratização do país. São memoráveis, para as feministas, o protagonismo que tiveram nas lutas pela anistia, por creche (uma necessidade precípua das mulheres de classes populares), na luta pela descriminalização do aborto que penaliza, inegavelmente, as mulheres de baixa renda, que o fazem em condições de precariedade e determinam em grande parte os índices de mortalidade materna existentes no país; entre outras ações. (CARNEIRO, 2003, p.118)

Os anos de 1970 apresentaram significativas mudanças nas demandas do movimento feminista com relações às reivindicações de 1910. Nesta fase, explicita-se sua prática política e o pensamento crítico das relações de gênero e sociais, e a defesa da construção de uma sociedade igualitária e democrática, agenda que apesar das resistências sociais, foi impulsionada quando a Organização das Nações Unidas-ONU instituiu o ano de 1975 como o

Ano Internacional da Mulher, e os anos de 1975 a 1985 como a Década da Mulher em todo o mundo.

O feminismo, que já na década de 1960 constituía um ator social relevante na Europa e nos Estados Unidos, surge no Brasil, enquanto movimento social e proposta política, a partir de 1975, expandindo o debate público sobre poder, igualdade e democracia. Para as mulheres que integraram as primeiras filas deste movimento, reunindo-se em grupos e coletivos, fundando centros e associações, lançando jornais, o conceito de democracia incorporava também as esferas da família, do trabalho, da educação, da violência e da saúde, indo além da esfera dos direitos civis e políticos. Suas bases organizacionais assentavam-se na solidariedade entre mulheres que projetavam uma identidade coletiva comum. O feminismo questionava os alicerces culturais nos quais se assentava a desvalorização do feminino, expressa em leis, em práticas, em linguagens simbólicas e chamava atenção para o fato de que, ao longo da nossa história, a hierarquia e a desigualdade permearam as relações de gênero, constituindo um elemento fundamental na organização do poder e nos sistemas de valores que alicerçavam os conceitos de masculino e de feminino em nossa sociedade. Neste sentido, a agenda feminista era diversa da de outras formas de participação feminina em movimentos pela paz, pela anistia, em clubes de mães e em associações de bairro, em lutas contra a carestia. (PITANGUY, 2002, p.4)

Portanto, é possível afirmar que o movimento de mulheres, que se organizava principalmente na periferia das principais cidades brasileiras, não incluía em sua agenda as pautas específicas do feminismo: a denúncia do machismo, o direito à igualdade e o combate à subalternidade, a autonomia e os direitos sexuais e os direitos reprodutivos. As feministas e principalmente as diversas organizações feministas não governamentais, que emergiram em número considerável a partir dos anos 1980, compreendem o movimento feminista como uma prática política, que a partir de um pensamento autônomo e crítico, interpela os movimentos sociais, assim como os movimentos de mulheres, sobre a defesa e a promoção da participação das mulheres, seus direitos e acessos à igualdade, justiça e autodeterminação; assim como no enfrentamento e denúncias de discriminações, violências em relação à raça, identidade sexual e demais desigualdades. São questionamentos direcionados ao conjunto dos movimentos sociais porque as diversas agendas do movimento feminista não são inteiramente incorporadas no campo dos direitos humanos. As feministas compreendem sua ação como um movimento por direitos humanos, que possui uma ação diferenciada e autônoma, vinculada à crítica da sociedade capitalista e suas novas configurações, não estando, contudo, sua atuação subordinada às lutas realizadas pelos e nos diversos espaços políticos e sociais.

A ação política e a agenda do movimento feminista tencionam as estruturas sociais, a partir da crítica das relações de gênero, que se inscrevem no campo do imaginário e nas estruturas institucionais, informando principalmente sobre a discriminação da mulher no

mercado de trabalho, na educação, a questão da violência doméstica, os direitos sexuais e os direitos reprodutivos, além da necessidade de ampliação da participação política. Pitanguy (2002) afirma que essa atuação foi realizada de maneira estratégica,

Assim é que, em seus primeiros anos, mais especificamente entre 1975-1979, as mulheres, organizadas em grupos, coletivos, associações, buscaram interlocução com sindicatos e universidades, organizaram manifestações, congressos e debates, alcançando um relativo espaço na imprensa e dando visibilidade a suas reivindicações. Os primeiros passos das feministas foram, portanto, no sentido de estabelecer uma presença pública no país, alcançar legitimidade para sua pauta de reivindicações, ampliar sua base de militância introduzindo-se em outros espaços organizacionais como sindicatos, associações e universidades, refutando, ao mesmo tempo, críticas de alguns setores que viam neste movimento uma ameaça à unidade da oposição organizada então em uma frente única. (PITANGUY, 2002, p.5)

As feministas, diferentemente de outros sujeitos de movimentos sociais, conseguiram a inserção e a disseminação de muitas de suas ideias e reivindicações em diversas estruturas sociais, como na academia, nos sindicatos e em diversas associações. A presença de feministas na produção do conhecimento científico é um aspecto relevante no movimento feminista, que o consolidou como um ator político qualificado e capaz de fazer a disputa ideológica.

Esta característica das feministas, na sua maioria brancas, foi problematizada por Carneiro (2005) em comparação com a dificuldade de inserção e capilaridade das pautas e reivindicações do movimento negro brasileiro, e a maneira diferenciada que feministas negras e brancas tiveram para se inserir como sujeitos autônomos e políticos. Sobre a produção teórica feminista, enfatiza que a constituição do termo gênero se refere, no saber acadêmico, às questões relacionadas às mulheres e construído por feministas, significando para estas

[...] a autoridade da fala ou da prática discursiva feminista, diferente do que ocorre com o saber produzido sobre o negro, saber esse que se construiu a maior parte do tempo desconectado do negro e de suas reivindicações, ainda que seja possível identificar em muitos os estudos a intenção de transformação das condições sociais produtoras de desigualdade social. (CARNEIRO, 2005, p.53)

Neste sentido, as detentoras das falas foram também as que mais se aproximaram do poder, desencadeando ações por políticas públicas de gênero, propondo mudanças em legislações discriminatórias, pressionando por ações afirmativas, entidades de defesa de direitos das mulheres, as delegacias especializadas, os abrigos para vítimas de violência, por programas de saúde sexual e reprodutiva e, mais recentemente, por sistemas de quotas nos partidos políticos, entre outros (PITANGUY, 2002).

Rodrigues (2004) destaca como importante no final dos anos 1970 a realização dos Encontros Feministas Nacionais, que configuraram espaços de reflexão feminista e de desenvolvimento de estratégias de incidência política para outras instâncias como sindicatos, partidos e movimentos comunitários, visando a incorporação das demandas do movimento feminista.

[...] marco fundamental na história dos movimentos de mulheres em todo o mundo foi o ano de 1975, declarado pela ONU como o Ano Internacional da Mulher. Neste ano realizou-se a 1ª Conferência Mundial sobre a Mulher, sendo declarada a Década da Mulher – 1975-84. Esta iniciativa significou o reconhecimento de que as mulheres vivenciavam situações de desigualdades e de discriminações e os Governos de todo o mundo assumiram o compromisso de adotar medidas visando mudar esta situação. No Brasil, as mulheres promoveram grandes debates e criaram os primeiros grupos feministas, em São Paulo e no Rio de Janeiro. (RODRIGUES, 2004, p.1)

Nos anos 1980, com as reivindicações por mudanças políticas no país, as feministas também pressionaram pela criação de instituições públicas voltadas para as questões de gênero. Conforme Pitanguy (2002) o movimento se propôs não só a fazer a interlocução com o governo, como também as feministas penetraram nos aparelhos do Estado através dos Conselhos da Condição Feminina, que surgiram primeiramente em São Paulo e Minas Gerais, e que posteriormente foram intensificados em outros estados.

Esta capacidade de interlocução com o outro vai constituir uma característica marcante do movimento de mulheres no Brasil, diferenciando-o de movimentos semelhantes de outros países, voltados fundamentalmente para o âmbito das relações interpessoais. Hoje este movimento de mulheres é reconhecido internacionalmente por sua experiência em advocacy e por sua capacidade de tecer estratégias consensuais entre as diversas organizações e redes que o compõe, fortalecendo sua posição na oposição ou na negociação frente ao Estado. (PITANGUY, 2002, p. 6)

O compromisso do feminismo brasileiro com a agenda internacional do feminismo sempre esteve presente, sendo que em 1981 feministas brasileiras integram as discussões dos Encontros Feministas Latino-Americanos e do Caribe, realizados inicialmente de dois em dois, depois de três em três anos, reunindo grupos, iniciativas e histórias dos diversos países (RODRIGUES, 2004).

Segundo Alvarez (2003), os Encontros Feministas Latino-Americanos e do Caribe tiveram especial importância, pois representaram um espaço crítico transnacional, onde as ativistas remodelavam e renegociavam identidades, discursos e práticas distintivas dos feminismos da região. Nestes encontros, realizavam-se balanços das ações feministas da América Latina e Caribe; diálogos e análises sobre as novas formas de opressão, bem como

para o avanço dos posicionamentos; e de identificação de denominadores comuns para a promoção de alianças dentro do movimento de mulheres latino-americanas e caribenhas.

“[...] os feminismos na região surgiram de uma grande diversidade de lutas políticas e localidades sociais, os Encontros permitiram que as militantes pudessem compartilhar suas diferentes perspectivas e construir significados políticos e culturais alternativos. Apesar de muitas vezes serem politicamente marginalizadas em seus países, as participantes dessas conversas regionais periódicas puderam se engajar com outras cujos feminismos emergem de condições sociopolíticas e heranças coloniais e neocoloniais análogas. Em uma região em que a Esquerda inicialmente via o feminismo como uma 'importação burguesa e imperialista' que dividia a luta de classes, e em que a Direita e a Igreja o denunciaram como uma afronta às normas culturais nacionais e aos valores da família cristã, nós argumentamos que os Encontros provaram ser arenas transnacionais fundamentais onde identidades e estratégias especificamente latino-americanas têm sido constituídas e contestadas.” (ALVAREZ, 2003, p.543)

Ainda na década de 1980, no Brasil, temos como resultado da ação política feminista, a criação, no ano de 1985, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, por meio da Lei nº 7.353, com caráter deliberativo e composição paritária. No mesmo ano, dá-se a criação da primeira Delegacia Especial de Atendimento à Mulher (DEAM), em São Paulo. Em 1988, a Constituição Federal garantiu a igualdade de direitos entre homens e mulheres e o estabelecimento de novos direitos como o planejamento familiar, a não discriminação de filhos havidos fora do casamento, o reconhecimento da união estável, além de creches, ampliação da licença maternidade e a criação da licença paternidade entre outros (RODRIGUES, 2004).

A Constituição Federal de 1988 também criminalizou a prática do racismo, resultado de um longo processo do movimento negro, que desde 1985 realizou encontros e discussões sobre estratégias que permitiriam que o racismo fosse considerado central na formulação democrática do país. Esta mobilização foi necessária, pois dar visibilidade ao racismo desagradava grupos conservadores e setores progressistas que discutiam a democratização do país. O mito da democracia racial apresentava-se como coeso nas distintas forças políticas da época (RODRIGUES, 2005).

A ação política feminista também atuou no âmbito da representação política, com o objetivo de ampliar a participação das mulheres no sistema parlamentar. No ano de 1995 foi aprovada lei de cotas no sistema eleitoral em nível municipal, e em 1997 essa medida foi contemplada em todas as eleições proporcionais, estabelecendo a reserva de o mínimo 30% e o máximo de 70% para as candidaturas de cada sexo. Outro destaque dos anos 1990 é a participação ativa das feministas brasileiras (de todas as expressões do feminismo nacional)

no movimento internacional feminista, com atuação marcante nas Conferências Internacionais das Nações Unidas. Os preparativos para essas conferências fortaleceram os movimentos feministas e suas articulações em todo o mundo.

A atuação política do movimento feminista resultou em incidências nas agendas internacionais de direitos humanos, promovidas pelas Nações Unidas. Na Conferência de Viena, em 1993, sua Declaração e Programa de Ação afirmam a igualdade de estatuto e os direitos humanos das mulheres, superando as fronteiras entre o espaço público e a esfera privada, configurando os abusos como estupro e a violência doméstica como crimes contra os direitos da pessoa humana. No campo da educação, esta Conferência recomendou o desenvolvimento de programas e estratégias que assegurassem uma educação abrangente, a divulgação de informações sobre as necessidades das mulheres no campo dos direitos humanos. Esta atuação resultou na ampliação da compreensão de que os direitos humanos são direitos das mulheres e que os direitos das mulheres são direitos humanos.

Ainda no âmbito internacional, a redução das diferenças de gênero na área educacional e o maior acesso das mulheres à educação foram objetivos explícitos da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Conferência do Cairo-1994), capítulo IV; da 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing), objetivos estratégicos 69 à 88 (ONU, 1995); Declaração de Dakar-Fórum Mundial de Educação, art.7-9 (UNESCO, 2000) e da Declaração do Milênio das Nações Unidas-art.19 (ONU, 2000).

A 3ª Conferência Mundial sobre Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban/África do Sul, em 2001, representou um momento de avanços e conquistas para as mulheres, particularmente para homens e mulheres negras, que realizaram grande mobilização para participação e incidência na Conferências, com destaque para a atuação das organizações de mulheres negras, que aprofundaram suas articulações e alianças com diversos movimentos sociais, em especial com os movimentos feministas.

A III Conferência constituiu um momento especial do crescente protagonismo das mulheres negras no combate ao racismo e à discriminação racial, tanto no plano nacional como no internacional. Entre as diferentes iniciativas desenvolvidas, destaca-se a Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras Pró-Durban, composta por mais de uma dezena de organizações de mulheres negras do país [...]. (CARNEIRO, 2002, p.210)

Conforme a autora, as mulheres negras compunham a maioria da delegação brasileira, e contribuíram com as formulações de propostas em diversos âmbitos, participação que também incidiu na aprovação de parágrafos decisivos para a população negra. Além disso, o momento permitiu ainda o estreitamento de parcerias e cooperações com outras organizações feministas, que potencializaram a problemática específica das mulheres negras no contexto de Durban. Carneiro (2002) destaca as ações e articulações realizadas na Conferência de Durban,

Sob muitos aspectos, poderíamos, sem exagero, falar na batalha de Durban. Nela aflorou, em toda a sua extensão, a problemática étnico-racial no plano internacional, levando a quase impossibilidade de alcançar um consenso mínimo entre as nações para enfrentá-la. O que parecia retórica de ativista anti-racista, se manifestou em Durban como de fato é: as questões étnicas, raciais, culturais e religiosas, e todos os problemas nos quais elas se desdobram - racismo, discriminação racial, xenofobia, exclusão e marginalização social de grandes contingentes humanos considerados 'diferentes' - tem potencial para polarizar o mundo contemporâneo. Podem opor Norte e Sul, Ocidente e não-Ocidente, brancos e não-brancos, além de serem responsáveis, em grande medida, pelas contradições internas da maioria dos países. Essa carga explosiva esteve presente até os últimos momentos da Conferência, ameaçando a aprovação de seu documento final e a permanência nela de diversos países. [...] A III Conferência reconhece a problemática específica das mulheres afrodescendentes e as múltiplas formas de discriminação que enfrentam. O parágrafo 9 do Plano de Ação pede aos Estados que "reforcem medidas e políticas a favor das mulheres e jovens afrodescendentes, tendo presente que o racismo os afeta mais profundamente, colocando-os em situação de maior marginalização e desvantagens". E o parágrafo 10 insta os Estados a "garantirem aos povos africanos e afrodescendentes, em particular a mulheres e crianças, o acesso à educação e às novas tecnologias, oferecendo-lhes recursos suficientes nos estabelecimentos educacionais e nos programas de desenvolvimento tecnológico e de aprendizagem à distância nas comunidades locais, e os insta também a que façam o necessário para que os programas de estudos em todos os níveis incluam o ensino cabal e exato da história e da contribuição dos povos africanos". (CARNEIRO, 2002, p.211)

A participação de feministas brasileiras nas várias conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas-ONU, que atuaram para que suas recomendações contemplassem ações para a eliminação das discriminações contra as mulheres em todos os campos de atividade, contribuíram efetivamente para as diversas ações de promoção de igualdade de gênero na esfera governamental brasileira. Destaque importante foi a criação, no ano de 2003, da Secretaria de Políticas para as Mulheres-SPM, que tem por objetivos estabelecer políticas públicas que contribuam para a melhoria das condições de vida de todas as mulheres brasileiras, o enfrentamento das discriminações raciais, sexuais, étnicas e por deficiência. No campo da educação, a SPM desenvolveu o programa Gênero e Diversidade na Escola, que oferece educação continuada a professores da educação básica nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.

No ano de 2002, durante a Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras, realizada em Brasília, o movimento feminista aprovou a Plataforma Política Feminista, um documento construído coletivamente nas 26 conferências estaduais, que mobilizaram 5 mil e 200 ativistas. Participaram da construção do documento mulheres de todas as regiões do país, negras, indígenas, brancas, lésbicas, das áreas urbanas e rurais, sindicalistas, quilombolas, jovens e da terceira idade, com deficiências, de diferentes vinculações religiosas e partidárias. O documento foi construído a partir de uma perspectiva feminista de questionamento da sociedade e de reflexão da atuação do movimento como sujeito político, tendo por perspectiva a superação das desigualdades econômicas, sociais, de gênero, raça e etnia, levando em consideração as especificidades locais e regionais, refletindo as especificidades e as estratégias de luta do feminismo brasileiro daquele momento, voltado para o reconhecimento das diferenças, a igualdade, a redistribuição de riquezas e a justiça social.

Dentre os diversos princípios do movimento feminista brasileiro refletidos no documento, destacamos: o reconhecimento da autonomia e da autodeterminação dos movimentos sociais de mulheres; o comprometimento com a crítica ao modelo neoliberal injusto, predatório e insustentável do ponto de vista econômico, social, ambiental e ético; o reconhecimento dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais das mulheres; o compromisso com a defesa dos princípios de igualdade e justiça econômica e social; o reconhecimento do direito universal à educação, saúde e previdência; o compromisso com a luta pelo direito à terra e à moradia; o compromisso com a luta antirracista e a defesa dos princípios de equidade racial-étnica; o compromisso com a luta contra todas as formas de discriminação de gênero, e com o combate a violência, maus-tratos, assédio e exploração de mulheres e meninas; o compromisso com a luta contra a discriminação a lésbicas e gays; o compromisso com a luta pela assistência integral à saúde das mulheres e pela defesa dos direitos sexuais e reprodutivos; o reconhecimento do direito das mulheres de ter ou não ter filhos com acesso de qualidade à concepção e/ou contracepção; o reconhecimento do direito de livre exercício sexual de travestis e transgêneros; o reconhecimento da descriminalização do aborto como um direito de cidadania e uma questão de saúde pública; e o reconhecimento de que cada pessoa tem direito as diversas modalidades de família; e o apoio às iniciativas de parceria civil registrada.

Para Carneiro (2003, p.127), a Plataforma Política Feminista representa

“[...] o coroamento de quase duas décadas de luta pelo reconhecimento e incorporação do racismo, da discriminação racial e das desigualdades de gênero e raça que eles geram. Tal concepção constitui-se em um dos eixos estruturais da luta das mulheres brasileiras. A Plataforma, ao incorporar esse princípio, sela um pacto de solidariedade e co-responsabilidade entre mulheres negras e brancas na luta pela superação das desigualdades de gênero e entre as mulheres no Brasil. Redefine os termos de uma verdadeira justiça social no Brasil.

A partir deste documento, o movimento feminista brasileiro se apresenta como um ator político que reconhece as hierarquias e as desigualdades presentes na sociedade brasileira e entre as mulheres, comprometendo-se com ações amplas e democráticas que possibilitem a construção de uma sociedade igualitária.

No ano de 2006 foi aprovada a Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, que tornou crime a violência doméstica e familiar contra a mulher, sendo um importante avanço no sentido de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, e sua estrutura concebe a violência contra a mulher não só como um problema criminal, mas também social (CARNEIRO e PORTELLA, 2013), constituindo-se como um marco no cumprimento do direito à vida das mulheres.

Outro destaque histórico representa a eleição da presidente Dilma Rousseff, no ano de 2010 para a Presidência da República do Brasil, e sua reeleição em 2014; são atos que se configuram como perspectivas de rompimento com um imaginário social sobre o lugar da mulher na sociedade, e que abrem possibilidades para muitas outras em um espaço considerado masculino.

Cabe ainda destaque o expressivo impacto do feminismo na inserção do tema no espaço acadêmico, onde uma epistemologia feminista se constituiu e se reafirma, ainda que se percebam as assimetrias de gênero e raça no âmbito da participação das mulheres na produção do conhecimento científico.

O feminismo teve, portanto, um profundo impacto na academia e na produção científica, abrindo campo para se estudarem as mulheres, o universo feminino, a cultura feminina, as relações entre os sexos/gêneros. E, ao mesmo tempo, foi ele mesmo lembrado e colocado como tema, como objeto histórico: suas origens, seus movimentos, suas líderes e mentoras, suas produções, seus temas e suas conquistas têm sido analisados pelas sociólogas e mais recentemente por algumas historiadoras. (RAGO, 1995/1996, p.17)

Neste sentido, as trajetórias do movimento feminista brasileiro apresentam períodos de maior expressão e outros de retração, com maior ou menor sustentabilidade, mas que inseriu questões como violência e discriminações das mulheres como questões de governabilidade (PITANGUY, 2002). A partir de formas de ação e de modos de organização diferenciados, e

de diferente condição social, étnico-racial, educacional, etária e localização geográfica, seus caminhos configuraram-se na ampliação de direitos individuais e sociais das mulheres, no campo da educação, saúde, segurança, trabalho, moradia, previdência social, direito à terra e o acesso aos direitos civis e políticos.

1.2 - Feminismo Negro

O termo feminismo negro foi incorporado ao discurso de feministas negras, pois remete à ação e concepção de feminismo a partir das reflexões baseadas no racismo, colocando em destaque a situação da mulher negra nas discussões do movimento feminista. De acordo com Carneiro (2003)

[...] um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades. (CARNEIRO, 2003, p.3)

Para Santos (2002, p.277), o racismo é um mecanismo de diferenciação que estabelece diferenças e separações entre os grupos humanos, sendo “[...] uma ideologia e, como tal, também foi concebido como uma estratégia de poder em acordo com as expectativas de parte de uma determinada sociedade.”

Os conceitos de raça e racismo devem ser compreendidos como construções ideológicas, cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial e exclusão, que tem se perpetuado e reinterpretado de acordo com os interesses dos que dele se beneficiam (GONZALEZ, 1982).

Compreendemos o conceito de raça como uma categoria socialmente construída, que é empregada para informar como determinadas características físicas (cor da pele, textura de cabelos, formato de lábios e nariz) e manifestações culturais influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. A noção de raça, que ainda permeia o imaginário social brasileiro, tem sido utilizada para excluir ou alocar indivíduos em determinadas posições na estrutura social e também para deixá-los viver ou morrer.

[...] raça é um dos elementos estruturais de sociedades multirraciais de origem colonial. Os conceitos de *apartheid* social, a supremacia do conceito de classe sobre os demais – como pretendem os pensadores de esquerda, herdeiros do materialismo histórico dialético – são conceitos que não alcançam, e, ao contrário, invisibilizam ou

mascam a contradição racial presente nas sociedades multirraciais, posto que nelas raça/cor/etnia e, em especial para o Brasil, são variáveis que impactam a própria estrutura de classes. Disso decorre que a essência do racismo, enquanto pseudo-ciência, foi buscar legitimar, no plano das ideias, uma prática, e uma política, sobre os povos não-brancos e de produção de privilégios simbólicos e/ou materiais para a supremacia branca que o engendrou. São esses privilégios que determinam a permanência e reprodução do racismo enquanto instrumento de dominação, exploração e mais contemporaneamente, de exclusão social em detrimento de toda evidência científica que invalida qualquer sustentabilidade para o conceito de raça. (CARNEIRO, 2005, p.29)

A raça, e conseqüentemente a cor, são atributos de classificação e de explicação das diferenças sociais, naturalizando a vida social, possibilitando a permanência e a reprodução do racismo enquanto modo de dominação e exploração. Conforme afirmação de Bento (2002, p.148) “[...] numa sociedade racializada, ser branco sempre faz diferença. Dito de outra maneira, negros nas mesmas condições que brancos, não costumam ter as mesmas oportunidades, os mesmos tratamentos.” A branquitude⁵ institui privilégios concretos e simbólicos.

Santos (2002) destaca a representação que negros e brancos ocupam na humanidade, como seus lugares estão categorizados de maneira positiva ou negativa em função da cor da pele,

Luz e sombra: opostos. Se o branco representa a razão, o belo, o bom, o justo... a humanidade, ou seja, simboliza os valores desejáveis, o negro, por sua vez, pode representar a desrazão, a loucura (a bÍlis negra que obscurece), o feio, o injusto, a animalidade. Ou, de uma forma mais radical, o negro pode simbolizar o estranho. Esse veio conduz a pensar a oposição branco/negro como a tradução mais acabada de sentimentos profundos gerados pela capacidade e pela incapacidade de simbolizar. (SANTOS, 2002, p.280)

O racismo expressa-se no Brasil a partir das representações construídas sobre o negro durante o período colonial, que justificaram a constituição de senhores e escravos (CARNEIRO, 2005), sendo a raça um demarcador para o valor de cada agrupamento humano na sociedade brasileira, estruturando-a e reproduzindo processos de exclusão e desumanização da população negra, recaindo de forma mais violenta sobre as mulheres negras.

As assimetrias raciais colocam as mulheres negras em situação de maior vulnerabilidade em todos os âmbitos sociais. Segundo pesquisa realizada pelo IPEA (2013), no ano de 2009, famílias que se declararam chefiadas por mulheres negras eram 51,1%;

⁵ O termo diz respeito à construção do branco como ideal de raça e representação da humanidade, em detrimento dos demais grupos raciais.

mulheres negras recebiam 51,1% do rendimento das mulheres brancas; de cada cem mulheres negras chefes de família, onze estavam desempregadas, entre as brancas eram sete.

A incompreensão das especificidades das mulheres negras e a pouca relevância do racismo nas pautas e reflexões do feminismo, resultaram na organização específica das mulheres negras.

Devemos pensar em movimento de mulheres negras a partir das revoltas, nos quilombos, nos terreiros, nas rodas de samba e de capoeira. De acordo com Leite (2008), no período pré-Abolição, mulheres negras tiveram papéis relevantes na difusão de informações e notícias de quilombo para quilombo, pois estavam em diversas frentes de trabalho, no leito, e eram as acompanhantes de “sinhazinhas”. Na pós-Abolição, são elas que garantem o sustento da família e mantêm a cultura de seu povo através do culto aos Orixás e do sincretismo religioso, com a representação de seus santos através da imagem dos santos da Igreja Católica. A autora também destaca a participação de mulheres negras nos primórdios do feminismo

Em 1920, a despeito do caráter pequeno burguês existente na Federação Brasileira do Progresso Feminino, a entidade trazia algumas afrodescendentes em suas fileiras. Almerinda Farias Gama, uma das militantes afrodescendentes que se destacou junto com Bertha Lutz, criando o Sindicato das Datilógrafas e Taquígrafas e, posteriormente, abandonou a FBPF por achar que as mulheres que lá estavam eram da elite e não se preocupavam com os problemas das mulheres trabalhadoras. Na Bahia, em 1940, temos Maria Brandão, militante do PCB e, em 1934, tivemos a eleição de Antonieta de Barros, professora negra, filha de proletários de Santa Catarina. Nos idos dos anos 1950, viamos a primeira ação de classe ligada à mulher negra: o Conselho Nacional de Mulheres Negras, criado por domésticas, um exemplo, entre outras ações louváveis entre 1934 e 1950. (LEITE, 2008, p.14-15)

Mulheres negras também integraram diversas associações, grêmios e clubes⁶ negros surgidos no início do período republicano, sendo estritamente de mulheres negras a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas (DOMINGUES, 2007a).

⁶ Segundo Domingues (2003), que compreende essas entidades como a representação da primeira fase do Movimento Negro Brasileiro, elas possuíam caráter eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, e instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, destacando: em São Paulo, Clube 28 de Setembro (1897), o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), Centro Literário dos Homens de Cor (1903), Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), Centro Cultural Henrique Dias (1908), Grupo Dramático e Recreativo Kosmos (1908), Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917), Centro Cívico Palmares (1926); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).

Mulheres negras integravam e desempenhavam diversas ações na Frente Negra Brasileira-FNB (1931), como a Cruzada Feminina, que mobilizava mulheres negras para trabalhos assistencialistas, e as Rosas Negras, que organizava bailes e festivais artísticos. (Idem, 2007a). Contudo “[...] eram subalternizadas na entidade e alijadas dos cargos das instâncias decisórias, os quais eram monopolizados pelos homens. Nenhuma das fretenegrinas, por exemplo, compôs o “Grande Conselho” (instância máxima da FNB) [...]” (Idem, 2007b, p.358).

Carvalho e Rocha (2011) destacam a participação de mulheres negras em cargos de comando da União dos Homens de Cor, uma organização que atuou no período 1940-1950; no Teatro Experimental do Negro-TEN⁷ (1940-1960), através da coluna Fala Mulher; e a fundação da Associação de Empregadas Domésticas, em 1936, por Laudelina de Campos Mello, uma profissão exercida em sua maioria por mulheres negras.

O movimento feminista negro também deve ser compreendido a partir de sua autonomia em relação ao movimento negro, em razão da necessidade de especificar as contradições sociais que articuladas com o racismo, fazem com que as mulheres negras ocupem uma posição de desvantagem na sociedade. A demarcação da especificidade das mulheres negras não implicou no rompimento com o movimento negro pela compreensão de que o combate ao racismo é que realiza a confluência dos movimentos. Conforme Gomes (2011), o movimento negro está inserido na história dos movimentos sociais brasileiros, contudo de maneira diferenciada, pois

Ao emergir no cenário nacional e político destacando a especificidade da luta política contra o racismo, o movimento negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo negro brasileiro. Assim, a necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil são aspectos que distinguem o movimento negro dos demais movimentos sociais e populares da década de 70. (GOMES, 2011, p.136)

Este coletivo político denominado movimento negro, constituído por homens e mulheres negras em busca da transformação da sociedade brasileira, vivencia a crise interna oriunda da reprodução das desigualdades de gênero, situação que resulta na organização independente das mulheres negras, principalmente a partir dos anos de 1980. Ancoradas e

⁷ O TEN, que tinha em Abdias do Nascimento sua principal liderança, além de ser um espaço para atores negros e negras, fundou o jornal Quilombo; realizava cursos de alfabetização, corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; realizou concurso de artes plásticas; defendeu a criação de uma legislação antidiscriminatória no país.

comprometidas com a luta antirracista e o anti-sexismo, as feministas negras inserem no movimento negro as reflexões e necessidades de comprometimento com as questões de gênero, e no movimento feminista, as desigualdades e vantagens ou desvantagens auferidas a partir do pertencimento racial.

Portanto, a partir de uma dupla militância – movimento feminista e movimento negro – feministas negras denunciaram o racismo, os privilégios que usufruíam as mulheres não negras em decorrência da raça, a subalternidade social das mulheres negras e exigiram que suas especificidades fossem contempladas no movimento feminista.

Ao recuperar a trajetória política das mulheres negras, Ribeiro (2008) destaca como marcos importantes que definiram a identidade e os objetivos políticos das feministas negras, o I Encontro Nacional de Mulheres Negras, realizado em 1988 que delineou as formulações políticas e a agenda social para incidências nos âmbitos nacional e internacional; a realização do 1º Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas, realizada na República Dominicana em 1992, momento em que foi criada a Rede de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas e definido o dia 25 de Julho como o Dia da Mulher Afro-latino-americanas e Caribenha, como formas de ampliar e fortalecer as organizações e a identidade das mulheres negras e na construção de estratégias para o enfrentamento do racismo e do sexismo.

No ano de 1993, ocorreu o primeiro evento nacional destinado a discutir questões voltadas à saúde reprodutiva das mulheres negras no Brasil - Seminário Nacional de Políticas e Direitos Reprodutivos das Mulheres Negras - realizado na cidade de Itapeverica da Serra/SP, sendo um preparatório para a Conferência de Cairo/1994. O evento discutiu questões relacionadas a políticas públicas de saúde, a maternidade, a sexualidade e o controle de natalidade e tinha como objetivo avaliar em que medidas traduziam os interesses das mulheres negras; assim como estimular a participação das mulheres negras no processo que antecederia a Conferência Internacional do Cairo. O seminário finalizou com a *Declaração de Itapeverica da Serra das Mulheres Negras Brasileiras*, com destaques para questões como a saúde física e mental da mulher negra, avaliações sobre o papel do próprio Movimento de Mulheres Negras e destaca a necessidade de definições de caminhos e estratégias de atuação do movimento.

De acordo com Carneiro (2003), o racismo ao atuar como elemento que inferioriza as mulheres negras, promove a divisão na luta entre as mulheres, pois institui privilégios para as

mulheres brancas, sendo a atuação das mulheres negras contra a opressão de gênero e raça uma ação política que enriquece o feminismo, assim como as discussões sobre igualdade na sociedade brasileira.

Gonzalez (1984) ao refletir sobre a condição desfavorável da população negra e da mulher negra brasileira nos anos 1980, no mercado de trabalho e os rendimentos por ela auferidos, questiona o compromisso do movimento feminista com a situação da mulher negra e afirma

[...] se as transformações da sociedade brasileira nos últimos vinte anos favoreceram “a mulher”, não podemos deixar de ressaltar que essa forma de universalização abstrata encobre a realidade vivida, e duramente, pela *grande excluída* da modernização conservadora imposta pelos donos do poder do Brasil pós-64: a mulher negra. É por aí que se entende, por exemplo, uma das contradições do movimento de mulheres no Brasil. (GONZALEZ, 1984, p.6)

No caso das mulheres negras, os marcadores fenótipos que informaram sua ascendência africana e justificaram sua subalternidade, também foram os construtores de uma identidade - mulheres negras - que organizadas em movimento denunciaram os mecanismos de exclusão operados por meio do racismo e do sexismo, que coisificaram as mulheres negras. Conforme hooks (1995, p.468)

O sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de perpetuação da representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. Desde a escravidão até hoje, o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina “natural”, orgânica, mais próxima da natureza, animalística e primitiva.

