

PRISCILA POLO

O ACESSO DAS MULHERES À EDUCAÇÃO E A IGUALDADE DE DIREITOS DE GÊNERO

Monografia final do Curso de Graduação em Direito da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, como requisito para a aprovação no componente curricular Metodologia da Pesquisa Jurídica.
Departamento de Estudos Jurídicos.

Orientador(a): Dra. Joice Graciele Nielsson

Santa Rosa (RS)
2018

“Aos meus pais, irmã, cunhado, em especial ao meu esposo Junior, meu filho Bruno que com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.”

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Deus, por ter me concedido saúde, força para superar as dificuldades, sem Ele, nada disso seria possível.

Agradeço à Unijuí, por me proporcionar um ambiente criativo e amigável para os estudos. Sou grato a cada membro do corpo docente, à direção e a administração dessa instituição de ensino.

A minha orientadora Dra. Joice G. Nielsson, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos, por toda ajuda, dedicação, paciência e pela sua amizade durante todo esse processo. Também sou grata à professora Lourdes A. Grossmann, pela amizade e ensinamentos, por estar sempre disposta a contribuir e ajudar ao longo do processo deste trabalho.

Agradeço a minha mãe Verônica L. Polo, heroína que me deu apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço, e principalmente pelo cuidado e dedicação que tiveste com o Bruno na minha ausência.

Ao meu pai Itamar J. Polo que apesar de todas as dificuldades me fortaleceu e que para mim foi muito importante. E por toda ajuda que me proporcionou durante toda essa caminhada.

Obrigada minha irmã Daniela e cunhado Jader, pelo apoio que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo superior, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente.

Em especial ao meu esposo, amigo, companheiro Junior, por toda paciência, por compreender meus momentos de dificuldades, pelo cuidado e todo amor com que cuidou do nosso Bruno, seu valioso e incansável apoio foi definitivo em todos os momentos deste trabalho.

Ao meu lindo e amado filho Bruno, que mesmo sem compreender nada, por muitas vezes sentiu minha ausência, mas saiba que foi meu maior motivador, seu sorriso me incentiva a sempre buscar o melhor.

Meus agradecimentos aos amigos e colegas que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida com certeza. Especialmente as amigas Patrícia e Camila, que sempre estiveram ao meu lado.

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize.

Boaventura Souza Santos

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido sobre o tema do acesso das mulheres à educação e a igualdade de direitos de gênero e busca verificar como a educação impacta na construção de uma sociedade onde os homens e as mulheres são vistos com direitos e deveres iguais. Para tanto desenvolveu-se uma pesquisa de metodologia bibliográfica, por meio da qual se procurou evidenciar o percurso histórico de exclusão das mulheres do mundo público e da educação formal, e o caminho inverso, tomado a partir da ação do movimento feminista, especialmente a partir do século passado, de ingresso das mulheres nos espaços formais de educação, a fim de averiguar a situação da atualidade. E assim comprovar ou refutar a hipótese de que com o passar do tempo as mulheres enfrentaram diversos axiomas da sociedade e, em diversas abordagens sobre direito de igualdade entre homens e mulheres, ainda pode-se notar uma construção social de uma hierarquização de gênero que coloca os homens como superiores às mulheres que, mesmo com o avanço das mulheres no acesso à educação formal, insistem em permanecer. Em seu desenvolvimento, o trabalho se estrutura em três grandes eixos, destacando, inicialmente o longo processo histórico de construção das desigualdades de gênero, em um segundo momento evidenciando como tais desigualdades resultaram em argumentos que justificaram a exclusão das mulheres dos espaços de educação formal, e finalmente, em um terceiro espaço, abordando o processo de construção do acesso das mulheres à educação formal, até a constituição do cenário atual. Evidencia-se que ao longo das três últimas décadas a inserção das mulheres na educação, seja ela básica, técnica ou superior cresceu significativamente.

Palavras-chave: Educação. Direitos. Igualdade. Gênero.

ABSTRACT

The present study was developed on the theme of women's access to education and the equality of gender rights, it seeks to verify how education impacts on the society construction, where men and women are seen with equal rights and duties. In order to do so, a research on bibliographical methodology was developed, through what the historical exclusion women path from the public world and from formal education was reinforced, the opposite path was taken an action from the feminist movement, especially from the last century, the women entrance into the formal spaces of education, in order to ascertain the current situation. This is to prove or refute the hypothesis that, over time, women have faced different axioms of society, and in several approaches to the equality right between men and women, we can still see a social gender construction gender hierarchy that suits men as superior to women who, even considering the women development in the access to formal education, insist on remaining. In its development, the work is structured in three main axes, highlighting, initially throughout the historical gender construction process inequalities, in a second moment evidencing how such inequalities resulted in arguments that justified the women exclusion from formal education spaces, and finally, in a third space, approaching the building women's access process to formal education, up to the constitution of the current scenario. It is evident that during the last three decades the insertion of women in education, being fundamental, technical or higher has grown significantly.

Keywords: Education. Rights. Equality. Genre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 HIERARQUIZAÇÃO DE GÊNERO E SEU IMPACTO NA CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITO DAS MULHERES.....	11
1.1 A hierarquização de gênero	11
1.2 A evolução do direito das mulheres e a persistente discriminação de gênero.....	18
2 A EDUCAÇÃO DAS MULHERES: DA NEGAÇÃO À GARANTIA DE DIREITOS	26
2.1 A negação da educação para as mulheres	26
2.2 A evolução da educação para as mulheres: a submissão para uma educação igualitária no plano formal	35
3 A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL: O PERCURSO DE ACESSO AO DIREITO FUNDAMENTAL	43
3.1 Do reconhecimento dos direitos das mulheres como Direitos Humanos e Fundamentais.....	43
3.1.1 Da Dignidade da Pessoa Humana.....	49
3.1.2 Dos Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988 e a sua relação com o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana.....	52
3.2 A evolução do acesso à educação das mulheres no país e sua importância para a construção de uma igualdade de gênero e a garantia dos direitos das mulheres	56
CONCLUSÃO.....	64
REFERÊNCIAS	67

INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico aborda o tema da educação como fator primordial para a erradicação da inferiorização da mulher e a garantia dos seus direitos. Como se pode perceber a partir da análise da evolução histórica em relação ao papel da mulher no Brasil e no mundo, houve, aos poucos, a desconstrução hierarquizada em que se encontravam as mulheres submissas aos homens. Porém, apesar desta evolução ser reconhecida na esfera formal, inclusive com a igualdade de direitos na esfera formal, com previsão constitucional, ainda há muito que se evoluir para que haja uma igualdade de fato. Diante desta situação, buscou-se responder a questão problema que investiga: de que forma o acesso à educação pode contribuir para uma ressignificação da igualdade de gênero e o despertar da consciência da necessidade das garantias das mulheres?

A pergunta se justifica na medida em que, na história, com o passar do tempo as mulheres enfrentaram diversos axiomas da sociedade e, em diversas abordagens sobre direito de igualdade entre homens e mulheres, ainda nota-se uma construção social de uma hierarquização de gênero que coloca os homens como superiores às mulheres. Para enfrentar esta questão, foram necessárias medidas de diversas áreas, dentre as quais a educação, a qual representa um dos principais fatores, pois permite formar indivíduos que compreendam a necessidade de uma igualdade de fato entre todas as pessoas, com respeito a diversidade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se no seu delineamento a coleta de dados em fontes bibliográficas disponíveis em meios físicos e na rede de computadores, e na sua realização o método de abordagem hipotético-dedutivo. Onde se procurou alcançar o objetivo geral que foi o de verificar como o acesso, ou o não acesso a educação impacta na construção de uma sociedade onde os homens e as mulheres são vistos com direitos e deveres iguais; sendo que especificamente objetivou-se verificar de que forma a construção social de uma hierarquização de gênero que coloca os homens como superiores as mulheres, impacta na concretização de seus direitos; examinar a evolução dos direitos das mulheres; analisar o avanço da educação para as mulheres, da negação ao acesso à educação, passando para a educação para a submissão, ao ser voltada para aperfeiçoar o desempenho dos papéis de esposa e mãe, até a universalização do ingresso formal para todos; e ainda, investigar os dados referentes à educação das mulheres no Brasil, em todos os níveis de ensino; bem como analisar a evolução do acesso à educação das mulheres no país e qual a sua importância nas transformações das questões de gênero, no reconhecimento da igualdade material entre homens e mulheres e na concretização dos direitos delas.

A principal justificativa para o tema proposto é pela afinidade com a temática de gênero, que se deu em decorrência de algumas aulas ministradas, e alguns debates ocorridos durante os anos da faculdade, o qual ajudou a estimular a curiosidade e o interesse para pesquisar e conhecer os detalhes, objetivando o esclarecimento dos direitos das mulheres referente à educação.

Dessa forma considerando a evolução em relação às diferenças entre gênero com o passar dos anos, ainda é possível perceber alguns problemas, na medida em que se postula a garantia de igualdade entre homens e mulheres. Nesse contexto, a temática possui notável relevância, quando se verifica que a sociedade brasileira possuiu uma grande diferença no tratamento dispensado para homens e mulheres.

Em seu desenvolvimento, o trabalho se estrutura em três capítulos. No primeiro, destaca como se deu o longo processo histórico de construção das desigualdades de gênero, que acabaram por gerar a hierarquização entre homens e mulheres que persiste até hoje. No segundo, buscou evidenciar de que modo tais desigualdades resultaram em argumentos que justificaram a exclusão das mulheres dos espaços de educação formal, relegando-as ao mundo do espaço doméstico, e às tarefas do cuidado da casa, do marido e dos filhos. Finalmente, em

um terceiro capítulo, aborda o processo de construção do acesso das mulheres à educação formal no Brasil, especialmente ao longo do século passado, no bojo do movimento feminista, até a constituição do cenário atual. Evidencia-se que ao longo das três últimas décadas a inserção das mulheres na educação, seja ela básica, técnica ou superior cresceu significativamente, embora ainda sejam persistentes algumas formas de discriminações que ainda restam a serem superadas.

É, pois, com o intuito de contribuir e esclarecer, senão para que o conhecimento do tema de forma mais efetiva, ao menos para fomentar o debate e enriquecer a reflexão sobre a temática, que esse trabalho é apresentado na função de apontar que a educação é a forma de igualar e garantir o direito igualdade das mulheres.

1 HIERARQUIZAÇÃO DE GÊNERO E SEU IMPACTO NA CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITO DAS MULHERES

Dentro do Direito Brasileiro a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, representou um marco fundamental no que se refere aos direitos humanos no Brasil, e a possibilidade de implementar políticas novas como amparo contra práticas discriminatórias, já que o artigo 3º da referida constituição expressa em um de seus incisos “...promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação...” e também é destaque dentre os direitos fundamentais a primeira parte do artigo 5º que diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza,” é nessa perspectiva que Barbosa e Almeida Junior escrevem seu artigo “(Des)Igualdade de gênero: restrições à autonomia da mulher” (2017, p. 240).

Para os autores Barbosa e Almeida Junior (2017, p. 241) “A questão das “mulheres” foi objeto de inúmeros e diversificados estudos, no campo das Ciências Sociais, relativos aos direitos que lhes eram negados, em particular na área jurídica, os quais certamente contribuíram para as conquistas alcançadas ao longo do século XX...”, porém, é necessário abordar até que ponto as mulheres estão em igualdade de direitos com os homens.

1.1 A hierarquização de gênero

A história da humanidade tem o homem no foco central, não deveras isso somente a brutalidade da própria construção histórica, mas como a imposição de uma ideologia de submissão da mulher. Primeiramente houve a distinção do sexo da mulher a qual seria a grande responsável de gerar os filhos e cuidar deles, e ao homem cuidar de ambos. Nesse pensamento há uma evolução de todo um determinismo natural amparado por discursos simbólicos escritos pelo homem ao longo da história, abordando a mulher como submissa, essa discussão é apresentada por Colling (2015, p. 180), que faz o seguinte apontamento “Nosso corpo tem muito pouco de nós mesmas. Ele é simplesmente um resultado de discursos e de práticas. Ele é, portanto, um efeito histórico”.

Nesse contexto histórico que foi implementada a divisão do sexo, de tarefas, de

fisionomia, fez que essas diferenças de forma natural fossem pensadas como corretas, colocando a mulher em hierarquia sexual inferior, citado por Bourdieu (2012, p. 17):

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos hábitos dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

É praticamente impossível fazer uma abordagem sobre a mulher sem que se trate da questão das relações de gênero. A partir da análise da construção histórica dos sujeitos, verifica-se que o gênero é uma primeira forma de articular poder. Sendo assim, não existe o poder de uns sobre os outros, mas relações de poder, em que os indivíduos sofrem poder e, ao mesmo tempo, exercem o poder. A identidade dos homens e das mulheres não é construída apenas através de mecanismos de repressão ou censura, mas também acontecem através de práticas, gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e agir, condutas e posturas. Os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder (ANGELIN; MADERS, 2010).

Com relação aos papéis do homem e da mulher Saffioti (1987, p. 8) explica que:

A identidade social da mulher, assim como a do homem, e construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.

Há uma violência simbólica, que desde a infância o ser humano é colocado em situações de diferenciação entre o masculino e feminino trazendo a ideia de que cada um tem um papel e uma função diferente, e que isso é a forma natural de se pensar, apontado por Bourdieu (2012, p. 47):

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto.

Essa abordagem de hierarquização de gênero, na qual aponta o homem como superior à mulher e demonstra isso como natural, é que se busca desconstruir, mostrando que não é uma coisa fixa, mas uma lógica que pode ser mudada, isso é defendido por Guacira Lopes Louro (1997, p. 32), para quem “a desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita”.