Portanto, as feministas negras desafiaram o feminismo a refletir sobre as combinações das variáveis raça e classe para a desconstrução de imaginários a respeito do papel, da forma e das diferenças entre as mulheres, que se encontram naturalizadas na sociedade e tornam-se barreiras intransponíveis.

a variável racial produziu gêneros subalternizados, que diferem daquelas construções sociais relativas a homens brancos e a mulheres brancas. O racismo é um fator de subvalorização dos gêneros, colocando em patamares sociais diferentes negros, negras e os grupos racialmente dominantes. No caso das mulheres, essa combinação faz que os padrões sociais e estéticos das mulheres brancas – e com mais poder aquisitivo – sejam explorados, valorizados e propagados, operando de forma a excluir os gêneros subalternos. (CARNEIRO, 2003, p.3)

Por compreender que o racismo não impacta negativamente somente na vida de mulheres negras, mas de mulheres indígenas igualmente, no ano de 2004, durante a 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em Brasília, mulheres negras e indígenas

selaram uma Aliança de Parentesco, ou seja, uma aliança política na busca conjunta de superação das desigualdades econômicas, políticas, sociais, culturais e de poder e também para a conquista da igualdade de oportunidades para mulheres negras e indígenas na sociedade brasileira. Apesar da ousadia política e do ineditismo da ação, as políticas públicas têm sido insuficientes para enfrentar as desigualdades étnico-raciais, e o movimento feminista incapaz de atuar prioritariamente para a efetivação das reivindicações destas populações.

A concepção eurocêntrica e universalizante do feminismo sempre esteve no centro das tensões do movimento feminista. Além das especificidades das mulheres negras, outras dimensões da opressão das mulheres na sociedade tomaram expressão no movimento, o que exigiu a reelaboração de seu discurso e das práticas políticas do feminismo. Gonzalez (1984) destacou a maneira como as mulheres negras estiveram praticamente excluídas dos textos e dos discursos do movimento feminista, que abordavam as relações da dominação sexual, social e econômica da mulher, sem destacar o importante papel representado pela opressão racial. Na análise sobre a relação das feministas negras com as não negras destaca que,

“[...] nossas experiências com o Movimento de Mulheres, caracterizavam-se como bastante contraditórias: em nossas participações em seus encontros ou congressos, muitas vezes éramos consideradas “agressivas” ou “não-feministas” porque sempre insistimos que o racismo e suas práticas devem ser levados em contas nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa. Quando, por exemplo, denunciávamos a opressão da exploração das empregadas domésticas por suas patroas, causávamos grande mal-estar; afinal, dizíamos, a exploração do trabalho doméstico assalariado, permitiu a “liberação” de muitas mulheres para se engajarem nas lutas “da mulher”. Se denunciávamos a violência policial contra os homens negros, ouvíamos como resposta que violência era aquela da repressão contra os heróis da luta contra a ditadura (como se a repressão, tanto num quanto noutro caso, não fizesse parte da estrutura do mesmo estado policial-militar). Todavia, não deixamos de encontrar solidariedade da parte de setores mais avançados do Movimento de Mulheres, que demonstraram interesse em não só divulgar nossas lutas como em colaborar conosco em outros níveis.” (GONZALEZ, 1984, p.9-10)

Para Piscitelli (2008), a relação do pensamento feminista com outros marcadores de diferenças sempre foi tensa, pois algumas correntes teóricas consideravam que a visibilidade de ‘questões específicas’ poderiam debilitar o pressuposto relevante calcado na identidade entre as mulheres.

Os escritos críticos de finais da década de 1980 tendem a reconhecer essas diferenças. Entretanto, esse reconhecimento nem sempre se expressou no plano analítico e, quando ele existiu, muitas vezes privilegiou uma única diferença articulada a gênero. Algumas das autoras que se envolveram nas reformulações críticas do conceito de gênero enunciaram a importância de considerar conjuntamente classe, raça e gênero. Entretanto, elas continuaram privilegiando a categoria gênero. (PISCITELLI, 2008, p.265)

Portanto, o feminismo negro diz respeito a um grupo de mulheres, que ao longo da história até os dias atuais, constrói e reconstrói estratégias de luta e resistência para a afirmação e reivindicação de sua identidade e especificidades, alimentados por valores, princípios e cosmovisão, organizados a partir de referenciais negro-africanos (CARDOSO, 2012). O desafio de inscrever a questão racial como um aporte necessário para a luta feminista é que justificou a constituição do feminismo negro que se configura como um arcabouço teórico e prática política.

1.3 - ONGs Feministas

Outro destaque relevante da atuação do movimento feminista no Brasil foi sua institucionalização em Organizações Não Governamentais (ONGs), que se estruturaram principalmente através do financiamento de agências internacionais de cooperação e do Estado, permitindo ao movimento a profissionalização e a realização de ações programáticas, muitas de longo prazo, que foram fundamentais para o planejamento de ações, projetos e para a incorporação de suas agendas pelo poder público.

Novellino (2006) demarca o surgimento das ONGs como *feminismo institucional*, pois organizou as ativistas feministas em várias e diferentes ONGs⁸. A autora realizou o mapeamento das organizações feministas constituídas no ano de 2006, e revelou que existiam 35 ONGs. Destas, somente 7 não recebiam apoio financeiro de agências internacionais de cooperação, sendo as principais financiadoras a Fundação Ford e a Fundação MacArthur, além de outras agências financiadoras europeias. As primeiras ONGs feministas foram

⁸ A autora relaciona a fundação das seguintes ONGs: em 1980 no Recife/PE a Casa da Mulher do Nordeste, e em São Paulo a *Rede Mulher de Educação*; em 1981 o *SOS Corpo*, Recife/PE; na mesma cidade e estado foi criada, em 1984, o *Centro das Mulheres do Cabo*; em São Paulo, em 1985, foi criado o *Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde*; em 1987 foram criados o *Grupo Transas do Corpo- Ações Educativas em Saúde e Sexualidade*, na região Centro-Oeste, e a *Rede de Desenvolvimento Humano* (REDEH) no Rio de Janeiro; em 1988 foi criada *Geledés- Instituto da Mulher Negra em São Paulo*; em 1989 foram criadas três ONGs - uma no interior do estado do Rio de Janeiro, o *Centro de Estudos e Ação da Mulher Urbana e Rural* (SER MULHER); em Brasília o *Centro Feminista de Estudos e Assessoria* (CFEMEA); e *Comunicação, Educação e Informação em Gênero* (CEMINA); em 1990 a *Casa da Cultura da Mulher Negra*, no estado de São Paulo, e a *Cidadania Estudo Pesquisa Informação e Ação* (CEPIA) no Rio de Janeiro; em 1991 foi criado em São Paulo o *Serviço à Mulher Marginalizada*; em 1992 a *Criola*, no Rio de Janeiro; em 1993 foi criado em São Paulo o capítulo brasileiro das *Católicas pelo Direito de Decidir*; em 1993 *Themis-Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero*, no Rio Grande do Sul; em 1997 a *Casa da Mulher Trabalhadora* (CAMTRA) no Rio de Janeiro, e em São Paulo *Fala Preta!*; 1998 foi criada a *Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento* (AGENDE), em Brasília/ DF; em 1999, a *Anis-Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero*, também em Brasília.

fundadas no ano de 1980 e a última em 1999, não encontrando nenhum outro registro até o ano de publicação da sua pesquisa.

Segundo a autora, as ONGs se concentraram principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, tendo como principais focos dos seus projetos a educação; a capacitação em direitos humanos e direitos humanos das mulheres negras. Em seguida vinham projetos na área da saúde e direitos reprodutivos; políticas públicas e violência doméstica. Um tema que foi emergindo com o passar dos anos e incorporado pelas ONGs foi a representação política. A pesquisa revelou que o perfil das dirigentes das ONGs feministas eram mulheres de classes média e alta, com alto nível de escolaridade.

O papel expressivo que as ONGs passaram a ter no feminismo causou questionamentos e debates, pois sua capacidade técnica e rapidez para intervenções na cena política as consolidou como novas representantes do movimento feminista.

[...] a sua ação política provocou uma polêmica quanto ao seu caráter como entidades representativas do movimento. A crítica firmou-se tanto em termos da composição social das ONGs quanto em termos de sua relação operativa com o Estado. Na realidade, a dimensão central do questionamento é a legitimidade ontológica da “outra” na distinção nítida entre as ONGs e o “movimento”. O fato é que as ONGs passaram a ser representantes do movimento feminista desenvolvendo, a partir daí, pesquisas e proposições de políticas públicas, além de, em muitos casos, possuírem assentos em conselhos, comitês e comissões tripartite em nome do movimento. O caráter de assessoria e captação de recursos que as ONGs, no seu surgimento, desenvolviam para os movimentos foi, portanto, modificado. (CISNE e GURGEL, p.79)

Contrária às análises que concebem as ONGs como submissas aos interesses e agendas das instituições financiadoras, bem como do esvaziamento de pautas específicas do movimento feminista em razão da relação das ONGs com o Estado, Buarque e Vainsencher (2001) compreendem que as articulações e atuações das ONGs feministas brasileiras, nos níveis local e internacional, representaram mudanças no tecido social brasileiro e permitiram que aspectos concretos do cotidiano fossem incluídos na política, rompendo com a invisibilidade da contribuição das mulheres à democratização social e política, bem como a tomada de consciência sobre as relações de poder que perpetuam as hierarquias e as desigualdades.

“[...] as ONGs feministas - como entidades políticas detentoras de capacidade técnica e de negociação, no campo da cooperação internacional - através de sua imersão nos processos de reordenação das políticas sociais, em nível local, vêm contribuindo para promover uma série de mudanças importantes nas relações entre o Estado e a sociedade civil, funcionando como um vetor que sinaliza, constantemente, um lugar para a democracia participativa, dentro da democracia representativa. E, apenas

mergulhando-se na democracia participativa, é possível se abrir um espaço onde as questões de gênero podem ser, sempre, levadas em consideração. (BUARQUE e VAINSENER, 2001, p.15)

Concordando com a compreensão de Buarque e Vainsencher, o *feminismo institucionalizado* possibilitou a efetivação de políticas públicas voltadas às mulheres pelo Estado brasileiro, assim como seu monitoramento e aperfeiçoamento. Contudo, essa ação comprometeu a apropriação e visibilização de suas conquistas junto a uma grande parcela das mulheres brasileiras, que não reconhecem as políticas e as mudanças realizadas na sociedade brasileira como resultados das ações desencadeadas pelo movimento feminista. Esta afirmação será corroborada com as Vozes das mulheres que participaram da presente pesquisa, assunto que será abordado no capítulo 4.

O cenário favorável para a atuação das ONGs feministas (e demais organizações sociais no campo dos direitos humanos) nos anos 1980 e 1990 não se consumou ao longo do tempo, pois passaram a enfrentar forte retração de financiamento a partir dos anos 2000. Relatório produzido pela Christian Aid, uma agência britânica de financiamento de projetos e que atua na África, América Latina, Ásia, Caribe e Oriente Médio, no ano de 2004 sobre as oportunidades, os limites e as dificuldades para o apoio a ONGs, revelou a necessidade de reconfiguração e reposicionamento das ações desenvolvidas pelas ONGs políticas brasileiras, em razão da diminuição das contribuições financeiras que nos anos 1980-1990 permitiram o desenvolvimento de ações e estratégias a longo prazo. A recomendação era a readequação ao novo cenário de diminuição drásticas de recursos internacionais e o desenvolvimento de estratégias de sustentabilidade a partir de novas formas de mobilização de recursos.

A situação é reafirmada por Cândido Grzybowski, diretor geral do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas-IBASE, no relatório institucional do ano de 2011, em que analisa a crise vivenciada pela instituição e também por muitas outras organizações do campo dos direitos humanos, que restringiram suas ações programáticas e operacionais. Destaca também os impactos das denúncias sobre irregularidades e suspeitas de desvios de recursos públicos em convênios firmados entre ministérios e algumas entidades sem fins lucrativos, sendo o conjunto de ONGs brasileiras generalizadas como corruptas, inclusive as integrantes do campo dos direitos humanos.

O fato é que a mudança geopolítica no mundo, com países emergentes como o Brasil tendo maior influência, se reflete diretamente na cooperação e, portanto, no modo de nos financiar como organizações da sociedade civil ligadas à cooperação

internacional. (...) Enquanto isto, a crise avançou de forma avassaladora. Para completar o quadro, importa lembrar o contexto em que “ONGs” são criminalizadas, sem se distinguir quem é quem nessa história. Estamos falando de um heterogêneo e contraditório conjunto de mais de 350 mil entidades da sociedade civil classificadas simplismente de ONGs, quando as entidades de defesa de direitos humanos e de promoção da cidadania e democracia não chegam a 300. (GRZYBOWSKI, 2012, p.6)

Atualmente, as ONGs, inclusive feministas, realizam uma atuação baseada em projetos de curto prazo, algumas com doações internacionais, outras financiadas pelo governo brasileiro e empresas estatais e privadas, o que acirrou as disputas por financiamentos, além da necessidade de redimensionamento do campo de ação e de retração nas equipes técnica e financeira.

1.4 - Seguindo em Frente: assumindo os desafios

Analisando os rumos do feminismo brasileiro, Ávila (2014) destaca que nas décadas de 1980 e 1990, o movimento feminista tinha uma configuração diferente da atual; era menos diverso. Nos dias de hoje, está presente em diversos espaços, capilarizado em meio aos distintos movimentos sociais.

[...] o feminismo aparece articulado na bandeira de luta de movimentos rurais, sindicais, negros, entre outros. Isso representa um avanço importante, uma maior extensão que representa não apenas uma auto-afirmação do feminismo como movimento, mas também a pluralidade de demandas e desafios que a situação das mulheres impõe no contexto brasileiro. Sem essa transformação, o movimento feminista não teria condições de continuar na luta por mudanças. (ÁVILA, 2014, p.1)

Esta trajetória está marcada por conflitos, histórias e especificidades que não eram abordadas nem consideradas relevantes para a realização do princípio da igualdade, revelando forças e interesses diversos, o peso relativo de cada grupo e o impacto social das diferentes temáticas. A voz do outro, no caso das Outras, as subalternas – negras, indígenas, lésbicas, rurais, das periferias – que eram silenciadas e apenas objeto de estudos, inconformadas com esta condição falaram, se articularam e se representaram na sua heterogeneidade. Conforme afirma Spivak (2010), esta ação se inicia pelo questionamento das formas de representação e, posteriormente, pelo agenciamento em busca de espaços para a auto-representação.

Como resultado de exigências do reconhecimento de especificidades, o feminismo buscou incorporar as múltiplas identidades de mulheres que constituem o movimento feminista, de forma a romper com concepções universalizantes e explicitar as diferenças entre

as mulheres, o único caminho possível para o enfrentamento das desigualdades e discriminações vivenciadas pelas mulheres.

Compreender os contextos históricos, a diversidade de atores que protagonizaram as ações, bem como as especificidades e particularidades, permite perceber as diversas realidades das mulheres e as diferentes estratégias de lutas desenvolvidas para a garantia de seus direitos, bem como o direito à diferença. O movimento feminista atuou na esfera nacional pela visibilidade do movimento e incidência nas agendas do Estado e da sociedade civil, mas realizando também a coalizão com o feminismo internacional.

Contudo, se um grande esforço teórico e político foi empreendido nas últimas décadas para tornar visível a mulher na sociedade brasileira, a questão racial, a identidade de gênero, assim como os direitos sexuais e os direitos reprodutivos são as pautas feministas que recebem menor aceitação social e que sofrem com a interferência de setores conservadores, principalmente religiosos.

Mulheres negras atuam, há séculos, em diferentes pontos do país e de diferentes formas, no combate ao racismo e ao sexismo, realizando encontros, rodas de conversas, seminários, oficinas, congressos, debates etc. Também tem produzido dossiês, relatórios, estudos e pesquisas sobre a situação da mulher negra no Brasil; tem se articulado com mulheres da diáspora, isto é, dos diversos continentes, como forma de ampliar e fortalecer a organização e a identidade das mulheres negras. Sua atuação no âmbito nacional e internacional resultou na visibilização do racismo e da opressão das mulheres negras, na incorporação das reivindicações das mulheres negras pelo feminismo e por outros movimentos sociais. Resultou também, no Brasil, em políticas públicas específicas, com a inserção do recorte racial e de gênero. Apesar de tais esforços, continuam a ocupar a base da pirâmide social⁹. Persiste operando no imaginário social, uma representação estereotipada ou a mera invisibilização das mulheres negras, sobretudo nos meios de comunicação de massa, que reiteram estigmas em relação à negritude e ao mesmo tempo privilegiam e impõem a

⁹ Dados do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais-LAESER, sobre o rendimento médio habitualmente recebido pela PEA ocupada no mês de junho de 2014, para a Região Metropolitana (RM) do Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Recife, revelaram que o rendimento médio de mulheres brancas era em média 77,9% maior que o das mulheres negras. O estudo apontou também que houve maior desemprego para as mulheres negras em todas as RMs, com destaque para São Paulo onde o desemprego das mulheres negras apresentava 2,4 pontos percentuais maiores do que o de mulheres brancas.

brancura como modelo estético, com danos inegáveis para as mulheres negras. A essa situação Carneiro (2003), denomina de *violência simbólica*.

A agenda dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos, pelo expressivo caráter de autodeterminação que possui, por expressar o livre direito e a autonomia das mulheres, é a agenda que encontra resistências de amplos setores sociais, sendo ainda uma pauta desafiadora para o movimento feminista. O Projeto de Lei nº 1135/91, que trata da descriminalização do aborto, de autoria do ex-deputado federal Eduardo Jorge, tramitou na Câmara dos Deputados por 10 anos, foi rejeitado por duas comissões temáticas e arquivado em 2011.

Situação inversa ocupa o debate sobre a violência doméstica, e a aceitação da necessidade de que seja coibida pode ser observada no apoio social e na constituição de legislação, políticas e serviços públicos voltados para sua punição e coerção¹⁰.

Pitanguy (2011) destaca os desafios ainda presentes para a efetivação de direitos e mudanças de concepções sobre o lugar das mulheres:

[...] obstáculos permanecem, inviabilizando o pleno exercício de fato da cidadania das mulheres brasileiras. No conjunto dessas dificuldades, destacam-se as desigualdades de gênero no exercício de direitos sexuais e reprodutivos, no acesso ao trabalho, à ascensão profissional e aos recursos produtivos; na persistência da violência de gênero, entre outras questões, agravadas quando se introduz a dimensão étnica/racial. A esse quadro de dificuldades, deve-se acrescentar a atuação do fundamentalismo religioso que tem impedido o avanço das políticas públicas no campo da sexualidade e da reprodução. Tais dificuldades indicam desafios a serem enfrentados nessa próxima década, que se iniciou com a posse de Dilma Rousseff, a primeira mulher Presidenta do Brasil. (PITANGUY, 2011, p.16)

Devemos compreender a desigualdade de gênero como um fenômeno mundial, presente em vários países, independentemente de suas condições socioeconômicas e políticas. O desafio da igualdade de gênero no mundo pode ser medido pela criação, no ano de 2010, da Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e Empoderamento da Mulher

¹⁰ Foram desenvolvidas políticas públicas que garantem os direitos humanos das mulheres na esfera das relações domésticas e familiares. Mulheres vítimas de violência contam com o apoio e orientação nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), nos Centros de Referência Especializadas de Assistência Social (CREAS), orientação e assistência jurídica em várias ONGs feministas, além das Delegacias de Defesa da Mulher, núcleos de defesa jurídica nas Defensorias Públicas e Ministérios Públicos. O Conselho Nacional de Justiça, órgão central do sistema judicial brasileiro, também elaborou orientações e procedimentos visando a estruturação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, para o aperfeiçoamento e adequada aplicação da Lei Maria da Penha.

(United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women - UN WOMEN) - ONU Mulheres. O novo órgão das Nações Unidas, conforme informações disponíveis na sua página eletrônica, compreende que a igualdade de gênero é um requisito central para se alcançar o desenvolvimento; tem por objetivo acelerar o processo de ações voltadas para a igualdade de gênero; expandir as oportunidades e combater as discriminações e violências contra as mulheres em todo o mundo.

Ainda estamos sob o jugo de concepções sociais de gênero, onde são necessárias mediações para a realização de objetivos e direitos, sendo que o fato de uma parcela das mulheres ocuparem altos postos e cargos na esfera do trabalho, ou sua presença em diversas áreas da cultura ou da política, não significa que o modelo dicotômico homem - esfera pública - e mulher - espaço privado, esteja totalmente desfeito; nem que as regras e práticas da subordinação estejam de fato modificadas e transformadas.

Mulheres compõem as camadas mais pobres do Brasil. Estudo realizado por Carreira (2013), a partir de dados do Censo 2010, revelou que no grupo da população brasileira de famílias sem rendimento ou aquelas que vivem com renda *per capita* de até R\$ 70,00, as mulheres representam 50,5% das pessoas que fazem parte desse grupo de rendimento; as pessoas negras respondem por 70,8% do grupo. Na faixa de pessoas que vivem com até ½ salário mínimo, as mulheres representam 70% da população pobre nas áreas urbanas e 63% na área rural.

O preconceito e a discriminação seguem impedindo o exercício de liberdades fundamentais e violando os direitos humanos das mulheres lésbicas e bissexuais, e os programas e ações desenvolvidas na esfera federal de combate à lesbofobia, homofobia e transfobia surtem pouco efeito na vida em sociedade, que está repleta de casos de violência contra gays e lésbicas. O Programa Brasil sem Homofobia, lançado em 2004, que busca desenvolver políticas de atuação que alcancem as várias dimensões sociais em que os preconceitos e discriminações se manifestam, sofre com a resistência política de gestoras e gestores nas três instâncias para sua efetiva implementação.

A criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres e os diversos programas em desenvolvimento, bem como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-Secad, no MEC (em 2003), que tem a função de propor, sensibilizar, coordenar e acompanhar as políticas públicas voltadas para a temática da diversidade, colocam em xeque uma visão presente em áreas do governo brasileiro e em setores da sociedade civil de que os

desafios para a garantia dos direitos das mulheres e da equidade de gênero já estão superados, que também consideram como de pouca relevância política a execução de ações e as estratégias voltadas para questões consideradas ‘específicas’ das mulheres.

No campo da educação, as desigualdades entre as mulheres se mostram persistentes na educação brasileira, marcado pelas desigualdades entre mulheres de acordo com a renda, raça e etnia e local de moradia, com destaque para a situação das mulheres negras, indígenas e do campo (CARREIRA, 2013).

Ainda no campo das resistências, a Igreja Católica e representantes de igrejas neopentecostais, aliados a setores conservadores da sociedade, atuam contrariamente à agenda feminista, particularmente nas questões ligadas aos direitos sexuais e aos direitos reprodutivos – o aborto, a esterilização, a contracepção – impedindo o avanço das políticas públicas no campo da sexualidade e da reprodução. As ações e atuações de grupos religiosos, conservadores e de parlamentares comprometidos com estes segmentos, fazem com que as conquistas do feminismo nas últimas décadas estejam, permanentemente, em perigo e com dificuldades para sua consolidação. Esta situação inscreve como premente que se reafirme o Brasil como um país laico, conforme inscrito na Constituição Federal, incisos VI e VIII, que garantem a liberdade de consciência e crença, e não permitem a privação de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política.

Foram inúmeras as conquistas do movimento feminista, que tornaram o privado em político e o político em direitos. Contudo, as conquistas também representaram sobrecargas para as mulheres na esfera privada, que convivem com a necessidade de conciliação do trabalho com as tarefas domésticas, as exigências e disputas na vida profissional, e as demandas e exigências da família. Por outro lado, as ações conservadoras redefiniram a ideologia patriarcal, tornando mais complexos as rupturas com os códigos de gênero e de reprodução dos mecanismos discriminatórios. A emancipação e a autonomia configuram elevados ativos, que arduamente são pagos pelas mulheres.

CAPÍTULO 2

IDENTIDADE, DIFERENÇA E IGUALDADE

O tema identidade aporta novas formas de interrogar a questão da diferença e da igualdade não só entre homens e mulheres, mas também entre mulheres a partir de suas identidades políticas específicas, ou seja, como negras, lésbicas, jovens feministas, mulheres indígenas, transexuais, mulheres do campo, entre outras, questionando-se a noção de uma só identidade feminina ou de mulher unificada.

Identidade vista como uma construção a partir da diferença e da afirmação da diferença, sujeita a uma historicização e a processos de mudanças e transformações compreendidos como construção e escolha que os sujeitos fazem a partir de trajetórias de vida e de processo de individualização. Ela caracteriza uma pessoa ou um grupo como alguém ou algo singular, em decorrência de sua experiência de vida, do passado histórico e dos vínculos culturais.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2000, p.109)

As identidades são constituídas em processos de identificação e de reivindicação de direitos no âmbito político, na busca por respeito à diversidade de seus sujeitos, não sendo fixas ou permanentes. Para Scott (2005), a tensão entre igualdade e diferença, direitos individuais e identidades grupais desafia a democracia e nos desafia a encontrar resultados melhores nas relações entre os indivíduos.

As identidades de grupo são um aspecto inevitável da vida social e da vida política, e as duas são interconectadas porque as diferenças de grupo se tornam visíveis, salientes e problemáticas em contextos políticos específicos. É nesses momentos – quando exclusões são legitimadas por diferenças de grupo, quando hierarquias econômicas e sociais favorecem certos grupos em detrimento de outros, quando um conjunto de características biológicas ou religiosas ou étnicas ou culturais é valorizado em relação a outros – que a tensão entre indivíduos e grupos emerge. Indivíduos para os quais as identidades de grupo eram simplesmente dimensões de uma individualidade multifacetada descobrem-se totalmente determinados por um único elemento: a identidade religiosa, étnica, racial ou de gênero. (SCOTT, 2005, p.18)

Scott compreende igualdade e diferença como conceitos interdependentes, que expressam tensões, que se resolvem de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas atemporais.

Para Brah (2006), a diferença não representa necessariamente um marcador de opressão, podendo expressar também uma forma de fortalecimento pessoal ou de grupo.

O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política. (BRAH, 2006, p.374)

As diferenças – sexo, cor, sexualidade, regionalidade, condição física, etc – estão relacionadas com os sistemas de significados identitários nas quais elas ganham sentidos, sendo construções sociais, políticas e culturais. Mas as diferenças também estruturam relações de poder, justificando hierarquias e subalternidades, determinando quem está dentro e quem está fora, demarcando fronteiras, que são subvertidas a partir da constituição da identidade. Conforme Scott (2005), as identidades coletivas são

[...] formas inescapáveis de organização social, que elas são inevitavelmente politizadas como um meio tanto de discriminação como de protesto contra a discriminação, e que elas são um meio através do qual e contra o qual as identidades individuais são articuladas. (SCOTT, 2005, p.20)

Neste sentido, a identidade é realizada através de processos, questionamentos e contestações realizados ao longo da vida, não sendo fixa ou permanente. As identidades não são unificadas, são cada vez mais fragmentadas e multiplamente construídas.

Questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. A subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processo ganha significado ou é experimentada como identidade. As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. (BRAH, 2006, p.371)

As identidades de mulheres – negras, brancas, indígenas, do campo, jovens, etc- se relacionam também com as identidades sexuais – lésbicas, bissexuais, heterossexuais, travestis, transgêneros - desafiando o feminismo a refletir sobre quem são os sujeitos do feminismo, enquanto resultados de construções sociais e políticas. Esta nova realidade faz com que Maluf (2007, p.7) indague “[...] por meio de que exclusões se construiu o sujeito feminista e como esses domínios excluídos retornam para assombrar a ‘integridade’ e a ‘unidade’ do ‘nós’ feminista [...]”.

Para Scott (2005), os grupos não significam o problema, assim como as divergências e tensões resultantes de suas atuações. Ela apresenta também algumas perguntas,

Se identidades de grupo são um fato da existência social e se as possibilidades de identidades individuais repousam sobre elas tanto em sentido positivo quanto negativo, então não faz sentido tentar acabar com os grupos ou propositadamente ignorar sua existência em nome dos direitos dos indivíduos. Faz mais sentido perguntar como os processos de diferenciação social operam e desenvolver análises de igualdade e discriminação que tratem as identidades não como entidades eternas, mas como efeitos de processos políticos e sociais. Em quais circunstâncias a diferença entre os sexos importa para o tratamento das mulheres na política? Como é que a raça veio a justificar o trabalho forçado? Em quais contextos a etnicidade se torna uma forma primária de identidade? Como leis e outras estruturas institucionais produziram ou transformaram as fronteiras entre os grupos sociais? Quais têm sido as formas coletivas e individuais de resistência a identidade de grupo? (SCOTT, 2005, p.29)

Para a autora, somente a negociação política é que permitirá alcançar os princípios da justiça e da igualdade, sendo este também o lugar de negociação das identidades e dos termos de diferença entre elas, considerando como perigoso o retorno das concepções absolutizadoras e totalizadoras, pois nenhum grupo pode atualmente reivindicar um lugar de hegemonia no movimento e na interpretação do mundo.

2.1 - Interseccionalidades: gênero, sexualidade, classe e raça

Conforme afirmado anteriormente, a presença de feministas na produção do conhecimento científico e na constituição de programas de estudos sobre as mulheres no espaço acadêmico, contribuiu com a incorporação do tema em diferentes áreas, inaugurando um campo feminista do conhecimento. Esta nova configuração do feminismo propiciou nos anos 1980 o surgimento do conceito de gênero, que desnudou a construção ideológica dos papéis sociais, que atuam para a manutenção de uma relação de poder entre os sexos. Joan Scott, feminista e historiadora norte-americana, compreende gênero como “[...] um elemento

constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p.86)

A formulação de Scott questionou os pressupostos contidos nas primeiras formulações do termo gênero, identificado como relativo às mulheres e às relações entre os sexos, ou a partir das concepções das teorias: patriarcado - a subordinação das mulheres se origina na necessidade masculina de dominar as mulheres, o que era possível por sua condição de reprodutora; marxista feminista - compreensão centrada na causalidade econômica e na possibilidade de mudanças entre os sexos com a mudança das relações de produção; psicanalítica - buscava explicar a produção e reprodução da identidade de gênero do sujeito já a partir de criança, de forma a encontrar pistas sobre a formação da identidade de gênero a partir da influência da experiência concreta da relação com os pais ou parentes.

A partir de Scott, temos o conceito de gênero como uma categoria de análise capaz de ser articulada com os conceitos de classe e raça, possibilitando, assim, ampliar as análises sobre as desigualdades no acesso ao poder. Para Scott, gênero, como uma categoria de análise histórica, abre uma perspectiva analítica para explicar as continuidades no que diz respeito ao papel social da mulher de forma a modificá-la. Para a autora, as relações de poder se expressam primeiramente no plano da cultura, nas instituições normativas e na construção das subjetividades.

O conceito de gênero representou uma importante ferramenta teórica e teve enorme repercussão no movimento feminista. A compreensão da diferença entre homens e mulheres como culturalmente construída e desvinculada do sexo, fundamentou inicialmente as teorias feministas na desconstrução de perspectivas naturalizadoras que associaram o feminino com fragilidade e submissão. O conceito de gênero contribuiu com os debates que ocorriam naquele momento histórico, representando uma grande conquista para as lutas travadas no espaço acadêmico, ao inscrevê-lo como uma categoria teórica analítica, requisitando para este conceito o mesmo status acadêmico recebido por outras correntes de pensamento, como o marxismo e outras que analisam as questões políticas e as relações de poder.

Contudo, esta concepção de gênero enfrentou questionamentos a partir da divisão sexo/gênero, por formular uma ideia de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído, sendo problematizado à luz das diversas formas de ser mulher e das diferenças entre elas. Emergem, então, no movimento os debates centrados nas diferenças, isto é, nas

desigualdades e desequilíbrios de poder entre as mulheres em geral, assim como o da autodefinição de ser mulher.

Para Cardoso (2012), a prevalência do conceito de gênero na teoria e no movimento feminista subalternizou outros marcadores sociais. Segundo a autora, feministas negras, latinas, mestiças, indígenas e lésbicas, desde os anos de 1970, criticam a ideia de uniformidade na forma de opressão para todas as mulheres, desconsiderando os impactos resultantes da classe social e da raça/etnia na vida de diferentes mulheres.

Portanto, questões que estiveram sufocadas no movimento feminista e que constituíam campos de disputa em seu interior, emergem, são politizadas e ganham visibilidade e aportes teóricos, obrigando as feministas a reformularem suas concepções e seus eixos prioritários de ação.

Sobre o longo período em que o feminismo ignorou e refutou as diferenças entre as mulheres, omitindo-se frente às demandas e denúncias sobre hierarquizações e discriminações dentro do movimento, Brah (2006) afirma que

Convém lembrar que, até recentemente, perspectivas feministas ocidentais, como um todo, deram pouca atenção aos processos de racialização do gênero, classe e sexualidade. Processos de racialização são, é claro, historicamente específicos, e diferentes grupos foram racializados de maneira diferente em circunstâncias variadas, e na base de diferentes significantes de “diferença”. Cada racismo tem uma história particular. Surgiu no contexto de um conjunto específico de circunstâncias econômicas, políticas e culturais, foi produzido e reproduzido através de mecanismos específicos e assumiu diferentes formas em diferentes situações. O racismo antinegro, o racismo antiirlandês, o racismo anti-semita, o racismo antiárabe, diferentes variedades de orientalismos: todos têm suas características distintivas. (BRAH, 2006, p.344)

Carneiro (2003) também abordou a invisibilidade da multiplicidade de mulheres que comportam o movimento feminista, afirmando que,

[...] em conformidade com outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade. As denúncias sobre essa dimensão da problemática da mulher na sociedade brasileira, que é o silêncio sobre outras formas de opressão que não somente o sexismo, vêm exigindo a reelaboração do discurso e práticas políticas do feminismo. E o elemento determinante nessa alteração de perspectiva é o emergente movimento de mulheres negras sobre o ideário e a prática política feminista no Brasil. (CARNEIRO, 2003, p.228)

Desde os anos de 1970, as questões ligadas às especificidades e identidades se intensificaram no movimento feminista brasileiro. A questão racial e as especificidades das mulheres negras, como a identidade sexual e as especificidades das mulheres lésbicas, se acentuam no movimento feminista, como também as discussões sobre sexualidade, o direito ao exercício da sexualidade sem coerção, o determinismo biológico, os papéis sociais, o racismo e as discriminações, os direitos reprodutivos e os direitos sexuais, as identidades.

Lésbicas feministas sempre denunciaram a pouca visibilidade para suas questões no movimento feminista e as hierarquias existentes entre gays e lésbicas no movimento homossexual, com desvantagens para as lésbicas, pois a centralidade deveria ser o combate à heteronormatividade da sociedade.