Angelin e Maders (2010, p. 124) afirmam que “[...] as relações de gênero firmaram-se ao longo da história, configurando-se como construções culturais de identidades masculinas e femininas”, envolvendo relações de poder, inculcadas subjetivamente, nem sempre implicando em coerção física. Angelin (2010a, p. 295) salienta que “[...] grande parte da humanidade acredita que estas desigualdades nas relações de gênero são ‘naturais’.”

Com relação à hierarquia baseada em gênero, é implícito e colocado desde a infância do ser humano, a diferenciação do feminino ao masculino, e isso faz maximizar essa ideia dentro de um contexto viral, conforme apontado por Bourdieu (2012, p. 37):

O mesmo trabalho psicossomático que, aplicado aos meninos, visa a virilizá-los, despojando-os de tudo aquilo que poderia neles restar de feminino — como no caso do “filho de viúva” — assume, no caso das meninas, uma forma mais radical: a mulher estando constituída como uma entidade negativa, definida apenas por falta, suas virtudes mesmas só podem se afirmar em uma dupla negação, como vício negado ou superado, ou como mal menor.

A palavra gênero em pesquisa no Dicionário Aurélio descreve “Conjunto de propriedades atribuídas social e culturalmente em relação ao sexo dos indivíduos”. Mas o uso contemporâneo da palavra gênero diz respeito aos fatores sociais entre homens e mulheres. A construção do gênero é uma criação humana que tem por base o critério diferenciador entre homens e mulheres, e esse passa a ser usado em todas as áreas da sociedade. O gênero é, pois, uma forma de diferenciar seres humanos de sexos diferentes por meio de suas características fisiológicas. Assim, a inserção e/ou exclusão de determinado gênero leva em conta o momento e o contexto histórico, e é com a continuidade dessa prática pelas pessoas que essa realidade é atenuada ou agravada.

A denominação de gênero, com o significado que lhe é atribuído hoje em dia, como

categoria de análise histórica, surge, no último século, com o sentido de *sexo na cultura em oposição ao sexo biológico*. O uso do termo gênero e de sua rápida expansão marcam o início dos estudos de gênero e o fim do dualismo, que reduzia a mulher ao eterno *Outro* da vida do homem. Para Colling (2006, p. 39), “falar em gênero, em vez de falar em sexo, indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é o resultado de uma invenção social e política.”

Miranda, Mafra e Cappelle (apud Soihet e Marodin 2012, p. 116), afirmam que, estes autores ao estudar gênero, buscam evitar o determinismo biológico relacionado aos termos sexo ou diferença sexual. Isso quer dizer que o gênero é também uma relação interdependente que se estabelece entre homens e mulheres. O gênero deve ser compreendido com base em “[...] aspectos psicológicos, sociais e culturais da feminilidade e masculinidade e não os componentes biológicos, anatômicos e o ato sexual que caracterizam o sexo” (MARODIN, 1997, p. 9). Então, o sexo refere-se aos fatores biológicos, enquanto o gênero diz respeito aos fatores sociais e culturais.

Investigações e estudos sobre as relações de gênero demonstram que os papéis representados pelo masculino e feminino são construções sociais e culturais, sendo construídas, paulatinamente, pela sociedade ao longo da história, e não relações naturalizadas (ANGELIN; MADERS, 2010).

A compreensão das relações de gênero implica que sejam entendidas como uma construção social baseada na diferenciação biológica dos sexos, expressa através de relações de poder e subordinação, representada pela discriminação de funções, atividades, normas e condutas esperadas para homens e mulheres em cada sociedade. (SILVA, 2012, p. 5).

O destaque da palavra gênero surgiu na história através do movimento feminista contemporâneo. Sendo abordado em ações coletivas, e nas lutas contra as opressões sofridas pelas mulheres no decorrer dos anos, com ondas de manifestações contra a discriminação começando com a primeira, a qual seria o direito ao sufrágio, alcançado pelas mulheres no Brasil somente no século XX, e posteriormente outras apontadas para as construções de debates e teorias sociais e políticas, Louro (2003, p. 14).

Do ponto de vista histórico, a partir das décadas finais do século XX, as relações simbolicamente construídas entre os sexos foram abaladas nas suas estruturas pela emergência de um lado social feminino que rejeitou as noções solidificadas dos

conceitos de superioridade e inferioridade. (ALMEIDA, 2011, p. 166).

O movimento feminista foi que defendeu e usou a palavra gênero de forma a distingui-la de sexo, fazendo rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos sexo diferença sexual, fez isso através de uma linguagem social e utilizou como ferramenta política para apontar a discriminação que as mulheres estavam passando. (LOURO, 2003, p. 21).

Ao longo do século XIX, o feminismo estruturou-se como movimento, na medida em que as diferenças de tratamento entre homens e mulheres ficavam cada vez mais claras e evidentes. Entre essas diferenças destaca-se a de salários recebidos por homens e mulheres, a discriminação das mulheres no trabalho, a dupla jornada de trabalho. O direito ao voto também foi uma das bandeiras desse movimento (PERROT, 2007).

Touraine (2007, p. 19) menciona que, “[...] o movimento feminista transformou profundamente a condição das mulheres em diversos países e permanece mobilizada lá onde a dominação masculina ainda conserva sua força.” Assim, segue o autor afirmando que “O movimento feminista ultrapassou seus objetivos de origem, os quais visavam suprimir as discriminações que vitimavam mulheres a fazê-las desta forma, alcançar uma igualdade de chances.” (TOURAINÉ, 2007, p. 116). Na realidade, este movimento questionou o que fundamentava culturalmente esta dominação. Sem que estivessem buscando construir uma sociedade das mulheres, ao contrário, a intenção sempre foi “[...] criar, a partir delas mesmas, um novo modelo de cultura que deve ser vivido por todos”, (TOURAINÉ, 2007, p. 117) sejam eles homens ou mulheres.

Assim, verifica-se que o feminismo é um movimento social que defende a igualdade de direito e de *status* entre homens e mulheres em todos os campos. O objetivo principal desse movimento é fazer da mulher sujeito de sua própria história (PINTO, 2003). Bochi (2010, p. 136) citando Toscano e Goldenberg afirmam que um marco para o início do movimento das mulheres no mundo foi “[...] a corrida industrial [...] e a Revolução Francesa”, em 1789. A revolução trouxe muitas mudanças políticas. As mulheres passaram, a partir de então, a denunciar sua sujeição.

No entanto, mesmo considerando todas essas mudanças, a nossa sociedade ainda vive sob predomínio masculino, pois, caracteristicamente, a parte dominante está sempre pronta a

reconhecer sua maneira particular como universal. Assim, temos que o domínio masculino ainda é percebido como natural e o avanço da mulher, no mercado de trabalho e no controle de sua vida, vai contra essas tendências tomadas como naturais (BOCHI, 2010).

Na mesma construção de argumentos, Cisne (2015, p. 51), enfatiza que “tem sido pauta constante no feminismo a apreensão e a elaboração de categorias teóricas que possam contribuir para a compreensão crítica da subordinação histórica e das desigualdades que marcam a vida das mulheres”, servindo especialmente como forma de se instrumentalizar e capacitar para promover uma intervenção politicamente adequada para conseguir a reversão dessa condição.

Foi a partir do século XIX, através do surgimento do capitalismo e do início da urbanização, que

[...] a Oligarquia percebeu que não era mais possível manter suas filhas no mesmo grau de ignorância e isolamento em que viviam até então. [...]. Dessa forma, não era mais o bastante que as mulheres soubessem apenas dirigir a casa e governar os escravos. Tornava-se necessário, diria até imperioso, que as mulheres soubessem ler, escrever, conversar, que conhecessem, ao menos por informação, um pouco do mundo situado além dos muros de suas casas e das paredes da paróquia mais próxima. Em outras palavras, era necessário educar e cultivar as jovens. Não se tratava, portanto, de uma educação profissionalizante, mas uma educação, voltada para o polimento sócio cultural das mulheres. (MANOEL, 1996, p. 22).

Destarte, essa educação apenas dizia respeito ao fato de que a mulher deveria saber conversar, ler e escrever, já que continuaram a ser submissas ao marido, e cujas principais tarefas diziam respeito ao cuidado da família e do lar. Neste sentido, Souza (1997, p. 84) sustenta que “historicamente, o espaço reservado às mulheres pela sociedade patriarcal sempre foi o espaço doméstico, leia-se: a família. O feminino tornou-se símbolo do interiorizado, do íntimo, do privado, em oposição ao masculino que é expressão do público, do mundo “fora de casa””.

Ocorre que enquanto muitas mulheres se mostravam satisfeitas e conformadas com a segurança adquirida, e o conforto de suas casas, outras procuravam alargar seus horizontes, indo além do que estava estabelecido, passando a atuar no campo da literatura e artes, além de encontrarem amplo espaço na filantropia, o que lhes permitiu maior contato com os miseráveis, despertando em algumas a revolta para com as injustiças sociais. Passando a defenderem, a partir de seus próprios valores, o direito de reformarem a sociedade, o que

implicou na busca por uma melhor educação para si e suas filhas de modo a capacitarem-se para a “missão feminina” de melhorar a sociedade (PINSKY; PEDRO, 2003).

Dessa forma, paralela à educação doméstica, cresceu a instrução formal, surgindo escolas, internatos e cursos direcionados especificamente para meninas e moças, essa expansão da educação afetou diretamente a vida das mulheres, pois assim, passaram a ter acesso ao domínio público da cultura e ampliação de seus horizontes (PINSKY; PEDRO, 2003).

A luta pela ampliação da educação feminina e o preparo profissional da mulher foi longa e árdua, sendo realizado principalmente por mulheres pertencentes às classes média e alta, que a partir da segunda metade do século XIX passaram a buscar o direito que seus irmãos, companheiros e filhos homens tinham, como por exemplo, frequentar universidades, o que foi dificultado principalmente em função de que a educação destinada ao sexo feminino não as preparava para o ingresso em cursos superiores, o que resultou na luta por uma educação igual desde a infância.

Perrot (2007, p. 16) afirma que, por muito tempo, as mulheres foram sempre narradas, lembradas, representadas pelos homens, através do olhar masculino. E elas, por um longo período, estiveram na sombra da história, já “[...] as mulheres são menos vistas no espaço público, o único que, por muito tempo, merecia interesse e relato.” Ainda seguindo o mesmo pensamento, tudo depende da história e do sentido da palavra história. As mulheres sempre foram invisíveis perante a sociedade. Assim, “Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas.”

Foram as mulheres, depois de acesso a educação, que começaram a escrever sobre a diferença sexual e hierarquização de gênero. Louro (2003, p. 37) aponta:

Os Estudos Feministas estiveram sempre centralmente preocupados com as relações de poder. Como já foi salientado, inicialmente esses estudos procuraram demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres. A exposição dessas situações parece ter sido indispensável para que se visibilizasse aquelas que, histórica e linguisticamente, haviam sido negadas ou secundarizadas. Mas se a denúncia foi imprescindível, ela também permitiu, algumas vezes, que se cristalizasse uma vitimização feminina ou, em outros momentos, que se culpasse a mulher por sua condição social hierarquicamente subordinada. De qualquer modo, a concepção que atravessou grande parte dos Estudos Feministas foi (e talvez ainda seja) a de um homem dominante versus uma mulher dominada — como se essa

fosse uma fórmula única, fixa e permanente.

Perrot (2007, p. 16) chama a atenção para o fato de que a história da qual se fala é uma história de homens narrada para homens, pois “as mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou, pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal.”

Ao final, afirma Guacira Lopes Louro (2003, p. 50), o que se busca é a igualdade, de tal modo que “É por isso que hoje se escreve uma “História das mulheres” e não uma História dos Homens – afinal essa última é a História *geral*, a História oficial...”, mas configurou-se, na verdade, como uma história que excluiu a grande maioria das pessoas, incluindo as mulheres das suas páginas.

1.2 A evolução do direito das mulheres e a persistente discriminação de gênero

O reconhecimento e estudos de gênero para afirmação de igualdade entre os sexos não apareceu do nada, e sim através da escrita, em grande número feito por mulheres. Foi um lento e gradual processo evolutivo, que deu voz e transformou em movimento a revolta e a inconformidade sentido por muitas mulheres ao longo do tempo. Foi durante o século XVIII, que ficou evidenciado a realidade e a forma como as crianças eram ensinadas, Jean-Jacques Rousseau faz referência a educação da época e o lugar social da mulher, sendo o primeiro a levantar essa desigualdade entre os sexos. Rousseau (1995, p. 10), aponta que o homem nasce sem saber nada: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação.”

Destacando a relevância dos estudos em gênero e do movimento feminista para a alteração e contestação do processo de inferioridade e opressão das mulheres, descrito anteriormente, cabe destacar o que passou a ser compreendido como os estudos em gênero e que foram fundamentais nesse processo. Segundo bem salienta a historiadora Joan Scott (1990), gênero pode ser compreendido como a organização social da relação entre os sexos, presentes em todas as relações sociais, em todas as sociedades e épocas, sendo, portanto, atemporais e universais.

É, portanto, de acordo com a autora, tanto um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, quanto uma maneira primária de significar relações de poder, cuja construção apresenta três características principais: uma dimensão relacional, a construção social das diferenças percebidas entre os sexos e um campo primordial onde o poder se articula.