Para Louro (2003, p.45) “[...] com o acréscimo dos questionamentos trazidos pelas mulheres lésbicas, os debates tornaram-se ainda mais complexos, acentuando a diversidade de histórias, de experiências e de reivindicações das muitas (e diferentes) mulheres.”

No Brasil, o movimento de gays e lésbicas data da segunda metade dos anos 1970, marcado principalmente pela presença, visibilidade e pauta de homens gays, mas mulheres lésbicas, travestis e transexuais também ocuparam o movimento de forma mais orgânica e nele incluíram suas demandas. A centralidade do movimento sempre esteve voltada à defesa e garantia dos direitos relacionados à livre orientação sexual, articulada com programas e políticas públicas que garantissem sua realização. Assim como o movimento feminista e negro, o movimento LGBT – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (que surgiu como GLS – Gays, Lésbicas e Simpatizantes), tem sua eclosão nas mesmas circunstâncias e reivindicações dos novos movimentos sociais, e sua trajetória marcada pelos contextos históricos brasileiros. Na metade dos anos 1980, o movimento sofre os preconceitos e repressões causadas pelo advento da AIDS, sendo que nos anos 1990 desponta novamente para a cena pública, influenciando outros movimentos, associações e organizações de direitos humanos a incorporarem o tema. A internacionalização da atuação do movimento brasileiro também esteve na agenda, integrando-se às redes e associações internacionais de defesa de direitos humanos e direitos de gays e lésbicas. (FACCHINI, 2003)

Pinaffi (2008) afirma que as primeiras menções ao machismo e à misoginia dos gays pelas lésbicas ocorreram em 1979. Em maio de 1980 surge o primeiro grupo de mulheres lésbicas, denominado Grupo Lésbico-Feminista. Como resposta às denúncias de machismo no

movimento gay, em 2008 há a alteração das siglas na Conferência Nacional, de GLBTT para LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), como forma de contemplar as reivindicações das lésbicas.

a trajetória da militância entre gays e lésbicas está permeada por conflitos que duram quase três décadas. Analisar as redes de poder envoltas por certos traços de machismo e misoginia apresentados nos discursos viabiliza trazer novos olhares sobre as estruturas de poder que têm invisibilizado a lesbianidade. Além disso, previamente às reflexões acerca dos discursos gays e lésbicos em busca de emancipação social, política e cultural, é importante que se analise as redes discursivas produzidas entre estes atores sociais para assim poder melhor compreender os rumos do movimento. (PINAFFI, 2008, p.907)

Mesquita (2006) destaca como momento significativo do movimento de lésbicas o ano de 1996, quando foi realizado no Rio de Janeiro o I SENALE – Seminário Nacional de Lésbicas, evento onde as especificidades das lésbicas puderam ser discutidas de forma ampla e democrática, em decorrência da insuficiência de discussões nos encontros mistos. O evento confrontou os estigmas sociais e a invisibilidade que marcavam o segmento, sendo um

“[...] instrumento para o fortalecimento político das mulheres que se relacionam com mulheres, sendo muitas delas, vítimas de violência psicológica, física e sexual em razão da intolerância social quanto à sua orientação e expressão sexual.” (MESQUITA, 2006, p.10)

Ainda como forma de reafirmar as especificidades das mulheres lésbicas, no ano de 2003, durante o 3º Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, foi fundada a Liga Brasileira de Lésbicas-LBL, que se denomina como uma expressão do movimento social, anticapitalista, antirracista, não lesbofóbica e não homofóbica e de articulação temática de mulheres lésbicas e bissexuais, pela garantia efetiva e cotidiana da livre orientação e expressão afetivo-sexual, uma ação política que visibiliza a autonomia das mulheres lésbicas dentro do movimento feminista e que reafirma a liberdade de expressão sexual.

Portanto, as ações por reconhecimento de identidades e especificidades vão exigir que os conceitos utilizados pelo movimento feminista também sejam revisitados e reelaborados, de forma a responder aos anseios da diversidade de mulheres que o comporta. Piscitelli (2001) ao apresentar as transformações no pensamento feminista, aborda como várias autoras buscaram discutir gênero de forma a descrever as múltiplas configurações de poder existentes em contextos históricos e culturais específicos, desconstruir a fixidez de gênero ancorado em bases biológicas, os múltiplos aspectos nos quais o poder opera de maneira “difusa” à ideia de dominação/subordinação universal das mulheres; a intersecção entre múltiplas diferenças e

desigualdades. Para Rago (1998) a ampliação das discussões demonstra a necessidade da quebra das concepções absolutizadoras e totalizadoras, pois,

não há como fugir ao fato de que todas as minorias relativamente organizadas, e não apenas as mulheres, estão reivindicando uma fatia do bolo da ciência e que nenhum dos grupos excluídos, - negros, africanos, orientais, homossexuais, mulheres, com suas propostas de epistemologias alternativas – feministas, terceiro mundista, homossexual, operária – pode hoje reivindicar um lugar de hegemonia absoluta na interpretação do mundo (RAGO, 1998, p.10)

Judith Butler (2003) aportará grandes contribuições para a compreensão da relação entre gênero e sexualidade, problematizando o binarismo e as práticas repetidas e condicionadas à priori que estão contidas nas categorias homem e mulher. Butler (2003) apresenta o gênero como performatividade, considerando que

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (BUTLER, 2003, p.25)

Utilizaremos as contribuições de Piscitelli (2008) para ampliarmos a compreensão do pensamento de Judith Butler,

A autora pensa gênero como o mecanismo segundo o qual se produzem e naturalizam noções do masculino e feminismo, mas também como o mecanismo mediante o qual esses termos são desconstruídos e desnaturalizados (Butler, 2002). A radicalidade de sua formulação consiste em que gênero para ela é relacional, não no sentido de tratar-se de relações entre homens e mulheres, ou entre masculino e feminino, mas porque pensa em gênero como um fazer, como uma atividade que é performada para alguém, mesmo que esse alguém seja inteiramente imaginário. Ela propõe afastar o gênero de ideias como a relação entre masculinidade e feminilidade, pois o binário masculino/feminino não esgotaria o campo semântico do gênero. (PISCITELLI, 2008, p.265-266)

Linda Nicholson (2000) é outra intelectual que busca articular o conceito de gênero com sexualidade, raça e classe também como forma de contemplar os ideais e necessidades de mulheres não brancas. A autora afirma que devemos pensar gênero a partir de uma complexa rede de características, com diferentes elementos dessa rede presentes em diferentes casos, pois

[...] nossas propostas sobre as “mulheres” não são baseadas numa realidade dada qualquer, mas que elas surgem de nossos lugares na história e na cultura; são atos políticos que refletem os contextos dos quais nós emergimos e os futuros que gostaríamos de ver. (NICHOLSON, 2000, p.30)

Neste sentido é que a concepção de interseccionalidade se faz necessária na compreensão das diferenças e das identidades das mulheres. A interseccionalidade deve ser compreendida como uma categoria que remete à multiplicidade de diferenças que interagem na sociedade, às distintas formas de contextualizar as diferenças.

É importante destacar que já não se trata da diferença sexual, nem da relação entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença, em sentido amplo para dar cabida às interações entre possíveis diferenças presentes em contextos específicos. (PISCITELLI, 2008, p.266)

Portanto, temos a emergência de novos debates dentro do movimento feminista, que ampliam as discussões e trazem as múltiplas opressões constitutivas das diferenças entre as mulheres, que exigiram um conceito de gênero articulado com eixos como raça, classe e sexualidade, bem como sobre a desconstrução de imaginários a respeito do papel, da forma e das diferenças entre as mulheres, que se encontram naturalizadas na sociedade e se tornam barreiras intransponíveis. É dentro deste debate que surge o conceito de interseccionalidade, que possibilita a abordagem das diferenças dentro da diferença. Trata-se da combinação de diversas formas de discriminação que afetam as vidas de determinadas pessoas e de exclusões em função de raça e gênero (CRENSHAW, 2004).

Sendo assim, gênero deve ser compreendido e relacionado com outras diferenças e vulnerabilidades, interpretado a partir dos diferentes efeitos produzidos por diversas atividades.

[...] a interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos – uma vez que parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos. Ele procura também desenvolver uma maior proximidade entre diversas instituições. (CRENSHAW, 2004, p.2)

Propõe-se assim, a interseccionalidade das categorias de raça e gênero, articulada à classe e demais eixos de subordinação e diferenciação presentes na sociedade, pois enquanto construções históricas produzidas e institucionalizadas, se interseccionam com outros marcadores sociais, produzindo desigualdades e exclusões. No caso brasileiro, raça e gênero merecem atenção, pois são marcadores sociais que se entrecruzam e se potencializam; dizem respeito à maioria da população, no caso as mulheres e os negros, grupos submetidos a desvantagens sistemáticas - as mulheres em relação aos homens e a população negra em relação aos brancos.

[...] quando nos referimos a gênero e raça não estamos falando de grupos específicos da população, ou de minorias, mas, sim, das amplas maiorias da sociedade brasileira. Isso não significa que a discriminação contra qualquer minoria possa ser justificada, mas que, no Brasil, esse problema claramente se refere à *maioria* da população. (ABRAMO, 2004, p.17)

Compreendendo a impossibilidade de realizar uma hierarquização nas formas de opressão, as identidades e as diferenças interagem na reprodução das desigualdades e hierarquizações sociais, estando a classe social e a raça imbricadas na configuração das hierarquizações.

Para Saffioti (2013), o capitalismo oculta a seleção das pessoas pelas marcas sociais, onde o nascimento, a cor e o sexo decidem os destinos de pessoas e camadas, desenvolvendo mecanismos de ocultação da seleção de modo que

[...] a própria sociedade acaba por elaborar e reelaborar de tal sorte os caracteres de ordem natural que ela própria seria incapaz de discernir onde terminam as razões que a natureza do organismo feminino impõe à permanência da mulher no lar e onde tem início os fundamentos sociais do alijamento de grandes contingentes femininos da estrutura de classes. (SAFFIOTI, 2013, p.511)

Para Guimarães (2002), as discriminações raciais no Brasil são também discriminações de classe, pois referem-se a apropriação desigual de recursos materiais e sociais.

[...] o conceito de classes sociais capitalistas nada mais é que um recurso analítico para referir-se a esse tipo de exploração, que, na prática social e no mundo real, aparece sempre misturado a hierarquias de gênero, de raça, etnia ou outra forma qualquer de construção de *outsiders* (Elias e Scotson, 1994). O problema teórico deve ser colocado como de exploração ou apropriação diferencial de recursos. Assim, tautologicamente e por definição, não se pode escapar do fato de que as desigualdades raciais no capitalismo sejam também desigualdades de classe (afinal trata-se de apropriação diferencial). Do mesmo modo, os preconceitos de cor ou de raça só têm sentido se resultarem em posições de classe, distinguindo brancos de negros, no caso específico de que estamos tratando. O fato de que tais preconceitos e desigualdades persistam no interior de uma mesma classe é o modo lógico mais claro de demonstrar a atuação de componente tipicamente "racial" na geração dessas desigualdades. Ou seja, a constante recriação de raças, gêneros e etnias continua sendo um dos meios mais eficientes de gerar exploração econômica e tal "tecnologia" longe de ser suplantada no capitalismo tardio, tem sido constantemente reatualizada. (GUIMARÃES, 2002, p.10)

Nossa compreensão de classe está ancorada em Thompson (1987), como um processo de formação nunca permanente, que se realiza no tempo, na história e na política. Ela se realiza a partir da vivência de homens e mulheres com as relações de produção e suas experiências nestas situações.

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno *histórico*. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. [...] A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. (THOMPSON, 1987, p.9-10)

Há uma diversidade de conexões entre os marcadores sociais de diferenciação que vão se engendrando, assim como a subordinação realizada pela classe, raça e gênero. Vivemos tempo de globalização¹¹, onde as diferenças e as desigualdades socioeconômicas são consideradas como resultado de mérito ou do fracasso individual. São diversas as marcações que se inter-relacionam na produção de identidades que configuram os sujeitos, que vão refletir nos caminhos a serem percorridos, no seu lugar na sociedade, na reivindicação por autonomia, resultando na construção de novas e outras identidades, que tornam complexas e múltiplas sua inserção/participação na sociedade.

Ao nos confrontarmos com as ações dos movimentos, e especificamente daqueles que atuam no combate ao racismo, ao sexismo e homofobia/lesbofobia, apesar de encontrarmos um discurso contra todas as formas de discriminação, suas ações estão centradas em um dos temas. No espaço acadêmico, estão concentrados em campos disciplinares distintos, demonstrando a dificuldade do diálogo e o desafio que representa a interseccionalidade como conceito analítico e prática política.

¹¹ Segundo Boaventura (2006), a fase atual do capitalismo global, conhecida como globalização neoliberal, exige novas formas de resistência e novas concepções de emancipação social. Vivemos um momento marcado por concepções hegemônicas que regem e estruturam a sociedade, a partir de conhecimentos hegemônicos, tanto filosófico como científico, produzidos no Ocidente nos últimos duzentos anos, que cobrem a consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo.

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.

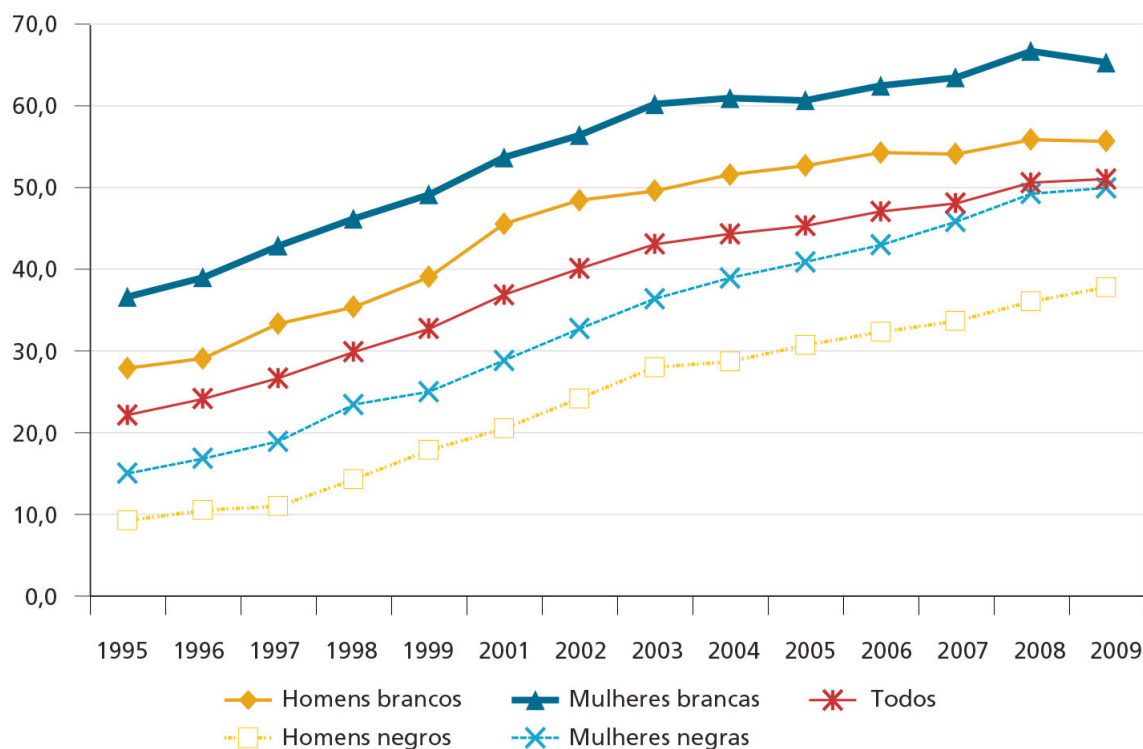
Cor	Ensino Médio	Ensino Superior
Brancos	23,7%	66,6%
Negros	44,2%	37,4%

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)



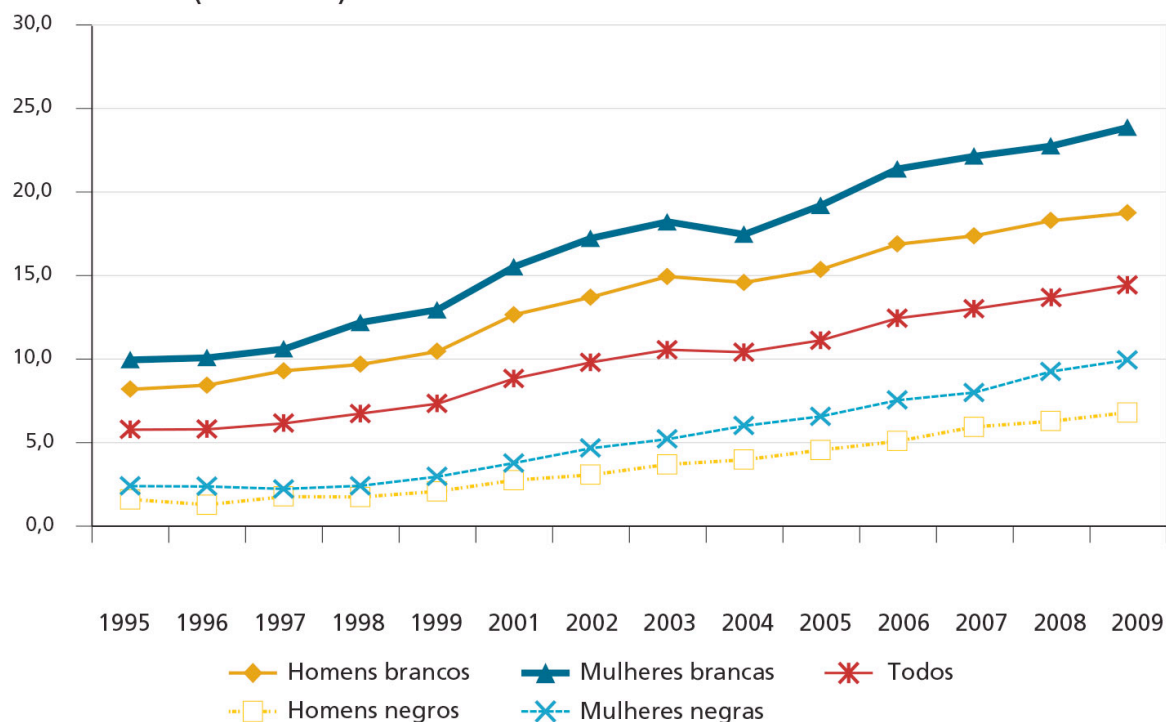
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

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 lembrar que a educação brasileira inicia-se com a exclusão e depois a inclusão discriminada de mulheres livres e pela exclusão das mulheres e homens negros/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 excluídas 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. (GONÇALVES 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, ressaltam 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 matrículas 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 Indústria 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 formação¹³.

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

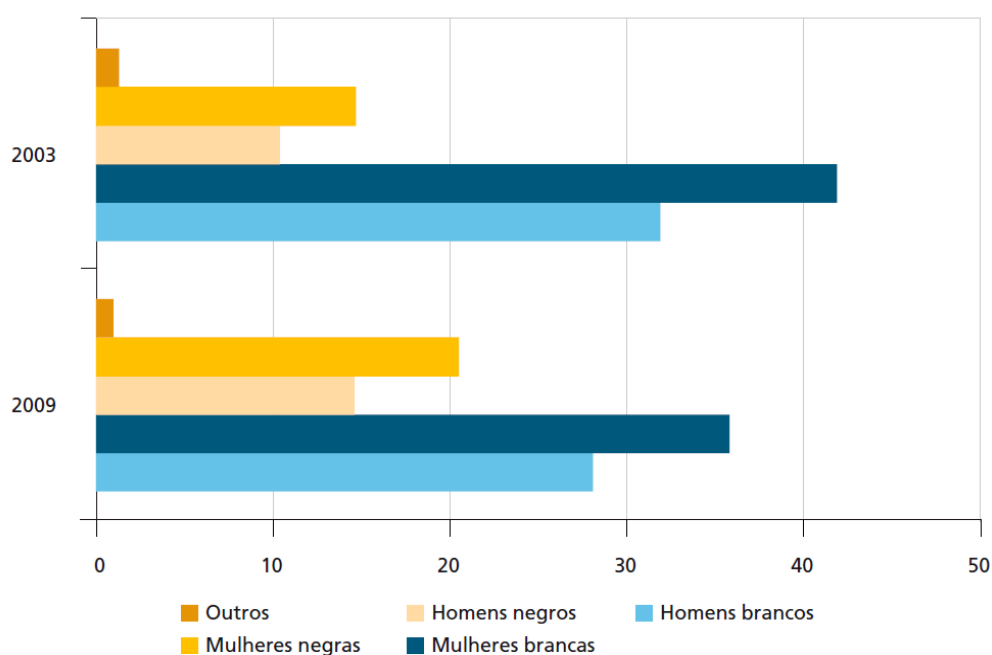
Fonte: MEC/INEP/DEED (2003 E 2009). ROSEMBERG, F. e MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. 2011, págs. 390-434.

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.

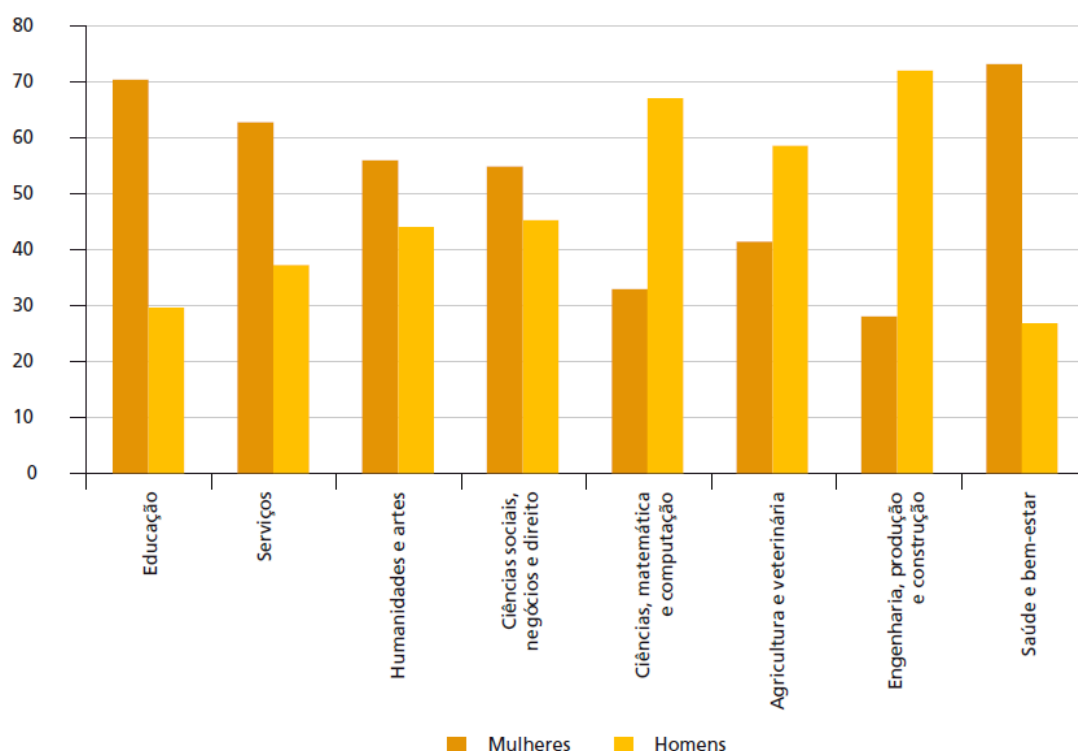
Gráfico 3 - Estudantes no Ensino Superior por sexo e cor/raça (2003-2009). (Em %)



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 prestígio 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 igualdade¹⁴.

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.

CAPÍTULO 4

FRANJAS DA EDUCAÇÃO E OUVINDO VOZES

A expressão ‘franjas da educação’ é utilizada por Sposito (2003) para informar um campo de reflexão na sociologia da educação cujas análises são os elementos não escolares, isto é, as questões que se relacionam com as demandas e as expectativas da escolaridade, as perspectivas sociais e pessoais que os indivíduos vislumbram a partir da formação escolar.

Esta expressão vai ao encontro do presente trabalho, que ao concentrar sua atenção nas perspectivas individuais a partir da formação profissional, apresenta as questões da vida privada que se articulam, em maior ou menor medida, com a vida escolar de mulheres. Nossa abordagem parte da presença das mulheres no Ensino Técnico Médio, para captar as especificidades das escolhas empreendidas, e as possíveis mudanças em suas vidas em decorrência de um projeto escolar.

Nesse sentido, a partir das relações de gênero, será possível compreender os fatores objetivos (características e condições de vida) e subjetivos (motivações, interesses e perspectivas) que influenciam a participação das mulheres no Ensino Médio Técnico. São interseccionalidades que moldam e definem muitas das escolhas das mulheres.

A pesquisa captou o momento de vida de mulheres matriculadas em cursos técnicos da Escola Técnica Estadual de São Paulo-ETESP, localizada no centro de São Paulo, próxima à estação de metrô Tiradentes. A escolha da escola foi determinada pela variedade de cursos oferecidos, e pela localização geográfica, que poderia contribuir com uma participação diversificada de mulheres, compreendidas como negras, brancas, oriundas de famílias de classe trabalhadora¹⁵, moradoras da região central ou de regiões distantes do centro da cidade de São Paulo.

As alunas entrevistadas da ETESP foram indicadas pela escola; não foi possível a pesquisadora realizar a seleção das participantes. A coordenadora pedagógica informou que a direção da unidade não permitiria o contato com estudantes menores de idade, sendo possível

¹⁵ A partir das contribuições de Thompson (1987), é possível compreendê-las como pertencentes a uma classe trabalhadora, pois possuem valores culturais constituídos nas relações familiares e nas relações de cuidados com estes familiares. Elas também compartilham da compreensão de que seu futuro não está garantido, possuindo a educação relevância para a conquista de melhores condições de vida.

realizar as entrevistas com maiores de idade, que seriam informados pelas professoras e professores sobre a realização da pesquisa. As alunas participantes da pesquisa foram as que manifestaram interesse aos docentes, que repassaram os contatos para a coordenação e, posteriormente, para a pesquisadora.

Após contato por telefone e por meio de carta ofício para a direção da escola, em que foi informado o caráter da pesquisa e os cursos de interesse, a coordenação pedagógica realizou a intermediação junto aos(as) professores(as), que divulgaram a pesquisa na sala de aula e recolheram os nomes e contatos das interessadas. Portanto, na seleção das entrevistadas, não foi possível realizar qualquer tipo de contato à priori.

Foram enviados e-mails às nove estudantes indicadas como interessadas na participação da pesquisa, mensagem em que se apresentavam os motivos e objetivos da pesquisa. Das contactadas, foram realizadas seis entrevistas, duas não retornaram o e-mail e não foi possível o contato por telefone; uma estava com problemas pessoais que impossibilitaram a realização da entrevista. Na ocasião da conversa, foram reafirmados os pressupostos da pesquisa, as participantes foram indagadas sobre a maneira que desejavam ser identificadas (pelo próprio nome, apelido ou letra), apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura. Foi solicitada autorização para gravação da conversa, à qual elas teriam acesso, se assim o desejassem. Também foram informadas da possibilidade de deixarem de participar da pesquisa quando quisessem.

As informações prestadas pelas alunas não serão confrontadas ou questionadas em relação à possível veracidade. Nossa proposta é analisar os depoimentos e relatos daquilo que querem tornar conhecido. Nas frases, foram destacados com exclamação (!) momentos que a fala demonstrava entusiasmo ou indignação e com reticências (...) momentos de pausas e silêncios. Entre os parágrafos, foram utilizadas reticências (...) quando ocorreu mudança do tema abordado.

Para preservar a privacidade das entrevistadas, as Vozes serão identificadas a partir de variações da cor Lilás – símbolo do feminismo: **Uva** cursa Eventos, **Lavanda** cursa Meio Ambiente, **Roxa** cursa Meio Ambiente, **Orquídea** cursa Desenho da Construção Civil, **Lilás** cursa Automação Industrial e **Violeta** cursa Desenho da Construção Civil.

As participantes da pesquisa se identificaram racialmente: 3 como pardas, logo integrantes da raça negra e três brancas. Estão classificadas etariamente: 3 como jovens (19, 21 e 24 anos), 3 como adultas (30, 45 e 46 anos). Duas nasceram em Pernambuco, as demais em São Paulo. Uma é moradora da região central da cidade de São Paulo, as demais moram em áreas mais afastadas da cidade de SP ou na região metropolitana de SP. Suas famílias possuem pai ou mãe que são originárias da Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Elas são primogênicas, sendo que uma possui uma irmã mais velha de outro relacionamento do pai. Todas possuem irmãos e/ou irmãs, duas as mães são falecidas, uma não conheceu o pai, e todas mantem relações com os familiares.

As Vozes contemplam certa diversidade racial, regional e etária, assim como integram cursos considerados ‘masculinos’ e ‘femininos’. São oriundas de famílias de classe popular, uma é moradora da região central da cidade de São Paulo, as demais moram em bairros mais afastados ou na região metropolitana de SP. Seus pais ou mães são originários da Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Foi citado somente um pai que cursou parte do Ensino Superior, na maioria são mulheres cujos familiares estudaram até a Educação Básica.

Sobre a escolaridade dos/as companheiros/as, um possui formação superior, outro Ensino Superior incompleto, um o Ensino Fundamental, um o Ensino Médio; uma não informou a escolaridade da companheira.

Tabela 9 – Perfil das entrevistadas

	Uva	Lavanda	Roxa	Orquídea	Lilás	Violeta
Curso	Eventos	Meio Ambiente	Meio Ambiente	Desenho Construção Civil	Automação Industrial	Desenho da Construção Civil
Cor	Branca	Parda	Parda	Branca	Branca	Parda
Idade	46	19	21	30	24	45
Escolaridade	Ensino Superior Incompleto	Ensino Médio	Ensino Superior Incompleto	Ensino Médio	Ensino Superior Incompleto	Ensino Médio
Local de Nascimento	SP	PE	PE	SP	SP	SP
Estado civil	Casada	Solteira	Casada	Casada	Casada	Casada
Filhos/as	sim	-	-	-	-	Sim

Bairro/Local residência	Guarulhos - Tremembé	Itaquaquecetuba	Zona Sul Freguesia do Ó	Pedreira	Perus Centro	Imirim Centro
Estado origem da família	BA	PE	PE	Capital e Promissão/SP	MG	SP
Mãe e/ou pai trabalhador/a	Mãe sim, falecida. Pouca vivência com o pai	sim	sim	Mãe atualmente não Pai sim	Mãe trabalha há dez anos Pai sim	Mãe sim, falecida. Não conheceu o pai.
Escolaridade materna/paterna	Não informado	Não informado	Ensino Médio/fundamental	Ensino Médio	Pai: Superior Incompleto Mãe:	Ensino Fundamental
Escolaridade companheiro/a	Ensino Superior	-	-	Ensino Médio	Ensino Superior Incompleto	Ensino Fundamental

Produção própria.

Fonte: entrevistadas

4.1 – Conhecendo as Vozes

Uva

— sou casada, 46 anos. Eu sou branca, nasci em São Paulo, sempre morei em Guarulhos; quando eu me casei eu morei no Tremembé, que é um bairro próximo do Horto Florestal, aqui em São Paulo. Minha infância, fomos criados em Guarulhos. Minha mãe tinha sete irmãos, que é da Bahia, seis moram aqui em São Paulo, moravam em Guarulhos, então provavelmente, eles ficavam próximos uns dos outros. A minha mãe sempre trabalhou fora, eu tinha uma tia; essa irmã da minha mãe que tomava conta de mim e da minha irmã. (...) A minha mãe nasceu na Bahia, mas veio para cá muito jovem, veio com 15 ou 16, de sete irmãos, uma coisa assim. Meu pai também era de São Paulo, mas a minha mãe casou-se quando veio de lá, morou com a irmã dela, mas o marido dela não é o meu pai. Então ela era separada e depois ela conheceu essa pessoa que seria o meu pai e viveu muito pouco com ele. Eu sou a mais velha e depois vem a Soraia, minha irmã, diferença de uns cinco anos, separou

dele acho que eu devia ter um ano ou dois, não sei. Ela foi o meu pai e minha mãe, porque sempre trabalhou, sempre foi muito batalhadora, correu atrás das coisas.

(...)

— Então assim, infância maravilhosa né: brincadeira na rua, naquele tempo a gente podia brincar, eu lembro de muita coisa boa; nossa a gente ficava na rua! A gente andava de bicicleta, brincava, então eu cresci junto com minha prima, filha da irmã da minha mãe e até hoje nós somos muito boas amigas; casada também, mora, elas continuam morando em Guarulhos. Hoje sinto falta disso, quer dizer, lembro com carinho, minha filha não teve nada disso, hoje em dia adolescência é tudo dentro de casa né. Nesse tempo a gente tinha que fazer as coisas mais cedo, trabalhava mais cedo.

Lavanda

— Tenho 19, 18 anos. Sou parda. Eu moro em Itaquaquecetuba. Eu nasci em Pernambuco, Gravatá Pernambuco. Cheguei em São Paulo em 2004. Toda a minha família é de Pernambuco. Os dois trabalham, o meu pai é motorista na viação Itapemirim e a minha mãe ela é ajudante; calma aí, é que eu quero falar faxineira, mas só que não é faxineira é outra palavra ... Ajudante de serviços gerais.

— Em Brasília ficamos dois anos; vim em 2004 e acho que em Brasília eu morei em... não recordo a data. Porque meu irmão ainda não era nascido... A gente já foi direto para Itaquaquecetuba porque meu pai, ele veio na frente né, para poder organizar as coisas e aí a gente morou de aluguel e ficou lá nesse local por, acho que 4, 8, não, 6, 6 anos por aí, é 6 anos e depois a gente mudou para nossa casa própria de agora, que já mora há 4 anos.

— Ah, a minha infância foi lá em Pernambuco, então eu tinha a minha prima, que ela era a minha companheira, sempre estava comigo. Então a gente brincava de boneca, de professora, eu gostava muito de sair para ficar caçando ossos de dinossauro, até porque eu queria ser arqueóloga. Eu assistia os desenhos e eu não lembro qual desenho eu assistia, e aquilo foi me incentivando muito eu sempre gostei muito de dinossauros então eu queria muito ser arqueóloga. Só que depois foi mudando e aí depois eu quis ser médica, pediatra, porque eu sempre quis ajudar as pessoas assim...

— *Aí eu andava de bicicleta, então era uma... Eu era bem livre. Ao contrário de quando eu cheguei aqui em São Paulo, foi um pouco mais reservado. Porque lá eu podia andar, eu podia ir para casa dos meus tios e quando eu cheguei aqui eram só duas coleguinhas que eu tinha e eram minhas vizinhas porque eu fiquei muito presa quando eu cheguei aqui.*

— *Nas férias eu lembro que eu sempre continuava nas brincadeiras, e ia para o sítio da minha avó, a minha materna e a gente nunca era de viajar, tinha assim as proximidades né, Caruaru, Garanhuns, é por aí. A gente visitava os nossos parentes de lá nas férias, mas a maioria era lá na minha cidade mesmo, nas casas dos meus tios. Com 10 anos eu já estava aqui, então quando era férias eu passei a visitar Pernambuco.*

Roxa

— *Tenho 21 anos, parda. Ensino Médio Completo. Eu moro em Pirituba, nasci em Pernambuco, cheguei em São Paulo, hum ... eu acho que eu tinha mais ou menos 4 anos... em 1997. No momento não trabalho. Não moro com os meus pais, eu moro sozinha. Os meus pais são de Pernambuco. Meu pai cursou o Fundamental até a 4ª série e minha mãe cursou o Ensino Médio completo. O meu pai é pedreiro e minha mãe trabalha em cozinha de escola, servindo merenda, essas coisas. E eles vivem há muito tempo juntos. Meu irmão tem 18, ele trabalha em uma editora gráfica, minha irmã tem 15 e estuda no 2º ano Médio.*

— *Então, de Pernambuco eu não tenho nenhuma memória. Eu lembro um pouco de quando a gente chegou, a gente foi morar na Zona Sul. Aí acho que devido a violência, alguma coisa assim, meu pai não queria mais morar no bairro e aí a gente veio para o bairro da Freguesia do Ó e a gente não tem família aqui. Não lembro da gente sair para ir em casa de tios ...*

(...)

— *Na época a gente morava num quintal que tinha mais três casas e eu brincava mais com os vizinhos porque minha mãe nunca foi de deixar a gente sair para brincar na rua. E as brincadeiras que a gente fazia era jogar bola, andar de bicicleta, o que eu lembro da infância era isso, não era igual hoje...*

— *Como a gente não podia sair para rua, o nosso quintal era grande, então o pessoal, as crianças em volta eles iam para nossa casa. A casa vivia cheia ... a casa não, o quintal né, as crianças apareciam mais lá em casa.*

— *Então, a minha família nunca foi de viajar. Eles começaram a viajar agora, quando está todo mundo mais velho, eu acho também porque meu pai, ele não tinha muita condição ...como ele veio para São Paulo sozinho e ele mantinha a casa sozinho, na época a minha mãe era dona de casa ela cuidava da gente e meu pai trabalhava; então nas férias a gente ficava mais brincando, em casa mesmo, ou de vez em quando a minha mãe levava a gente em algum parque da cidade mesmo, mas nunca foi aquela família que nas férias todo mundo vai viajar. Hoje em dia já é assim, mas antigamente não.*

— *Minha mãe, ela começou a trabalhar a gente já era adolescente, ela dizia que queria cuidar da gente até determinado tempo e assim quando a gente estivesse caminhando com os próprios pés, como diz ela, ela queria procurar um serviço dela. Foi aí também, que até então ela tinha até o segundo ano do Ensino Médio e aí ela começou a estudar e trabalhar, acho que ela tinha mais ou menos uns 36, 37 anos.*

Orquídea

— *Tenho 30 anos, sou de cor branca, estudei até o Ensino Médio. Nasci na capital de São Paulo, eu moro atualmente na zona sul de São Paulo, no bairro de Pedreira. Sou casada tem 6 anos quase 7, no mês que vem faço 7 anos de casada.*

— *Eu trabalho desde os 16 anos. Atualmente eu trabalho com construção civil, faço a parte financeira de obras e a parte de compras, mais a parte de gestão de obras. Trabalho em uma empresa de engenharia e sou auxiliar administrativa. Moro eu, meu marido e minha mãe, não tenho filhos.*

— *Meu pai é nascido na cidade de São Paulo, minha mãe nasceu em Promissão, interior de São Paulo, região de Campinas. Eles estudaram até o Ensino Médio também. Tenho dois irmãos, dois meninos, um de 27 anos outro de 26, sou a mais velha.*

— *Meus pais trabalhavam, minha mãe trabalhava em hospital, depois ela mudou e foi trabalhar de caixa em um supermercado e o meu pai trabalhava em uma empresa de metalúrgica. O horário da minha mãe e do meu pai eram flexíveis, assim de manhã eu estava*

com o meu pai e a tarde eu ficava com a minha mãe, porque o horário dela era de tarde, então de manhã eu estava na escola e à tarde ela estava comigo né. Aí depois, quando eles se separaram eu ficava basicamente com a minha avó. Era o tempo todo com a minha avó quando eu não estava na escola, que é minha avó por parte de pai.

— Nunca viajava nas férias por conta dessa história dos meus pais, eles separaram, então sempre ficava ou com o meu pai ou com a minha mãe. Com o meu pai nunca lembro de ter viajado para algum lugar, mas com a minha mãe a gente sempre ia para alguns lugares assim, mas básicos e também não lembro direito desse tempo porque era muito pouco.

— Eu tinha amigos, muitos amigos de escola, muitos vizinhos, meus coleguinhas de rua, porque a casa que eu morava era no fim da rua, então ela tinha um círculo assim, que era bem grande, então a gente jogava bolinha de gude, pulava corda, pulava amarelinha, jogava queimada, jogava vôlei, tinha um grupo de vôlei na rua. Tinha amigos do curso e da igreja.

Lilás

— Tenho 24 anos, sou casada, sou branca, tenho Ensino Médio completo, fiz alguns cursos profissionalizantes também na área de desenho mecânico, em Autocad. Comecei na Fatec também na área de mecânica, mas acabei desistindo.

— Eu nasci em São Paulo, mas minha família é de Minas. Pai e mãe nasceram lá e vieram com meus avós. Meu pai na verdade veio com os meus avós, cedo né, jovem ainda, então ele estudou aqui em São Paulo, ele sempre estudou aqui, ele até começou uma faculdade, ele começou a cursar matemática, mas aí ele acabou desistindo por questões financeiras. Ele trabalhava em uma empresa que tinha o patrocínio do estudo, acho que, se não me engano, ele saiu dessa empresa e aí não deu para tocar o curso e ele acabou parando. Meu pai é desenhista projetista, ele trabalhava na Liceu de Artes e Ofícios, com projeto de caixilhos, janelas, portas, estruturas metálicas para prédios né, às vezes portas de bancos, esse era o foco, janelas e portas dos mais variados tipos, trabalhava com projetos e aí conheci a área assim por ele. Sempre achei muito legal o que ele fazia e fui pegando a influência...

— *Minha mãe não trabalhava, ela começou a trabalhar uns 10 anos atrás, e aí ela trabalha como doméstica, mas toda a minha infância ela sempre esteve em casa, ela começou a trabalhar eu já estava acho que com uns 15 anos, por aí.*

— *Foi bem tranquila a minha infância assim, eu acredito que eu aproveitei bastante. Eu brinquei de tudo assim, de boneca, aí brincava na rua de jogar bola também, brincava com os dois. Quando estavam as primas, eu brincava com elas de casinha e tal e quando estavam os primos, eu brincava de escalar montanhas, de jogar bola. O que pintasse eu estava ali.*

Violeta

— *Tenho 45 anos. Eu sou parda. Eu terminei já faz muitos anos o Ensino Médio, mas voltei a estudar no Desenho da Construção Civil na ETESP.*

— *Nasci em São Paulo. Morei muitos anos na zona Norte e atualmente estou morando no Centro. Eu moro com meu marido e três filhos, adolescentes. A minha mãe, eu fui criada só com a minha mãe. E ela nasceu em São Paulo e... sempre na zona norte, e como a gente mora, até hoje eu moro de aluguel então a gente muda muito de casa, eu estou sempre mudando! Ela estudou até a quarta série. Ela faleceu depois de um mês que eu casei, faz 17 anos. Eu tenho uma irmã de 42 anos e mora lá na Casa Verde, na zona norte,*

— *Minha vida foi muito, muito difícil né. Minha mãe era sozinha para cuidar de duas crianças, então eu... ah minha mãe trabalhava e deixava eu em casa, então desde os cinco, seis anos eu fico em casa sozinha com a minha irmã menor, ela é três anos mais nova do que eu, e com muita dificuldade, principalmente naquela época né. Para uma mulher pagando aluguel para sustentar duas crianças sozinha, então eu sempre fiquei dentro de casa, nunca fui viajar, nunca passei, nunca fiz nada, né. Tanto é que com 13 anos eu já não suportava mais essa vida, tanto é que foi a primeira vez que tentei o suicídio, então eu... Porque eu já não aguentava mais, de dentro de casa para a escola e como a minha mãe não tinha ninguém para apoiar, ninguém para ajudar, ela tinha muito medo que acontecesse alguma coisa com as filhas, então não podia sair de dentro de casa e nas férias ela estava trabalhando e não tinha para onde ir e não tinha o dinheiro suficiente. Então sempre foi assim, sempre, a vida inteira, né. E quando eu comecei a trabalhar era dentro de casa que eu colocava o dinheiro, então nunca saí de São Paulo né.*

Conhecemos as Vozes a partir de suas informações sobre as famílias, pertencimento racial, condição socioeconômica e localização geográfica, assim como aspectos relativos à educação. Podem ser compreendidas como mulheres oriundas da classe popular, onde pai e mãe são trabalhadores, sendo que nas Vozes mais jovens foi possível perceber uma identificação no pai como o responsável pela segurança física e financeira da família.

Como explicitamos anteriormente, as Vozes são de primogênicas e estão repletas de menções a irmãos, irmãs, tias, primos e avós, que estiveram presentes na socialização na infância. As referências principais em suas vidas oscilam entre mãe, avó e pai. Suas lembranças de infância estão repletas de carinho e saudosismo. Todas demonstraram compreensão da situação econômica da família, as condições de vulnerabilidade em alguns locais de moradia, a inexistência de viagens nas férias. São mulheres que vivenciaram, em maior ou menor grau, o compartilhamento de cuidados e responsabilidades realizadas entre as mulheres, onde elas exercem as funções de mãe, dona de casa e profissional. Suas famílias foram afetadas pela precariedade de uma política pública vital na agenda feminista – a creche - penalizando e dificultando a conquista da autonomia, obrigando mulheres a organizarem sozinhas as condições para a realização do trabalho e subsistências.

Orquídea relatou a presença paterna nos seus cuidados, situação pouco recorrente nos lares brasileiros. Lavanda trouxe a memória da migração e a ruptura que a nova localidade inscreveu na sua rotina de infância. Relembrou também um desejo da infância – arqueologia – projeto que mesmo mudando com o passar do tempo, foi resgatado de certa maneira na escolha do curso que realiza atualmente. Roxa trouxe a experiência da migração, a percepção das condições financeiras e a presença do pai como o provedor da família; sua mãe que decidiu não trabalhar para cuidar dos filhos enquanto pequenos. Lilás cursou por um período o curso superior, e foi a única que expressou a experiência de um dos pais com o Ensino Superior. Descreveu com detalhes a profissão do pai, o que parece ter influenciado sua trajetória educacional e profissional.

O relato de Violeta expressa as dificuldades de muitas mulheres negras – baixo rendimento, únicas provedoras do lar, precárias condições de moradia e a inexistência do poder público, no caso as creches, que permitissem melhores condições para elas e seus filhos. Expressa o que já foi destacado em outros capítulos do presente trabalho, sobre o abismo que separa brancos e negros e principalmente o hiato social entre mulheres negras e

brancas, em termos de rendimento salarial, a precariedade do trabalho realizado ou no desemprego, sempre com desvantagens para as mulheres negras, explicitando as assimetrias de raça e gênero vivenciadas na sociedade brasileira. Ao relembrar a tentativa de suicídio, sua Voz trouxe a precoce compreensão da impossibilidade de rompimento com as péssimas condições de sua vida, situação que não se altera com sua entrada no mercado de trabalho. Podemos compreender sua experiência como expressão da manifestação do racismo, sua incidência nas condições e projetos de vida, assim como nas relações e hierarquizações de gênero na sociedade brasileira (Carneiro, 2003).

Via de regra, as Vozes evocaram o mundo feminino: a casa, a família, amigos e a moradia, as redes de relações, afetos e o cotidiano, um conjunto de memórias que de certa forma expressam o privado e a condição da família na sociedade (Perrot, 1989), mas expressaram também uma forte consciência de suas condições socioeconômicas. Apresentaram reminiscências de um tempo que se apresentou como distantes para aquelas na fase adulta, onde a infância parecia integrar uma outra era. Porém, as mais jovens também relembram sua infância de maneira saudosista, como se fosse um período muito distante em sua vida.

4.2 – Vozes que Creem

Orquídea:

— *Eu sempre tive uma boa relação com a minha avó, minha avó sempre foi nossa amiga, ela colocava a gente muito para cantar, ela gostava muito de cantar na igreja então ensinava todos os corinhos que tinha no hinário; ela sentava os 12 netos, catava o violão, porque ela tocava violão e a gente cantava e ela gravava as músicas. Eu tenho até hoje, aquelas fitas que tem aqueles rolinhos, fita k7 e tem lá um sonzinho que às vezes ela coloca lá. Então tem muito isso e a gente tinha muito disso.*

— *Na infância eu tinha bastante amigos, sempre fui muito cercada de bastante amizades, mas sempre tive muita amizade com meninos, os meus amigos principais eram meninos. Ou eram amigos de escola, ou amigos da igreja, eu frequentava a Igreja Evangélica Congregacional e me batizei lá com 17 anos.*

Violeta

— Quando eu entrei na Igreja Evangélica, eu tinha 21 anos. Aí eu, quando eu era criança tinha diagnosticado um tampão de cera no meu ouvido. Então eu acho que a minha voz baixinha era porque eu não escutava direito e na igreja destampou. Logo nos primeiros anos que eu comecei a frequentar eu senti um Tum e aquele negócio sumiu. Eu comecei a ouvir, ouvir sabe? As pessoas falarem mais alto, e eu acho que aí eu comecei a falar mais alto também e perdi medo, perdi o medo. Não tinha mais medo de nada, não dependia mais de ninguém para realizar coisa nenhuma, né. Então aí eu vi que eu buscando eu conseguiria alguma coisa. Eu buscando, eu agindo da maneira certa, eu conseguiria. Não dependo de ninguém. Ninguém tem o direito de me repreender, ninguém tem o direito de me humilhar, ninguém tem o direito de me pisar, ninguém tem o direito de fazer nada comigo, né. Então aí eu vi que eu não era inferior. Eu não sou inferior a ninguém. Eu posso não ter estudado, eu posso não ser branca, eu posso nunca na vida ter tido dinheiro, mas eu não sou inferior a ninguém, porque Deus me trata como igual a todo mundo.

— Eu não cheguei na igreja, sozinha. A minha mãe estava doente em casa, ela tratou uns três meses no hospital e ninguém descobria o que ela tinha. Ninguém. Ela ia para Santa Casa, voltava, tomava remédio, parava de tomar remédio e ela gemia na cama há três meses. E eu não sabia o que fazer, porque eu odiava crente (risos), sempre fui muito racional, acreditava muito em Ciência e em Ufologia, que o homem veio do macaco, um monte de coisa, né. Evolução, e não acreditava nessa coisa de lado espiritual, mas a minha mãe não mentiu, porque não tinha ninguém ali, tinha as duas filhas e ela. Então eu vi que tinha alguma coisa estranha nela, e a minha tia já estava na igreja, ela falou assim ‘vamos levar a sua mãe num lugar’ porque ela não conseguia andar, e aí fomos, com toda a dificuldade, eu levei ela numa igreja. E quando chegou lá ela deu um ataque, começou a ... tipo um ataque epilético, balançava para frente e para trás e se debatia e eu achei aquilo horrível. Que coisa estranha, nossa, como é que pode? Uma pessoa ... eu já tinha visto em filmes, em centros de batuque, aí eu já tinha visto isso e eu falava que as pessoas estavam fingindo, aí minha mãe começou a chacoalhar, chacoalhar e chacoalhar e não queria entrar na igreja. Eu fiquei apavorada de ver a minha mãe daquele jeito. Ela não conseguia se mexer e quando ela chegou na igreja ninguém conseguia segurar ela. E quando entrou na igreja e que os homens começaram a orar lá em cima dela, ela se jogou no chão, rolou e eu chorei

desesperadamente. Chorei, chorei e chorei e falei meu Deus o que está acontecendo? Porque eu era católica. Eu fui batizada na Aparecida do Norte, eu crismei com Dom Paulo Evaristo Arns, na Igreja da Consolação, né. Eu nunca tinha lido a Bíblia, aí quando eu vi a minha mãe daquele jeito eu falei 'esse negócio existe. E já que ele existe eu vou aprender a brigar com ele.' E como a minha vontade de aprender sempre foi muita, aí eu comecei a ler a Bíblia.

— E aí eu fui me transformando. Fiquei uma pessoa extrovertida, corajosa. Feliz. Feliz. Eu lembro que eu fiz teatro na Escola Caetano de Campos, no segundo ano à noite, e me deram o papel de tristeza. Ave Maria... Pela minha cor, pela minha... pelo meu jeito, né, me deram o papel de tristeza. Pela minha feição. Era pelo meu rosto né, pela minha feição. E eu não conseguia nem falar naquela época. A voz não saía muito alto, eu me lembro que eu tinha que fazer vários exercícios de voz, eles mandavam eu gritar. Porque eu tinha muito complexo né, eu tinha complexo de tudo. Eu tinha complexo da cor, eu tinha complexo de, de, de, da situação financeira, eu tinha complexo do meu corpo, eu tinha complexo de tudo e eu não conseguia falar né e me deram o papel de tristeza. Eu lembro que eu usei uma roupinha bege, muito sem graça, no Teatro Caetano de Campos e fazendo aquele papel de tristeza. Que era, era a minha cara, era a minha cara. E depois que eu entrei na igreja não.

Orquídea menciona a religião durante as boas lembranças da infância, assim como a relação de amizade que mantinha com a avó, uma importante referência na sua vida. A menção aos meninos como seus melhores amigos, tanto da igreja como da escola, informa uma ruptura na concepção clássica de socialização das meninas, que via de regra acontece com outras meninas, assim como a igreja realiza também esse tipo de socialização.

A conversão religiosa expressa o caminho encontrado por Violeta para sua emancipação. Foi a via que lhe possibilitou ficar livre do complexo, da tristeza, da subalternidade; foi o caminho para a afirmação pessoal, permitiu a libertação das amarras engendradas pelo racismo e pelas condições materiais de vida. A situação de Violeta nos permite vislumbrar a condição de inferioridade política, jurídica e moral de muitas mulheres.

A religiosidade surgiu somente nas lembranças de Orquídea e Violeta, o que não significa ausência de pertencimento religioso nas outras Vozes, mas explicita uma importante vertente de ordem pessoal que sobressai em determinadas condições, sendo alçada à condição de proeminência, estando as demais em segundo plano. Porém, em outras situações outra

identidade pode surgir como a dominante, situação que caracteriza a multiplicidade e a instabilidade que marcam os processos e a vida em sociedade (SAFFIOTTI, 1999).

4.3 - Polifonia

Uva

— *Então comecei com feiras, desfiles de alta costura e comecei ir para o Anhembi, entrei nisso aí e me encantei. Com 24 anos me casei, cheguei a voltar trabalhar dois anos, fiquei grávida da minha filha que hoje está com 18 anos, aí quando ela tinha dois aninhos e meio eu voltei, mas não dava mais para conciliar porque minha mãe morava em Guarulhos e eu perto do Horto Florestal. (...) Aí eu parei e dediquei esse período, até fiz alguns eventos pequenos, mas fiquei uns 12 anos sem fazer eventos.*

— *Eu lembro da minha mãe, a gente era pequenininha ela já ensinava a gente como é que tinha que fazer. Tem que cuidar, tem que aprender porque você não sabe na frente o que vai esperar por você. Então eu tento passar também para minha filha. Não ficar aquela coisa assim, recatada, aí você não pode sair. Pode, mas você tem que saber dosar a coisa né, também nem muito nem menos.*

(...)

— *Meu irmão era adotivo, ele estava com hepatite C: um menino de 18 anos tinha que fazer transplante de fígado. Começou a dar problema e aí parei com tudo que eu queria fazer esse curso, eu já ia me inscrever, você vê esse curso era em 2011, 2012 não é? Fiquei quase 3 anos cuidando dele, ele fez o transplante porque eles dão preferência para quem é mais jovem, porque tem mais chance de vida, ele foi muito bem atendido no Hospital Brigadeiro, que é 100% SUS lá. Ele se chamava John Herbert, minha mãe pegou ele com quatro dias, só que o John não queria se cuidar. O John era negro, a gente, minha mãe não tem esse negócio de discriminação, meu pai é moreno. Minha mãe era descendente de italianos, meu avô tem olho claro, por isso a gente é assim claro, meu avô é descendente de italiano. Aí minha mãe pegou ele, e minha mãe falava 'olha John você não é filhinho da barriga, mas é do coração'. Então você vê ele foi criado muito bem com a gente, porque minha mãe criou os três filhos da minha irmã, eles moravam com a gente. Só tenho uma irmã.*

Uma irmã e ele que é adotivo. E o John não queria se cuidar, fez o transplante, deu muito trabalho, fugiu do hospital, não obedecia, porque quem faz transplante tem que seguir uma regra muito rígida. Conclusão: agora em abril fez um ano que o John faleceu. Então depois de tudo eu estava muito cansada, aconteceu isso em abril, e eu falei no meio do ano vou retornar. Porque assim, já tenho filha grande, com 18 anos, fazendo cursinho, está na dúvida do que quer, o que é até normal né.

(...)

— Que nem preconceito, N preconceitos, eu acho isso um horror! ‘Ai, porque fulano a opção sexual dele’. Qual o problema? Se ele é feliz casando com um rapaz, ele é feliz. Deixa ele feliz. O que interessa é a sua pessoa. E tem mulher que é racista, tem mulher que fala ‘ah não, eu prefiro... que nem, hoje em dia tem até mulher motorista de lotação, e tem muito homem que fala ‘olha lá só podia ser mulher.’ Por que só podia ser mulher, o homem não faz muita coisa errada também?

Lavanda

— Então, como eu sempre fui uma boa aluna, então se eu chegasse e falasse ‘pai e mãe eu quero fazer esse curso, vai ser para o meu aprendizado e eu preciso, vou fazer uma prova para passar’, aí eles sempre davam a maior força, sempre deram e sempre darão a maior força. Sabendo que eles se sentem orgulhosos né, porque é uma prova que você tem que fazer, é algo concorrido e minha filha está lá dentro, então eles ficam bastante orgulhosos.

(...)

— É acho que, olhando mais pela parte de esportes né, tipo ah menina não pode jogar futebol, só menino ou menina não pode jogar vídeo game. Tipo essas coisas, e acho que hoje não é mais desse jeito. Tanto mulher como homem podem fazer várias coisas. É que eu não sei como explicar ... não tenho muita ideia aqui.

— Mas assim sobre o preconceito mesmo eu até posso exemplificar no meu outro curso porque era uma classe de 39 mulheres e 1 menino no curso de secretariado, então foram as meninas em peso. E aqui não, nesse já eu vejo que é mesclado, mas eu vejo que algumas pessoas olham com ar de preconceito então...

— *Ah, que nem no secretariado, dizem 'ah, se tá fazendo é porque é gay ou sei lá o quê!'. Então tem essa parte de preconceito. Agora, eu acho que no Meio Ambiente não tem tanto assim, mas acho que as mulheres optam mais pelo meio ambiente porque somos mais cuidadoras assim e tal.*

Roxa

— *Então, eu e meu pai a gente sempre discutiu muito. Tudo o que eu precisei na vida meu pai me ofereceu, só que teve uma época que a gente discutia muito e eu não queria depender dele. Ah, já que eu moro na casa dele eu tenho que respeitar as regras dele, se eu quero sair ou fazer as minhas coisas eu tenho que me sustentar para fazer isso. Então aí eu comecei a trabalhar cedo para ter liberdade. Cedo assim né, porque todo mundo acho que hoje começa com 16 anos né (risos). Mas pra mim era cedo. Eu trabalhei como atendente de Telemarketing em meu primeiro emprego e aí eu fiquei pouquíssimo tempo porque eu odiei a área. Aguentei mesmo foi só para arrumar outro.*

(...)

— *Eu sempre gostei de ler histórias de nazismo, sempre. Eu tenho uma biografia do Hitler, enorme, não sei, sempre procurei saber o que se passava na cabeça dele na época. É porque, querendo ou não, hoje tem pessoas que não tem o pensamento tão forte como ele, mas ainda entendem o lado dele, ainda conseguem ver um lado bom por ele pensar assim. Então, entendendo ele, eu conseguiria entender o que as pessoas sentem hoje, com o racismo, o preconceito e aí eu comecei a ler. Porque querendo ou não o meu pai é um pouco assim né, ele tem um pouco de preconceito com as coisas. Seja sobre sexualidade, sobre afrodescendente ou até mesmo para o novo, meu pai tem preconceito do novo e aí eu queria ver isso.*

— *Meus avós são de origem negra. Meu pai e minha mãe são brancos. Alias, meus avós não, os pais da minha mãe. Eu acho que não são nem meus avós, mas sim meus bisavós.*

(...)

— *Então, deixa eu voltar um pouquinho para a adolescência. Eu discutia muito com o meu pai pela opção sexual. Ele não aceitava muito minha opção, porque eu gosto de*

meninas, e ele não aceitava de jeito nenhum. A minha mãe, eu falei isso para eles eu tinha 13 anos. É, eu falei para o meu pai e para minha mãe. Então o que acontece? Eu falei para os dois e os dois ficaram indignados: ‘não! É alguém da rua, ela não pode, tem 13 anos não é da cabeça dela isso!’. Beleza. Aí falei, eles me criticaram e não deixavam ir para lugar nenhum a não ser a escola. Beleza. Aí a minha mãe continuava da mesma forma que meu pai, o mesmo pensamento. Aí não tocamos mais no assunto, isso por um bom tempo. Quando eu tinha mais ou menos uns 15, 16 anos a minha mãe voltou a estudar e começou a trabalhar e isso foi abrindo a mente dela e a gente começou a conversar sobre o assunto. Hoje eu moro com uma menina, minha mãe conhece e adora essa menina, ela gosta demais. Meu pai eu acho que ele não sabe, não cheguei a comentar com ele, só que a minha relação com o meu pai continua a mesma de quando eu assumi para ele aos 13 anos.

— *Minha mãe mudou totalmente, ela é como se fosse irmã para mim, a gente conversa sobre tudo, mas o meu pai a gente é ... eu entendo o lado dele porque eu acho que não deve ser fácil, por ele ter se ... ele é do nordeste, tem toda a família atrás, é então a gente não ... Eu conheço pouca gente da minha família e acho que jamais... ele não ia conseguir falar isso para os pais dele, para os irmãos dele, então a gente nunca conseguiu conversar direito. Minha mãe não, depois que ela começou estudar, que ela começou a trabalhar e ela falou assim, calma “se eu não defender minha filha quem vai defender?” Então hoje, se você fala alguma coisa de mim para mim mãe, se não uma crítica construtiva, ela vai brigar! Meu pai não, meu pai vai pegar aquilo para ele e vai se magoar e vai jogar para cima de mim, entendeu!? Até hoje é assim. Nossa conversa se resume a um cumprimento e só. É bem limitado.*

— *A minha mãe nunca trabalhou né. Ela era dona de casa, sempre cuidou da gente. Era aquilo, a vida dela era aquilo. Então eu acho que também era uma vida triste, uma vida limitada né. E quando ela voltou a estudar e começou a trabalhar ... ela é uma outra mulher hoje.*

Orquídea

— *Eu comecei a trabalhar porque eu sempre fui muito independente, eu sempre fui uma criança muito independente, nunca gostei muito que as pessoas fizessem as coisas para mim. Então com 14, 15 anos eu queria ter o meu dinheiro, eu queria fazer as minhas coisas do meu jeito então eu fui trabalhar. Eu fui trabalhar, mas na verdade era mais estágio, eu fiz*

uns seis meses de estágio e depois eles resolveram me contratar porque falaram que eu não tinha perfil de estagiária, aí mudou o contrato e virou contrato de trabalho. Eu sempre trabalhei em empresa de engenharia, mesmo esse primeiro. Eu só tive dois empregos, esse que eu entrei com 16 e fiquei 5 anos, e nesse agora que eu estou há 9.

— Com 18 anos conheci o meu marido e começamos a namorar e me casei com 23. E agora por conta do mercado de trabalho que está sempre exigindo cada vez mais eu estou no curso de Desenho de Construção Civil.

— Lembro que eu sempre desenhava à tarde ou era de manhã, eu sempre estava desenhando alguma coisa ou sempre estava com o caderno embaixo do braço, lápis, lápis de cor e canetinha não podiam faltar porque eu tinha que desenhar alguma coisa, e eu desenhava muito casa. Eu desenhava muito bicho, eu nunca gostei de desenhar pessoas, pessoas eu nunca fui de desenhar, nunca me interessei na verdade. Então eu desenhava muito móvel, sofá, cadeira, mesa era comigo mesma.

— Quando meus pais se separaram eu fiquei com o meu pai, eu nunca morei com a minha mãe. Minha mãe está morando comigo agora, ela teve um problema com o ex-marido dela, ela separou, entrou em depressão, foi sequestrada. Aí, eu e meu marido já estávamos casados há 5 anos, a gente conversou e decidimos que ela precisava de ajuda porque senão ela teria um problema mais sério. Aí a gente fez o convite para ela morar com a gente, então só por isso que ela está com a gente, mas eu nunca morei com a minha mãe, só quando pequena mesmo, até os 6, 7 anos.

— Eu morei o tempo todo com meu pai, meus dois irmãos moraram um tempo com ela e depois voltaram a morar com meu pai e comigo, não sei quanto tempo porque era quando eu era criança, não me lembro o tempo que foi.

Lilás

— Meu pai ... ele é desenhista projetista, aí que veio a influência. Quando ele era desenhista, a maior parte do tempo, principalmente no período da minha infância era desenho em prancheta ainda né, então era no papel, era no nanquim, e eu via o trabalho dele quando ele trazia algum desenho para gente e eu tomei conhecimento, uma ou duas vezes eu acabei indo com ele na casa de amigos desenhistas, porque às vezes ele ia resolver algum

assunto e eu ia junto, criança né, e eu acabei acompanhando ali aquele mundo e sempre achei legal e sempre gostei muito de exatas, matemática, a área de humanas assim não é minha afinidade e isso pesou muito na escolha da profissão e com a influência dele, juntou as duas coisas e eu acabei querendo partir para essa área.

— Em casa era um divisor de águas, assim né, minha mãe querendo que eu fosse mais padrão, o padrão da sociedade, você menina, uma profissão de menina, sei lá, secretária, trabalhar em um banco, toda arrumadinha, maquiagem, salto alto e ela sempre fez um pouco pressão com relação a isso, de querer que eu seguisse esse rumo, mas assim, não estava em mim, não estava muito na minha personalidade. Eu sempre fui mais moleque mesmo assim, aquela coisa de mais patricinha não era muito a minha praia e aí então com a influência do meu pai, eu sempre gostei muito de matemática, na escola tinha muita facilidade, aí chegou a hora de decidir o que eu ia fazer, aquela coisa, estava terminando o Ensino Médio e agora, né? No começo, no primeiro ano do Ensino Médio eu já estava pensando em me decidir por alguma coisa, aí eu fui analisando ... beleza, exatas, é o que eu quero fazer!

Violeta

— Eu gostava de jogos. Eu sempre desenhei casas. Eu não tinha lego porque lego era muito caro, mas eu tinha palitinhos e eu fazia casas com os palitinhos. Se eu tivesse uma madeira, um papelão, alguma coisa, um isopor... Eu fazia casas! Eu montava casas, exatamente! Revistas de decoração eu já tenho há uns dez anos guardadas. Eu sempre vou atrás assim, quando eu vejo que aparece alguma coisa eu vou atrás e compro. Eu sempre gostei desta área, mas trabalhei na área administrativa e me dei bem, né. Eu trabalhei bem, eu gostava, uma área bem reservada em que você não tem muito contato, não tem muita... não mexe absolutamente nada com desenho. Apesar de que em algumas empresas em que eu trabalhei meus professores usaram a minha noção de desenho na construção civil e no design de móveis, que eu trabalhei numa indústria de móveis também e eles usaram, fiz alguns móveis para eles, decorei alguns stands de exposição, né.

— E eu sempre gostei de jogos, nunca gostei de panelinha, de bonecas. Eh, quebra cabeça, desafio, jogos de desafio, jogos de inteligência de desafio, de montar, de quebrar a cabeça mesmo. Sempre gostei muito de filme, é assim até hoje.

Percepções sobre identidade de gênero, racial e sexual apareceram de diversas formas nas Vozes, que também revelaram a infância e a adolescência como períodos de certa ruptura com concepções femininas e sexuais. Suas lembranças trouxeram as interseccionalidades que circundam as relações familiares e sociais, as incidências nas liberdades individuais e nas realizações pessoais, demonstrando as negociações necessárias para a realização de desejos e projetos.

Uva apresentou as interrupções que marcam as trajetórias de algumas mulheres, na maioria das vezes motivadas pelas situações familiares - casamento, filha, irmão - configurando o retardamento de projetos e desejos. Também trouxe as peculiaridades que marcam as relações raciais brasileiras e que possibilitam a manutenção do mito da democracia racial - identifica seu pai como moreno; atribui sua branquitude à descendência italiana da mãe; valoriza o irmão adotivo negro como parâmetro de inexistência de preconceito racial familiar, especialmente por parte da mãe. Lavanda recupera percepções de diferenciação nas brincadeiras infantis e nos cursos profissionalizantes, assim como o preconceito que recai sobre homens que estão em cursos com maior presença de mulheres. Ainda é difícil para ela aprofundar a reflexão em função da pouca vivência e experiência, mas demonstra um olhar atento a preconceitos e discriminações. Sua fala também revela uma concepção de gênero em relação ao seu curso, pois considera que as mulheres são mais cuidadoras, o que lhes conferem vantagens para cuidar do meio ambiente.