Neste sentido, enquanto constitutivo das relações sociais implica, primeiro, nos símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas do que somos e nos conceitos normativos expressos por teorias religiosas, jurídicas, educativas, científicas cujas interpretações dão sentido aos símbolos, as quais esforçam-se para limitar e conter suas possibilidades e tomam a oposição binária para afirmar o sentido categórico do feminino e masculino como dado fixo e não conflituoso (SCOTT, 1990). Do mesmo modo, implica ainda na dimensão política que estrutura essas relações, que inclui a família, as relações de parentesco, a divisão sexual do trabalho, a educação e o sistema político, que passam a reproduzir a estrutura hierárquica, e, por fim, acabam tendo forte influência na constituição da identidade subjetiva individual e coletiva, na qual interagem os elementos de ordem subjetiva e as relações sociais.

E deste modo, segue afirmando a autora (1990), gênero é também o campo principal através do qual o poder se articula, pois, uma vez que “estabelecidos como um conjunto de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização simbólica de toda a vida social” e “na medida em que estas referências estabelecem distribuições de poder o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo” (SCOTT, 1990, p. 16). E este é um poder permanente e fluído, ou seja, nem fixo nem localizado numa pessoa ou instituição, que se organiza segundo o “campo de forças”, e que portanto, permite “desconstruir” verdades universais presentes nas hierarquias e desigualdades de gênero baseadas na diferença biológica.

A partir desta constatação, pode-se dizer que, como sistema simbólico de poder, a diferença de gênero é, segundo Harding (1996), a origem mais antiga, universal e poderosa de muitas conceitualizações moralmente valoradas de tudo o que nos rodeia, e sua introdução como categoria de análise permitiu perceber que a nossa modernidade patriarcal produziu e

reproduziu estereótipos de gênero, contribuindo para a construção e manutenção da opressão das mulheres e das desigualdades.

E não há sociedade ou época histórica em que não existam tais assimetrias de poder, e nas quais estas não sejam fundamentais na definição das possibilidades de vida de cada um, como apontam Scott e Pierre Bourdieu (2011). Segundo Bourdieu (2011), podemos afirmar que a dominação masculina é universal, gerando sempre desigualdades no acesso de homens e mulheres a direitos e liberdades civis, políticos, socioeconômicos e culturais, e, portanto, no acesso à cidadania. Estas diferenças variam de simples desigualdades e restrições de liberdade, como diferenças no acesso à educação até violações graves como a violência doméstica e o feminicídio, cada vez mais recorrentes.

Diante disso, é inegável no estudo histórico que as mulheres passaram por uma evolução gradual, e ainda está em andamento, na luta por igualdade de gênero. Tedeschi (2015, p.199) relata:

As contribuições que os estudos de gênero nos últimos tempos têm dado a historiografia contemporânea são inquestionáveis, pois, além de possibilitar que as mulheres saíssem da invisibilidade do passado, colocam um conjunto de questões e reflexões metodológicas importantes.

Tal conjuntura é pensada, discutida e realizada principalmente pelas mulheres. Segundo as palavras de Louro (2003, p.147), “a pretensão dos Estudos Feministas a princípio foi, como já observamos, tomar a mulher como sujeito/objeto de estudos — ela que fora ocultada ou marginalizada na produção científica tradicional”. A partir de distintas perspectivas, “estudiosas denunciaram lacunas, apontaram desvios ou criticaram interpretações das grandes teorias; buscaram incorporar as mulheres e, mais adiante, as relações de gênero a essas formulações”.

Louro (2003, p. 247) prossegue, afirmando que algumas dessas “tentativas de integração atingiram conceitos-chaves ou categorias centrais e, na opinião de certos/as críticos/as, descaracterizaram as vertentes a que buscavam se filiar”. Mas ao final, é inevitável que tanto admiradores/as como adversários/as acabam por admitir que os Estudos Feministas trazem temas, questões e procedimentos novos para o mundo acadêmico (ainda que seguramente suas opiniões quanto à relevância e os efeitos dessa incorporação tenham sido muito distintos).

Destarte, a avanço dos direitos das mulheres começou com o movimento social organizado, no ocidente, na virada do século XIX com as manifestações contra a discriminação feminina ao direito do voto “sufragismo”. Esse movimento que se iniciou na Europa, especialmente na Inglaterra e França, e nos Estados Unidos, foi fundamental e teve repercussão mundial com amplitude a vários países ocidentais, inclusive no Brasil. Dessa forma o sufrágismo, ou seja, a luta pelo direito a participação e exercício dos direitos políticos foi reconhecido, como a “primeira onda” do feminismo, ainda que esse direito estava ligado as mulheres brancas de classe média. (LOURO, 2003, p. 15).

O sufrágismo impulsionou o movimento de mulheres no Brasil. Seguidora da inglesa Mary Wollstonecraft, e uma das primeiras feministas brasileiras que se tem notícias documentadas é Nísia Floresta (1810-1885). Escritora, abolicionista e republicana, Nísia defendia a educação de forma igual para os sexos. Em 1832, Nísia traduz a obra de Wollstonecraft e a lança no Brasil com o título *Direitos das Mulheres e Injustiças dos Homens*, sendo uma resposta à obra *Emílio* de Rousseau (1992). Na obra de Rousseau, o filósofo defende a ideia de que se educadas, as mulheres perderiam seus poderes sobre os homens (COLLING, 2000). A partir disso, conclui-se que as duas autoras encontram na educação feminina uma porta de libertação intelectual para as mulheres, que ainda estavam presas no privado e principalmente, economicamente dependentes dos homens, mantendo sua subjugação.

Nísia acreditava que os seres humanos deveriam ser classificados simplesmente por deter a característica de humano uma vez que todos são iguais perante a sociedade e a lei. A autora também defendia que a falta de instrução condenava as mulheres ao âmbito privado, pois não exercitavam o intelecto, fato que consolidava sua atuação exclusivamente no doméstico, sendo consideradas incapazes e ignorantes. A manutenção do conhecimento exclusivo para os homens e sendo vedada a possibilidade às mulheres, resultava na manutenção do poder nas mãos masculinas, perpetuando a hierarquia patriarcal (ARAÚJO, 1999).

Com os avanços do século XIX, as mulheres detinham maior discernimento quanto sua posição no mundo e quanto a posição que queriam ocupar na sociedade. O acesso à educação ajudou muitas delas a evoluírem, abandonando o *status* de mulheres submissas.

Vale lembrar que Pierre Bourdieu (1995) já lecionava que a ótica feminina sobre si mesma é uma interpretação colonizada pelos dogmas patriarcais, influenciando a mulher a se identificar com seu dominador, assumindo o papel de submissão estipulado. Desse modo, a cultura patriarcal coage o pensamento feminino, que aceita as imposições feitas a sua atuação limitada, e as faz entrar no personagem criado pelos homens. Assim, conclui-se que as mulheres precisavam de empoderamento antes de se emanciparem perante à lei.

Na sequência da luta, a atuação feminina também chegou aos jornais brasileiros. Assim como anteriormente havia ocorrido no cenário internacional, eles ajudaram a propagar o movimento sufragista. Clara Araújo (1999) aponta a escritora inglesa Virginia Woolf como uma das muitas mulheres que lutaram pelo direito à educação feminina nos jornais da época, que eram a melhor forma de reivindicação. Em sua obra *Um Teto Todo Seu*, Woolf (1929) afirma que a opressão advinda da estrutura patriarcal, e o aprisionamento feminino em detrimento dessa situação familiar, impediram que a mulher se desenvolvesse, não só intelectual, mas também politicamente, refletindo em sua atuação como (não) cidadã. Em célebre frase de independência feminina a autora afirma que “a mulher deve ter dinheiro e um teto todo seu se ela quiser escrever ficção” (WOOLF, 1929, p. 8), fazendo uma analogia com sua própria vivência.

Nesse viés, a educação feminina se mostrava aporte primário para sair do aprisionamento do espaço privado, ademais, a independência intelectual foi o primeiro passo para exercer a cidadania. Após a criação de colégios mistos e da possibilidade de as mulheres cursarem o ensino superior, a busca pelo sufrágio universal se torna cada vez mais debatida. Agora, a justificativa dos impedimentos políticos não poderia mais se fomentar na falta de instrução, tornando-se uma questão de igualdade de direitos. Nesse momento a mulher alcança um novo patamar, menos condescendente e submissa na vida privada e mais atenta e visionária na vida pública (ALVES; PITANGUY, 2003).

Neste sentido, há um profundo avanço que se consolida com a conquista do voto feminino, que se deu na maioria dos países ocidentais na segunda e terceira década do século XX. No entanto, a luta das mulheres apenas se estendeu a partir de então. O avanço da discussão dos direitos das mulheres, descrito por Louro (2003, p. 15)

Será no desdobramento da assim denominada “segunda onda” — aquela que se

inicia no final da década de 1960 — que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero.

Mais na busca por igualdade e identidade dentro da sociedade, houve diversas discussões com relação às mulheres, a exemplo da maternidade, direitos sexuais e reprodutivos, acesso ao mundo do trabalho, acesso a educação, direitos políticos, dentre muitos outros. Ao escreverem sobre esse processo de conquista dos direitos de ser mulher, Oliveira e Pelloso (2004, p. 282) destacam a maternidade, afirmando que, “dentro das perspectivas sociais, a mulher passa por conquistas, experiências e conflitos na busca da realização existencial. Nenhum assunto provoca tanta discussão entre as mulheres quanto a maternidade, mesmo quando parece objetiva e factual.

Bardwick (1981) diz que “[...] sempre há uma corrente subterrânea de irritação e de emotividade intensa, que são sintomas de conflito”, para a autora, somos uma sociedade coercitivamente a favor da natalidade, pois supomos que todos os adultos saudáveis terão filhos, existindo uma razão básica para os conflitos parentais e, especialmente, maternos.” Neste sendo, a maioria de "aprendeu as antigas normas, mas está adaptando a vida a regras incertas. Quando os valores mudam e surgem opções, a escolha torna-se possível e a ansiedade provável”.

No entanto, para algumas mulheres, o papel doméstico bastava; para outras, trouxe alguma satisfação; e ainda para outras, a domesticidade tornou-se uma armadilha em que perdiam o próprio senso de identidade. A autora ainda postula o casamento, a maternidade e o trabalho como “âncoras existenciais”, compromissos e responsabilidades que dão diretrizes e significado à vida, “são compromissos que nos unem à realidade, porque nos forçam a agir sobre problemas e situações reais, dando-nos a sensação de ter garantida nossa identidade e ter ganhado maturidade” (BARDWICK, 1981, p. 73, p. 27, p. 29).

No avanço dos direitos o casamento e a maternidade não mais formam a única finalidade das mulheres, elas passam a fazer parte da sociedade e buscam outras aspirações. “A plena participação da mulher no mercado de trabalho, passou a ser objeto de estudo, e conflita com a ordem doméstica, alterando comportamentos na sociedade”, afirmam Oliveira e Pelloso (2004, p. 282). O trabalho, a educação, a participação política, o direito a liberdade

sexual e reprodutiva, dentre muitos outros passaram a ser tema dos debates e reivindicações das mulheres.

Diante de tais constatações, pode-se afirmar que o movimento feminista causou, no século XX, uma ruptura da posição social ocupada pelas mulheres, e com isso, uma ruptura na ordem patriarcal até então estabelecida, e que perdurava por milênios. Aponta Almeida (2011, p. 167) que: “Em poucas décadas o feminismo mudou relações de autoridade milenares, abalou a estrutura tradicional familiar e promoveu um rompimento com uma forma de alienação considerada absolutamente natural por séculos, definida pela submissão das mulheres aos homens.”

Almeida (2011, p.167) continua, traçando aspectos do movimento feminista e da luta das mulheres que acabou causando uma ruptura no modelo androcêntrico, patriarcal e heteronormativo, ou seja, o modelo ocidental de exclusão e hierarquização das mulheres e outros sujeitos no qual se propunha a separação entre o espaço público e o privado ocupado pelas mulheres. Segundo Almeida (2011, p.167), “Nos finais dos anos 1960 e mais acentuadamente nos anos 1970, o movimento feminista que havia passado por um período de estagnação nos vários países do mundo ocidental, ressurgiu com força”. Emergiu nesse período uma consciência feminista que, na luta por igualdade e maiores direitos, rejeitava as diferenças naturais entre os sexos, reivindicando para as mulheres um lugar no mundo até então reservado apenas aos homens.

Toda esta consciência acabava por fundamentar a afirmação de que as mulheres poderiam desempenhar os mesmos ofícios e tarefas que os homens e, portanto também possuíam as mesmas capacidades e deveriam obter os mesmos direitos sociais e políticos. Consideravam que o espaço público e a realização profissional eram aspirações femininas e que as capacidades das mulheres não se esgotavam no lar, pois a vida transcorrida apenas no espaço doméstico sufocava suas aspirações e impedia sua plena realização. Havia nos postulados feministas uma reivindicação por liberdade e pelo direito de exercerem a sexualidade sem as barreiras impostas pelo preconceito.

Neste processo, especial atenção merecia o debate acerca da possibilidade e direito de acesso a educação. Sobre este aspecto, complementa ainda Almeida (2011, p.168) sobre o movimento feminista e a teoria defendida que causou reconhecimento das mulheres na

sociedade e na área acadêmica que “nas décadas seguintes, com maior poder de organização e adesão de mulheres melhor preparadas intelectualmente, o movimento ensejou o surgimento de uma crítica feminista que acompanhou as mudanças refletidas nas relações sociais e entre os dois sexos”. Foi o acesso das mulheres a educação que proporcionou outro olhar sobre as ciências, sobre a produção do conhecimento, e assim, a denúncia de que a própria história contada era uma história masculina e patriarcal.