Roxa trouxe diversos elementos presentes nas vidas das mulheres: a opressão exercida pelo pai, a decisão da mãe pelo cuidado dos filhos e sua condição de subalternidade, o preconceito familiar pela identidade sexual e as repercussões junto aos demais membros da família, expressando sua compreensão dos múltiplos estereótipos a que estão sujeitas pessoas homossexuais. Explicitar sua identidade lésbica na adolescência, a coragem e maturidade para confidenciar aos pais, assim como a busca por informações para compreender os preconceitos que a cercam, refletem os processos marcados por sofrimentos, presentes na vida de mulheres lésbicas numa sociedade heteronormativa e machista. Roxa e Violeta relataram na mesma idade – 13 anos - momentos que marcaram suas vivências da adolescência: a revelação da identidade lésbica e a tentativa de suicídio, respectivamente.

A adolescência, para além da compreensão de um período demarcado a partir da idade e de aspectos biológicos, também comporta a possibilidade de mudanças de ideias, atitudes,

comportamentos e de identidades. Corroborando uma visão corrente na sociedade, que via de regra percebe a adolescência como a fase do controle pois adolescentes ainda não alcançaram uma competência crítica, social e política (MAGRO, 2002), os pais de Roxa a percebem como incapaz de compreender e decidir sobre sua sexualidade. Com Violeta ocorreu exatamente o contrário - foi alçada à categoria de quem já alcançou competência e responsabilidade para cuidar da irmã mais nova e de poder compreender e conviver com todas as iniquidades sociais de que era alvo. As duas vivências corroboram as compreensões de produção de significados, imagens e representações ambíguas de adolescentes (Magro, idem) como símbolos de esperança e futuro, assim como de ameaças à si próprio e à sociedade, mas sobre quem invariavelmente recaem diferentes mecanismos de controle e subjugação.

A Voz de Roxa também remete às formulações do movimento feminista, sobre as mudanças substanciais que ocorrem na vida das mulheres quando retornam ao mercado de trabalho e/ou para o estudo, constituindo um processo de construção de autonomia (ROSEMBERG, 1994), que na vivência de Roxa significou o renascimento da mãe e a conquista de uma amiga.

Orquídea manifesta o precoce desejo por independência e autonomia, que realiza através do trabalho remunerado, atividade que parece relacionada com uma possível vocação profissional surgida na infância, que resultou em uma trajetória profissional que pode ser considerada estável. O mesmo pode ser percebido no namoro iniciado no seu despontar da maioridade e que resultou em casamento. Em contrapartida, a separação dos pais subverteu uma situação tradicional nos casais separados – ela ficou com o pai, os irmãos foram morar com a mãe, mas retornaram para o convívio com o pai – revelando uma complexidade de redes e dinâmicas de ordem pessoal e familiar, que resultam em diversos elementos que constituem e conformam os indivíduos (NICHOLSON, 2000). Porém a regularidade retorna à sua vida, na forma de ser aquela que irá cuidar da mãe em momento de fragilidade e dificuldade.

Lilás trouxe a influência paterna na escolha profissional, assim como a inconformidade com a existência de um padrão de beleza e comportamento para as mulheres. Recusou também o mundo das disciplinas de humanas – concebido como das mulheres – e manteve o apreço pelas exatas – consumado como dos homens. A pressão materna para

garantir a presença da filha no mundo das mulheres certamente não foi tão marcante quanto o sair de casa, discutir e produzir trabalhos, realizado pelo seu pai com os amigos.

Violeta trouxe seu gosto pelo desafio, que no imaginário social está reservado para os meninos: desafios e jogos de inteligências, que dificilmente são pensados para mulheres. Porém, no mercado de trabalho, encontrou o confinamento em uma função burocrática, na qual não exercia sua criatividade, e da qual, em alguns momentos, outros se apropriaram.

4.4 – Vozes Educadas

Uva

— *Eu me lembro, entrei na primeira série, não fiz pré. Entrei na primeira série. Isso tudo em Guarulhos, era colégio municipal, pequeno até, mas assim, sempre fui muito boa aluna nunca dei muito trabalho. Lembro de professoras, sempre gostei de ciências, sempre gostei de história, geografia. Fazia, não gostava muito, sempre fui bem em matemática, mas não era a minha praia. Eu sempre gostei de Geografia, História, mas aí comecei a gostar também de Filosofia, tinha Ciências, Biologia.*

— *Terminei o ensino médio com 17 anos eu já trabalhava, porque eu comecei a trabalhar com 15 anos. Eu terminei o Ensino Médio com 17, prestei vestibular em algumas Faculdades, mas antes disso eu já tinha feito inscrição no cursinho Objetivo, fiz 6 meses de cursinho. Na época eu prestei na Faculdades Integradas de Guarulhos-FIG, em Administração, prestei em Mogi também, eu passei mas preferi ficar na FIG porque eu morava na Vila Rosália e a FIG era do lado, ficava a 5 minutos. A influência para fazer Administração foi totalmente o serviço. Fiz três anos da faculdade e aí tranquei, porque eu não gostei de contabilidade. (...) não concluí este curso, na época eu trabalhava na área de controladoria de uma empresa, uma multinacional Persico Pizzamiglio, fica em Guarulhos. Eu entrei novinha lá, tinha de 18 anos para 19, já tinha vindo de outra empresa, eu trabalhava com vendas e aí fiquei no setor de controladoria. Nesse setor tinha a ver administração, aí época de faculdade e você na dúvida do que vai fazer aí fiz o curso de administração até o terceiro ano.*

— Faço o curso de Eventos, entrei no segundo semestre deste ano, de 2014. Comecei a perguntar para amigas que faço ginástica no Horto Florestal, e tem umas duas amigas minhas que em 2010 começaram o curso de eventos pela ETEC, elas fizeram no Carandiru, se formaram em 2012, aí eu falei o ano que vem eu vou fazer, mas nesse meio, ia prestar vestibular que seria o ano passado, eu tinha um irmão que é adotivo, que minha mãe é falecida, tinha nove anos já, esse irmão tinha uns 16 anos quando minha mãe faleceu e ele ficou comigo, só que ele me deu muito trabalho.

— Aí falei vou fazer. Vou estudar esse meio de ano, começo de ano e aí o ano que vem estou legal. Mas vou tentar de experiência para ver como é a prova e aí passei, falei 'ai que legal'. E eu já tinha uma base do curso pela Teresinha, ela falou 'vai que você vai gostar, é a sua cara, você já trabalha com eventos.' Aí eu comecei.

— Eu trabalhei bastante tempo nesta área, eu estava fazendo a prática da coisa e não a técnica e descobrir que não é bom você ter só a parte prática. Então eu queria saber mais, como é que se monta um evento? Agora que minha filha está grande eu queria trabalhar com isso, eu quero saber tudo como funciona. Então eu era novinha e não tinha noção, você não ouvia falar de curso de eventos, a pessoa era formada em Turismo, mas Turismo direcionava para turismo mesmo né, aí a Fernanda cresceu e eu falei 'hoje tem curso direcionado para isso.' É a necessidade de você ter uma formação técnica. Você pode ser formada em eventos, mas são 'N' coisas que você pode fazer, desde um simples batizado a festa formal, um almoço ou um jantar.

Lavanda

— Bom, eu sempre fui uma boa aluna ... só sempre fui muito conversadeira. Era a única reclamação dos professores, eles chegavam: 'olha sua filha conversa demais, só isso, mas ela é ótima, tem excelentes notas'. Então sempre, ainda continuo gostando muito de matemática e inglês, nossa são as minhas matérias que eu amo de paixão...

— Assim ... eu não me considero a nerd da sala, mas eu me considero a mais esforçada. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, quando tinha os trabalhos todo mundo vinha pedir ajuda pra mim 'ah Heloísa ajuda; ah Heloísa aquilo' e eu sempre estive disposta a ajudar todo mundo.

— *Eu já tenho o Ensino Médio completo e agora eu estou fazendo o técnico de Meio Ambiente, é o meu segundo técnico. Eu já fiz um técnico pelo Centro Paula e Souza também, que foi o técnico de Secretariado... eu fiz durante o último ano do Ensino Médio e terminei no meio do ano passado. Terminando eu fiz a prova e entrei nesse que sempre foi o meu foco, foi fazer técnico em Meio Ambiente, só que perto de onde eu moro, fechou, então eu acabei optando pelo secretariado por causa das línguas estrangeiras e aí depois acabou eu falei assim, vou fazer o de Meio Ambiente que eu sempre quis.*

— *Assim, eu sempre quis fazer um técnico né, eu sempre quis aumentar alguma coisa no meu currículo e eu gostei, gostei bastante. Pelo fato também de ser uma ETEC né, é o mesmo regimento aqui da ETESP, porque é pelo Centro Paula Souza, eu sempre tive excelentes professores não tenho nada do que reclamar. Só que assim, o Secretariado não é o meu forte, quis ir mesmo por causa das línguas, tanto quanto o inglês para o espanhol, mas eu...*

— *Eu sempre quis, assim, eu sempre gosto de aumentar o meu conhecimento e penso um pouco no futuro né, ah eu quero fazer faculdade disso e quero trabalhar, porque assim o meu intuito de trabalhar e ter dinheiro é porque eu quero ajudar muitas as pessoas, muito, então...*

(...)

— *Eu acho que desde pequena né, como eu já quis, tinha muito contato com terra, então o meu avô tem um sítio, a minha avó, então acho que isso acabou incentivando. E teve uma cena que aconteceu uma vez, quando o meu irmão, eu tinha acabado de abrir um pirulito e joguei assim o papelzinho no chão e o meu irmão fez um escândalo, ele chorou, 'não, porque você tem que pegar, e não sei o que lá' e acho que isso ficou na minha cabeça, eu tinha o quê? Uns 11 anos. E a partir disso que eu comecei a olhar mais para o Meio Ambiente. E aí desde então, quando passa reportagem de destruição, essas coisas eu fico sempre meio atordoada, fico muito sentida, então eu acho que isso acabou me fazendo ainda querer mais fazer o técnico em Meio Ambiente.*

Roxa

— *Eu gostava muito de Geografia, Educação Física e História. Eram as matérias que eu mais gostava assim, desde criança. Nunca gostei de Português. Nunca! Matemática, Português, não eram a minha praia não, até hoje eu acho.*

— *Do Pré eu lembro muito de quando a gente ia no parquinho, uma vez por semana a gente ia para o parquinho. Era dentro da escola, mas cada sala tinha um dia de ir, eu lembro muito dessa fase do Pré e de desenhos, porque a gente fazia muito desenho e colava muito recorte de revista, eu lembro muito disso. É, quando eu passei para o Fundamental eu lembro muito de brincar, nas horas do intervalo, da professora da primeira série, que foi uma das professoras que eu mais gostei e que eu me lembro até hoje, foi a minha professora que me ensinou a ler e que era... Cristina... E que era muito carinhosa, não só comigo, mas com todo mundo da sala.*

— *Nunca repeti. O Fundamental todo, nunca cheguei a repetir. O Ensino Médio eu fiz direto. Fiz os três anos direto. Sempre estudei de manhã.*

— *Eu lembro muito como eu sempre gostei de Geografia, eu lembro muito dos meus professores de Geografia... a professora de Educação Física também, eu gostava muito dela porque além de ela dar aula de Educação Física se você precisasse conversar com ela, assim, só desabafar, às vezes ela não falava nada, mas você sabia que você podia contar com ela, conversar com ela. E ela também colocou a gente para jogar e aí eu conheci vários lugares através do esporte, participava de campeonatos, já viajei para alguns lugares para jogar e foi ela que iniciou essa fase. Eu jogava futsal, que é futebol de salão. Aí a gente viajava para cidade do interior, eu reencontrei amigos do Ensino Fundamental, da primeira série, da segunda série, nos jogos em outras cidades.*

— *O Ensino Médio foi marcante em relação a descobrir várias coisas, tanto da escola tanto da minha vida pessoal. Porque até a 8ª série eu era uma pessoa muito tímida, eu não conversava muito com as pessoas né, e a partir do momento que eu iniciei o Ensino Médio eu conheci pessoas e comecei a falar mais com as pessoas no Ensino Médio, o que eu lembro mais é em torno dos amigos que eu fiz na escola que eu tenho até hoje, aconteceram coisas que eu não esperava, por exemplo, tem pessoas que eu achei que seriam para sempre e hoje não são. Mas uma coisa que aconteceu comigo, é, tudo bem que eu não pensava em entrar no Ensino Superior, só que eu não queria ser só aquilo, só Ensino Médio, não queria ser só aquela que fez o Ensino Médio, eu queria algo mais e até hoje eu quero algo mais.*

— Já conclui o Ensino Médio, na realidade eu fiz Ensino Médio e aí fiquei um ano sem estudar e aí eu comecei a fazer Fisioterapia, fiz dois anos de Faculdade de Fisioterapia, e aí... teve um momento que eu cheguei na sala, eu olhava para o pessoal que estava do meu lado, eu olhava para os professores e não conseguia me ver no lugar dos professores ou então praticando a profissão. Eu estava estudando por estudar, teve um momento que eu cheguei e falei assim 'não é para mim essa área'. Não sei.

— Porque na época a minha mãe queria muito que eu fizesse Enfermagem, que era o sonho dela que uma das filhas fizesse enfermagem. Só que eu falei para ela que eu não queria, não queria, não queria, mas que eu faria algo que estivesse na área da Saúde. Aí eu procurei e Fisioterapia, eu vi as grades e eu me interessei. Aí eu entrei. (...) mas eu preferi sair antes do que continuar, terminar e ser uma pessoa infeliz com aquilo que eu já tinha concluído. Eu tranquei. Não, não voltei.

— Eu parei no final do ano passado e aí esse ano. Isso. Eu entrei no curso em agosto. Então eu estava me sentindo muito vazia ... eu estava totalmente desanimada e aí eu estava indo trabalhar e vi um anuncio da prova da ETEC em um ônibus. Nossa, falei assim 'cara eu vou me inscrever' ... e aí eu vi Meio Ambiente. Eu falei Meio Ambiente... acho que vai falar muito de Geografia, de Geologia... Só que eu pensava que em Meio Ambiente eu fosse mexer com terra, algo bem simples e não! eu tenho muita conta, só que eu sinto prazer em estudar!

— Na época eu trabalhava aqui no centro e aí eu quis, o horário batia com a minha saída do serviço e eu viria direto para cá na Luz, eu trabalhava na Praça do Correio. E também porque querendo ou não é de fácil acesso aqui, então se eu arrumar emprego em outro lugar vai ser fácil chegar aqui na Luz. É tranquilo.

Orquídea

— Fiz Pré I, Pré II, Jardim, Jardim I, Jardim II e aí saí com 6 anos de idade fui para o primeiro ano. Eu sempre tive matérias voltadas para exatas, sempre gostava de Matemática, Física, Química, e sempre fui uma boa aluna. Já ganhei campeonato de Matemática, ganhei dois campeonatos de Matemática. Um na terceira série e outro na quinta série. Na terceira eu estava com 9 e na quinta série eu estava com 11 se não me engano. Completei o Ensino Médio sem repetência, conclui com 16.

— *Eu tive dois professores de matemática, a professora Marilda, deu aula para mim do quarto ano até a oitava série, depois eu tive aula com o professor Eduardo, que era irmão dela. Eu sempre tive muita habilidade, os professores só tiravam minhas dúvidas.*

— *A minha matéria predileta na época era Química, mas as minhas melhores notas eram sempre em Matemática. A Química era a minha maravilha e os professores que eu sempre tinha muito contato eram de Matemática. Tenho amizade com a minha professora que era do Prézinho até hoje, tem uma outra professora também que foi minha vizinha durante muito tempo e depois ela acabou falecendo e ficou assim.*

— *Eu nunca repeti de ano ou fiquei de reforço. Eu tinha uma professora que era muito inteligente, mas era de português, eu gostava da inteligência dela, a professora Bete, ela era uma morena baixinha ... tipo parecendo com você... ela tinha o cabelo channel, ela dizia 'gente, estuda, vocês não gostam mas a única coisa que você leva dessa vida é o que estuda'. É o que eu tenho como base, eu sabia que se quisesse chegar a algum lugar eu tinha que estudar. É o que eu venho fazendo até agora.*

— *Eu fiz o curso do SENAI com 14 anos, eu chegava às 7 da manhã na 9 de julho para o curso de Técnicas Administrativas, um curso profissionalizante, não era o técnico integrado ao ensino médio, era a parte. Eu fazia esse curso e eu tinha que cumprir os estágios e ia para escola para terminar o Ensino Médio, ficava muito tempo por conta disso, foi assim até os 16. Depois dos 16 eu fui estudar Inglês, que fazia depois do trabalho.*

— *Nesse tempo todo eu queria fazer arquitetura mas não tinha condição financeira para fazer, e não podia parar de trabalhar porque depois de um tempo o trabalho para mim virou necessidade. Então eu sempre ficava procurando algum curso, alguma coisa que dava para eu estudar e trabalhar. Tinha uns quatro anos que eu queria fazer esse curso de Construção Civil, mas não aparecia próximo da minha casa e nem em um lugar que fosse acessível. Ele é novo na Etesp, aqui tem há 3 anos, então como eu trabalho no Jabaquara aqui é super perto, eu fiz a prova o ano passado, 2013, quando comecei o curso e termino agora em 2014.*

— *Eu fiz um curso de Administração, eu cursei inteiro, foi um ano e meio ou um ano e oito meses, eu fazia de dia e estudava a noite e era junto com o ensino médio. Eu fiz porque eu estava querendo trabalhar e fiz o curso para poder me especializar em alguma coisa, era*

administração. Logo em seguida arrumei um emprego através desse curso, que começou por um estágio, fiz seis meses de estágio e decidiram ficar comigo. Eu gostei do curso, abriu a mentalidade para o trabalho porque eu era nova, ele dava as competências administrativas de um escritório, a parte voltada para o atendimento, para emissão de nota fiscal, a parte de computação que eu não era muito boa e naquela época também não era muito acessível. Ele deu essa introdução do funcionamento e das bases administrativas, e também um pouco de mercado de trabalho e marketing. Na época ele atendeu minhas expectativas, e me pôs de imediato no mercado de trabalho.

— *Quando eu acabei esse curso eu fui trabalhar numa área voltada para a construção civil, numa empresa que tinha construção civil, na parte de viabilidade, voltada para custos. Mas fui trabalhar na parte de análise de terrenos porque todo mundo falava que era o meu perfil. Eu não tinha noção de construção civil porque eu nunca tinha estudado nada até ali, então eu fui aprender na prática, eu fui estudar as leis, sentava ao lado do engenheiro e ele me explicava tudo, fui adquirindo conhecimentos e correndo atrás dos conhecimentos que eu não possuía.*

Lilás

— *Todo o Fundamental e o Médio foram em uma escola normal, escola pública lá no bairro onde eu morava, em Perus. Sempre morei lá, só mudei depois que eu casei e acabei mudando mais aqui para o centro. Mas eu sempre morei lá e o Ensino Médio sempre foi lá em uma escola regular, Escola Estadual, fiz durante três anos, conclui com 18.*

— *A primeira escolinha foi o pré, com 6 anos, eu fiz um ano de pré-escola, era escolinha particular e depois no primeiro ano Fundamental já foi em uma escola municipal. Eu fiquei nessa escola da primeira até a oitava e depois eu mudei pro Ensino Médio, aí eu fui para uma escola estadual para fazer do primeiro ao terceiro e fiz continuamente, não repeti nenhum ano, e conclui com 18.*

— *Matéria predileta sempre foi Matemática. Matemática e depois vinham as outras, derivadas né. Física, não tinha Física na época, até o Fundamental não era Física era Ciências né. Aí Ciências e depois um pouquinho de História eu gostava, Geografia foi muito deficitária no Ensino Fundamental, sempre não tinha professor, alguma coisa, mas eu achava interessante, o que eu não gostava mesmo era Português, mas eu sabia, nunca tive*

notas ruins. Eu não gostava muito da parte de gramática assim, sempre achava muito confuso, eu aprendia para prova, mas a facilidade de esquecimento era a mesma da facilidade de aprender. Eu aprendia e um mês depois se perguntava aí putz... Mas eu gosto de ler, redação assim eu acredito que tenho um pouco de facilidade de fazer.

— De certa forma ganhei um pouco de destaque na sala por causa da facilidade com a Matemática, então era vista assim mais a CDF né, a que entende. Na escola tive umas duas, teve uma professora de exatas, tive uma muito boa, gostava dela, acho que ela ensinava legal, no Ensino Médio foi bem fraco, mas eu tive um professor que, eu sempre tive muita sorte assim, acho que isso ajudou. Eu tinha facilidade com a área de exatas e os professores, eu tive a sorte de pegar professores bons também no meu trajeto assim. Peguei um ou dois da área de exatas que eram ruins, aí eu já tinha base, aquilo não serviu...

— O Ensino Médio era em Perus, na Escola Estadual e o curso técnico, técnico não, curso profissionalizante, ele era em Campo Limpo Paulista que é já uma cidade do interior. Aqui na ETEC eu comecei esse semestre. O curso aqui de automação... Julho de 2014, Aqui o curso de automação, ele só abre a cada dois anos né, é só uma turma. Ele dura dois anos, começa e acaba e abre uma nova.

(...)

— Se eu tivesse sido linear, talvez hoje estivesse formada, né. Eu fui pelas possibilidades também, o que tinha para mim na época, durante o Ensino Médio, o Desenho Técnico Mecânico foi a iniciação naquela área. Gostei, achei legal, AutoCAD tinha desenho e tinha que calcular algumas coisinhas, bom gostei, essa é a área que eu quero seguir. Aí na hora de escolher uma faculdade, dinheiro para pagar uma Engenharia não tinha, e não tinham os programas que tem hoje, PROUNI, então era 8 ou 80, ou você pagava ou prestava uma pública, USP, essas grandes faculdades. Aí tinha a questão da dificuldade de passar e eu nunca prestei, eu acreditava que eu não conseguiria. Então eu falei, vou entrar num cursinho e apareceu a FATEC, por indicação de conhecidos. A FATEC tem uma cartela de cursos e o que se aproximava da área que eu já conhecia era Desenho Mecânico Modalidade Projetos, que era focado em projetos, como eu já tinha Desenho Mecânico com AutoCAD era a área que encaixava, né.

— *Eu entrei em um cursinho preparatório para prestar a FATEC e lá eu vi a diferença do conhecimento que eu tive e aí sofri um pouquinho assim para aprender algumas coisas, mas foi estudando e fazendo exercício que acabou desenvolvendo a habilidade, mas é uma discrepância grande entre o que deveria ser ensinado na escola e o que é ensinado de fato.*

Violeta

— *Eu entrei no pré e depois de um ano que eu entrei, no ano seguinte, já não tinha mais pré né, então... Eu entrei com 6 anos na escola e com 7 anos eu estava no primeiro ano e com 13 anos eu acabei o nível Fundamental, que hoje é Fundamental né, e depois eu fui fazer o Colegial, fiz os três anos lá na Zona Norte mesmo, no Imirim.*

— *Não repeti nenhum ano na vida e nunca fiquei atrasada. É, tentei, prestei com 17 anos, foi a primeira vez que eu prestei vestibular na FUVEST, prestei para o curso de Arquitetura, na FAU e eu não acreditava naquela época que eu conseguiria entrar, porque as pessoas falavam que era muito difícil entrar na USP, então eu não estudei, e aí, por pouco, eu não passei na primeira fase.*

— *Se eu tivesse estudado eu teria passado. Só que eu estava com 17 anos e só a minha mãe trabalhava, eu não pude continuar estudando. Hoje está muito fácil de estudar, está muito fácil. Tem muitas faculdades, tem muitos cursos gratuitos e naquela época não tinha. Não tinha e não dava para fazer absolutamente nada. Então quando eu saí do colegial eu comecei a trabalhar, das 8h às 18h, eu chegava em casa às 19h, não tinha disposição. Minhas matérias prediletas eram Educação Artística, Matemática, Inglês, eu amo Inglês.*

— *Foi muito difícil depois que eu casei, voltar a trabalhar e ultimamente só o meu marido trabalha. Eu fui tentar cadastrar o meu filho na ETESP para fazer curso, procurando curso para eles eu vi que eu podia voltar a estudar! E num curso dentro da área que eu sempre fui apaixonada, porque eu sempre trabalhei em administração, sempre, desde o primeiro lá no RH da Concremix, depois em departamento de compras, vendas, faturamento, todos os departamentos de uma empresa eu trabalhei, então eu nunca trabalhei na área da construção civil, que era a minha paixão. Quando eu fui fazer inscrição para os meus filhos vi que eu podia voltar a estudar, que era de graça, era perto da minha casa, um curso na*

área que eu gosto e que eu sou apaixonada e quando eu entrei aqui nesse curso para mim foi uma realização!

— *Então o curso está relacionado com um desejo anterior meu que era Arquitetura, sempre fui apaixonada por Arquitetura, a vida inteira, Construção Civil, quando eu fui fazer a inscrição dele aí eu vi que eu podia voltar, então foi uma coisa assim sem planejar, sem nada. Estou amando aprender. Quer dizer, muitas coisas eu sei, porque a vida inteira gostando dessa área, vendo em revistas, pesquisando na internet, então muitas coisas eu sei, mas muitas coisas eu estou aprendendo.*

(...)

— *No Ensino Fundamental, eu lembro da Dora que ela tinha um jeito muito manso e sério, mas a gente aprendia muito com ela. Ela era bem severa, mas era mansa né, diferente de muitos professores que a gente vê. Ela era severa, mas era mansa ao mesmo tempo, então ela cobrava bastante e a gente aprendia bastante. O que mais eu lembro? As minhas professoras, os meus professores de Matemática, que eu sempre gostei de matemática, Educação Artística, tudo o que eu conseguia fazer, até Educação Artística daquela época não era como hoje, era só desenhar ou no livro ou no caderno de desenho, alguma coisa assim né. Traçados, grafite, cores e só. Não tinha como tem hoje, meu filho acabou de fazer máscara de gesso, né. E a gente fez em casa, pega aquelas talas de gesso e põe no rosto, artesanato com madeira, com materiais recicláveis, então hoje é muito diferente, na minha época não tinha. Hoje tem mais recurso. Você não fica só no desenho, só no papel e no lápis, você pratica artesanato, molda, então eu sempre gostei muito disso, né.*

(...)

— *Eu fiz no Anglo, mas era muito difícil para mim, eu nunca consegui. Minha tia briga comigo até hoje porque muita gente consegue trabalhar e estudar, mas eu nunca consegui. Eu dormia no serviço e naquela época era máquina de escrever, e se você errava tinha que tirar a folha, apagar tudo, por o carbono de novo ... então eu errava muito no emprego, ficava com sono e à noite eu não conseguia prestar atenção. Então nunca na vida eu consegui trabalhar e estudar.*

(...)

— *Tinha poucas amigas, é. Poucas amigas e não ia em passeio, porque minha mãe não deixava mesmo, ela não deixou nas duas formaturas. Tanto do colégio quanto do ginásio, ela não deixou eu participar das viagens, não teve viagem, não teve formatura, não tenho diploma, não teve festa, então não teve nada, né (riso um pouco triste). É uma época muito... Eu não gosto, é muito triste. E hoje eu sou diferente, hoje eu sou falante.*

O percurso educacional das Vozes foi compartilhado com a precoce entrada no mercado de trabalho de algumas, mas todas relataram serem boas alunas e concluíram sem repetências ou interrupções a educação básica. As interrupções, quando ocorreram, foram para aquelas que ingressaram no ensino superior, o que pode ser compreendido como o momento em que as mulheres adquirem maior autonomia frente às suas famílias para decidirem sobre seus projetos pessoais. Mas ao mesmo tempo, assumir responsabilidades profissionais e financeiras acabam por dificultar os estudos.

Uva relatou a precoce conciliação de educação e trabalho, a educação pública, a influência do trabalho na escolha do curso superior e a insatisfação com a escolha. Foi capaz de desistir do curso de contabilidade, contudo também interrompeu seus projetos pessoais em função de demandas familiares e da maternidade. A retomada dos desejos se traveste de necessidade de profissionalização na área profissional sempre almejada, que se tornou possível a partir dos incentivos de outras mulheres.

Lavanda trouxe novamente sua característica em ajudar os outros, que se manifestou durante toda a educação básica, o que utiliza para justificar sua opção pelo curso de Meio Ambiente, desejo que foi retardado em função da falta de oferta deste curso na rede pública. A capacitação via cursos revela sua preocupação com o futuro e a ampliação de possibilidades que são viabilizadas com a educação.

Roxa revelou o importante papel de alguns/algumas professores/as quando acolhem emocionalmente seus/suas alunos/as. Suas lembranças estão repletas de carinho, gratidão e saudosismo. Desistiu do curso superior que não realizaria o que parece ser seu desejo, atuar e intervir, de ser algo mais, de ter prazer, que compreende como possível de realizar com o curso de Meio Ambiente, mesmo ele se revelando completamente distinto do que imaginava.

O percurso de Orquídea na educação parece demarcado como preparação para futuras necessidades, como inscrito nas palavras da professora de português, que ela identifica como

negra pois disse ser parecida com a pesquisadora. As condições financeiras apareceram impossibilitando a realização do projeto cursar Arquitetura, o que foi contornado por meio das especializações, que possibilitaram sua aproximação com a área almejada. Ou seja, Orquídea pegou atalhos que poderão levá-la à formação superior desejada.

Lilás trilhou o caminho das possibilidades escolares, o que significou fazer especializações em cursos fundamentais para a área profissional de interesse. Trouxe a experiência da vivência da preparação da educação pública e da privada para o ensino superior, o que deu a ela a dimensão de sua defasagem, mesmo sendo considerada a CDF da turma. Desistir do curso de Desenho Mecânico da Fatec, conforme já afirmado anteriormente, denota a convicção com que persegue seus objetivos.

Violeta confessa algo quase proibido para estudantes de classes populares, e que não foi verbalizado por nenhuma outra Voz: sua incapacidade em conciliar trabalho e estudo, os prejuízos que isso acarretava no seu rendimento nas duas áreas, assim como a pressão familiar para que realizasse suas obrigações. Outro relato que merece atenção diz respeito a uma aproximação de gerações - Violeta e Lilás descrevem suas percepções sobre a Universidade de São Paulo-USP: difícil de entrar - Lilás não tentou e Violeta não se preparou. Mulheres de gerações e condições sociais diferentes, mas que compartilham a mesma percepção desta universidade: o de ser um espaço inatingível para estudantes de classes populares, perpetuando assim mecanismos de exclusão.

Novamente Violeta relata as opressões de raça e classe, que percorreram sua vida escolar, mas rememora de maneira refinada o tempo escolar, o despertar do interesse por uma área profissional – Arquitetura. As percepções das transformações educacionais, assim como a emoção de retornar aos estudos quando buscava novas oportunidades para seus filhos, o que nos permite inferir que mesmo não planejando seus caminhos, ela conseguiu retomar seu desejo.

São vidas educacionais realizadas no ensino público, sendo a chegada à ETESP relacionada com atividades profissionais que já realizavam ou à retomada de desejos nunca abandonados, mas escondidos no passado e que se tornaram possíveis de serem realizados. Algumas Vozes demonstraram a importância da educação pública e das políticas afirmativas na efetivação de possibilidades na educação, principalmente na esfera do ensino profissional.

Elas compreendem a educação como a possibilidade para mudanças efetivas nas suas vidas, sentimento compartilhado independente da faixa etária, condição social, sexual e racial.

4.5 – Ouvindo sobre Cursos e Sonhos

Uva

— *Minha sala começou com 40, mas agora já tem 32, tem mais mulheres. Acho que muitos pensam que fazer eventos é fazer uma festa e não é isso! Tem um aluno que a mãe tem uma clínica de estética, ela faz o dia da noiva, então ele quer fazer porque ele já ajuda a mãe a organizar esse dia da noiva. Outras porque são confeitadeiras, já trabalham com alimentação e querem direcionar a parte da alimentação e saber montar uma boa apresentação. A maioria é porque já gosta ou está na área.*

— *No curso de hoje tem mais mulheres brancas. Tem uma negra e dois meninos negros, inclusive eu me dou bem com todos assim, são os que eu mais gosto. A maioria são mulheres, uma sala de 40 acho que tem uns 7 meninos... Eu acho assim, que talvez eles não tenham tanta experiência, mas eu acho que a parte feminina para esta área, é mais delicada, mais curiosa... gosta de se aprofundar mais, né. Mas eu percebi que os meninos... não sei, algum ou outro que gosta dessa parte. Eles gostam de ir no show, na festa, mas falam assim 'ah não, isso aí é muito coisa de menina.' Tem uns dois ou três, que realmente querem ser cerimonialistas, mas eu acho que é bem mais mulheres, acho que as mulheres se identificam mais em organizar, porque tem menino que fala assim 'ah eu não tenho paciência para fazer isso, ficar com esses detalhes'. Ou talvez porque muitos deles ainda têm a visão de que 'isso é coisa de mulher', acho que tem alguns que podem até pensar assim, e é errado, porque hoje em dia tem muito cerimonialista, mas a maioria é mulher. Pelos contatos que tenho, pelas agências que vou, quem está na linha de frente é mulher, a maioria.*

(...)

— *Eu só tenho professoras! Tem umas que são mais meigas e tem outras que são mais rígidas ... eu acho que é a matéria e também por ela, é da personalidade, tem certas situações em que você realmente tem que impor respeito. Até agora a gente não teve homem como*

professor, mas isso também é um incentivo, você fala 'poxa, elas são mulheres fortes, com personalidades fortes, por estarem aqui também.'

— O curso é importante para mim primeiro pelo conhecimento, de você não ficar naquela coisa metódica, todo dia a mesma coisa ... então sempre você está conhecendo gente nova, lugares novos, fornecedores novos, então isso me fascina. Isso é fundamental pra mim. Fiquei muito tempo na mesma empresa e você sabe que todo mês vai ter aquele salário, em eventos isso não acontece, já peguei trabalho em eventos que você ganhava 100 reais por dia e de repente era chato, e tinha evento que você fazia por 40 e adorei fazer!

(...)

— Voltei a prestar serviço para uma empresa de assessoria de noivas e a minha intenção é montar alguma coisa para mim, assessoria para noivas ou para montagem de eventos. E antigamente, no caso, eu sou casada há 20 anos, e antigamente não tinha esse negócio de assessoria, não era como hoje, com todos os detalhes que eu vejo. Tem pessoas que fecham só o dia da noiva, tem pessoas que fecham tudo, até a desmontagem do evento. Então eu pretendo e quero trabalhar com isso, há um grande leque para essa parte. Eu espero isso do curso, me orientar, saber por onde começar! A minha intenção é trabalhar, porque eu já fiquei em casa, tomei conta de filho e chega, agora eu quero é cuidar de mim!

Lavanda

— Eu não pesquisei muito não, porque assim, sempre me falaram que quando você está fazendo alguma coisa não deve pensar no dinheiro, deve pensar que você está fazendo algo que te faça feliz, então independentemente se eu conseguir ganhar muito ou pouco dinheiro eu iria fazer Meio Ambiente de qualquer jeito. Porque muita gente até fala ah, mas assim é difícil, ah tá, não me importo. É algo que eu gosto, é algo que eu sou apaixonada, então eu estarei realizando algo que eu sempre quis.

— Eu ainda tenho esse pensamento de natureza, eu vou salvar o mundo, esse é o meu pensamento, por aí. Eu pensei até em fazer Engenharia Ambiental, semana passada eu estava com Engenharia Ambiental na cabeça e agora eu mudei pra Agronomia, ah e depois eu quero fazer Oceanografia, Geologia.

(...)

— *Tem mais mulheres. Eu acho que é por ser um técnico de Meio Ambiente, eu acho que os homens, as meninas acham que é curso para mulher, sei lá, vou plantar árvores, todo mundo tem esse conceito de que os técnicos de meio ambiente vão plantar árvores, então acho que eles acham isso mais para mulher. Só que não é nada disso, não é nada de plantar árvores, são coisas bem mais difíceis.*

— *Começou com 40 e agora se não me engano tem 35, por aí ... são mais ou menos acho que uns 10 homens. A maioria acho que brancas. Brancas para pardas, alguma coisa assim. Tem duas asiáticas na minha sala e só.*

— *Tenho professores como professoras. Então é bem mesclado.*

(...)

— *Eu achava que eu era a única pessoa de Itaquaquecetuba a estudar aqui na ETESP, do lado da linha Safira né, da linha 12. Eu cheguei aqui foi por causa do site, fui lá pesquisar onde tinha meio ambiente, fui vendo e achei que a ETESP era o local mais perto para eu estudar.*

(...)

— *Os estágios são difíceis, não vou mentir, é difícil. Tanto para mim quanto para uma amiga da mesma sala, a gente procurou um estágio, mas não foi fácil. A gente até falou com o professor que é responsável pelos estágios aqui e ele mandou a gente se cadastrar nos programas de estágio, só que não apareceu nada. No começo desse semestre a gente teve um para ser monitor, a gente se inscreveu, não é fácil, foi difícil porque eles tem toda uma estratégia para classificar você até você entrar. Eu fiz uma prova pela Fundap, passei para estagiar em uma ETEC, não lembro qual ETEC, no laboratório. Só que era a tarde, então ou eu largaria o curso ou eu ficaria com o estágio. Mas só que se eu largasse o curso não ia ter o estágio então eu achei bastante difícil.*

(...)

— *Sobre os trabalhos, eu acho que assim, eu vou escolher empresas que estejam relacionadas ao Meio Ambiente, que tenham um setor sustentável dentro da empresa, então eu vou procurar as melhores ou as que realmente precisem de um ambientalista, de um técnico para poder torná-la sustentável.*

(...)

— *Sim, acho que haverá muitos desafios, tanto porque a maioria das pessoas da nossa sociedade é cabeça dura, acham ‘ah se eu joga um papel não vou fazer mal porque é só um papelzinho’, então até você colocar na cabeça de cada pessoa que o que ela está fazendo é horrível, é ruim, vai agredir o meio ambiente, vai ser um desafio, uma burocracia enorme. Tanto para isso quanto para arrumar emprego, para ser aceito no mercado de trabalho. Porque cada um tem a sua visão, então se a sua visão está mais para natureza do que para outras coisas, você acaba às vezes se prejudicando, porque ‘ah, você só quer saber disso então você não serve para essa área’, porque você não vai realizar nada de ruim que prejudique a natureza.*

— *Mudar a cabeça das pessoas é o mais difícil. Eu já faço isso, porque assim, já passei por vários episódios quando as pessoas jogam lixo no chão, eu vou lá e reclamo, eu falo ‘moça tem uma lixeira aqui do seu lado’, qual é a dificuldade de você pegar o seu lixo e virar e jogar ou então de guardar na sua mochila e descartar em um lugar apropriado. Então vou mais por essa parte, porque eu me vejo como a futura salvadora do mundo!*

— *Ah, qualquer trabalho que esteja relacionado ao meio ambiente para mim vai servir. Só que eu tenho que trabalhar num local que seja com pessoas agradáveis porque eu sou uma pessoa de bem com a vida, então se eu for trabalhar em um local com uma pessoa de cara fechada eu não vou conseguir me adaptar, porque eu não consigo me adaptar com pessoas pessimistas. Eu quero construir uma família, eu quero ter um bom salário, uma casa boa, eu quero proporcionar um futuro melhor para os meus filhos. Mas como eu havia dito, eu penso muito nas pessoas, eu quero muito ajudar as pessoas, eu penso muito em ajudar a África, ajudar as pessoas que precisam, que passam necessidade por causa da saúde. Eu fico muito chateada quando eu vejo essas coisas referentes a saúde, aos hospitais, como eu havia dito que eu queria ser médica, então quando eu vejo essas reportagens assim eu choro e eu fico muito...Eu pego muito para mim, então eu quero ter uma vida razoável e uma vida que eu consiga ajudar as outras pessoas.*

Roxa

— *Então, o curso vai ser mais para mim do que para a área profissional, porque eu pretendo trabalhar na área, só que não foi isso que me chamou a atenção. Eu queria fazer*

algo que me desse prazer porque as pessoas hoje em dia pensam tanto em dinheiro, em dinheiro... mas eu vou viver a minha vida toda em busca do dinheiro para depois descansar? Eu gosto do curso e se eu iniciar uma carreira eu vou gostar da minha profissão. Eu vou ser uma boa profissional e acho que é isso que eu procuro hoje e não pensar só em dinheiro, porque a gente não se torna um bom profissional pensando só em dinheiro né, a gente tem que fazer algo que a gente goste, e aí sim a gente tem que se valorizar com isso.

(...)

— Pelo que eu vejo da sala, as pessoas que fazem esse curso, a maioria das pessoas, tanto os homens quanto as mulheres, são de 16 até 40, 50 anos. Eles tem um pensamento de que eles precisam fazer alguma coisa para melhorar, e melhorar elas mesmas, como pessoas, e melhorar o redor, melhorar o pensamento das pessoas, ensinar o que elas estão estudando. É, o pessoal é totalmente diferente, não sei explicar!

— Então, na sala eu vejo muitas meninas... Por incrível que pareça é bem dividido. Acho que é bem dividido mesmo, se for para colocar assim certinho eu acho que tem mais mulheres na minha sala. Só que não tem... É tem, está mesclado mas... Na sala... Tem um rapaz negro, que é meu amigo, que ele é demais. E tem, só tem um rapaz cara...tem...É eu acho que têm mais brancos. Tem o pessoal assim adolescente. Acho que tem um índio lá na sala. Mas são mais pessoas brancas.

— É, está bem mesclado entre homens e mulheres. Agora quando você parte para área mais exatas Engenharia Ambiental, é mais homens. Quando você parte para área de Exatas no nosso curso tem mais homens, mas por enquanto no técnico eu vejo muitas mulheres, mas quando parte pra Engenharia, para Gestão é mais homens.

(...)

— Se eu fosse pensar em empresa hoje eu trabalharia na Cetesb. Mas eu quero trabalhar com monitoramento ambiental, gostaria de trabalhar em algum parque, eu pesquisei alguns parques que eles fazem o técnico ambiental, eles recebem turmas de criança do Ensino Fundamental e aí eles fazem mini trilhas com essas crianças explicando cada coisa no decorrer da trilha para essas crianças. Então eu acho um trabalho legal, se eu conseguir atuar nessa área eu acho que eu vou me sentir realizada sim.

— É porque eu acho que se há algo melhor do que adquirir conhecimento é você conseguir passar esse conhecimento, acho que passar isso para outras pessoas deve ser demais! Porque se eu conseguir passar aquilo que eu estudei deve ser demais, entendeu?

(...)

— Eu pretendo ... olha já estou procurando estágio na área, quero sair do curso e já começar a trabalhar, que eu acho que é o sonho da maioria das pessoas que começam a fazer um curso. Eu quero construir minha carreira em cima desse curso porque eu penso fazer Geologia ou Engenharia Ambiental. Eu quero seguir nessa área, área de Meio Ambiente, de Geologia, de Biologia. A única coisa que eu quero mesmo é ficar tranquila, ter uma vida tranquila. Não quero riqueza, não quero. Eu só quero ter dinheiro para fazer as coisas simples da vida, viajar, me manter sempre estudando porque eu acho que dinheiro não é tudo. Eu escolhi a área também porque sabia que não é uma área que você vai ficar rico, milionário, mas que está me fazendo bem e que eu já achava que seria isso, entendeu?

— Sobre as dificuldades, eu acho que não só profissionalmente, mas assim, pessoal, preconceito. É, por ser mulher, por ser homossexual e por mais que a gente já tenha, como se diz, já tenha conquistado um espaço na sociedade, ainda não é aquilo tudo que a gente precisa.

Orquídea

— No desenho de construção civil eu entrei no segundo semestre de 2013. A gente conclui agora, em novembro, dezembro. (...) O curso apareceu quando eu estava estudando para fazer concurso público, eu estava fazendo aqueles cursinhos pré concurso público, o curso era particular, eu fiz na Central de Concursos, eu ia prestar para o Tribunal de Justiça e estudei todas as matérias que iam cair naquele concurso. O foco era mais questão de estabilidade, eu queria ganhar um pouco mais e porque você tem direito de se afastar do trabalho sem remuneração, e a minha intenção era guardar um pouco de dinheiro, ficar dois anos afastada e fazer minha faculdade de arquitetura. Vou prestar o concurso de novo para o Tribunal de Justiça, e aí se Deus quiser eu vou passar ..., não vou ficar mais na nota de corte.

— O curso eu me senti a pessoa certa, no lugar certo na hora certa. Para mim veio na hora boa porque eu precisava conhecer um pouco mais da área em que eu atuava... No emprego de agora eles me registraram como auxiliar administrativo, mas eu nunca fiz

serviço de auxiliar administrativo, eu faço a parte de finanças de obra e compra de material, que é o que tenho feito até hoje. Eu quero sair dessa parte de finança, de compra de material e focar na parte de projeto, que é o enfoque do curso e é a minha intenção.

(...)

— Eu estou terminando o curso, eu vou sair dessa empresa e com certeza eu vou fazer Arquitetura independente de qualquer coisa. O curso deu uma boa introdução em relação a projetos, mas eu acredito que as introduções que tivemos de projetos, as bases que tivemos de projeto são insuficientes. Ele auxilia na parte de assistência para desenhos, na parte só de desenhar, não de projetar. Com o auxílio de um computador eu faço a parte de traçado arquitetônico, mas não o projeto, isso é definido por uma outra pessoa que não eu, até porque o curso não permite que você faça isso. Tem que ter a responsabilidade civil, a gente só tem a competência, mas não a habilidade. No início, quando a gente começou o curso, eles diziam que a gente tinha competência para assinar um atestado de responsabilidade técnica por uma área de até 80 metros. Hoje o CREA já provou que não, apesar que a gente vai ter um CREA quando sair daqui. Entrou uma lei nova, agora em abril, e a gente nem sabe como vai acontecer, a gente está um pouco perdido...

(...)

— Então ..., eu não presto muita atenção nisso não ... até porque eu olho as pessoas como elas são. Para mim, a pessoa não interessa a cor da pele... nem a escolaridade... se ela fala, se ela não fala, se ela ouve, se ela não ouve, se ela tem deficiência ou não, eu não olho isso. Então assim, eu olho muito a pessoa como ela é ..., eu trato a pessoa como pessoa. Então assim, eu nunca parei para observar se na minha sala tem três negros, dois brancos, ou algum verde amarelo e outro azul... eu nunca prestei atenção nisso ... não fico olhando isso não ... É uma coisa assim que ... nunca me fez pensar nisso ... de parar e falar 'ah, deixa eu pensar, deixa eu ver'. Talvez você me perguntando eu vá contar depois, mas não que eu preste atenção não!

(...)

— Eu penso em trabalhar na parte de projetos, na parte de auxiliar de projetos, eu não penso em outra área diferente. Eu não gosto de visitar obra, porque obra é perigoso, e

muitos colegas meus já morreram em obras, colegas de trabalho, em acidentes e eu tenho muito medo de visitar obras grandes, não é muito bom. Por esse tempo todo que eu estou, há 13-14 anos na área da construção civil, quem realmente conhece não fica dentro de obra porque sente o risco toda hora. E hoje em dia as empresas... apesar delas falarem que tem os equipamentos de proteção, isso e aquilo, mas não ensinam a usar adequadamente, as pessoas que operam as máquinas não são totalmente preparadas, então acontece muito acidente, então eu particularmente não gosto. Eu tenho certo receio quanto a isso, eu visito obra, mas quando eu sinto que está seguro, do contrário não.

— A presença feminina no meio masculino é um pouco complicada, tem alguns que não respeitam, então aí, vai para aquele lado..., como eu posso dizer, voltado... por exemplo 'ah, eu sou o homem, então a minha palavra, é a palavra final', e quando você tem um... estágio superior em relação à hierarquia, você está em um estágio superior à ele e ele te deve explicação... as vezes algumas pessoas tem problemas. Eu não tenho problema com isso, porque eu sempre fui de fazer amizade fácil, então eu chego e falo 'olha, amizade é uma coisa, o trabalho é outra, eu te respeito, você me respeita, e a gente trabalha junto. A partir do momento que você quebrar esse respeito eu vou quebrar minha relação de amizade com você, e aí nós vamos conversar diferente. Você vai falar como homem e eu vou te responder como profissional.' Meu ambiente é sempre esse, eles sempre me tratam com muito respeito, nunca tive problema com isso.

— No início sim, a gente sente, os engenheiros tratam a gente um pouco mal, porque é como se você estivesse invadindo o ambiente masculino e aquele ambiente fosse o espaço só dele e você está agredindo ele. A tua invasão é tamanha que você acaba agredindo ele, naquele espaço que ele tem como dele. Eu sinto isso muito... mas no geral nunca tive problema durante esse tempo todo não, as vezes uma pessoa ou outra responde de maneira ríspida, ou alguma coisa do tipo, mas é uma coisa que eu contorno com muita facilidade, eu já aprendi.

— Na minha sala de aula, hoje não tem nenhuma mulher que trabalha na área, só os meninos. A minha sala começou com 41 alunos e hoje está com 23. Muita gente desistiu, porque na verdade a área da Construção Civil é para quem realmente gosta, quem não gosta e não tem interesse não fica. As pessoas entram sem conhecer, tem alunos na minha sala que sequer leram o manual de inscrição.

— Não são todas as mulheres que estão a fim de enfrentar esse ambiente que é todo voltado para o masculino. Tem mulher que é muito sensível para uma palavra mais ríspida e acabam ficando para trás. Na minha sala hoje tem mais meninas do que meninos, são umas 12-13 meninas e 11 meninos, mas os meninos mais faltam do que vão. Elas estão desde o começo, a sala não muda, não entra aluno novo, não pode, começou e vai com o mesmo grupo até o final e termina com quem sobrou. Tinha muito menino no começo, depois foi saindo, saindo.

— No balanço geral das ETECs realmente tem muitos meninos, só que ao longo do curso eu não sei o que acontece com eles. Os meninos que escolheram Desenho de Construção Civil normalmente, eles tendem mais para a parte de Engenharia, e aí eles acabam trocando para o curso de Edificações, então eles saem e migram para outro curso. Você pode migrar e aproveitar a vaga, desde que você esteja no começo do curso.

— Eu tenho mais professoras, até porque é voltado para projetos, então projeto tem mais a ver com a parte feminina do que com a parte masculina da coisa. Os nossos professores são engenheiros, arquitetos e administradores, os engenheiros dão as partes de estrutura e tecnologia, que envolve engenharia; as professoras são todas voltadas para a parte de projetos, aí divide por projeto de paisagismo, estrutura, construção, arquitetura. Na parte de engenharia eu só tenho homens, são três professores homens, arquitetura são mulheres. Tem uma boa divisão, nenhuma delas são engenheiras, uma é administradora, as outras quatro são arquitetas. Uma que é administradora é a professora de ética profissional e ela é administradora, e só também.

— Na sala de aula, os professores sempre tiveram uma relação muito imparcial, eles são bem tranquilos quanto a isso, eles explicam tanto quanto menino quanto menina, eu não vejo muita diferenciação não. Esses professores da ETEC eles já tem no treinamento deles que não podem fazer distinção, então quando você entra na sala já tem aquela lei federal..., então eles nem sequer cogitam, nem falam. Então, quando falam alguma coisa na hora eles já pedem desculpas e encerra por ali. Nossos professores como são muito antigos são muito comedidos, a maioria tem 50-60 anos de idade..., a mais nova acho que tem 45 anos ou mais.

Lilás

— Ah foi, eu decidi, tive as influências assim do meu pai, aí a minha mãe era contra e meu pai a favor, mas nunca houve pressão para eu fazer nada, a minha mãe pressionava um pouquinho porque ela queria uma área mais tradicional feminina, mas não me agradava aquela ideia, então às vezes eu sentia um pouco de falta do apoio dela no que eu queria, isso magoava um pouco, mas não foi suficiente para eu pensar em mudar. E o meu pai sempre me deixou livre para fazer o que achasse melhor para a minha vida, ele estava feliz com qualquer coisa que eu decidisse. Claro que ele ficou bem orgulhoso quando eu resolvi fazer desenho, ele gostou muito, mas jamais me pressionou, foi natural, fui eu que escolhi, eu vejo como uma escolha minha.

(...)

— Vai fazer uns quatro anos, porque foi um ano de estágio e já estou há uns dois anos e meio registrada, deve fazer uns três e meio por aí. Entrei como estagiária em projetos, era pequeno o departamento, tinha esse rapaz que me indicou e depois eu, e tinha essa moça que era coordenadora do setor. Ela não conhecia AutoCAD, ela conhecia mais os processos de como funcionava o serviço, ela mais gerenciava do que fazia o desenho propriamente, então a demanda de trabalho foi aumentando e chamou eu, então eu vim e comecei a trabalhar e esse rapaz acabou saindo, não ficou lá muito tempo acabou saindo e foi trabalhar em campo.

Tem aquela tendência né, ... os rapazes que vem trabalhar em projetos, escritório, veem os outros rapazes trabalhando em campo, instalando, que é mais dinâmico e querem ir para o campo.

— Hoje eu meio que coordeno o departamento de projetos, a responsabilidade de todos os projetos é minha. Eu fui registrada como desenhista projetista e aí então eu desenho, faço todos os desenhos, chegam projetos novos a responsabilidade é minha de gerenciar quando ele vai ser feito, então hoje eu meio que coordeno o departamento de projetos e então vieram outros estagiários para me ajudar.

— É. Meninos. Primeiro veio um rapaz, um rapazinho que me ajudou por uns oito meses, aí saiu. Ele era bem novinho, tinha 16 anos, veio como aprendiz e saiu para prestar vestibular, enfim, ele era muito bom. Aí depois vieram dois já universitários, vieram como estágio também, depois um deles saiu e o outro ainda está na empresa, mas aquela história:

foi para campo. Aí eu foquei a ideia: preciso montar um departamento de meninas! Menina é mais focada, tem mais responsabilidade e não vai querer ir para campo! Aí eu procurei, hoje está reduzido, está somente eu e uma menina desenhista que eu consegui, achei ela pelos sites de empregos, ela já tinha feito acho que SENAI, já tinha um curso profissionalizante na área, eu achei interessante, chamei e ela está comigo vai fazer um ano em novembro. Hoje é isso, quem desenha na empresa sou eu e ela. Estamos precisando de mais gente, mas está em processo de transição, o plano é ter mais gente depois, mas por enquanto somos só nós duas mesmo fazendo os desenhos e os projetos. E é difícil, isso acho que pode contribuir também aí para você, como eu fiquei ali de ponta no setor eu comecei a procurar né, eu quero meninas, e não acha assim, na área de automação de exatas, é difícil.

(...)

— Quando eu passei na FATEC a primeira vez era uma turma de 80 alunos e tinham 8 meninas. Desistiram. Lembro que das 8 umas duas se formaram e a maioria desistiu, que eu fiquei sabendo. No curso de SENAI, aquele primeiro, só tinha eu! Só tinha eu de menina, na FATEC foram 8 meninas e acho que duas se formaram, eu acabei desistindo no caminho e agora tem 3 meninas na nossa turma, é uma turma de 40.

— Ah, os meninos são em geral, nos dois cursos não vejo diferenciação assim, eles até que tratam com igualdade nas matérias. Um pouco de desigualdade aconteceu quando eu fazia FATEC, na aula de torno, tornearia. Ali foi aula mais de máquina, não sei se você conhece, mas o torno é uma máquina grande, que tem um eixo giratório para você fazer peças, então você prende com um mancal as peças e tem as ferramentas de corte, para cortar o metal. Então você vai lapidar um bloco de metal, por exemplo, então o nosso objetivo era fazer um eixo com uma rosca assim. Nessa primeira fase foi tranquilo, o pessoal ajudava, mas tinha aquela coisa ‘ah menina não vai conseguir pegar, é pesado’ e essas coisas, mas fluiu legal também, mas o pessoal tinha aquela conversinha por trás de que talvez a gente não conseguisse fazer, mas foi legal, tranquilo. Da parte de professores, nunca teve nenhuma, eu nunca senti nenhuma discriminação ou diferenciação e da parte dos colegas.

— Eram mais professores. Mais homens, sempre, sempre. Aqui, nos dois cursos né. Lá na FATEC tinha mulher para dar aula de exatas, cálculo, estatística, até tinha professora, mas chegou na área específica do curso era só homens, só professores homens.

— *As meninas, ali na FATEC saíram, às vezes, porque não gostaram do curso, tipo, algumas entraram meio enganadas, gosta de desenho mas não esse tipo de desenho, muito técnico, então foram desanimando, um pouco pela dificuldade de passar, a maioria desiste por falta de bases da escola mesmo. Isso ajuda muito a desistência, porque você entra na universidade e é outro nível, o professor não fica explicando o básico da matemática. Cada um se vira e a carga de matérias é enorme, cada uma tem muita coisa para fazer, então isso eu acho que é o primeiro fator que faz a pessoa desistir e depois vem a afinidade com o curso, algumas no meio do caminho ‘ah não gosto tanto’, aí juntou a dificuldade com a falta de afinidade e elas desistiram.*

— *Aqui na ETEC estamos em três meninas, a Mônica, eu e tem mais uma mocinha que entrou recentemente, depois de já ter começado as aulas. E até agora estamos todas aí, vamos ver, tomara que todas nós consigamos ir...*

— *Para mim foi tranquilo, não sei se é ...a minha personalidade nunca foi muito assim, não que eu seja masculina, não é isso... Meu relacionamento sempre foi fácil com os rapazes, às vezes uma menina muito dondoquinha causa um distanciamento dos rapazes e eles ficam meio que “ah tá aquela menina é meio fresquinha” e eu acho que minha aceitação era maior porque eu falava a língua deles e não tinha frescura, né. A aparência também influencia muito o que a pessoa acha de você, e eu sempre [usei] muito mais tênis, camiseta, calça e acho que isso ajuda a misturar um pouquinho ali. Não sei, talvez se eu fosse um visual mais muito feminino, talvez os rapazes, causasse um distanciamento né. Mas foi tranquilo. Em geral, isso é um ponto interessante assim, que todas as meninas que entraram elas tinham um traço de personalidade parecido, nenhuma era muito dondoquinha, todas eram meio mais independente, tinham opinião forte sobre alguma coisa, né. Todas as meninas femininas e tudo, umas que tinham namorado, começaram a namorar e tudo, mas a personalidade sempre mais forte assim, já vinha de um grupo social que estava mais acostumada a falar não para certas imposições. Todas elas parecidas assim, em questão de comportamento.*

— *Às vezes alguns professores faziam alguns comentários, o diálogo sempre foi muito direcionado a rapazes mesmo, como a maioria eram homens, às vezes exemplos ou dicas ali mais aplicadas ao universo masculino. As vezes alguns professores se surpreendiam quando você entrava na sala e eles percebiam que naquele monte de rapazes tinha uma menina ali.*

Diretamente nunca houve uma insinuação direta assim de que talvez você não consiga, nunca houve muito isso, mas eu percebia assim um pouquinho de receio que eles tinham de ter uma menina aí na turma né.

(...)

— As meninas são brancas, todas. Na FATEC eram brancas e aqui na ETEC as três que tem são brancas também, e dos rapazes já é bem mesclado, tem bastante gente, está bem dividido. Tem negros e tem brancos e de regionalidade, tem pessoas do norte, está bem mesclado. Já para as mulheres é um pouquinho mais restrito por ter menos mulheres também. Mas eu acho que está bem distribuído assim, não existe mais aquela discrepância de ter, por exemplo negros, somente um ou dois, já está mais uniforme assim. Em números eu não sei, mas olhando assim, você vê que está legal.

(...)

— No começo a expectativa era de entrar na faculdade, me formar e conseguir um emprego legal, esse era o plano. Eu lembro que conversava com a minha mãe que com 23-24 anos eu estaria formada. Então, tenho um pouquinho de frustração por ainda não estar tudo resolvido, mas eu reconheço que é porque eu peguei um caminho e acabei mudando, e isso gera atraso, não tem o que fazer.

— Eu meio que não parei, assim, eu sempre estudei, nunca fiquei um ano sem o compromisso de escola. Durante a transição em que eu entrei e comecei a trabalhar, e aí o curso de mecânica foi ficando ruim, não correspondendo mais o que eu queria fazer eu dei uma diminuída, teve semestre que eu tinha só duas matérias. O ritmo diminuiu um pouco daquele compromisso, acabava que eu não precisava ir todo dia para a escola, mas sempre existia compromisso, todo semestre eu estava matriculada em alguma coisa com objetivo de passar em alguma matéria, e não parei ainda, estou aí. O ano passado eu decidi definitivamente largar o curso de mecânica, falei ‘não dá mais, faz um ano e meio já e eu não saí do lugar.’

— Eu decidi desistir do curso e estudar alguma coisa que vá contribuir para o meu trabalho, para melhorar o meu trabalho e crescer também, melhorar né. Porque sem o diploma você fica meio que limitada, você pode até ter um conhecimento legal, mas a concorrência é extremamente grande e você precisa ter uma formação, tem que provar. O

diploma é a prova de que você sabe, eu falei 'eu preciso mudar' e foi aonde eu decidi partir para o curso de automação.

— Nesse novo momento meu objetivo é me formar para ter um diploma além do médio porque eu só tenho Ensino Médio. Então eu preciso desse diploma e quero me formar na faculdade também.

— Então esse é o objetivo, me formar aqui como técnico pelo reconhecimento do diploma e depois fazer FATEC por uma questão... eu acho importante garantir os dois porque o técnico se eu quiser ingressar na carreira pública, às vezes abrem bons concursos, então se eu não tiver o técnico eu não consigo esse acesso. E a FATEC para o mercado privado até que é bem reconhecida, então eu queria garantir os dois. Esse é o objetivo ter uma formação legal para ter mais leques, porque hoje eu estou naquela situação que eu estou bem no emprego, tenho uma posição legal, trabalho com o que eu gosto, mas se por acaso eu precisar sair de lá eu não tenho nada além da minha experiência para oferecer para uma outra empresa, e isso pesa muito né.

— O sonho... é continuar nessa área, fazendo o que eu gosto. Não me vejo trabalhando em outra coisa hoje, me consolidar e garantir, pelo meu estudo, uma boa estabilidade financeira e é esse o sonho. E talvez uma engenharia assim mais para frente... não desisti totalmente disso, vamos ver como é que vai estar a configuração da minha vida depois que eu fechar esses dois.

Violeta

— Já faz muito tempo que eu não trabalho, porque eu estou com uma doença que está demorando para sarar, eu vou fazer a cirurgia dia 8 de dezembro e espero que minha vida mude depois do dia 8 de dezembro, né. Porque eu tenho endometriose e pólipo. Então não tenho condições de trabalhar, porque eu tenho muitas dores, não dava para voltar a trabalhar. Mas agora fazendo curso, começando a estudar de novo eu vou tentar me profissionalizar, eu vou tentar entrar nessa área, apesar que eu não tenho esperança. Sabe, 45 anos eu não tenho muita esperança, mas eu vou tentar continuar estudando, me profissionalizar, entrar nessa área e a minha saúde vai ficar ótima, meus filhos já estão se virando sozinhos e eu quero continuar, né...

— *Pela idade, o mercado de trabalho é cruel, né. Se bem que fazendo alguns cursos você pode trabalhar por conta, mas o mercado de trabalho é muito exigente, eu perdi muita oportunidade de trabalho por falta de nível superior. E não tinha como ter feito [ensino superior], mas eu perdi muitas oportunidades por não ter. Não tenho muita esperança de voltar para o mercado de trabalho.*

(...)

— *Eu tenho mais professor, não sei, tem que contar para saber... Paulo, Caio, João, Graciete, Lígia, Nanci, Ana, parece que tem mais mulher, né. Olha, os professores, dois professores são engenheiros, dão mais cálculo, estrutural. As professoras entram mais na área de Arquitetura e Designer, e eu percebi que tem muita rivalidade entre os dois. Não sabia. Eu acho que se eu tivesse trabalhado com isso há mais tempo eu saberia. Mas é muita rivalidade, parece que os engenheiros se acham superiores e eles não pensam nas pessoas, eles pensam na estrutura. Sem ele a obra não fica em pé, mas se não tivesse arquiteta as pessoas não se sentiriam bem dentro da construção, então os dois são importantes, só que eles não tratam assim. É muita rivalidade.*

— *Ele se acha superior e eu tenho até um professor que fica xingando as arquitetas. E menosprezando dentro da sala de aula. Então essa rivalidade, se eu tivesse trabalhado na área, eu já teria visto, né! Porque um outro professor que eu tive que também é engenheiro, apesar de ser muito educado, muito gentil, ele dava alguma demonstração de superioridade, engenheiro sempre se acha o superior.*

— *Então, eu não sei se é por serem homens, porque eu acho que a mulher consegue pensar o conjunto, mas o homem parece que consegue pensar mais, mais centrado, né. Então eu não sei se é por causa de ser homem ou por ser engenheiro, e eu não tive oportunidade de conversar com nenhuma engenheira e ninguém que eu conheça tem trabalhado com engenheiras, então eu não tenho conhecimento.*

— *Na sala tem mais mulheres, né. É quase a mesma faixa, mas tem mais mulher. E parece que a maioria vai entrar mais para Arquitetura. (...) Humm tem mais brancos, mais brancos. Apesar da oportunidade, ainda tem poucos negros. A sala tinha 40 alunos no começo do curso, hoje acho que está com 30, uns 10 desistiram. Mulheres ...tem que contar para saber... Mas eu acho que uns 2/3, e negros, olha, negros é o que? Nem 10%.*

(...)

— Não, acho que não. Acho que só esse último professor aí que a gente tem é que fica menosprezando as pessoas, ridicularizando, só esse agora que a gente tem é que fica ... ele é que fica, ele é terrível. Ele menospreza tanto profissionais, quanto professores, alunos, de homossexualidade ele fala. 'Ai, você vai fazer arquitetura? Você é uma mulherzinha', então é triste o jeito que ele fala, é terrível, eu estou assim com ele por aqui! Em duas aulas ele já falou para mim 'o que está acontecendo com você?' Porque cada vez que eu abria a boca, e eu sou muito falante, ele me dava uma resposta grossa 'Não, não tem nada a ver, como é que você fala uma besteira dessa?' Então eu parei de falar. Então ele pergunta, pergunta e eu fico quieta. Mas se ele fizer qualquer coisinha eu levanto na hora e vou na secretaria falar. Porque eu não admito. Eu não admito preconceito, eu não admito nada dessas coisas. Eu não admito e eu não tenho... eu sou uma pessoa sem medos, então eu não tenho medo que ele faça nada, eu não tenho medo da cara feia de ninguém, de repressão de ninguém. Aquela época já passou, quando eu era novinha, a criança já era. Eu era muito medrosa, tinha medo de todo mundo, tinha medo da bola na Educação Física. Tinha medo de minha mãe me bater, porque eu apanhei muito, porque eu não arrumava a casa, porque eu demorava para chegar em casa, algumas coisas assim, porque eu namorava. Então eu tinha medo. Hoje eu não tenho mais medo de nada.

(...)

— Eu gostaria muito de desenhar, de desenhar casas, colocar no papel projetos de pessoas, poder dar alguma ajuda, alguma criatividade no projeto das pessoas. Eu gosto também dos materiais, tanto é que eu estou fazendo desenhos e sempre estou de olho nos materiais, essa parte de materiais é mais no curso de edificações, que é um dos cursos que pretendo fazer.

— Tem muitas possibilidades, uma que eu estou fugindo é a de orçamentista. É uma das profissões dentro do curso que ganha melhor um pouquinho, mas eu estou fugindo porque eu já trabalhei muito disso e eu não quero ficar no telefone, no computador fazendo orçamento, então eu preferia até ganhar menos do que voltar para essa área, né.

— Eu não tenho que fazer estágio, até recebi uma proposta de estágio, recusei pelo valor de salário, era orçamentista, ia trabalhar poucas horas, mas ganhar 600,00, sem

benefício nenhum e com registro de um ano. Quer dizer, eu ia ficar presa um ano, ganhando um quinto do que eles pagam para um profissional só para ter estágio? Não, não quero.

— Eu quero fazer desenhos, criatividade, até designer! Eu fiz um ano de design de interior quando eu tinha 21 anos. Eu fiz na Escola Panamericana de Artes de Design de Interiores e não terminei, fiz só um ano, eram três. Era um curso técnico a nível de universidade. A Escola Panamericana era uma baita escola, eu acho que ainda é, né? E eu fiz só um ano, então eu gosto muito dessa área de designer, desenho, criatividade, então é isso que eu quero, é isso que eu quero entrar.

— As empresas são na maioria privadas, é mais específico, porque tem algumas pessoas na minha sala que já estão trabalhando. Tem um menino que está fazendo desenho estrutural, então ele só fica fazendo estrutura o dia inteiro. Uma outra menina entrou também no estágio e ela faz desenho de luminoteca, então ela fica só na luminoteca o dia inteiro. Então eu vi que as empresas são bem específicas para uma área só, agora eu não pesquisei ainda onde mais eu posso me encaixar.