Paulatinamente, afirma Almeida (2001, p. 168), se instaurou um tipo de “comportamento sócio-político defensor de uma cultura não sexista que rejeitaria os antigos paradigmas de submissão e opressão”. Na medida em que as mulheres passaram a ocupar espaço na produção científica foi possível chegar ao reconhecimento dos estudos de gênero em áreas das Ciências Humanas como a Antropologia, a Sociologia, a Demografia, a História, a Literatura, a Saúde e Sexualidade, a Psicanálise, a Ciência Política, a Economia e, mais recentemente, a Educação, História da Educação e Religião, principalmente nos países onde estes estudos estão mais avançados. O mesmo processo de seu no Direito, no qual os estudos em gênero passaram a denunciar a promoção e produção de um direito masculino, patriarcal e heteronormativo.

No Brasil, uma das maiores conquistas deste movimento se deu a partir da Constituição de 1988, a qual destacou a igualdade de gênero, e destratou a disparidade de direitos assegurando para as mulheres e aos homens o mesmo tratamento em nível constitucional, reprimindo os poderes do homem provedor, seja o pai ou o marido. Entretanto, o estudo do plano fático-social, a mulher ainda posa sendo vítima de discriminação e preconceito, e em situação de vulnerabilidade, tanto na parte física quanto no que se diz respeito à igualdade de oportunidades e condições no ambiente profissional. Dessa maneira fica claro o afrontamento da dignidade e autonomia da mulher, com relação ao seu corpo, sua sexualidade e seus direitos, Barbosa e Almeida Junior (2017, p. 267).

2 A EDUCAÇÃO DAS MULHERES: DA NEGAÇÃO À GARANTIA DE DIREITOS

Traçado o cenário descrito no capítulo anterior, verificou-se o longo processo de exclusão, opressão e discriminação das mulheres na configuração política, jurídica e cultural da nossa sociedade. Ao mesmo tempo, pode-se verificar a construção paulatina de um movimento de luta destas mesmas mulheres para alterar esta situação.

A partir disso, neste capítulo, tem-se como objetivo verificar especificamente como o acesso das mulheres ao direito a educação se constituiu inicialmente negado, ou controlado pelo patriarcado, até ser, gradualmente transformado em uma conquista e em um direito, não só das mulheres, mas de todos os cidadãos, especialmente no Brasil.

2.1 A negação da educação para as mulheres

A educação da mulher frente ao homem é tardia. Durante a história a mulher ocupou um patamar inferior e sua educação era voltada às atividades domésticas. No passado do Brasil verifica-se a dificuldade do acesso à educação das mulheres, frente aos aspectos sociais impostos de escrava doméstica, objeto de procriação e devoção ao homem, existe até mesmo uma dificuldade do levantamento e estudo sobre como se deu a educação das mulheres.

Tais pressupostos estão evidenciados na constituição dos próprios fundamentos da Modernidade, momento no qual a constituição da sociedade civil se deu sob uma série de argumentos que acabaram por excluir as mulheres dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade típicos desta época. Um dos maiores exemplos desta construção pode ser encontrado na obra de Rousseau, especialmente na sua obra *Emílio ou da Educação*, concebida como um tratado de educação do bom cidadão. Nela, Rousseau prescreve os modelos de masculinidade, representado na figura de Emílio, e de feminilidade, capturada em Sofia, amada de Emílio, à qual dedica o livro V da obra, o qual, segundo o próprio Rousseau constituía sua parte favorita do livro.

O modelo de cidadão, representado por Emílio, está embasado em sua autonomia moral, enquanto que o de Sofia – a que não se pode denominar “cidadã”, mas “companheira de Emílio” – se embasa na sujeição (NIELSSON, 2016). Ao tratar a questão da natureza

feminina através de Sofia, Rousseau incorre na “falácia naturalista”, a mesma apresentada por Locke, isto é, derivar proposições prescritivas – juízos de valor – de enunciados descritivos – juízos de fato. Neste sentido, Rousseau vai insistir que é na anatomia que estão marcadas as diferenças, não apenas físicas, mas morais entre homens e mulheres, portanto,

Tais relações e tais diferenças devem influir na moral; [...] Desta diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco: é necessário que um queira e possa, basta que o outro resista pouco. Estabelecido este princípio, segue-se que a mulher é feita especialmente para agradar o homem [...]. Não se trata da lei do amor, concordo; mas é a da natureza anterior ao próprio amor. (ROUSSEAU, 1995, p. 424).

Portanto, destas diferenças físicas Rousseau prescreve distintos modelos de comportamento moral nos quais a mulher fica sujeita ao homem, constituindo-se assim em um meio para um fim: tornar mais agradável a vida aqueles que serão os cidadãos. O rompimento com os princípios igualitários no que diz respeito às mulheres, refletidas em Sofia, se torna evidente com relação à educação, na imposição da domesticidade e na importância da opinião pública para o coletivo de mulheres. Se a educação de Emilio deve ser orientada para cultivar sua independência quanto aos preconceitos, a de Sofia é meramente instrumental, e seu destino será marcado pela dependência e sujeição:

[...] a educação das mulheres deve estar vinculada à dos homens. Agradar-lhes, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, educa-los quando crianças, cuidá-los quando maiores, aconselhá-los, fazer-lhes agradável e suave a vida, são as obrigações das mulheres em todos os tempos, e isto é o que, desde sua infância, deve ser ensinado a elas. (ROUSSEAU, 1995, p. 444).

Deste modo, a educação das meninas deve cultivar a dependência, freando qualquer suspeita de individualidade e cultivando a obediência. Se a educação de Emilio visa fundar a individualidade autônoma, a de Sofia se orienta a heterodesignação em função de seu sexo, de tal modo que terá que “facilitar, sem resistências, a educação de mulher às mulheres”. No terreno do conhecimento Rousseau determina que a ciência mais apropriada para elas é a de caráter prático, mediante a aplicação dos princípios investigados pelos homens, pois “tudo o que tende a generalizar as ideias não é próprio das mulheres” (ROUSSEAU, p. 152). E o tipo de reflexão que reserva às mulheres é também restrita, “Todas as reflexões das mulheres, uma vez que não tenham relação imediata com seus deveres, devem tender ao estudo dos homens ou aos conhecimentos agradáveis que apenas levam ao gosto pelo objeto, porque as obras de

engenharia excedem sua capacidade” (ROUSSEAU, p.155).

Enquanto que Emilio, o bom cidadão, deve guiar-se por sua própria consciência, por sua capacidade de juízo, Sofia não está capacitada para atrever-se a pensar, devendo guiar sua conduta pela opinião pública, pelo juízo que os demais, o coletivo de homens emitirão sobre sua conduta. Esta conduta julgada deve estar confinada nos limites da domesticidade, como em Aristóteles, comportando uma forte dimensão espacial (NIELSSON, 2016).

O que importa para uma mulher é que seja modesta, recatada, atenta, sendo estas as razões que constituem a aparência de suas obrigações, sendo-lhes a honra e a reputação não menos indispensáveis que a castidade. As aparências, que para Emílio constituem a máscara do homem do mundo, um obstáculo para o eu autêntico e natural, para Sofia, ao contrário, devem ser o guia de sua conduta, revertendo em prol do ideal de domesticidade patriarcal que Rousseau propunha: mulheres castas e modestas, dedicadas a manutenção dos valores da vida privada, mas ao mesmo tempo, imprescindíveis para a existência de uma esfera pública, cujo acesso lhes é negado, já que sem “as guardiãs dos costumes”, que cuidam e reproduzem a esfera privada, o mundo público rousseauiano não poderia existir.

É a partir destes fundamentos que se constitui o acesso/não acesso das mulheres a educação na modernidade ocidental, e também no Brasil. De acordo com Monteiro e Gati (2012), a escolarização das meninas teve início, na Europa, após a Contra Reforma, por razões essencialmente religiosas de tal modo que as políticas e os discursos referentes à escolarização das meninas foram dominados, sucessivamente, não sem conflitos, por três preocupações:

- a educação religiosa da Igreja;
- a educação sócio política do Estado republicano;
- a inserção sócio profissional das mulheres no mundo do trabalho.

Segundo Monteiro e Gati (2012), penas a partir do século XV e XVI, especialmente no período entre 1780 e 1880, um ensino primário e secundário para as meninas foi implantado nos principais países da Europa. O domínio da leitura e da escrita foi um primeiro passo relativamente rápido e os dados estatísticos mostram que a participação feminina no processo de alfabetização não parou de crescer. Na Alemanha, como resultado da obrigatoriedade de escolarização por força de lei, em certas regiões do norte, essa taxa ultrapassou os 85% já em

fins do século XVII. Mas a simples taxa de escolarização principalmente elementar, mede no máximo, o domínio das primeiras letras e não a educação mais ampla ou a igualdade de conteúdos dados a meninos e meninas. As escolas superiores para moças (liceus de ensino secundário) só aparecem em cidades alemãs (Prússia e Berlim) no final do século XIX, em 1872. O diploma do Liceu e a entrada na universidade só serão possíveis na vida das mulheres alemãs depois de 1900.

Com relação a situação brasileira, inicialmente cabe mencionar que, conforme Ribeiro (2011), durante os primeiros trezentos anos de formação da nossa vida social, o letramento, a instrução e a cultura quase inexistiram nesse período para a maioria dos habitantes da colônia. Se para os homens, especialmente pobres o acesso já era dificultoso, as mulheres nem poderiam cogitar ter acesso a esse serviço. Neste momento, toda a estrutura de organização da sociedade estava a serviço da manutenção dos interesses de padres e portugueses, tendo como base a condição de que, estes enquanto “donos do poder”, detinham o poder de mando permanente.

Neste contexto de organização social, a educação era compreendida como um ato pedagógico coercitivo, baseado na ação bruta da obediência severa e na manutenção de estruturas e relações de poder, especialmente patriarcais.

Uma das questões fundamentais, segundo explicita Stamato (2008, p. 2), é que “desde a chegada dos colonizadores o ensino concentrou-se nas mãos da Igreja, especialmente dos jesuítas, mas igualmente outros religiosos como os franciscanos também vieram ao país”. O autor prossegue afirmando que este ensino, ministrado pelas ordens religiosas nas missões e nos colégios fundados por elas destinava-se fundamentalmente à catequese e à formação das elites no Brasil. “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” (STAMATO, 2008, p. 2).

As mulheres, por sua vez, afirma Stamato (2008), desde logo restaram excluídas de toda a ordem pública, seguindo a lógica do Contrato Sexual da modernidade, conforme Carole Pateman (1993). Segundo esta organização social, nas sociedades da modernidade, paralelamente ao contrato social que distinguiu sociedade civil do estado de natureza, aos homens foi destinado o espaço público e as atividades de poder da dimensão coletiva, pública

e política, incluindo a educação e o trabalho, e às mulheres foi destinado o espaço privado, ficando relegadas às tarefas domésticas de cuidado do lar, do marido, dos filhos e de tudo que dissesse respeito a esta esfera.

Logo, seguindo esta estrutura preponderante no Ocidente, no Brasil, afirma Stamato (2008), as mulheres desde o início ficaram exclusas do sistema de escolarização estabelecido na colônia. Podiam, quando muito, educar-se na catequese, sob o domínio e os preceitos religiosos. Estavam destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, e submetidas ao controle dos homens: inicialmente dos pais e posteriormente dos maridos.

Complementando este relato, Krause e Krause (2005) salientam que, até a segunda metade do século XVII, por não existir um sistema de educação formal voltado para as mulheres à época, e estas estarem excluídas de qualquer espaço público, sua educação acontecia nos conventos. Nestes espaços, afirmam os autores, o ensino das mulheres continha, além da leitura e da escrita, a música, o canto e especialmente as técnicas de trabalhos domésticos. Cabe ressaltar que, as mulheres mais ricas e que desejassem prosseguir e ter acesso a uma educação um pouco diferenciada da que era oferecida aqui, tinham que ir estudar em Portugal.(KRAUSE; KRAUSE, 2005, p.7).

Desta forma, verifica-se que no período colonial, as mulheres tiveram acesso restrito ou praticamente nulo à escolarização, sendo que em alguns poucos casos estudavam em casa, com preceptores, ou em conventos, mas nestes casos a educação era voltada à vida religiosa e à preparação para o casamento. Ressalte-se, em todos estes casos, a uma espécie de enclausuramento das mulheres ou seja, elas eram mantidas rigidamente presas a espaços privados, mesmo quando eram “educadas”. Algranti (1993, p. 61) destaca que “a prática de enclausuramento das mulheres foi utilizada, durante todo o período colonial, como dispositivo da dominação masculina sobre as mulheres.”

Constata-se que a condição das mulheres durante o período do Brasil Colônia estava ligada diretamente ao seu corpo biológico, com função reprodutora, sendo que àquelas que indicavam e apresentavam um pensamento diferente, acabavam sendo reclusas em conventos (KRAUSE; KRAUSE, 2005, p.8). Para corroborar tal afirmação a respeito da condição da mulher, Santanna (2009) reforça que as falas e os discursos constituídos e que tinham voz no Brasil colônia eram contrários à instrução feminina, e seus argumentos destacavam

especialmente a suposta superioridade masculina, sendo que inclusive o discurso médico corroborava a submissão e a inferioridade feminina, afirmando que todas estas construções e inferioridades tinham fundamentação natural e orgânica.

Além da afirmação por parte da medicina, também os filósofos da época colocavam a mulher como sendo elemento diferente do homem em termos de capacidade física e mental, neste sentido, Santanna (2009) cita Swain (2001, p. 69) o qual traz alguns discursos filosóficos, exemplificando esse pensamento:

Montaigne (Apud Groult, 1993: 83): “A mais útil e honrada ciência e ocupação para mulher é a ciência da limpeza”; Diderot (apud Groult, 1993: 89): “A mulher tem em seu interior um órgão suscetível de espasmos terríveis que dela dispõem e suscitam em sua imaginação fantasmas de toda espécie”; Schopenhauer (apud Groult, 1993: 93) “Não deveria existir no mundo senão mulheres de interior, dedicadas à casa, e jovens aspirando a isto e que formaríamos não à arrogância, mas ao trabalho e à submissão”.E ainda: “A mulher (...) permanece toda sua vida uma criança grande, uma espécie de intermediária entre a criança e o homem, este o verdadeiro ser humano” (...) Nietzsche (apud Groult, 1993: 102):” O homem inteligente deve considerar a mulher como uma propriedade, um bem conservado sob chave, um ser feito para a domesticidade e que só chega à sua perfeição em situação subalterna”.