— O curso foi a realização, é como uma realização para mim. Meu marido falou assim 'eu quero que você continue', ele quer que eu faça engenharia e eu falei 'não, não quero engenharia', ele fala assim 'não, você tem que continuar, então faça pelo menos arquitetura'. Ele quer que eu continue, ele me acha muito inteligente, ele me acha muito capaz! Não sei como...mas ele me acha muito inteligente, muito capaz e diz que eu consigo, né. Meus filhos também, a mesma coisa.

— Todo mundo querendo que eu faça, mas por outro lado não tem uma mãe dentro de casa, não tem. Então a casa fica de pernas pro ar! Todo mundo quer que eu estude só que ninguém põe as suas coisinhas no lugar para colaborar. Aí fica muito difícil, imagina, eu o dia inteiro fazendo uma engenharia? Eu entro na USP e vou lá realizar o sonho da minha vida, fazer a FAU, o dia inteiro lá!

— Eu fazendo esse curso já é uma chance a mais que eu tenho para entrar no mercado de trabalho. Mesmo hoje, eu estava andando no metrô, vi que nesses últimos anos as empresas estão contratando pessoas com 60 anos, tem muitas empresas que querem pessoas com 60 anos. Por quê? Porque são muito mais responsáveis, à época que a gente estudou, que eu estudei, era uma época assim que você dava valor para as coisas, você fazia as coisas

bem feitas, hoje não tem profissão absolutamente nenhuma, nenhuma, médico, engenheiro, ninguém está fazendo as coisas direito. Os médicos estão deixando um monte de gente morrer, os engenheiros estão deixando um monte de prédio cair, então, na minha época não! Na minha época as pessoas faziam as coisas bem feitas e é assim que eu gosto. Então eu acho que é por isso também que tem a valorização das pessoas mais velhas, porque as pessoas fazem direito, né.

(...)

— Eu sonho sim em trabalhar nessa área, principalmente com desenho, com designer né, mas vou continuar, eu quero continuar estudando, mas priorizando principalmente a minha família. Porque eles são novos, eles necessitam de mim, então eles precisam de uma ajuda e não adianta eu correr atrás de alguma coisa só para mim e não dar apoio pra eles.

(...)

— Eu tenho o sonho de voltar e voltar no que eu gosto né, porque eu sempre trabalhei, mas eu quero voltar para o que eu gosto agora. É a área de Construção Civil. Eu achei que tinha acabado, eu achei que tinha acabado. Tanto é que eu achei que ia morrer logo. Eram muitas dores, era uma situação financeira difícil, era idade avançada, era impossibilidade de trabalhar, era a falta de um curso né, então era, tinha acabado.

— Tenho uma perspectiva muito diferente do que eu tinha quando eu voltei a estudar, acho que é por isso que eu gosto de aprender, por isso que eu acho muito importante estudar, porque te abre horizontes, você tem mais vontade de fazer as coisas, você tem mais ânimo de vida, né. Então quando eu voltei a estudar eu não conseguia mais conversar direito com as pessoas, porque eu já estava muito tempo em casa ensinando as crianças, não tinha convívio, não tinha contato com pessoas, meu português ficou terrível. Até nas primeiras aulas eu ficava com vergonha de abrir a boca porque eu não conseguia me expressar. Por quê? Porque eu fiquei muitos anos em casa. Foram 15 anos em casa, só dentro de casa com as crianças, né. Então eu trabalhei pouco tempo, porque os meus filhos eram pequenos. Babá é muito cara, escolinha particular é muito cara, então eu tinha que ficar, né. Dependiam de mim. Eu comecei a estudar e agora sou outra pessoa. Eu tenho muita expectativa, eu tenho muito sonho que eu não tinha mais.

(...)

— *Eu acho que até agora a vida me levou, porque eu não tinha como estudar, eu tinha que trabalhar, eu tinha que cuidar de criança, né. Hoje acho que eu posso começar a levar a vida! Recuperando um sonho de infância que é esse de estudar na área da Construção Civil, né. E estudando com possibilidade de trabalhar realizando um sonho da vida, porque eu lembro do meu avô, eu vi meu avô construindo um poço, eu acho que eu tinha uns 4 anos de idade, ele estava forrando um poço por dentro com tijolo, que era a profissão dele, eu vi meu avô saindo do poço e colocando aqueles tijolos, eu fiquei encantada!*

— *Eu dei um passo para chegar mais perto do meu sonho. E agora mais madura, sem medos, confiante. Em paz, porque não tem aquela expectativa ‘ai, eu vou entrar na faculdade ou não vou entrar????!!! Não tenho preocupação de entrar ou não na faculdade, a hora que eu conseguir entrar eu entrei. Porque com 17 anos você fica desesperada. Eu tenho que entrar na faculdade, eu tenho que entrar na faculdade, eu tenho que escolher uma profissão, eu tenho que trabalhar, eu tenho que aguentar um chefe chato, eu tenho que aguentar essa situação. Hoje não. Hoje eu estou tranquila, hoje eu estou tranquila. Eu quero fazer as coisas porque eu gosto.*

Significativas informações foram repassadas pelas Vozes sobre os cursos e seus projetos de futuro. Elas demonstram uma percepção crítica dos cursos que realizam, ou seja, eles são a realização de uma escolha e desejo, mas insuficiente para as necessidades que encontrarão no mercado profissional. O curso é um momento de fortalecimento e de capacitação para novas etapas, é uma ponte para a concretização de sonhos e desejos, voltados para a realização de uma vida mais segura em termos financeiros, para o exercício de uma profissão tão almejada, bem como para a conquista de um modo de vida comprometido com novas formas de viver em sociedade para as futuras gerações.

Explicitaram as questões de gênero presentes nos cursos profissionalizantes, como a maior ou menor presença de mulheres, apresentaram explicações para esta situação e se posicionam a respeito da questão. As Vozes remetem às contradições sobre as desigualdades de gênero presentes na sociedade, em função da baixa percepção dos mecanismos que interditam a presença feminina, ou as condições de vida que obrigam mulheres a desistirem de seus projetos ou a alterarem as rotas de vida.

Também expressaram de diferentes maneiras a participação nos cursos segundo o pertencimento racial dos estudantes, oscilando entre não demonstrar a diferenciação das

pessoas a partir da cor da pele, a existência de um equilíbrio na representação racial, a compreensão das desigualdades raciais e a necessidade de mudanças para a igualdade. De diferentes maneiras, as Vozes revelaram que gênero, raça e identidade são fatores que podem limitar os planos educativos e profissionais das mulheres, que perpassam a faixa etária, a realização ou não da maternidade, os preconceitos e discriminações a que estão sujeitos determinados indivíduos na sociedade, assim como a necessidade de cuidar de familiares e filhos que retardam ou comprometem as realizações pessoais.

Uva traçou projetos de futuro a partir da formação, pois além de retomar as atividades já realizadas no passado, poderá agregar novos elementos propiciados pela formação profissional. É uma possibilidade que pode ser creditada ao fato de sua filha não demandar mais tanta atenção, com a necessidade de dar novo sentido a vida. Sua Voz também relata a composição racial da turma, com baixa presença de negros e a presença majoritária de alunas, revelando a existência de um imaginário de que é uma profissão para as mulheres. O mesmo pode ser compreendido a partir da informação de que possui somente professoras, revelando a existência de mecanismos de segregação que atingem as alunas e as docentes, que contribuem para a permanência de carreiras diferenciadas a partir do sexo (BONFIM, 2009).

Lavanda e Roxa, que realizam o mesmo curso e compartilham a mesma faixa etária, o curso para ambas parece possibilitar novas formas de relações humanas e uma possibilidade para a “[...]” gestação de novos atores sociais que se mobilizam para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e comprometido com a sustentabilidade e a participação [...]” (JACOBI, 2003, p. 191). Roxa, apesar de parecer configurar o curso como um meio para a realização de novas interações sociais baseadas na solidariedade, destaca que preconceitos de gênero e sexualidade poderão comprometer sua trajetória profissional, pois a sociedade ainda não realiza o princípio da igualdade. Lavanda tem noção das diversas áreas possíveis para sua atividade profissional, mas vislumbra como principais obstáculos a necessidade de mudança da relação do ser humano com o meio ambiente, assim como sua baixa tolerância para a convivência com pessoas que não acreditam na possibilidade de mudanças.

Orquídea nos contemplou com elementos importantes para a compreensão da segmentação sexual nos cursos: a migração de homens para o curso de Edificações, mais próximo da Engenharia e considerado uma área masculina; a constância da permanência das

mulheres nos cursos e, neste caso, justificado porque está mais voltado para a parte feminina da profissão, a mesma concepção que cerca o curso de Arquitetura, situação que conforme Rosemberg (1994) configura uma segregação dos sexos por ramos e áreas do conhecimento. Sua Voz revela também a posição de superioridade na hierarquização dos engenheiros, a desqualificação das arquitetas, assim como a opressão percebida pelas mulheres ao adentrarem um espaço marcadamente masculino, principalmente quando estão em posição de comando. Trouxe também as deficiências que percebe no curso, as mudanças na legislação que podem comprometer sua atividade profissional e a insegurança que marca o fim da formação. Contudo, Orquídea não forneceu informações sobre a participação racial dos/as alunos/as da sala de aula, preferiu evocar sua impossibilidade de diferenciar as pessoas a partir da cor da pele, sendo que demonstrou tal capacidade quando identificou uma professora como parecida com a pesquisadora. É uma situação que denota os subterfúgios que cercam as relações raciais na sociedade brasileira, e a utilização da classificação racial em momentos de explicitação da ‘qualidade’ da pessoa em questão.

É possível inferir que o curso complementa a atividade profissional de Lilás e vice versa. Apesar da estabilidade profissional, ainda busca no ensino superior a formação que possibilitará disputar novas possibilidades profissionais. Recupera sua trajetória educacional, as escolhas que atrasaram seu percurso educacional, mas necessárias para a conquista da atual situação profissional. Percebe a impossibilidade de meninas muito ‘femininas’ conseguirem caminhar em um ambiente voltado para os meninos, assim como as posições diferenciadas por sexo nas áreas ocupadas e no exercício docente, que podem ter contribuído com sua determinação em formar uma equipe de meninas, possivelmente embasada na experiência de que *são elas que ficam, elas não querem ir para o campo*, assim como Lilás. Também identifica as clivagens de raça e de gênero nos cursos de que participou e percebe mudanças positivas com o aumento da participação de meninos negros. Lilás demonstra compreensão da segregação de gênero feminino presente na sua profissão e desenvolve mecanismos para subverter a situação, na forma de prioridade para as mulheres na seleção de currículos, o que pode ser compreendido como utilizar as prerrogativas possibilitadas pelo cargo para garantir que mulheres tenham o direito à disputa de vaga.

Violeta percebe o curso como uma possibilidade de dar um sentido à sua vida; percebe como tê-la trilhado sem a sua direção. Apesar das dificuldades que já destacara em outros

relatos, agora abordou a situação de saúde, marcada por doenças prevalentes em mulheres negras. Sua Voz revela a luta para mudar um destino que parece traçado para a população negra, e que invariavelmente retorna em formas mais danosas. Trouxe também o conhecimento das especificidades da profissão; a rivalidade entre engenheiros e arquitetas; a hegemonia dos engenheiros; a prepotência e preconceito de professores. Em função da idade, pode realizar a comparação da educação entre as épocas, o que lhe dá ânimo para dar continuidade aos seus projetos e preservar boas expectativas em razão do que considera como uma melhor formação educacional recebida. Demonstra receber muito apoio da família, principalmente do marido, o que lhe dá forças para continuar com seus planos.

4.6 – Feminismo em Poucas Vozes

Uva

— *Olha, eu fui criada pela minha mãe, minha mãe foi meu pai e minha mãe, ela sempre foi muito guerreira, muito dedicada, sempre trabalhou fora, uma das minhas referências é ela né, porque ela nunca foi uma pessoa acomodada. Nos eventos em que eu ia trabalhar, sempre foram as mulheres que me atenderam, me levavam e eu pensava assim ‘puxa vida, as meninas que sempre levam a gente!’ Foi uma amiga que indicou o curso. Você vê, tem homens no nosso meio, mas eu não vejo eles se interessarem muito não. Então foi a minha mãe, essa minha amiga ... eu reparo também as professoras, eu acho super legal quando a pessoa entra assim na sala para dar aula e você pensa ‘nossa ela nasceu para isso!’*

— *Minha mãe teve muito a ver com isso, por ela não ser aquela mulher, que nem as irmãs dela, o marido trabalhava e elas ficavam em casa cuidando dos filhos. A minha mãe não. Desde jovem ela sempre foi para a rua trabalhar, correu atrás do que queria e sempre foi muito decidida. Eu acho que isso também me influenciou, ela sempre criou a gente para o mundo! Para não ter medo de fazer as coisas. Sempre com cuidado. Pode dar errado? Pode. Você vai, mas vai com essa intenção, você pode tentar, pode errar, mas já foi lá e tentou fazer. Não tenha medo de se arriscar. Ela influenciou isso [em mim], eu vejo isso na minha irmã que também não tem medo, hoje ela está bem, ela é chefe, começou também de baixo, pequenininha, acho que trabalhando no escritório, auxiliar, e hoje ela é encarregada de*

seção. *Eu sou a mais velha, 5 anos, mas dá para pensar nessa coisa das escolhas frente à sua família, as irmãs, primas (...)*

— *Sobre o feminismo, há 20 anos atrás era muita coisa que mulher, por exemplo na política, era uma ou outra, era muito pouca, perante o que tem. As mulheres são muito mais dedicadas. Há exceções. Tem muitos homens bons também seja na profissão que for, mas eu acho que nós estamos conquistando um espaço bem maior. Dedicção ... a gente está deixando de ficar lá trás, ser mandada para mandar também. Antigamente homem era o seu chefe e hoje não. Você vai em empresa e é muita mulher, muito cargo que homem ocupava, mulher hoje está ocupando.*

— *Então assim, não apoio aquele individualismo que deve ser somente mulher, aquilo ali é só de homem. Eu acho que trabalhar junto, em conjunto é que seria o ideal.*

— *Mas ainda tem muito discriminação na questão de salário, a gente percebe isso. Tem muita profissão, muita empresa que você vai prestar serviço e você faz o mesmo serviço que ele e ganha menos. Só por que é homem? Então eu vejo que tem que quebrar isso. Tem que lutar mais ainda, porque não é fácil, às vezes não dão muito apoio porque a gente é mulher...*

— *Li pouca coisa sobre feminismo, vi alguma reportagem a respeito, mas nunca me aprofundi assim no detalhe, não acompanhei, então não tenho uma visão certa, mas eu sei que as coisas estão bem melhores que há dez, quinze anos atrás.*

— *Hoje mudou muito. Muito mais liberdade. Às vezes tem até certas questões que tem liberdade demais, tem coisas que eu não concordo. Tem muito espaço que nós conquistamos, mas também tem muita coisa que está muito aberto, muito depravado, não precisa se expor tanto para você mostrar sua razão, para mostrar que tem o direito de falar também. Você pode ser feminina e você pode ser assim mais rígida também, não precisa ser assim muito escrachado, isso também tira o encanto. Eu sinto que às vezes tem menina, tem mulher que não é mais assim delicada, parece homem mesmo!? Não pode ser nem demais e nem de menos, acho que tem que mostrar que você tem capacidade, mas não precisa ser uma pessoa grossa, se tornar parece um comandante, sabe?*

— Tem tanta gente que eu admiro, o nome da minha filha, Fernanda, eu escolhi por ser uma pessoa que eu sempre admirei, de personalidade forte, Fernanda Montenegro. Eu sempre gostei porque ela é de uma geração bem lá atrás e sempre foi atual, sempre foi uma mulher que, nos papéis, sempre foi forte, sempre mostrou que as mulheres podiam chegar mais longe, avançar mais. Então essa é uma que eu admiro. Mulheres na política... eu sei alguma coisa, mas que tenha influência...

— Nos eventos tanto faz trabalhar com homem ou mulher. Eu acho que aquele que tem vontade e quer fazer, eu levo comigo. Se eu ficar num grupo que tem só homem, tudo bem, não tem essa de convidar só menina, o certo, o legal é que tenha meio a meio porque acho que a opinião nossa é uma, a deles é outra e junto às vezes até que fica uma coisa muito boa né. Então não tem essa de preferência, mas realmente tem empresas de evento que preferem somente meninas.

(...)

— Sobre as minhas escolhas, eu acho que algumas partes foram as circunstâncias, mas na maioria das vezes acho que eu quis fazer. Eu nunca fui muito pela cabeça dos outros não, é difícil eu fazer uma coisa para tentar agradar alguém. Por exemplo, estou aqui hoje porque eu quis, não é porque a professora pediu. Ela falou que você está fazendo o mestrado e eu achei legal vir porque eu estou colhendo informações, eu estou aprendendo com você e no dia de amanhã eu posso precisar fazer isso, então eu estou observando também.

Lavanda

— O que eu tenho das mulheres é só o que era antigamente né, que antes elas eram só donas de casa, não votavam, então futuramente, no futuro, eu não vejo tipo falando muito. Só quando comparam antigamente os homens eram superiores as mulheres, agora eu vejo que é um pouco mesclado ...

(...)

— O curso foi uma escolha. É, desde a minha educação assim, foi sempre, é uma escolha, para que seja de bem com a vida e que ajude as pessoas. É uma escolha que eu viso ajudar todo mundo, então... é.

Roxa

— Bom, de feminismo eu não sei muita coisa e se eu souber são todas que eu tenho escutado por aí ... é o direito da mulher sobre a vida dela, o corpo dela, sobre o que ela pode falar e se expressar. É de colocar em prática suas ideias sem ter aqueles obstáculos machistas, que a sociedade é assim. Hoje a sociedade, pelo menos é o que eu vejo é que até a mulher é machista, eu vejo as crianças na rua ‘ah não, ela não pode brincar com isso porque ela é menina’ ou ‘ela não pode sair esse horário porque ela é mulher, porque se ela fosse menino tudo bem, ela poderia fazer isso.’ Então o que eu vejo mais pelo feminismo é isso, é que as pessoas já impõem desde criança que ela tem que ser isso por ela ser mulher. Não é isso, ela não tem que ser isso porque ela é mulher, ela pode ter o mesmo direito que um homem tem. Por que não? Então muitos amigos meus falam ‘ah, mas ela ficou com não sei quantos’, mas é ela, ela quer. Então é um direito dela de fazer as coisas. E ah, eu não sei, me revolta muita coisa que eu escuto homens falando de mulher e família, falando de mulher que não... Que a gente ainda aceita. A gente é mulher, mas a gente ainda aceita o que as pessoas falam e não deveria ser assim. É mais isso.

— Eu tenho uma amiga que ela é feminista, ela já tentou me explicar várias coisas, só que a gente não tem como se encontrar, ela mora muito longe, a gente conversa muito pela internet. E ela tem uma maneira de pensar do mundo que é demais! Ela é casada com homem, só que ela se veste da maneira que ela quer, se ela precisar ou se ela quiser ela raspa a cabeça e o marido dela é um baita parceiro, ele gosta dela da maneira que ela é, ela tem os pensamentos dela. Só que é uma pessoa que eu não consigo ser assim ainda! Mas ela faz as coisas porque ela quer e não porque alguém impõe, porque ela tem que fazer.

(...)

— A minha sogra saiu de casa, morava com um rapaz e esse rapaz bebia muito e batia nela, só que todo mundo falava ‘não, ele é seu marido e você não pode sair de casa’. Ela saiu do nordeste com a filha, veio para São Paulo sozinha, e hoje tem um comércio que é dela, ela conseguiu muitas coisas na vida, mas para conseguir isso ela deixou de ouvir o que as pessoas falavam, ela só agregou na vida dela o que era construtivo, entendeu? Ela é como se fosse uma segunda mãe para mim. No começo não, porque a filha dela nunca tinha ficado com menina e eu sou a primeira menina que ela fica. A gente ... faz mais ou menos três anos

que estamos juntas, nos três primeiros meses a mãe dela não queria nem olhar para minha cara.

— Independência. Para mim é demais uma mulher que tem independência, que é dona dela, que nada seja obrigado ou que alguém imponha a elas fazer.

Orquídea

— Eu tenho uma tia da parte do meu pai... ela veio de família pobre assim como eu, irmã do meu pai. Na época que ela era criança as mulheres não podiam estudar, elas eram impedidas de fazer certas coisas. Ela mesmo assim foi atrás, mesmo o meu avô puxando a orelha dela ela estudou, se formou. Ela entrou na Eletropaulo, um ambiente que na época era totalmente masculino, ela foi trabalhar na parte de processamento de dados, que naquela época... em 1980, era só homem que fazia isso. E ela sempre falava 'estuda porque assim, qualquer lugar é lugar para quem sabe, quem não sabe não tem o seu lugar. Eu não aceitei essa vida medíocre para mim, você não tem que aceitar essa vida medíocre para você. A única coisa que vai te abrir portas é você estudar, você trabalhar, você se empenhar e fazer ser alguém'.

— Então eu sempre tive isso como base. Quando eu tinha dificuldade em relação a alguma coisa ela sempre foi a minha conselheira, até porque a minha mãe sempre estava muito longe. Ela sempre me dava os conselhos e os conselhos mais sábios, graças a Deus!

— Olha... na verdade ... assim, eu nunca fui muito feminista não, ... nunca gostei desse negócio de 'ah, mulher com mulher, homem com homem', até porque as minhas amizades eram mais masculinas, então eu nunca tive esse problema. Eu fui realmente estudar alguma coisa voltada para a parte feminina quando eu fui prestar o concurso, a gente estudou a Constituição Federal e Direito Penal, e aí tem algumas partes da Constituição Federal que protegem as mulheres, e acabei estudando um pouco da história do porque dessas leis para as mulheres. Mas dizer que eu acompanho, que eu vou em passeata, ou me informo o tempo inteiro, isso não.

(...)

— Eu tenho certeza que vou realizar meu sonho. Isso é fato! O sonho é fazer a faculdade de arquitetura, o Tribunal será uma fase na minha vida. Na arquitetura você pode

trabalhar tanto na parte da construção civil, como na parte de orientação, hoje em dia tem os setores que cuidam dos patrimônios históricos, então pode atuar nessa área. Você pode atuar na parte de controle populacional, que entra a parte de urbanismo. Tem agora as questões de sustentabilidade, então você pode trabalhar isso na construção civil também. E você pode acompanhar obra, prestar serviço técnico... hoje tem uma lei nova que você não pode fazer nenhuma reforma, nenhuma construção sem um acompanhamento técnico, tem gente hoje em dia que está se especializando nisso, está fazendo isso. Tem a parte de decoração de interiores, a parte voltada para paisagismo, tem a conscientização em relação a espaço, vegetação. É bem amplo mas o meu foco é a parte voltada para a construção civil mesmo, construção de prédios e estrutura.

— Dos meus sonhos, muitos deles eu já realizei, o sonho que eu ainda não realizei, que estou na iminência de realizar ou não, é fazer a faculdade de Arquitetura... e agora eu estou lutando pela minha casa. Quando eu tiver a minha casa talvez eu e meu marido vamos ter um filhinho. Eu acho que estou feliz assim.

— A minha maior dificuldade talvez seja manter o meu casamento e estudar. Para muita mulher é difícil conciliar isso... Para quem trabalha... estuda... tem uma família..., tem uma casa..., tem outros afazeres, tem uma vida social ... é um pouco complicado. Depois também entra o físico, porque chega uma hora que o seu físico não suporta isso, uma hora você tem que fazer uma escolha entre 'não, eu vou estudar e vou sacrificar o meu físico e vou seguir em frente'. Só que eu já não sou tão novinha, eu tenho 30 anos... então não sei, se eu começar agora eu vou ter 35 anos quando terminar, então talvez eu sinta um pouco mais isso, talvez seja uma dificuldade tremenda para mim.

— Meu marido... ele estudou até o ensino médio... também..., ele não estuda, só faz academia... tem aquela vida de trabalho-casa-academia e assim, essa rotina. Ele apoia a minha vida escolar ... ele até às vezes se sacrifica em dormir mais tarde para poder me esperar um pouco mais para a gente conversar ..., colocar os assuntos em dia, ou tratar de alguma coisa que a gente não conversou ainda... então ele acaba se sacrificando por isso. E ele está sempre... acho que se não fosse o apoio dele talvez as minhas dificuldades seriam maiores.

— *Eu nunca fiquei afastada da escola ... eu fazia até curso online ..., eu tenho uma longa vida escolar. Eu gosto de estudar, para mim é muito fácil ..., não é difícil, não é dispendioso, não é desnecessário ... para mim é uma coisa que me faz bem, me faz me sentir útil. O meu empenho tem sido correspondido... eu estou em uma fase boa, numa fase ótima, tanto escolar quanto profissional ... isso eu não tenho que reclamar, não. Muito pelo contrário, até tem gente que estudou a vida inteira, eu veja as minhas amigas que se formaram e estão muito mal. Eu até falo 'obrigada Deus porque até que o senhor me ajudou.' Eu me sinto muito bem com isso sim!*

Lilás

— *Ah, eu acho que a família influenciou muito, parte de pai e mãe, eles sempre me ensinaram, eles pegam muito no meu pé, aliás minha mãe, e aí deixa eu só abrir um parênteses né, no começo minha mãe era contra toda essa carreira que eu segui, mas hoje ela está bem assim, ela está feliz. Hoje ela briga por eu não ter concluído ainda, né. Ela fala: 'você fica mudando, vai para lá e vai para cá e não se forma, né.' Então tem essa cobrança de você precisa começar e terminar. Existe essa cultura assim.*

— *É, o meu pai também cobra mas ele entende mais do que ela o porquê que eu fiquei mudando para lá e para cá. A vida, às vezes você escolhe um caminho e muda, não tem o que fazer e ... mas eles sempre me ensinaram isso de ter responsabilidade, e com a escola, né. Nunca houve aquela cobrança assim, nunca ficaram muito em cima. Só me ensinaram que tem que estudar e levar a escola a sério. E isso me ajudou muito, eu vejo pelo comportamento deles, de responsabilidade com as coisas, e acho que isso foi uma grande influência que ajudou também o fato de começar um relacionamento sério muito cedo né, com um namoro aos 14 anos.*

— *É, eu vejo isso como benéfico, eu acho que é importante. Porque às vezes as mulheres têm um bloqueio social mesmo na hora de escolher uma profissão. Parece que elas falam 'ah, mas isso não é para mim, não combina.' Eu sofri um pouco desse medo no começo de certa forma, mas é isso que eu quero, eu gosto disso, mas será que eu vou conseguir? Será que vão me dar um emprego, pelo fato de eu ser mulher? Esse medo bateu em mim muitas vezes, mas eu resolvi arriscar e eu acho que tem que haver uma insistência, é gradual né? Mas eu acho legal, as mulheres têm que tentar cada vez mais defender o seu espaço. Não*

existe de profissões masculinas ou femininas, eu acho isso muito errado. Eu vejo às vezes gente escolhendo uma área por imposição, por aquela cultura geral em que mulheres têm que fazer isso e meninos isso. E não é bem assim, às vezes você não gosta daquilo e por pressão social não são todas que tem a coragem de falar 'não, eu vou. Eu vou fazer isso e ponto final! Não, muitas acabam desistindo. Eu acho muito bom esse movimento, eu acho que as mulheres têm que continuar lutando sim pelo seu espaço, né. Fazer o que quiser, porque se você quer uma área feminina e é realmente o que você gosta, faça isso. Se não, é importante ir abrindo a visão assim, aos poucos da sociedade e ir mostrando que se você quiser ser assim, uma engenheira, seja! Mas ainda tem um bloqueio grande que eu acho que precisa ser quebrado, as mulheres têm que continuar lutando por isso.

— *Hoje acho que faltam mulheres no mercado de trabalho pela falta [da insistência], elas não entram, elas não escolhem isso por um tabu, talvez, né. Achem que não é para elas e acabam não escolhendo. Eu não senti dificuldade, a coordenadora do setor da empresa era uma mulher, ela me chamou e eu acabei ficando lá, durante o trabalho conheci histórias de mulheres engenheiras competentes, dos colegas de trabalho falando 'na outra empresa tem uma mulher lá que é durona e ela manda nos peões e tal.' Então eu acho que o mercado está aceitando até que bem, pelo menos pela minha experiência, né.*

— *Aos poucos, era interessante mudar assim desde pequeno, nos desenhos animados e tentar mostrar que você pode fazer o que você quiser fazer. Vai existir talvez um preconceito no mercado de trabalho? Vai! Tem gente preconceituosa em todo o lugar, mas não é isso que barra. Uma mulher dizer 'eu cheguei até lá e não consegui me inserir no mercado de trabalho', eu nunca vi uma situação dessas. Das que eu conheço, elas chegaram e elas estão lá, estão trabalhando e conseguiram uma posição. O bloqueio está antes, na hora da escolha.*

(...)

— *Isso aí, já pela minha experiência profissional, ali onde eu trabalho, trabalhando em obras lidando com os funcionários, com os trabalhadores de obra, o pessoal, os eletricitas e tal, existe um pouquinho de dificuldade das mulheres talvez de lidar com o pessoal, a questão sei lá, um mestre de obras homem vai conseguir ali intimidar melhor os funcionários, não os funcionários técnicos pois esses já têm uma dinâmica assim melhor. Os funcionários que numa obra fazem a passagem de cabos, têm uns funcionários chamados*

peões, que eles vão fazer a parte de puxar cabos, então sempre terão que ser orientados por alguém nessa parte de liderança, até vi umas mulheres que acabam fazendo esse trabalho também, mas aí exigem delas uma postura bem forte para lidarem diretamente ali com o pessoal. Ela tem que passar, tentar uma certa intimidação para ter o respeito dos funcionários.

— É que eu vejo poucas no campo, trabalham mais na área técnica, focada ali no escritório, no administrativo, ou se vai não fica fixo ali trabalhando na obra direto, todos os dias, vai para fazer uma visita, uma medição, olha, anota o que precisa do projeto e retorna para fazer a parte de documentação ou o trabalho mais fino, vamos dizer assim, de projeto ou de programação. Ela não fica diretamente ali no campo. Acho que tem aquele receio de estar andando ali sozinha na obra, por exemplo, aquele medo, às vezes de um desrespeito.

— Eu não quis campo. Eu gosto bastante, eu acho legal. Já fui algumas vezes nas obras para conhecer, para fazer anotações para o projeto e tudo. Eu acho bem legal, eu acho que eu iria gostar de trabalhar lá. Claro que o trabalho mais técnico você chega já no final da obra, então nesse trabalho mais técnico já aparecem mais mulheres, as mulheres técnicas vão lá e fazem a programação e voltam, elas não ficam 100% na obra para fazer o trabalho mais bruto, ela vai para fazer o trabalho mais refinado do campo. Eu conheço algumas, uma ou duas, não da minha empresa, eu sei que tem e elas fazem esse trabalho e ficam revezando, quando precisam e a obra está no fim elas vão lá, fazem a programação e voltam para o escritório com a documentação, os relatórios e tudo.

— E os rapazes gostam mais, pelo menos na minha experiência, eles querem trabalhar em campo, não sei se pela liberdade maior que você tem, é mais dinâmico, é o espaço deles, então eles gostam, pelo menos os que vieram trabalhar comigo, não quiseram trabalharam ali nos projetos, eles queriam virar técnico de campo, ir na obra, programar os equipamentos e voltar com o seu relatório diário de trabalho e é isso que eles queriam, pelo menos os que passaram por lá, eles viam os outros trabalhando em campo e queriam fazer isso. E de projetos eu tenho essa dificuldade em montar ali o setor, precisa de gente, mas eu acabo não encontrando.

— Eu queria muito ter uma equipe feminina, mas não acho, eu procurei muito, você acha muitas mulheres na área de arquitetura e na civil, na civil tem bastante hoje, fazendo tanto engenharia civil como edificações, né. Mulher tem bastante em edificações, acho que é

a primeira engenharia que está tendo um número maior de mulheres, automação parece que é meio abstrato para elas Não sei se o nome que assusta...

(...)

— Está definido sim, não pretendo mudar de área, eu pretendo ficar trabalhando com isso, com esse tipo de projeto. Sempre assim, não pretendo mudar não. Estou satisfeita, estou bem feliz e gosto do que eu faço e depois de um tempo trabalhando você percebe, né. Você trabalha muito, a maior parte do tempo a gente dedica ao trabalho e se você não estiver satisfeita com aquilo que você está fazendo a sua vida vai virando muito difícil.

— A minha irmã mais velha começou a namorar cedo e parou de estudar e ficou ali, sustentada pelo marido e em casa, né. Essa ideia nunca me agradou, eu falei eu quero ter as minhas coisas, a minha independência, por mais que ela viva bem, que tenha uma pessoa boa que cuida dela e tudo, eu quero participar, correr atrás, ter a minha autonomia e talvez essa minha madrinha tenha me influenciado nisso, assim, eu via que ela gerenciava a família, o trabalho e ela conseguia, estava dando certo, então acho que foi um espelho nesse sentido, não na profissão, mas na atitude e foi isso assim. De outras mulheres assim mais distantes acho que não teve muita influencia não, e depois de mim vieram outras primas.

— Vai se tornando possível, vai ficando mais comum, e aí as pessoas vão aceitando. A pessoa tem muito medo do diferente, essa é a realidade. O que é diferente a pessoa fica com receio e dá aquela ilusão de ser comum...

— Eu sempre tive medo no começo de não conseguir uma posição legal, trabalhar na área. Será que vou ter um emprego legal? Vou ter reconhecimento profissional ou vou seguir sempre na sombra de um homem? Esse era o meu medo, de não conseguir um reconhecimento profissional legal e não conseguir construir a minha vida nessa profissão. Eu tinha esse medo.

— Eu conheço pouco sobre feminismo, eu sei um pouco da ideia, do idealismo, mas eu não acompanho muito de perto não. Eu sei que, não lembro agora de cabeça o nome de nenhuma mulher determinante assim, eu sei que tem, eu já li a respeito e tudo, mas agora eu não lembro um nome específico eu não lembro. Existe uma discussão grande de elas serem radicais demais, eu acho que talvez esse radicalismo venha de tanto bombardeio que é recebido. Hoje está mudando, mas a repressão às mulheres é de séculos e isso acaba

tornando quem tem que defender, tendo que ser duro demais, tem que ser forte ali e ter opinião contrária e são tachadas de radicais muitas vezes. Mas eu não vejo assim, eu acho que é benéfico defender o que pensa. Existem diferenças é claro, mulheres e homens não são iguais, mas eu acho benéfico esse movimento porque você vai quebrando barreiras. Você briga por um grandão mas consegue um pouquinho menor, mas consegue, porque é gradual, se você brigar por pouco vai conseguir menos ainda, então você sempre tem que focar longe, né.