Em sentido semelhante, Santiago e Pimentel (2014) salientam que durante o período que envolveu o Brasil colônia, imperial e da primeira república, as leis jurídicas e os princípios eclesiásticos eram fortes motivacionais da exclusão da mulher do processo tanto cultural quanto educacional, de modo que, desde a infância a mulher era educada para ser mãe, dona de casa, esposa e educadora no lar, limitando-se a uma educação voltada as tarefas de domésticas como cozinhar, bordar, limpar, costurar, etc., sendo que sua condição social não exigia empenho educacional, sobretudo as mulheres pobres, negras e residentes nas localidades rurais.

De acordo com Krause e Krause (2005) conforme Ribeiro (2007) as mulheres não tinham acesso à educação, a leitura e escrita, sendo que essa situação era justificada por estas serem consideradas o *Imbecilitus Sexus*, categoria a qual também pertenciam as crianças e os doentes mentais. Assim, como se pode perceber, a ideia da inferioridade da mulher, tanto biológica quanto intelectual, estava firmada em bases religiosas, filosófica e clínicas, justificando a sujeição feminina e afastando-a das decisões tanto no espaço privado quanto público.(KRAUSE; KRAUSE, 2005, p.5).

Washington e Rosemaria (2010, p.98) ao escrevem sobre “A educação feminina do

século XIX: entre a escola e a literatura”, mencionam que “Um dos maiores desafios para os pesquisadores no campo da História da Educação no Brasil é identificar as vozes femininas no período imperial”. No entanto, afirmam os autores, esta situação vai aos poucos se alterando, ainda que de forma muito lenta. “Já há no século XIX, o que vem dando visibilidade a novas vozes, alguns estudos têm buscado vestígios sobre as trajetórias femininas abordagens das pesquisas na área da educação”. Entre as várias dificuldades encontradas para quem investiga sobre o tema, talvez “a mais angustiante seja a ausência de registros oficiais sobre a educação nesse período; os arquivos que existem já são conhecidamente imprecisos e marcados pela generalização convencional do masculino, dificultando a identificação do número de alunos do sexo feminino”.

Em sentido semelhante Santanna (2009) destaca que a história conhecida foi contada a partir da perspectiva masculina, já que foram os homens que escreveram a história, em função destes deterem o conhecimento.

Não é de estranhar, conforme destacam Monteiro e Gati (2012, p. 15), que o debate acerca da escolarização das mulheres tenha se dado a partir da necessidade do aperfeiçoamento de seu papel de mãe. No pensamento do início do século XIX, afirmam os autores, imaginava-se que “Considerada agente natural como mãe, seria crueldade condená-la a ver seu filho “crescer na ignorância sem ter meio de liberta-lo dessa escravidão”. Por isso, inicialmente, se reconhecia a necessidade de instruir a mulher para que cada casa pudesse ser uma escola e para auxiliar o professor na sua tarefa, principalmente no que se refere à educação moral. “O melhor ensino da moral é a prática da virtude; e a virtude deve ser ensinada antes pelo habito que pelo raciocínio”. [...] e cabe à mãe compartilhar com o professor o cuidado da educação moral do menino” (MONTEIRO; GATI, 2012, p. 15). Assim, para garantir a educação moral, ambos deveriam dar:

[...] o exemplo de sua vida, a sua attitude no meio dos trabalhos, a reserva, a bondade, a firmeza da sua palavra, a narração de bons exemplos, a escolha dos assumptos de conversação, a dos livros que lê, as anedoctas que conta, os conselhos, que cada occasião pode sugerir. (Idem)

A partir dessa compreensão, ficaram incorporados aos “deveres de uma boa mãe”, além de manter os filhos aseados: empregar toda a vigilância para que os filhos não faltem à escola e sejam pontuais; estimulá-los a estudarem, prezarem os estudos; serem obedientes,

amáveis, dóceis e de boa conduta. Considerava-se, assim, que quando a mãe de família não era instruída ou esquecesse esses “deveres”, explicam Monteiro e Gati, por mais bem organizada que seja a escola, por melhor que seja o professor, os resultados não são bons. Se a mãe não está atenta à frequência e pontualidade, a escola acabará deserta, pois mais da metade dos matriculados a abandonam. Assim, necessitava-se

Ritt (2012) salienta que neste período, a escolaridade embora já estivesse começando a atingir o mundo das mulheres, ainda se mostrava como sendo um privilégio de uma minoria “bem-nascida” e socialmente privilegiada, ou seja, mulheres brancas e ricas. As mulheres, diferente do que acontecia com os homens, em sua minoria, independente da classe, não eram alfabetizadas. Nestes termos, não era “conveniente” uma mulher ser alfabetizada. Conforme Guacira Lopes Louro,

Na opinião de muitos, não havia por que mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de ser mãe. (LOURO, 2010, p. 446).

Assim, afirma Ritt (201, p. 43), A educação das meninas sempre foi somada à antiga ideia de educação doméstica. A escolaridade destinada às meninas não era a mesma destinada aos meninos. Tal fato era retratado perfeitamente num provérbio português, aplicado às moças de classe alta brasileira, que dizia que “uma mulher é suficientemente educada quando pode ler com propriedade seu livro de orações e sabe como escrever a receita de geleia de goiaba; mais do que isso põe o lar em perigo”

A mulher do século XIX pertencia a uma sociedade que possuía uma família tipicamente patriarcal, onde havia um marido autoritário, o qual exercia pleno domínio sobre os filhos e sua mulher, a qual tinha, como principal característica, a submissão, tendo como responsabilidade a criação dos filhos e as atividades domésticas.

O impulso dado à educação feminina no século XIX no Brasil estava ainda distante da maior parte das mentes esclarecidas da Colônia. Somente com a chegada das ordens religiosas voltadas para a educação e com as reformas de costumes que

aconteceram no final do século XIX e início do XX, nos conventos e recolhimentos, é que as instituições de reclusão feminina assumiriam funções diferenciadas (asilos, conventos, escolas). Mas, enquanto isto não acontecia, as instituições de clausura continuaram a desempenhar seu papel de instrução para algumas mulheres. (ALGRANTI, 1996, p. 266)

Ribeiro (2011) destaca que a situação da escolarização da mulher começou a modificar-se no Brasil a partir da chegada da Família Real, quando se observa uma alteração na situação cultural, inclusive com a criação de algumas Academias de Ensino Superior, por D. João VI, apesar destas, serem destinadas somente ao público composto pelos homens nobres, frequentadores da Corte do Rio de Janeiro.

Desde então, afirma Ritt (2012, p. 48), as pioneiras na defesa dos direitos da mulher, no Brasil, apostavam na educação como sendo a chave para a emancipação feminina, como também a de oportunidade de melhora do status social feminino, como um todo. Muitas mulheres, por volta de 1870, viam na educação superior uma maneira de as mulheres assumirem ocupações de maior prestígio. Da mesma forma que muitos homens da classe alta urbana, que buscavam manifestações de progresso, essas mulheres respondiam com entusiasmo às novas ideias que vinham do exterior, colocando suas esperanças nas conquistas futuras.

Na sociedade brasileira do século XIX, eram os homens que criavam leis que regulamentavam a educação pública, como também debatiam teorias, relativas à educação no parlamento ou na imprensa. Com relação à educação das mulheres, tudo refletia na percepção masculina, quanto ao papel social e às atividades a serem exercidas por homens e mulheres. Eles estabeleciam quais as matérias que elas deveriam estudar como também escreviam os textos e aprovavam os livros que elas deveriam ler. Neste cenário, afirma Ritt (2012, 46), eram poucos homens que “aprovariam aspirações ou permitiriam a entrada de mulheres em profissões de elite, como medicina e direito.”

A possibilidade de as mulheres seguirem uma educação superior já era tópico de debates nos grandes círculos. No ano de 1875, os professores da escola de medicina no Rio de Janeiro, que era uma das únicas escolas da área, em todo o Império, consideravam a possibilidade de admitir estudantes femininas. Isto porque, afirma Ritt (2012), o Brasil, a educação superior servia para preparar os homens para profissões de prestígio, especialmente o Direito e a Medicina, geralmente homens que advinham de um grupo de elite que dominava

a vida política no Brasil, durante o século XIX. Por mais que houvesse defensores de que as mulheres deveriam estudar, mas para serem professoras, eles se opunham à ideia de que elas pudessem ter educação superior.

Foi, afinal a Reforma Educacional de 1879 que abriu as escolas de medicina para as mulheres, como também para os demais cursos superiores, permitindo-lhes que adquirissem as profissões que antes eram reservadas para os homens. Mesmo assim, poucas mulheres conseguiram realizar este sonho. Além de terem de enfrentar toda a pressão e desaprovação social, as mulheres tinham de seguir a indispensável e caríssima educação secundária, que era o que as capacitaria para seguir em seus estudos. Ocorre que a educação secundária no Brasil servia essencialmente para preparar um número restrito de homens para a educação superior. Difícil de obter para quem não fosse membro da elite, permaneceu praticamente inacessível para as mulheres, mesmo as filhas de pais abastados e influente.

É claro que a mulher no Brasil e nos países do ocidente, começou aos poucos ocupar espaço principalmente na trajetória escolar, frente a todas as tendências e produção bibliográfica da época, os livros clássicos brasileiros bem como os romances inserem no psicológico como deve ser a mulher correta, voltada para a família e inspiram a mulher ser a guardiã da família.

2.2 A evolução da educação para as mulheres: a submissão para uma educação igualitária no plano formal

Como se pode verificar, primeiramente não havia uma preocupação em educar as mulheres no letramento, sendo que a educação voltada para às mulheres era especificamente destinada aos afazeres e conhecimentos domésticos. No entanto, com a independência do Brasil, verificou-se o desenvolvimento de um projeto voltado a formação do cidadão, para o qual, a educação mostrava-se elemento fundamental de construção (TELLES, 2012).

Com o passar do tempo, afirmam Luís Felipe Miguel e Flávia Biroli (2014), a literatura foi a porta de entrada da mulher para uma vida mais culta e assim de maior independência. Esse foi um espaço onde a mulher conseguia se manifestar sem ser contida,

reivindicando não somente maior acesso à qualificação, mas também a participação intelectual no mundo filosófico.

Quando as mulheres passam a ter mais liberdade de escolha e atuação dentro da ordem social, Michelle Perrot (2007) conta que a visibilidade feminina adquirida através da escrita foi o fator de maior relevância para o rompimento da dependência da mulher, acarretando no direito de entrar em uma universidade. Essa conquista foi importante porque retira a mulher da clausura, em números, “elas representam quase um terço das matrículas nos anos 1970. Como docentes: depois de terem sido ‘indesejáveis’ por muito tempo, elas conquistam seu espaço depois da Segunda Guerra Mundial” (PERROT, 2007, p, 20).

Com o ingresso da mulher no ensino formal e que tem o mesmo acesso a educação que os homens e, assim, começa a mudança:

É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas — como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969) — marcaram esse novo momento. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual — como estudiosas, docentes, pesquisadoras — com a paixão política. Surgem os *estudos da mulher*. (LOURO, 2003, p. 16).

Como pode-se observar, o acesso ao estudo não foi uma batalha fácil, assim como todas as outras, afirma Branca Alves (1980). Dentre aqueles que desejavam a similitude de direitos entre os sexos, a instrução era algo básico que deveria ser dado à mulher. A educação traria para elas a noção de reconhecimento como sujeito detentor de direitos. A intelectualidade fez com que as mulheres que ainda não tinham opiniões formadas sobre o movimento feminista e os direitos negados a elas próprias, pudessem perceber que o mundo externo tinha muito a oferecer.

Desse modo, foi possível romper os papéis culturais e socialmente atribuídos a elas. As transformações da identidade feminina, assim como o reconhecimento de que o pessoal também é político e precisa ser analisado sob a via pública, resultou na desconstrução da máxima de que as diferenças de gênero eram naturais e intrínsecas de cada sujeito, como

apontado no primeiro capítulo, fazendo com que o movimento de mulheres ganhasse mais força e adeptas (MIGUEL; BIROLI, 2014).

Mediante este projeto de formação do novo cidadão, a mulher tem ocupado o espaço escolar e sua presença revela que o processo de emancipação da escola se mescla aos anseios de emancipação individual, reivindicações de igualdade e oportunidade profissional embora demonstre na realidade que essa adequação de mão de obra serviu para atender ao projeto republicano brasileiro diante das necessidades do sistema social e econômico vigente.

Com o acesso ao estudo formal alcançado pelas mulheres, com os passar dos anos começaram a aparecer resultados, a mulheres começaram a participar da vida da sociedade alcançando papéis sociais e políticos até então ocupados somente pelos homens.

Telles (2012) destaca que a mulher tinha o papel de educar os seus filhos, sendo que para realizar esta tarefa era importante que tivesse acesso ao conhecimento, mesmo que esse fosse para uso exclusivo no cuidado com a família, e não voltado à formação profissional. No final do século XIX e início do XX constata-se um crescimento da escolaridade obrigatória, bem como da procura pelo ensino básico, nesta condição o poder público passou a considerar a mulher como sendo a mais indicada para realizar a atividade de ensino para as crianças, ocorrendo assim a feminização do magistério.

Ainda com relação a este período, pode-se verificar o avanço da urbanização e também a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, bem como os movimentos feministas sufragistas, os quais defendiam o aumento da participação feminina na vida pública, exigindo o direito ao voto, e também a educação, a profissionalização e a igualdade; destacando-se que o elemento destaque do movimento feminista era o acesso à educação, por entenderem que esta representava mais avanços que o direito ao voto, já que, por meio da educação as mulheres poderiam reconhecer a opressão a que estavam sujeitas (SANTANNA, 2009).

De acordo com Batalini e Fascina (2007) os quais citam Duarte (2003): “A primeira legislação autorizando a abertura de escolas públicas femininas data 1827, e até então as opções eram uns poucos conventos, que guardavam as meninas para o casamento, raras escolas particulares nas casas das professoras, ou o ensino individualizado” (DUARTE, 2003,

p.153). Mas a mulher brasileira enfrentava dificuldades de participar da educação e, àquelas que nela se engajavam, eram criticadas socialmente pelo descrédito do seu potencial intelectual. Esta realidade é, igualmente, vivenciada no contexto constitucional de 1891, pois apesar do seu trato com a “instrução primária gratuita destinada a todos os cidadãos” (Art. 32º, Lei 1824) a mulher enfrentava repressões sociais.

Em sentido semelhante Telles (2012) cita Almeida, o qual esclarece que nos anos que se seguiram a Proclamação da República, a democratização da escola primária se conjugou com a ideia de dar uma destinação profissional às jovens de poucos recursos. Esse procedimento fez com que se investisse na criação de cursos preparatórios de formação representados pelas escolas normais, em seguimento a uma tendência que já havia sido evidenciada nos anos finais do século XIX, (1876), quando se criou em São Paulo, no Seminário de Educandas, uma escola normal destinada a dar instrução e habilitar órfãs e outras jovens que demonstrassem interesse em se tornarem professoras (ALMEIDA, 1998, p. 72).

Segundo Ritt (2012, p. 45), “em 1827, surge no Brasil a primeira legislação referente à educação feminina. A lei admitia meninas somente na escola elementar, mas não nas instituições de ensino superior. A ênfase da educação permanecia na costura e não na leitura e escrita”. No entanto, destaca a autora, os pais desejavam, e a lei ordenava que as escolas femininas enfatizassem as “prendas domésticas” que não eram ensinadas aos meninos. Poucas escolas públicas eram construídas para as meninas e os baixos salários, que eram pagos aos professores, também deixavam a educação feminina pouco atraente.

Ainda de acordo com Ritt (2012), o pouco preparo dos professores nas escolas públicas e particulares levou à criação de escolas normais, destinadas justamente à formação de professores para o ensino primário. A primeira delas surgiu em Niterói, RJ, em 1835; em seguida em Minas Gerais, em 1840; e na Bahia, em 1841. Apesar de ocorrer uma resistência masculina, com relação ao ingresso das mulheres no exercício do magistério, no final do século XIX, o magistério passou a ser aceito como uma extensão do tradicional papel de mulher-mãe. Elas deveriam tornar-se professoras porque garantiam, assim, os chamados princípios da moralidade. Observa-se, também, que as professoras recebiam um salário bem inferior ao dos professores, o que tornava a profissão uma das alternativas profissionais apropriadas às mulheres mais pobres. O ingresso de um grande número de mulheres no

magistério foi decisivo para que ocorresse uma queda definitiva dos salários.

Neste contexto, Prá e Cegatti (2013) expressam que a inserção da mulher na esfera pública ainda conserva o papel reservado a ela como responsável pelo cuidado das crianças na dicotomia público/privado, reconhecendo o magistério como uma profissão de “vocação” feminina. As mulheres passaram a exercer no espaço público o mesmo papel que exerciam dentro de suas casas: cuidar e educar os seus filhos.

Mesmo assim, Santiago e Pimentel (2002) salientam que o magistério tornou-se um meio de ascensão social da mulher e por meio deste, ela conquistou outras áreas de atuação profissional. Segundo Ritt (2012) afirma que, apesar de os salários serem mais baixos que dos homens e das difíceis condições de trabalho, o exercício do magistério deu a algumas mulheres maior independência econômica do que qualquer outra profissão que fossem exercer. Essas professoras tornaram-se capazes de viver, de se sustentar, além de ainda ajudarem as suas famílias.

A educação começou a ser passada para as mulheres como modo de elas serem melhores mães, e esta educação adquirida pelas mulheres as tomaram próximas direta e indiretamente no magistério, que se fez pela necessidade de professoras mulheres e após a feminização da docência, como aponta Guacira Lopes Louro (2003, p. 96).

Apresentando uma interessante reflexão sobre a história da mulher e sua ligação com a educação, Telles (2012), destaca que a mulher no contexto da História da Educação é vista com certa contradição, pelo fato de ter sido marginalizada ao mesmo tempo em que foi integrada como educanda e mestre. “Inicialmente tratada intelectualmente como inferior, mas ao mesmo tempo, foi considerada portadora de características essenciais para desempenhar a função de mãe e primeira educadora de acordo com o discurso positivista, no final do século XIX.” (TELLES, 2012, p. 5).

A esse respeito, a docência exercida pelas mulheres tornou-se com o passar dos anos aceita, conforme preceitua o autor:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, *a menos que* possa ser

representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente. (LOURO, 2003, p. 96).

Cabe mencionar que o ensino direcionado ao público feminino não foi pacificamente aceito mesmo após o direito obtido, “todas as classes sociais livres da sociedade brasileira se mostravam receosas com a educação das mulheres” (MANOEL, 2008, p.34), ainda mais com “os fantasmas da modernidade” e as “primeiras manifestações de um movimento feminista” (MANOEL, 2008, p.34).

A fé do liberalismo no poder da escola, tecido no imaginário republicano brasileiro desenvolvido até o século XX, foi a concretização dessa crença, alicerçada no atributo o feminino como inclinação ideal para educar a infância. Enquanto o exercício de professorado, aos poucos, tornava-se um espaço feminino, os homens afastaram-se da sala de aula, ocupando outros cargos na estrutura hierárquica da escola, como os cargos administrativos. (TELLES, 2012, p. 11).

Telles (2012) explica ainda que, apesar das conquistas como acesso das mulheres ao ensino superior, verificadas no início do século XX, ainda assim se observava a mentalidade de mulher-mãe, como um ser puro e assexuado.

Após a virada do século em 1902, três mulheres mineiras decidiram se alistar para votar em virtude da omissão constitucional. Myrthes de Campos, a primeira advogada brasileira a ser aceita no Instituto da Ordem dos Advogados, atuando também no Tribunal de Justiça Brasileiro, se alista para pleitear o direito de votar. Seu pedido, obviamente, é indeferido, mas ela não se cala e continua usando de sua posição jurídica para reivindicar direitos femininos ainda abnegados, mobilizando muitas mulheres a aderirem ao movimento (BESTER, 1997).

Neste sentido, já no século XX, as constituintes de 1934, 1937 e 1946, foram as primeiras a preconizar e reafirmar a educação primária, gratuita e obrigatória como um direito de todos com ampliação de oportunidades, devido às mudanças com o processo da industrialização, o que representou o crescimento da implantação das escolas (SANTIAGO; PIMENTEL, 2002).

De acordo com Santiago e Pimentel (2002), a educação nas constituintes de 1934 e 1937 enfrenta os desafios do desenvolvimento econômico industrial e, surge à necessidade de formar professores para atuar na instrução primária, então se cria “*escolas de grau*

secundário, normal, profissional e superior” e, a mulher começa a frequentar a escola normal como aluna para docência no magistério (Decreto-Lei 5.511 em 21/5/43). As escolas normais, as empresas e indústrias ofereciam a preparação profissional aos filhos dos trabalhadores (constituente de 1946). Apenas na constituição de 1967, Art. 168, a “*educação torna-se um direito de todos*” ofertada na escola com “*igualdade de oportunidade*” para todos. No texto de 1988, este direito é ampliado e garante igualdade de todos desenvolverem a capacidade sociocognitiva, sobretudo as mulheres, sendo livres para escolherem e atuarem em diferentes profissões na sociedade e, na educação, em seus diversos níveis de ensino no campo e na cidade.

Neste sentido, prosseguem os autores (SANTIAGO; PIMENTEL, 2002, p. 3), As constituintes de 1934, 1937 e 1946, reafirmam a educação primária, gratuita e obrigatória como um direito de todos com ampliação de oportunidades, devido às mudanças com o processo da industrialização. No limiar do século XX cresce a implantação das escolas normais para ambos os sexos, mas homens e mulheres estudavam em classes, turnos e escolas separadas, também conteúdos temáticos diferenciados, para os meninos ênfase no cálculo, para as meninas ênfase nas prendas domésticas e conteúdos moralizantes (DEL PRIORE, 2004).

Como já afirmado, o magistério tornou-se um meio de ascensão social da mulher e por meio deste, ela conquistou outras áreas de atuação profissional. Ainda que timidamente, constata-se a ampliação do acesso de homens e mulheres à escola pública brasileira e com a instalação das escolas normais (DEL PRIORE, 2004). O ideário da sociedade no final do século XX, é eliminar as diferenças sociais entre homens e mulheres, desconstruindo atributos de forte e fraco, domínio e submissão, mando e obediência, racional e emocional, por meio da educação.

Um marco após o regime militar no Brasil, fruto da luta das mulheres através da participação em movimentos sociais e em manifestações, foi promulgada em 1988 da Constituição Federal do Brasil, que em seu artigo 5º declara que todos são iguais em direitos, homens e mulheres. Este marco constitucional fez com que as mulheres tivessem acesso igualitário em diversas áreas, como nos concursos públicos. Cargos que até então eram desempenhado quase que exclusivamente por homens, como delegados de polícia, juízes e promotores, passaram a ter a participação massiva das mulheres, sendo que em alguns

concursos elas superam o número de inscritos e aprovados.

As mudanças sociais com as necessidades de educação, as exigências do mercado de trabalho, as transformações políticas e econômicas, os meios de comunicação, os movimentos sociais, os movimentos feministas se apresentam como fatores condicionantes para respaldar o direito educacional feminino. (SANTIAGO; PIMENTEL, 2002, p. 3).

Neste sentido, continuam Santiago e Pimentel (2002), as mudanças sociais com as necessidades de educação, as exigências do mercado de trabalho, as transformações políticas e econômicas, os meios de comunicação, os movimentos sociais, os movimentos feministas se apresentam como fatores condicionantes para respaldar o direito educacional feminino. A educação consolida-se como um direito de todos em qualquer faixa etária, previsto no Art 205 da atual Constituição, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e no Estatuto do Idoso (EI/10741/2003). Os dados da pesquisa revelam a presença marcante de meninas na educação básica nas escolas do campo desde as décadas de 50-80 (século XX) e, década de 90 as atuais do século XXI.

No próximo capítulo será abordada a questão do acesso à educação das mulheres, considerando inicialmente a evolução em termos de direitos, bem como a busca pela garantia destes, até a conquista de uma educação igualitária no plano formal.

3 A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL: O PERCURSO DE ACESSO AO DIREITO FUNDAMENTAL

Conforme pode-se vislumbrar a partir dos capítulos anteriores, no decorrer do século XX as mulheres passaram a ter acesso ao direito universal a educação, um direito que passou a estar garantido na Constituição Federal de 1988. Mais do que isso, os direitos das mulheres ingressaram no rol dos Direitos Humanos internacionalmente garantidos, tornando-se direitos humanos e fundamentais.

Neste capítulo desenvolve-se inicialmente uma abordagem histórica acerca dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, analisando a classificação das dimensões dos direitos, bem como a importância destes na Constituição Federal de 1988. Na sequência, abordar-se-á a dignidade da pessoa humana levando em consideração alguns dos aspectos históricos e a sua importância no ordenamento jurídico brasileiro, dando-se ênfase às questões de gênero que permeiam o tema, para posteriormente adentrar no assunto da educação, que representa uma das garantias da Constituição Federal brasileira. Posteriormente aborda-se a evolução da educação para as mulheres, procurando identificar seus aspectos igualitários no plano formal e a forma como tal direito tem se constituído no plano concreto.

3.1 Do reconhecimento dos direitos das mulheres como Direitos Humanos e Fundamentais

Na concepção de Ferreira Filho (2008, p. 9) os direitos dos seres humanos “[...] nada mais é do que uma versão da doutrina do direito natural que já desponta na Antiguidade.” Na visão de Angelin (2010a), os seres humanos buscam seus direitos em decorrência da necessidade de querer ter suas penúrias básicas respeitadas e garantidas pela sociedade e pelo Estado.

[...] Embora os Direitos Humanos sejam apregoados como naturais, são oriundos de um longo processo histórico de lutas por direitos individuais e sociais e de contestação ao Estado absolutista. Enquanto os seres humanos, no início da humanidade viviam em sociedade de parceria, tendo suas necessidades básicas materiais e espirituais atendidas, não houve necessidade de reivindicarem direitos. A busca por direitos ocorreu a partir do momento que as pessoas passaram a ser privadas desse tipo de vida, sendo que suas necessidades foram desrespeitadas e desconsideradas pelo Estado e ou por terceiros. Sob essa ótica, os direitos humanos são considerados como uma reconquista dos direitos tidos, anteriormente, como

naturais. (ANGELIN, 2010b, p. 54).