(...)

— Eu quero uma equipe feminina porque do mesmo jeito que eu no começo tinha esse receio de não conseguir, talvez tenha alguém, uma menina aí que esteja procurando uma posição e às vezes não encontra por ter mais homens, às vezes ela nem é vista, você cadastra um currículo lá na Catho, vem noventa, desses noventa não tem 10 meninas. Se você for pela escolaridade, pelo nível, você vai achar um menino no mesmo nível da menina e se você não procurar direito você vai pegar um menino porque tem mais, está na frente, né. Então eu foco isso, falo assim ‘vou olhar o das meninas e se não tiver nenhuma compatível aí eu chamo um menino’, tentando aumentar as chances delas. Olhar primeiro o delas como uma forma de incentivo também, eu acho que às vezes ela pode desistir no meio do caminho se ela não tiver uma chance. Eu tive uma chance e aí eu consegui. Vai que demora um pouco mais e aí tem a pressão às vezes social, familiar, precisa trabalhar, precisa que de certo com uma certa urgência e aí então talvez ela pode desistir. Então esse é o foco, se tiver uma mulher lá, eu vou querer pegar...

— A primeira barreira a ser quebrada é essa, de você mesma achar que pode fazer aquilo, depois vem toda a dificuldade que muitas vezes é de todos, a dificuldade do mercado, que falta emprego, a competitividade, aí já é igual para todos. Você é menina, mas tem que ter a escolaridade, os cursos corretos senão você perde a vaga para alguém que tem mais do que você, tem mais escola, mais estudo e mais conhecimento. Depois de quebrar essa barreira de achar que pode, aí é a barreira natural do mercado que é se especializar e tentar ser o melhor no que você faz e pronto, para ser reconhecida você tem que demonstrar muita competência também, comigo não aconteceu, mas talvez se você falhar, talvez você seja mais penalizada por ser mulher. Então acho que é importante, por mais que esteja mudando, para a gente se reafirmar, a gente tem que ter, ser um pouco mais que os homens porque já é a

área deles, então você tem que chegar provando que você é igual ou melhor. Aí depois dessa barreira, a segunda barreira é se firmar, de se confirmar ali, de chegar e falar assim 'não, eu estou aqui, eu posso e não tenho nada a perder com vocês.'

Violeta

— Olha... não sei... mas eu penso assim, a minha mãe me criou diferente. Porque ela queria sempre muita responsabilidade, então eu sou responsável desde criança, eu sou muito responsável, né. E ela me ensinou a amar as pessoas, e eu fico triste que não tenha amor como antigamente. As pessoas não amam. Eu sempre fui uma pessoa muito melindrosa, porque até nas aulas de história do colegial, quando o professor explicava o que tinha acontecido no mundo, eu saía deprimida da sala, eu olhava em volta e estava todo mundo sorrindo e eu não conseguia sorrir sabendo que tinha acontecendo aquilo com tantas pessoas. Então eu sempre fui muito... Eu não sei como é que fala, porque eu sempre me abati muito sabe, em ver que as pessoas não fazem direito, em ver a maldade do mundo, então isso para mim sempre foi muito forte, né.

— Então eu acho que é um ponto forte porque eu procuro sempre fazer as coisas bem feitas, sempre para o bem das pessoas, sempre tentando ajudar todo mundo, mas ao mesmo tempo é uma fraqueza porque me abala, me abala mesmo, saber como o mundo anda, saber que as pessoas não estão nem aí para fazer nada direito, saber que as pessoas não estão nem aí para quem está do lado nelas na rua, maltratam, um monte de gente se matando, ah, fazendo tanta coisa horrível... Então acho que a minha mãe me ensinou a ter amor pela vida, ela sempre, mesmo na dificuldade que ela tinha, ela ajudava todo mundo que ela podia, né. Dava até raiva às vezes, porque a gente tinha lá um pouquinho e ela dividia com um monte de gente! É, mas eu sou feliz por ser assim. Ela foi uma referência.

— Eu tive um amigo que faleceu o ano passado, ele me ajudou mais na época do meu casamento. Porque eu passei muitas dificuldades com o meu marido, muitas separações e ele sempre me aconselhando, sempre me aconselhando. Ele morreu com 100 anos. Eu chamava ele de avô, mas era meu amigo. Faz um mês que ele morreu, e prestando atenção na vida dele, eu percebi assim uma humildade. Ele nunca foi atrás de grandes coisas, mas ele sempre foi atrás de coisas boas! Amizade, trabalho, família, e ele era realizado. Ele é uma pessoa em quem eu estou sempre pensando. Ele ligava para mim, mesmo nos últimos anos que a gente não tinha muito contato, ele ligava pelo menos uma vez por mês, ele ligava para ver se eu

não ia. Ai eu vi que isso agrada o ser humano, a amizade, o carinho, o cuidado. Lúcido, tanto é que uma semana antes dele falecer ele me ligou, a gente conversou e ele estava bem, com dores, mas estava bem. Então ele é uma pessoa assim que é referência! E o que é? Humildade. Não tem riqueza, não tem ambição, não tem orgulho, não tem nada disso. Ele morreu lúcido, saudável, feliz, com 100 anos. Então é isso que eu quero. Não tenho ambição de nada, de coisas grandes assim. Eu quero ser feliz. E feliz é o que? Ajudar né, aprender. Porque parece que quando você aprende coisas novas te dá um ânimo, você aprendeu uma coisa nova, diferente.

(...)

— Olha, pelo pouco que eu sei, porque eu não fico muito pesquisando essas coisas que me deixam triste. Tanto as pessoas falam que não existe preconceito racial, que não existe preconceito de sexo, mas a gente vê que existe. Sempre existiu e não adianta camuflar que vai continuar existindo. Eu acho que é mais da maldade do ser humano, do egoísmo do ser humano. Eu acho que as mulheres estão participando mais, como eu falei anteriormente, as mulheres conseguem olhar mais no geral, então elas conseguem pensar tanto dentro de casa como entrar em uma empresa e produzir bem. Elas pensam não só na parte da empresa, mas também no social, é o que a gente esperava que acontecesse com a nossa Presidente, a gente esperava que acontecesse isso, mas só que não foi muito assim, vai muito interesse político, né.

— As mulheres, elas estão como eu, parece que me libertei desse peso, desse preconceito, as mulheres estão se libertando, elas estão enxergando que elas não são inferiores, tem muitas mulheres realizando, então as mulheres estão se valorizando mais, estão se igualando. Estão se igualando demais e muitas estão se sobressaindo aos homens! Mas isso eu acho que tem muito preconceito, tem muito preconceito ainda, uma mulher para se sobressair ao homem ela tem que ter muitos certificados, não adianta ela ser inteligente, não adianta ela ser criativa, ela tem que provar, ela tem que provar com muitos certificados e o homem não, o homem é só abrir a boca e ele já é aplaudido. A mulher se abrir a boca 'do que ela está falando? Ela sabe do que ela está falando? 'Ela fez o que, ela estudou? Ela tem o que para falar isso?' Então eu acho que esse negócio de falar que não tem preconceito é tudo mentira. Eu vejo isso pelo meu casamento.

— Meu marido, ele não tem muito conhecimento na parte de estudo, ele conhece muitas pessoas, ele conversa com muitas pessoas, ele sabe de vários assuntos, só que ele fez até a sexta série, então ele não tem uma base, muitas coisas ele não conhece mesmo. Mas ele é loiro, dos olhos verdes e fala bem, então quando chega eu e ele num lugar, todo mundo dá atenção para ele! Ele abre a boca todo mundo acha graça, mas se eu falar alguma coisa as pessoas ficam com um pé atrás. Então eu vejo isso na minha casa, eu vejo isso na minha família, eu vivo isso, né.

— Todo mundo sorri e ama o que ele fala, graças a Deus, é bom, né. Ele faz com que a gente conviva bem no meio das pessoas, porque eu acho que se não fosse ele eu teria mais dificuldade com pessoas. Eu acho que ele me inclui onde muitas pessoas me recusariam, e isso é triste. Isso é muito triste porque você vê a mentalidade das pessoas, sabe, eu e ele ... a gente se conhece desde os 17 anos.

— Nós somos quase a mesma pessoa, tudo o que ele viveu eu vivi, tudo que ele sabe eu sei, mas as pessoas não enxergam assim, principalmente as pessoas que conhecem a gente agora. Olham para ele com outros olhos, por quê? Porque eu sou negra, parda, e porque eu sou mulher e porque eu tenho cara de burra!

— Tem muitas mudanças, porque as mulheres estão reconhecendo o papel delas, elas veem que conseguem fazer tanto o trabalho do homem quanto cuidar de dentro de casa, o homem não. O homem se trabalha na rua ele chega em casa estressado, cansado e não consegue fazer mais nada, e a mulher não. Ela consegue trabalhar fora, dar conta de casa, ter uma harmonia com a família, produzir bem onde ela vai trabalhar, então a mulher está se reconhecendo e isso é legal porque a mulher consegue abranger mais coisas, desenvolver mais coisas e o homem com uma visão mais direta, ele fica travado, né. Então muita gente fica com raiva, acho, que das mulheres. Antigamente era o machismo, hoje eu já acho que é mais essa 'ah estou perdendo o mercado'.

As Vozes trouxeram diferentes percepções sobre o feminismo: idealismo, invisibilidade do feminismo enquanto teoria e ação política, que revelam que existem ideias que são oriundas do feminismo que circulam na sociedade e estão impregnadas nelas, assim como preconceitos que também circulam sobre o feminismo. Ideias coerentes, outras distorcidas estão presentes na diversidade das Vozes que participaram diretamente do presente trabalho, mas também nas suas referências. A insubordinação ao destino natural das mulheres

atravessa várias gerações, ainda que não esteja conformado por um discurso e reflexão diretamente oriundos do feminismo.

Uva destaca as mudanças da participação da mulher na sociedade, a maior participação das mulheres em vários campos profissionais, a desvalorização salarial das mulheres. Contudo afirma não ser feminista, a não preocupação de formar uma equipe somente de mulheres, que há liberdade demais e que de certa forma a mulher perdeu o encanto. Suas opiniões podem refletir o fato de ter vivido sua adolescência e idade adulta em uma fase da sociedade brasileira em que havia maior controle sobre a mulher, sobre os modos e maneiras de se relacionar com o espaço público, com maior rigidez à expressão e vivência da sexualidade.

Apesar de Uva afirmar que nunca acompanhou ou se aprofundou sobre o feminismo, e de não ter uma ‘visão certa’ sobre o tema, sua Voz expressa a percepção das desigualdades de gênero ainda vigentes na sociedade, sua trajetória foi de enfrentamento à uma condição subordinada e em busca de independência. A pouca compreensão sobre o feminismo a faz professar um senso comum – de que o feminismo busca um exclusivismo de gênero. Mas seu pensamento reitera um idealismo do feminismo “*Eu acho que trabalhar junto, em conjunto é que seria o ideal.*”, buscando uma situação de equilíbrio e de superação das desigualdades.

Lavanda sintetiza alguns dos desafios atuais do movimento feminista: como se aproximar das jovens mulheres? Quais as estratégias para se fazer presente nas novas gerações? Como dizer que a luta continua e que há muito que mudar? Será que o feminismo está congelado no passado? Como o movimento dialogará com ela e outras jovens mulheres para que compreendam que o escolher **ajudar todo mundo** é uma escolha que é destinada para as mulheres? Como levá-la a pensar criticamente que a opção por **cuidar de todo mundo**, pode ser uma escolha autêntica ou a reprodução de padrão de socialização feminina, que destina as mulheres naturalmente ao cuidado?

Roxa traz a força da persistência do machismo e todos os ambientes que colaboram para sua reprodução, a despeito dos esforços realizados pelo feminismo para sua superação. Aborda também a transmissão e o ensinamento do machismo, principalmente por parte das mulheres. Sua Voz parece buscar entender quais os mecanismos para sua extinção, pois ela compreende como sendo possível, e cita o casal heterossexual em que a mulher tem liberdade e o homem não tolhe sua liberdade; assim como a mãe de sua companheira que mesmo sendo

vítima de violência rompeu com a situação, e mesmo não compreendendo a escolha afetiva da filha, aceitou sua companheira. Roxa é a segunda mais jovem das entrevistadas, sua Voz clama por mudanças e busca a independência, que parece considerar o bem maior de uma mulher.

Orquídea não inscreve os atos de sua tia – o sair de casa para trabalhar, o estudar - como atos políticos, ela os percebe somente na esfera do privado. As ações de sua tia, assim como seus conselhos para Orquídea, se inscrevem na redefinição da vida privada e da vida pública (Sposito, 1993), que no caso das mulheres significou abandonar a restrição ao espaço privado e disputar o mercado de trabalho; a mesma ação que foi realizada pelo movimento feminista, assim como os demais movimentos identitários, ao reivindicarem e inscreverem suas histórias dentre os temas a serem abordados nos processos classificatórios para o funcionalismo público ou ensino público. São atos políticos, que a partir de seu lugar na sociedade e na história, redimensionam e transformam a vida privada, e possibilitam construir horizontes mais amplos a serem alcançados. Orquídea afirma ter realizado seus sonhos, ter um marido que a apoia e incentiva, situações para as quais a existência de um ambiente social menos opressor para as mulheres pode ter contribuído, e que teve a ação do movimento feminista como um componente propulsor. Contudo sua Voz contribui com novos questionamentos para o movimento feminista: quais os mecanismos e seus componentes que impedem que integrantes de grupos discriminados reconheçam ou se identifiquem com as ações e práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais?

Lilás percebe as interdições colocadas às mulheres na sociedade, que agem principalmente na introjecção da impossibilidade de ocupar alguns lugares. Ela tem nitidez das dificuldades das mulheres, traz o componente importante que é como o processo de socialização de gênero cerceia o desejo e a ousadia, na medida em que de partida as mulheres acham que alguns espaços não são para elas. Compreende a importância de outras mulheres no incentivo, no acolhimento e como fontes de inspiração para a ultrapassagem de limites, assim como a educação como uma possibilidade emancipatória, fatos já retratados por outras Vozes. Mas Lilás se propõe a promover a inclusão das mulheres, a ter um olhar atento para ampliar suas oportunidades. Ela sabe que espontaneamente as meninas ficarão fora, então adota o mecanismo da ação afirmativa, como estratégia para ampliar a participação de mulheres na sua área profissional. A ação afirmativa é uma medida que visa corrigir toda

forma de desigualdade e discriminação sofridas por determinados segmentos, como forma de possibilitar sua ascensão social através da construção de oportunidades iguais para todos. Conforme Munanga (2003, p.117) as ações afirmativas “[...] visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.” O mecanismo de ação afirmativa mais utilizado no Brasil é o de cotas – reserva de vagas – existentes para mulheres nas eleições, para pessoas com deficiências físicas no mercado de trabalho, para negros/as, indígenas e estudantes de escolas públicas no acesso às universidades, etc.

Violeta faz a aproximação da negação presente na sociedade da discriminação de gênero e da discriminação racial, e sua percepção de que o avanço das mulheres provoca reações de raiva nos homens, que identifica como motivadas pela perda de espaço, a perda do mercado de trabalho. Ela reconhece os avanços, a mudança do status da mulher e vê também os pontos de resistência. Quando aborda a situação das mulheres em geral ela percebe os avanços, mas ela introduz uma nuance quando se refere ao seu casamento interracial, e a recepção diferente que seu marido, branco recebe na esfera pública, possui a autoridade da fala e é considerado como detentor do conhecimento, mesmo possuindo escolaridade menor que a dela, revelando as expectativas diferenciadas em relação a pessoas negras e brancas. Conforme afirma Carneiro (2003, p.122), “[...] são os efeitos da hegemonia da "branquitude" no imaginário social e nas relações sociais concretas. É uma violência invisível que contrai saldos negativos para a subjetividade das mulheres negras, resvalando na afetividade e sexualidade destas.”

Violeta expressa grande sensibilidade frente às injustiças sociais, ela sofre as dores do mundo. Compreende como um atributo feminino a capacidade de dar conta de múltiplas e diferenciadas tarefas, em contraposição ao masculino, que segundo ela não possui a mesma habilidade.

As Vozes refletem apropriações dos ideários feministas de diferentes maneiras, sobretudo no que se relacionam com a igualdade de gênero. Podemos perceber que há o reconhecimento de que ocorreram mudanças, que não são diretamente creditadas à prática feminista, pois desconhecem a incidência do feminismo na sociedade. Mas todas demonstram

percepções das ações do movimento feminista, e a consciência da necessidade de lutas por mudanças, pois ainda há muito que conquistar.

As Vozes corroboram a persistência dos desafios ao feminismo que apresentamos no Capítulo 3, item 3.4, pois trazem questões como a necessidade das mulheres ocuparem mais espaços profissionais, em posições de comando e com salários iguais; as discriminações de gênero, raça, sexualidade e as manifestações de machismo no espaço educacional; a introjeção e reprodução de concepções machistas por parte das mulheres; a dificuldade de conciliar a vida doméstica e a vida profissional; a incidência de concepções de gênero que atuam na limitação das escolhas no curso profissional.

As mudanças ocorridas na situação das mulheres na sociedade brasileira estão marcadas pelas contradições da opressão e da discriminação de gênero, raça, sexualidade e classe social, sendo necessário entender os fenômenos em suas dimensões objetivas e subjetivas, particulares e universais. São necessárias ainda rupturas com os códigos de gênero, e de reprodução dos mecanismos discriminatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo compreender as escolhas profissionais de mulheres integrantes de cursos profissionais de nível médio, de escola pública da cidade de São Paulo, de forma a captar as motivações, os sentidos, os sonhos para a escolha profissional. A proposta subjacente do trabalho é contribuir para ampliar o foco das análises educacionais sobre a segmentação por sexo nas carreiras profissionais.

A partir deste objetivo inicial, outras questões circundaram a pesquisa: por que certas mulheres escolhem determinadas profissões e outras não? Por que algumas adentram as profissões consideradas masculinas e outras não? A presença de mulheres em cursos considerados masculinos provoca conflitos em sala de aula? As escolhas estão orientadas a partir de papéis sociais colocados para homens e mulheres? Há influências familiares ou sociais que atuam na permanência de padrões ou mudanças de percurso de vida? Qual o lugar das conquistas do movimento feminista na história destas mulheres?

Para responder essas indagações, foi escolhida a metodologia História Oral, para o acesso às lembranças e experiências de vida de seis mulheres matriculadas em cursos técnicos, de forma a apreender o processo de tomada de decisões na vida das mulheres a partir das relações na família, das experiências com amigos/as, na comunidade escolar e demais espaços de socialização e formação.

Para alcançar estes objetivos, a pesquisa abordou o Feminismo, seu significado e os contextos históricos que exigiram ações das mulheres contra a opressão e a subalternidade, revisitou a situação das mulheres desde o contexto colonial para a compreensão estrutural das condições atuais. Este trabalho recuperou a trajetória do movimento feminista contemporâneo, as ações reivindicatórias de direitos políticos, culturais e sociais; as ações do movimento de mulheres, as tensões no movimento decorrentes das diferenças e diversidades de mulheres que foram sufocadas e negadas em nome da ‘unidade’ do movimento, estratégia que foi suplantada frente à relevância da constituição das identidades individuais e coletivas dos sujeitos, que impedem a submissão frente a uma identidade universal. O Feminismo Negro fez emergir à cena feminista as desigualdades entre as mulheres, a afirmação dos direitos e das especificidades das mulheres negras, contribuindo para a constituição de um movimento feminista mais plural.

O capítulo trouxe também a importante contribuição de feministas na constituição de uma epistemologia feminista – confrontou a noção de uma ciência objetiva e neutra na

realização de estudos e pesquisas, assumiu que a produção realizada pelas feministas era interessada e comprometida com os interesses das mulheres e do movimento feminista. Abordou ainda a capilarização do movimento feminista para outros coletivos de direitos – sindicatos, associações, partidos políticos – assim como a consolidação de suas reivindicações na legislação e em instâncias governamentais, como dimensões da importância política do movimento, que a partir dos anos 1980 começou a se organizar em ONGs, que resultaram em uma nova configuração do feminismo, com novas práticas, geração de conhecimentos e maior atenção às políticas públicas. Contudo, a *institucionalização* do movimento resultou em seu afastamento das vivências e sentidos das vidas das mulheres, de suas demandas individuais, revelando a necessidade da retomada de ações de conscientização e mobilização de amplos setores da sociedade. Conclui enfatizando os desafios do movimento feminista brasileiro: a permanência das desigualdades entre as mulheres a partir da cor/etnia, localização geográfica, renda, sexualidade, entre outros marcadores que subalternizam as relações sociais; a ação de grupos religiosos e conservadores que comprometem a realização das conquistas e impedem avanços da agenda feministas; o acirramento no mundo profissional e a difícil conciliação com a vida privada, ainda estruturada a partir dos papéis sociais de gênero.

Na sequência, foi aprofundada a discussão sobre identidade, diferença e igualdade, a construção das identidades a partir de diferentes representações, práticas, discursos, questionamentos, em conexão com o pertencimento racial, a sexualidade, concepções de gênero etc. A diferença, para além de um marcador de opressão, pode ser ressignificada e construída como expressão de igualitarismo de grupos.

Foram abordadas também as transformações do conceito de gênero, que se tornou importante ferramenta teórica de análise das relações de poder constituídas pelo sexo, e as mudanças sofridas pelo conceito de forma a contemplar e incorporar as demais variáveis presentes nas diferenças entre as mulheres, sendo integrado às suas discussões o conceito de interseccionalidade – que diz respeito a multiplicidade de diferenças que interagem na sociedade e constituem as múltiplas configurações de poder, como o gênero, raça, classe social e sexualidade.

As interseccionalidades foram explicitadas na abordagem sobre a presença das mulheres na educação. Para tanto, a pesquisa utiliza dados estatísticos comparativos para expressar o processo que resultou no melhor desempenho educacional das mulheres, amplamente reconhecido nos dias atuais. Recupera a história das mulheres na educação, desde

os impedimentos à sua presença até o momento presente, onde são maioria. Contudo, o trabalho problematiza os dados através de detalhamento de sua participação no Ensino Médio Profissional e no Ensino Superior, que revelam a forte mudança no panorama educacional brasileiro com a presença das mulheres, contudo com a manutenção das desigualdades entre as mulheres, a hegemonia de mulheres brancas, e a segmentação sexual por cursos e áreas do conhecimento.

Analizou ainda as informações sobre a menor remuneração das mulheres no mercado de trabalho, assim como seu menor acesso às posições de comando, finalizando com os desafios colocados para a educação brasileira, no sentido da realização da equidade entre as mulheres, da construção de práticas pedagógicas que não reafirmem concepções de papéis sociais e que possibilitem relações igualitárias e democráticas entre a diversidade de pessoas que constituem o ambiente escolar.

Finalizando, trouxemos as Vozes de mulheres de cursos técnicos de nível médio. São ricos relatos que dialogam com a produção teórica que subsidiou nosso trabalho, revelando, em maior ou menor grau, aproximações com as concepções sobre os papéis sociais, a socialização de gênero nas famílias, a relevância da educação na vida das mulheres, o importante papel realizado por outras mulheres para suas conquistas. As Vozes, identificadas a partir de cores que remetem à cor Lilás, símbolo do movimento feminista, foram agrupadas em grandes temas: Conhecendo as Vozes – contem lembranças da infância, a família e suas características socioeconômicas/racial, o local de nascimento, as primeiras relações com a educação; Vozes que Creem – aborda a identidade religiosa, tema que foi abordado por duas participantes; Polifonia – que traz as percepções sobre identidade de gênero, raça, sexualidade, as interseccionalidades que configuram as vidas familiar e social; Vozes Educadas contempla a experiência educacional, o primeiro trabalho, as mudanças de rotas, o papel das famílias nos caminhos trilhados; Ouvindo Sobre Cursos e Sonhos – traz o processo de escolha do curso técnico, as percepções sobre o curso, as expectativas e as possibilidades para a realização de projetos traçados ao início do curso; por fim, Feminismo em Poucas Vozes - trouxe as percepções delas sobre o movimento feminista, que refletem as apropriações dos ideários do movimento de diferentes maneiras, sobretudo no que se relaciona com a necessidade de igualdade de gênero. Há percepção das desigualdades de gênero e os estereótipos sexistas vigentes; o reconhecimento de que ocorreram mudanças,

assim como a necessidade de ampliação de espaços para as mulheres, em diversos campos da sociedade, de forma a superar as desigualdades.

Com relação às motivações e sentidos para as escolhas dos cursos profissionais, e os impactos provocados pela presença de mulheres em cursos majoritariamente masculinos, foi possível perceber que estão presentes ainda, nos processos de socialização familiar, a reprodução dos papéis sociais de gênero, em que principalmente as mães alimentam e realimentam concepções sobre o lugar profissional e as responsabilidades domésticas. Também foram expressivas as menções ao papel de mulheres, de gerações anteriores, reafirmando a importância da educação para as nossas entrevistadas e como ela possibilita a mobilidade social, conforme apresentamos com os estudos produzidos por Rosemberg (1997, 2011); Ávila (2000, 2014); Pitanguy (1985, 2011). A educação ainda é percebida como o investimento necessário para a mobilidade social (Rosemberg, 1994).

Outra percepção relevante possibilitada pelas Vozes corrobora as informações sobre a segmentação sexual nos cursos profissionalizantes (Bonfim 2009; Carreira 2013; Rosemberg, 2011). Há escolhas orientadas por viés de gênero, pois se direcionaram para profissões que consideravam mais femininas, sendo que os cursos também revelam a segregação profissional: os cursos com maior participação feminina possuem também presença majoritária de docentes mulheres. Para aquelas que integram cursos considerados redutos masculinos, foi possível perceber nos relatos, que vivenciam as tensões provocadas em sala de aula pela presença feminina, o sexismo e a baixa expectativa de desempenho que elas recebem dos docentes, na sua maioria homens.

Para além do currículo, das disciplinas, estas estruturas de destruição dos sexos pelos ramos de conhecimento, devem ser compreendidas como as cadeias de transmissão de valores e posições sociais que atuam no processo educativo, são hierarquias e subalternidades reproduzidas em salas de aulas. As Vozes possibilitaram compreender o processo de reprodução do imaginário social e possíveis motivações para a manutenção ou mudança de rota na formação profissional das mulheres.

Mas o adentrar cursos considerados redutos masculinos, trouxe à tona outro aspecto da segregação profissional: no mercado de trabalho, mulheres estão preferencialmente no escritório, enquanto homens estão no campo, nas obras. Neste sentido, a ruptura com os códigos de gênero, resultou na constituição de novos espaços de trabalhos genuinamente femininos.

Foi possível constatar as desvantagens sociais e o impacto do racismo nas condições de vida das mulheres negras, conforme afirmado por Carneiro (2003, 2005); Gonzalez (1982, 1984); Lima (1995), assim como as tensões desencadeadas a partir da sexualidade (Scott, 2005) principalmente no ambiente familiar.

Comporta expressiva importância a possibilidade que as Vozes trouxeram para a compreensão das interseccionalidades (Crenshaw, 2004) na constituição de diferenças e subordinações, assim como a impossibilidade da manutenção de concepções absolutizadoras e totalizadoras (Rago, 1998) sobre as mulheres, cujas identidades perpassam também suas experiências a partir da raça, da sexualidade, da condição social etc.

Diante de todas as contribuições recebidas pelas Vozes, cabe responder qual o lugar do feminismo na vida destas mulheres. Das 6 participantes, somente duas expressaram a importância da atuação do movimento feminista para a realização de mudanças na sociedade, sendo que uma destas realiza ação afirmativa em favor de mulheres. Por outro lado, elas não se percebem como feministas, pouco ou quase nada conhecem do legado do movimento. A partir dos relatos das Vozes, foi possível perceber a baixa penetração da ação do movimento feminista em parcelas das mulheres brasileiras, independentemente da faixa etária.

Ainda que pesem as diferentes condições sociais, profissionais e de raça no grupo estudado, é possível afirmar que um dos grandes desafios do movimento feminista é se fazer presente na vida e no pensamento das mulheres brasileiras. Elas desconhecem o impacto do movimento nas estruturas socioeconômicas e políticas do país, assim como no nível ideológico.

São desafios que sempre estiveram presentes no feminismo, mas que na atualidade apresentam contornos mais difíceis frente ao acirramento de concepções conservadoras, manifesta principalmente por religiosos, que não só impedem a consolidação e o avanço da agenda feminista, como circunscrevem as mudanças de vida à perseverança individual e à dedicação espiritual.

Ao feminismo, enquanto pensamento crítico e prática política, conforme demonstramos no decorrer do trabalho, permanece o desafio de desconstruir os métodos e mecanismos que retroalimentam as práticas hierárquicas contra as quais luta há décadas. Elas estão presentes na sociedade como um todo, porém na educação e no mercado de trabalho, efetivam o processo de socialização, transmitindo valores e modos de ser em sociedade, perpetuando relações de poder e desigualdades.

Ainda que as mulheres resistam às situações de subordinação, e algumas adentrem o ensino técnico em busca de uma formação que possibilite melhores condições sociais, a dicotomia homem x mulher se explicita no ambiente de trabalho, conforme afirmado por Orquídea (pág.129) “[...] os engenheiros tratam a gente um pouco mal, porque é como se você estivesse invadindo o ambiente masculino e aquele ambiente fosse o espaço só dele e você está agredindo ele. A tua invasão é tamanha que você acaba agredindo ele, naquele espaço que ele tem como dele.” O mesmo ocorre na escola, onde as mulheres utilizam estratégias de ‘camuflagem’ para serem aceitas em um ambiente marcadamente masculino, conforme afirmado por Lilás (pág.133) “[...] eu acho que a minha aceitação era maior porque eu falava a língua deles e não tinha frescura, né. A aparência também influencia muito o que a pessoa acha de você, e eu sempre muito mais de tênis, camiseta, calça, e acho que isso ajuda a misturar um pouquinho ali. Não sei, talvez se eu fosse um visual mais muito feminino, talvez os rapazes ... causasse um distanciamento, né”

As Vozes demonstram que no âmbito da educação, a desconstrução do imaginário social fundado em concepções de masculino e feminino, de superioridade e inferioridade, requer a persistência na construção de conhecimentos e novas práticas pedagógicas que contribuam para sua modificação. Aportam contribuições relevantes sobre a complexidade dos processos que constroem e reconstroem hierarquias, o que suscita a necessidade de continuidade da produção de novas pesquisas, estudos e análises sobre o tema, que tenham por finalidade gerar conhecimento capaz de realizar o princípio da igualdade de gênero, raça e sexualidade na educação brasileira.

ANEXOS

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS

	Uva	Lavanda	Roxa	Orquídea	Lilás	Violeta
Curso	Eventos	Meio Ambiente	Meio Ambiente	Construção Civil	Automação Industrial	Construção Civil
Idade	46	19	21	30	24	45
Cor	Branca	Parda	Parda	Branca	Branca	Parda
Identidade sexual	Hetero	-	Lésbica	Hetero	Hetero	Hetero
Estado civil	Casada	Solteira	Casada	Casada	Casada	Casada
Estado de origem	SP	PE	PE	SP	SP	SP
Profissão	Realiza eventos	Nunca trabalhou	Atualmente não trabalha	Auxiliar administrativa	Automação predial	Atualmente não trabalha
Rede de apoio familiar	Mãe e tia	Mãe e Pai	Mãe	Avó	Mãe	Mãe e tia
Referência familiar	Mãe	Mãe e pai	Pai	Pai e avó	Pai	Mãe
Mãe trabalhadora	sim	sim	sim	sim	sim	Sim
Pai trabalhador	-	sim	sim	sim	sim	-
Pais juntos		sim	sim		sim	
Pais separados	sim			sim		-
Identidade Religiosa				sim		sim

Produção própria.

Fonte: Entrevistadas

QUESTÕES DAS ENTREVISTAS:

1. Informações Pessoais

- a. Nome
- b. Idade
- c. Cor
- d. Escolaridade
- e. Residência (mora em que bairro?) Nasceu em São Paulo? Quando chegou em SP?
- f. Você trabalha? O que faz?

2. Relações Familiares

- a. Seu pai? Sua mãe? Eles nasceram em SP? Escolaridade? Qual a profissão deles?
- b. Você tem irmãos? O que eles fazem?

Fale um pouco da sua vida: lembranças da infância, preferências, brincadeiras, amigos e amigas; o bairro onde morou, sobre mudanças de casa/residência.

Fale um pouco da sua vida escolar: cursou educação infantil, matérias preferidas, professores e professoras preferidos, passeios realizados, melhores amigas e amigos na escola; livros preferidos.

O que fazia no período em que não estava na escola? Ficava com quem?

O que fazia nas férias?

Por que você escolheu o curso técnico? Por que você quis determinado curso? O que pretende com ele? Quais os seus sonhos?

Fale sobre seu pai/mãe, o que ele/ela faz? Sua profissão? Você conversou com ele/ela sobre sua escolha?

Fale um pouco da sua mãe ou da mulher mais próxima de você: como ela é, quais as orientações que ela passa ou passou para você, ela trabalha, estuda, tem namorada ou namorado, quais eram os desejos dela.

Como os valores, sonhos, ideais dessa mulher refletem em você?

Como o curso escolhido pode ajudar na realização dos seus sonhos ou de outras pessoas da sua família? Ou amigos/as?

Qual mulher é referência para você? Ou para sua escolha profissional?

Você sabe o que é feminismo? O que é gênero? Sobre as lutas das mulheres?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária, do projeto de pesquisa intitulado *As Escolhas das Mulheres no Ensino Profissional*, que tem como pesquisadora responsável Aparecida Suelaine Carneiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar *campus* Sorocaba, orientada pela Prof^a Dr^a Viviane Melo de Mendonça. O presente trabalho tem por objetivo discutir a participação das mulheres no ensino profissional de Escola Técnica Estadual - ETEC da cidade de São Paulo, e as formas pelas quais elas orientam suas escolhas e expectativas com a formação. As informações obtidas integrarão trabalho de mestrado na UFSCar. Minha participação consistirá em responder uma entrevista. Compreendo que este estudo possui finalidade de ensino/pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome

Assinatura

São Paulo, _____ de 2014.

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 basic a fevereiro 2014.pdf](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; VAINSENER, 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 interseccionalidade 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. Fretenegrinas: 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 cativo 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 ESTATÍSTICAS (IBGE). **Síntese indicadores sociais 2013**. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese de Indicadores Sociais 2013/SIS 2013.pdf](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://lbnacional.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, Jaqueline (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.bdt.d.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](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.