Por conseguinte, Canotilho (2003) diferencia Direitos Humanos de Direitos Fundamentais, conceituando Direitos Humanos como sendo direitos universais, invioláveis e inalienáveis, válidos a qualquer tempo e vigentes em todos os povos, caracterizando-se inerente a toda pessoa humana. Já no que concerne aos Direitos Fundamentais, são os direitos da pessoa humana, limitados num espaço e garantidos temporalmente, são os direitos vigentes em uma determinada ordem jurídica. Portanto, “[...] os Direitos Humanos podem ser adotados por um determinado ordenamento jurídico, considerados, então, Direitos Fundamentais.” (CANOTILHO, 2003, p. 393).

Comparato (2003) sustenta, com propriedade, que as precursoras dos Direitos Humanos foram as Revoluções Francesa e Estadunidense, em que ocorreu a geração dos primeiros Direitos Humanos.

A chamada Revolução Americana foi, [...] uma restauração das antigas franquias e dos tradicionais direitos de cidadania, diante dos abusos e usurpações do poder monárquico. Na Revolução Francesa, bem ao contrário, todo o ímpeto do movimento político tendeu ao futuro e representou uma tentativa de mudança radical das condições de vida em sociedade. O que se quis foi apagar completamente o passado e recomeçar a História do marco zero [...]. (COMPARATO, 2003, p. 51).

No decorrer da história, os direitos humanos passaram por inúmeras evoluções transcendentais. Foi a partir de 1945 que,

Ao emergir da 2ª Guerra Mundial, [...], a humanidade compreendeu mais do que em qualquer outra época da história o valor supremo da dignidade humana. O sofrimento como matriz da compreensão do mundo e dos homens, segundo a lição luminosa da sabedoria grega, veio aprofundar a afirmação histórica dos direitos humanos. (COMPARATO, 2003, p. 55).

Conforme o pensamento de Comparato (2003), foi em 10 de dezembro de 1948 que os direitos humanos foram garantidos de forma escrita, através da aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse foi um dos documentos que mais difundiu a ideia de proteção do indivíduo e serviu para enunciar os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais básicos de todo o cidadão. Foi essa declaração que introduziu a concepção contemporânea de direitos humanos, assinalada pela universalidade e indivisibilidade liberdade e igualdade (COMPARATO, 2003).

Porém, toda beleza demonstrada através dos discursos sobre direitos humanos começa a ruir quando se observa os acontecimentos atuais que se manifestam através do total desrespeito a esses direitos fundamentais. Assim, tornou-se imperiosa e imprescindível a criação de instrumentos capazes de proteger esses direitos, como leis e inúmeros tratados que tentam frear o desrespeito aos direitos humanos e fundamentais em todos os lugares do mundo (COMPARATO, 2003).

Já na esteira dos direitos fundamentais, faz-se necessário uma diferenciação no que se refere ao dispositivo de direito fundamental e a norma de direito fundamental. Freitas (2007, p. 26) faz uma abordagem sobre o tema considerando que “[...] os dispositivos de direitos fundamentais são, na terminologia que se vem empregando, o enunciado semântico ou programa da norma, tal como literalmente expresso no texto constitucional.” A norma jusfundamental, por sua vez, coincide com o significado atribuído aos dispositivos de direito fundamental, é o resultado ao qual se chega depois de devidamente interpretado o enunciado semântico do dispositivo que veicula o respectivo comando textual. No entanto, o direito fundamental seria em acordo com o que vem sendo afirmado, a conclusão final a que se chega depois de realizado todo um percurso metodológico que se inicia com o exame do dispositivo jusfundamental onde consta expressamente o enunciado da norma, passando à consideração do âmbito da norma e, ao fim dessa primeira etapa, chega-se até o entendimento no sentido de qual seja a norma efetivamente (FREITAS, 2007).

Ainda segundo Freitas (2007), em uma segunda etapa, conhecida como a norma jusfundamental em questão, passa ela a ser analisada à luz da teoria interna, teoria externa ou da teoria dos direitos fundamentais como princípios, a fim de que se possa delimitar o conteúdo do direito fundamental e a extensão do âmbito de proteção da norma jusfundamental e verificar se a hipótese fática de que trata o caso concreto nele se inclui e, de conseguinte, goza da proteção jusfundamental. Em caso afirmativo, da normatividade produzida pela proteção jusfundamental no caso concreto, obtém-se o direito fundamental em definitivo.

Para Freitas (2007, p. 31) a verdade é que enquanto “[...] os princípios definem fins a serem atingidos” sem apresentarem esclarecimentos acerca dos procedimentos a serem adotados neste desiderato, “[...] regras estabelecem meios, determinando comportamentos a eles adequados de modo mais preciso e definido.” Por isso, a aplicação dos princípios sempre

demanda juízo de ponderação, sem embargo de que a concretização de regras também possa importar em tal necessidade em determinados casos concretos. Tais conceitos não são perfeitos, nem completos, mas colaboram muito para a dinamização do conhecimento de direitos humanos, pois em todos os lugares do mundo são os mesmos.

Canotilho (2003) divide as funções dos Direitos Fundamentais em função de defesa ou de liberdade, função de prestação social, e função de proteção perante terceiros. No que concerne à função de defesa ou de liberdade é a defesa da dignidade e da própria pessoa humana perante o Estado. A função de prestação significa o direito do indivíduo de requerer algo do Estado, como educação e saúde, no que diz respeito à função de proteção é o dever do Estado de proteger os titulares de direitos fundamentais perante terceiros.

Na concepção de Sarlet (2003, p. 49-50), “[...] os direitos fundamentais passaram por diversas transformações” desde o seu reconhecimento. Estas transformações deram-se tanto no seu conteúdo, quanto na sua titularidade, efetivação e eficácia.

Bobbio (1992) é o autor clássico que apresenta a diferenciação entre as diferentes gerações dos direitos, dividindo-as em três processos.

Com relação ao primeiro processo, ocorreu a passagem dos direitos de liberdade – das chamadas liberdades negativas, de religião, de opinião, de imprensa, etc. – para os direitos políticos e sociais, que requerem uma intervenção direta do Estado. Com relação ao segundo, ocorreu a passagem da consideração do indivíduo humano *uti singulus*, [...] para sujeitos diferentes do indivíduo, com a família, as minorias étnicas e religiosas, toda a humanidade em seu conjunto [...]. Com relação ao terceiro processo, a passagem ocorreu do homem genérico – do homem enquanto homem – para o homem específico [...] com base em diferentes critérios de diferenciação [...], cada um dos quais revela diferenças específicas, que não permitem igual tratamento e igual proteção. (BOBBIO, 1992, p. 69).

No entanto, a expressão “geração de direitos” tem ao longo dos tempos, sofrido muitas críticas da doutrina, tanto nacional quanto estrangeira. Isso em função de que o uso do termo “geração” pode, por vezes, passar a impressão da substituição gradativa de uma geração por outra, o que representa um erro, já que, por exemplo, os direitos de liberdade não desaparecem ou não deveriam desaparecer quando surgem os direitos sociais e, assim por diante. Ao invés de substituição ou sucessão, o processo que se verifica é de acumulação. Por este motivo, neste estudo, optou-se pelo uso do termo “dimensão” ao invés de “geração” (SARLET, 2003, p. 50).

A primeira dimensão dos direitos fundamentais, correspondente ao direito à vida, à igualdade formal, à liberdade, à propriedade, ao devido processo legal, além de liberdades de expressão. Sarlet define essa dimensão considerando:

Os direitos fundamentais, ao menos no âmbito de seu reconhecimento nas primeiras constituições escritas são o produto peculiar [...], do pensamento liberal-burguês do século XVIII, demarcado cunho individualista surgindo e afirmando-se como direitos do indivíduo frente ao Estado, mais especificamente como direitos de defesa [...]. são, por este motivo, apresentados como direitos de cunho “negativo”, [...], “direitos de resistência ou de oposição perante o Estado”. [...] Em suma, como relembra P. Bonavides, cuida-se dos assim chamados direitos civis e políticos, [...]. (SARLET, 2003, p. 51-52).

Seguindo o mesmo pensamento, Lenza (2009) sustenta que os direitos de primeira dimensão dizem respeito aos direitos políticos e civis, os quais traduzem o valor da liberdade. São direitos que limitam a ação do Estado, visando, cada vez mais, evitar a intervenção do Estado na liberdade individual, caracterizando uma atitude “negativa” por parte dos poderes públicos.

Na concepção de Sarlet (2003), a segunda dimensão dos direitos fundamentais, começou no decorrer do século XIX, e corresponde aos direitos econômicos, culturais e sociais, compreendendo os direitos denominados “liberdades sociais”, que são os “[...] direitos à greve, férias, liberdade de sindicalização, repouso semanal remunerado, garantia de um salário mínimo, em suma, dizem respeito aos direitos fundamentais dos trabalhadores.” (SARLET, 2003, p. 52-53). Bonavides argumenta que “[...] estes direitos fundamentais, [...] nasceram ‘abraçados ao princípio da igualdade’, entendida esta num sentido material.” (SARLET, 2003, p. 53).

A nota definitiva desses direitos é a sua dimensão positiva, uma vez que se cuida não mais de evitar a intervenção do Estado na esfera da liberdade individual, [...]. Estes direitos fundamentais, que embrionária e isoladamente já havia sido contemplados nas Constituições Francesas de 1793 e 1848, na Constituição Brasileira em 1824 e na Constituição Alemã de 1849 [...], caracterizam-se, ainda hoje, outorgarem ao indivíduo direitos à prestações sociais estatais, [...]. É, contudo, no século XX, de modo especial nas Constituições do segundo pós-guerra, é que estes novos direitos fundamentais acabaram sendo consagrados em um número significativo de Constituições, além de serem objetos de diversos pactos internacionais. (SARLET, 2003, p. 52-53).

Lenza (2009) também defende que os direitos humanos de segunda dimensão dão privilégio aos direitos culturais, econômicos e sociais, e estes, correspondem ao direito de

igualdade.

A terceira dimensão dos direitos fundamentais corresponde aos direitos de fraternidade e solidariedade, que são destinados a um grupo de indivíduos que pode ser povo, família ou nação, sendo estes, de titularidade difusa ou coletiva (SARLET, 2003). Assim, “No que tange a sua positivação é preciso reconhecer que, ressalvadas algumas exceções, a maior parte desses direitos [...] não encontrou reconhecimento na seara do direito constitucional [...]” (SARLET, 2003, p. 53-54). Assim sendo,

Dentre os direitos fundamentais da terceira dimensão consensualmente mais citados, cumpre referir os direitos à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, ao meio ambiente e qualidade de vida, bem como o direito à conservação e utilização do patrimônio histórico e cultural e o direito de comunicação. Cuida-se, na verdade, do resultado de novas reivindicações fundamentais do ser humano, geradas dentre outros fatores, pelo impacto tecnológico, pelo estado crônico de beligerância, bem como pelo processo de descolonização do segundo pós-guerra e suas contundentes consequências, acarretando profundos reflexos na esfera dos direitos fundamentais (SARLET, 2003, p. 53-54).

Os direitos de terceira dimensão estão marcados por preocupação mundiais, referentes à proteção dos consumidores e à preservação ambiental, sustentando também que, “[...] o ser humano é inserido em uma coletividade e passa a ter direitos de solidariedade.” (LENZA, 2009, p. 670).

No que concerne à quarta dimensão de direitos, Sarlet (2003, p. 55) sustenta que há a necessidade de reconhecer essa nova dimensão, considerando que, “[...] ainda aguarda sua consagração na esfera do direito internacional e das ordens constitucionais internas.” Por conseguinte, há de se referir que Bonavides é favorável ao reconhecimento da quarta dimensão,

[...] sustentando que esta é o resultado da globalização dos direitos fundamentais, no sentido de uma universalização no plano institucional que corresponde, na sua opinião, a derradeira fase de institucionalização do Estado Social. [...] é composta pelos direitos à democracia (no caso, a democracia direta) e à informação, assim como pelo direito ao pluralismo. A proposta do Prof. Bonavides, comparada com as posições que arrolam os direitos contra a manipulação genética, mudança de sexo, etc., como integrando a quarta geração, oferece a nítida vantagem de construir, de fato, uma nova fase no reconhecimento dos direitos fundamentais, [...]. (SARLET, 2003, p. 56).

Na quarta geração de direitos, Lenza (2009, p. 670) segue a orientação de Norberto Bobbio, o qual se refere à geração de direito como decorrente do campo de engenharia

genética, sendo este, um risco para a humanidade, por ser referente “[...] aos efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do patrimônio genético do indivíduo.”

3.1.1 Da Dignidade da Pessoa Humana

O objetivo dessa seção é analisar o princípio da dignidade da pessoa humana levando em consideração alguns dos aspectos históricos e a sua importância no ordenamento jurídico, tendo como fundamento de todo o sistema constitucional do Estado Democrático Brasileiro, pois este princípio “[...] destaca-se por sua magnitude, o fato de ser, simultaneamente, elemento que confere unidade de sentido e legitimidade a uma determinada ordem constitucional [...]” (SARLET, 2002, p. 81).

O surgimento da ideia de dignidade da pessoa humana tem origem em data distante. Foi durante o período axial da História que despontou a ideia de igualdade essencial entre todos os seres humanos. Comparato em sua abordagem afirma que,

[...], é a partir do período axial que, pela primeira vez na história, o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais. (COMPARATO, 2003, p. 11).

Após vinte e cinco séculos do período axial, houve a primeira organização internacional, da qual originou a Declaração Universal de Direitos Humanos, que proclamava com totalidade o direito de que “[...] todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” (COMPARATO, 2003, p. 12). Da mesma forma, Nunes (2009, p. 48) sustenta que a dignidade da pessoa humana foi constituída pela razão jurídica no decorrer da história “[...] e chega ao início do século XXI repleta [...]” de valores importantes.

Ainda, conforme esse autor, não se discute se o ser humano é bom ou ruim, nem se reflete os conceitos variáveis que se formaram no decorrer da história, pois, assim permitir-se-ia que o valor supremo da dignidade da pessoa humana sofresse manipulações e fosse colocada num relativismo destrutivo (NUNES, 2009).

Destarte, a dignidade da pessoa humana é garantida através de um princípio que deve ser respeitado e promovido pelo Estado Democrático de Direito. A dignidade da pessoa humana é vista como um princípio absoluto, pleno e “[...] não pode sofrer arranhões, nem ser vítima de argumentos que a coloquem num relativismo.” Seguindo ainda este pensamento, o que deve-se fazer é procurar “[...] apontar o conteúdo semântico de dignidade, sem permitir que façam dele um conceito [...] variável.” (NUNES, 2009, p. 48).

Segundo Sarlet (2002), a dignidade é inerente ao ser humano e é uma qualidade intrínseca que nasce com o indivíduo. Essa qualidade é inalienável e irrenunciável, não podendo ser destacada do ser humano, criada, retirada ou concedida, devendo ser respeitada, reconhecida, protegida e promovida, e segue argumentando:

[...] no pensamento estóico, a dignidade era tida como a qualidade que, por ser inerente ao ser humano, o distinguia das demais criaturas, no sentido de que todos os seres humanos são dotados da mesma dignidade, noção esta que se encontra por sua vez, intimamente ligada à noção da liberdade pessoal de cada indivíduo (o Homem como ser livre é responsável por seus atos e seu destino), bem como à idéia de que todos os seres humanos, no que diz com a sua natureza são iguais em dignidade. (SARLET, 2002, p. 31).

Por conseguinte, Nunes sustenta a ideia de Sarlet, afirmando que

[...] a dignidade nasce com o indivíduo. O ser humano é digno porque é.

[...]

Ora, toda a pessoa tem dignidade garantida pela Constituição, independentemente de sua posição e conduta social. Até um criminoso incontestado tem dignidade a ser preservada. Ou, como o diz Ingo Wolfgang Sarlet: todos – mesmo o maior dos criminosos – são iguais em dignidade, no sentido de serem reconhecidos como pessoas – ainda que não portem de forma igualmente digna nas suas relações com seus semelhantes, inclusive consigo mesmas. (NUNES, 2009, p. 51-52).

Para Sarlet (2002, p. 38), uma conceituação de dignidade da pessoa humana é, no mínimo, difícil de ser obtida, já que a matéria envolve “[...] conceito de contornos vagos e imprecisos, caracterizada por sua ambiguidade e porosidade.” Segue o autor afirmando que,

[...] Uma das principais dificuldades [...] reside no fato de que no caso da dignidade da pessoa, diversamente do que ocorre com as demais normas jusfundamentais, não se cuida de aspectos mais ou menos específicos da existência humana (integridade física, intimidade, vida, propriedade, etc.), mas, sim, de uma qualidade tida como inerente a todo e qualquer ser humano, de tal sorte que a dignidade [...] passou a ser habitualmente definida como constituindo o valor próprio que identifica o ser humano como tal [...]. (SARLET, 2002, p. 39).

Ainda, para Sarlet (2002) não se deve olvidar que a dignidade independe das

circunstâncias concretas, já que é inerente a toda e qualquer pessoa humana, visto que, em princípio, todos são iguais em dignidade, no sentido de serem reconhecidos como pessoas. O autor ainda frisa que,

[...] onde não houver respeito pela vida e pela integridade física e moral do ser humano, onde as condições mínimas para uma existência digna não forem asseguradas, onde não houver limitação de poder, enfim, onde a liberdade e a autonomia, a igualdade (em direitos e dignidade) e os direitos fundamentais não forem reconhecidos e minimamente assegurados, não haverá espaço para a dignidade da pessoa humana [...]. (SARLET, 2002, p. 61).

Assim, Sarlet (2002) após apresentar diversas considerações sobre o que é dignidade, baseado em importantes autores, menciona que é difícil uma conceituação certa e objetiva sobre o tema, mas apesar disso, ousa em formular uma proposta conceitual, afirmando:

[...] temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 2002, p. 62).

Portanto, a dignidade da pessoa humana é um dos princípios ditos intrínsecos aos seres humanos, devendo ser acessível a todos, independentemente de sua condição social, cultural e de sua conduta. Contribuindo com a definição da dignidade humana, Moraes a define como fundamento do Estado Democrático de Direito afirmando que esta

[...] concede unidade aos direitos e garantias fundamentais, sendo inerente às personalidades humanas. [...] A dignidade é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos. (MORAES, 2010, p. 22).

E assim, para haver um Estado de Direito deve existir seres humanos. Sem seres humanos não existe Estado. Sendo assim, a dignidade da pessoa humana é um dos princípios que norteia as relações do Estado com a sociedade (ANGELIN, 2010b). Dessa forma, os seres humanos devem ser e estar no centro das preocupações do Estado Democrático de Direito, e sendo assim “[...] a dignidade da pessoa humana deve ser o principal bem jurídico tutelado do

Estado.” (ANGELIN, 2010, p. 54).

Comparato (2003, p. 1) trata das revelações históricas, dizendo que nenhum indivíduo em razão de sua etnia, gênero, grupo religioso, classe social, nação, ou de qualquer outra, pode ser considerado superior aos demais. Assim, “[...] todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza.”

Deste modo, torna-se importante considerar a dignidade da pessoa humana, como sendo uma conquista ético-jurídica, pois é a resposta às atrocidades cometidas durante a história, visto que, “[...] foi, claramente, a experiência nazista que gerou a consciência de que se devia preservar, a qualquer custo, a dignidade da pessoa humana” (NUNES, 2009, p. 50) e disso resultou a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

3.1.2 Dos Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988 e a sua relação com o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana

Nessa seção, tratar-se-á dos direitos fundamentais inseridos na Constituição Federal de 1988, bem como, da sua relação com o princípio da dignidade da pessoa humana.

Dias (2004, p. 14) afirma que “a nova dimensão dos direitos fundamentais é reconhecida e admitida em todos os ordenamentos jurídicos avançados”.

Moraes, com muita ênfase, afirma que Direitos Fundamentais:

São direitos constitucionais na medida em que se inserem no texto de uma constituição cuja *eficácia* e *aplicabilidade* dependem muito de seu próprio enunciado, uma vez que a Constituição faz depender de legislação ulterior a aplicabilidade de algumas normas definidoras de direitos sociais, enquadrados entre os fundamentais. Em regra, as normas que consubstanciam os direitos fundamentais democráticos e individuais são de eficácia e aplicabilidade imediata. A própria Constituição Federal em sua norma síntese, determina tal fato dizendo que as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais tem aplicação imediata. (MORAES, 2010, p. 32).

Sobre este pensamento, Lenza (2009, p. 670) sustenta que a Constituição Federal de 1988 classifica os direitos fundamentais em cinco importantes grupos que são “[...] os direitos

e deveres individuais e coletivos, direitos sociais, direitos de nacionalidade, direitos políticos e partidos políticos”, que estão preconizados no título II, artigos 5º ao 17 (BRASIL, 1988). Na concepção de Silva (2010), a classificação dos Direitos Fundamentais no nosso Direito Constitucional decorre de seu conteúdo. De acordo com esse critério teremos:

(a) direitos fundamentais do *homem-indivíduo*, que são aqueles que reconhecem autonomia aos particulares, garantindo iniciativa e independência aos indivíduos diante dos demais membros da sociedade política e do próprio Estado [...]; (b) direitos fundamentais do *homem-nacional*, que são os que têm por conteúdo e objeto a definição da nacionalidade e suas faculdades; (c) direitos fundamentais do *homem-cidadão*, que são os direitos políticos [...]; (d) direitos fundamentais do *homem-social*, que constituem os direitos assegurados ao homem em suas relações sociais e culturais; (e) direitos fundamentais do *homem-membro de uma coletividade*, que a Constituição adotou como *direitos-coletivos* [...]; (f) uma nova classe que se forma é a dos direitos fundamentais ditos de terceira geração, direitos fundamentais do homem-solidário [...]. (SILVA, 2010, p. 183-184).

A dignidade da pessoa humana exerce muitas funções, a que se destaca, é o fato de ser “[...] elemento que confere unidade de sentido e legitimidade a uma determinada ordem constitucional.” (SARLET, 2003, p. 81). Segue o autor ponderando:

[...] a Constituição, a despeito de seu caráter compromissário, confere uma unidade de sentido, de valor e de concordância prática ao sistema de direitos fundamentais, que, por sua vez, repousa na dignidade da pessoa humana, isto é, na concepção que faz da pessoa fundamento e fim da sociedade e Estado, razão pela qual se chegou a afirmar que o princípio da dignidade da pessoa humana atua como o “alfa e ômega” dos sistemas das liberdades constitucionais e, portanto, dos direitos fundamentais. (SARLET, 2003, p. 81-82).

Nesse sentido, Sarlet (2003), afirma que para efetivar os direitos fundamentais precisa-se efetivar o princípio da dignidade da pessoa humana, pois um depende do outro.

Em suma, o que se pretende sustentar de modo mais enfático é que a dignidade da pessoa humana, na condição de valor (e princípio normativo) fundamental que “atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais”, exige e pressupõe o reconhecimento e proteção dos direitos fundamentais de todas as dimensões [...]. (SARLET, 2003, p. 89-90).

O princípio da dignidade da pessoa humana tem função hermenêutica e integradora, na medida em que serve não apenas para a integração e interpretação das normas constitucionais e dos direitos fundamentais, “[...] mas de todo o ordenamento jurídico.” (SARLET, 2003, p. 85).

Conforme Angelin (2010b, p. 62), os Direitos Fundamentais, com relação à busca do

direito à dignidade da pessoa humana, representam um instrumento de garantia, já que sua unidade está no ser humano, “[...] o qual é o fundamento e o fim do Estado de Direito. Portanto, dignidade da pessoa humana é a finalidade dos direitos fundamentais.” Assim, a dignidade da pessoa humana como um dos princípios norteadores do Estado deve ser oferecida a todos os seres humanos, sendo o Estado, responsável por garantir que as pessoas possam ter, no mínimo, uma vida digna. E através deste princípio, busca-se a igualdade entre homens e mulheres.

Seguindo a sustentação de Nunes (2009, p. 53), a dignidade da pessoa humana, “[...] é um verdadeiro supra princípio constitucional que ilumina todos os demais princípios e normas constitucionais e infraconstitucionais.” O princípio da dignidade da pessoa humana deve, assim, nortear as relações sociais e todo o Estado, sendo ele o maior bem jurídico tutelado, devendo o Estado Democrático de Direito ter como preocupação central, os seres humanos. Pode-se constatar que, “[...] nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 consagrou no artigo 1º, inciso III a dignidade da pessoa humana como um fundamento do Estado brasileiro.” (ANGELIN, 2010b, p. 52).

Assim, como já mencionado, “[...] dentre os fundamentos que alicerçam o novo Estado Democrático de Direito está a dignidade da pessoa humana [...]” (ANGELIN, 2010b, p. 62) prevista na Constituição Federal de 1988, nos seguintes artigos.

Artigo 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

III- a dignidade da pessoa humana. [...]

Artigo 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade,

[...].

Artigo 170. A ordem econômica fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social,

[...].

Artigo 226. A família base da sociedade tem especial proteção do Estado.

[...]

§7º. Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

Artigo 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda

forma de negligência discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A partir da análise da Constituição Federal de 1988, verifica-se que os avanços são muitos no que diz respeito à defesa e à ascensão da pessoa humana, sendo que o princípio da dignidade da pessoa humana apresenta-se como a base de todo o direito constitucional, o que pode ser observado explicitamente através do direito à vida, à saúde, à segurança social, à liberdade, à manifestação, à habitação, **à educação**, à moradia, e outros. Isto, conforme expresso nos artigos já citados: 1º, 5º, 170, 226, §7º e 227, os quais, dentre outros, promovem a dignidade da pessoa humana, incumbindo ao Estado promover políticas públicas objetivando concretizá-los.

No entendimento de Piovesan (2009, p. 366), o princípio da dignidade além de configurar-se em princípio constitucional fundamental, possui uma característica que “[...] a individualiza de todas as demais normas dos ordenamentos [...],” inclusive do brasileiro, por estar voltado ao “[...] ser humano em si mesmo, como ente final, e não como meio.” Piovesan (2009, p. 367) ainda expressa que “[...] a dignidade humana simboliza, deste modo, um verdadeiro super princípio constitucional, a norma maior a orientar o constitucionalismo contemporâneo, dotando-lhe especial racionalidade, unidade e sentido.”

Sendo assim, a dignidade da pessoa humana é o maior bem jurídico tutelado pelo Estado tanto para homens quanto para mulheres. Para tanto, “[...] a Constituição de 1988 elegeu a dignidade da pessoa humana [...] como o centro da existência do Estado Democrático de Direito” (ANGELIN, 2010b, p. 63), sendo o princípio norteador do Estado de Direito.

Como pode ser observado, a evolução dos direitos da mulher têm acompanhado o desenvolvimento dos direitos humanos e fundamentais. Os princípios norteadores desses direitos estão expressos e garantidos na legislação vigente. Em sendo assim, para que a mulher atinja sua dignidade na plenitude, deverá ter assegurada a igualdade tanto no plano formal quanto no material, aqui mais especificamente no que se refere ao acesso à educação em função do gênero, tema principal dessa pesquisa.

3.2 A evolução do acesso à educação das mulheres no país e sua importância para a construção de uma igualdade de gênero e a garantia dos direitos das mulheres

Como vimos, a partir da década de 1970, como resposta à uma série de lutas por direitos, respeito e reconhecimento, as mulheres conquistaram espaços em áreas que antes eram dominadas pelos homens, inclusive na educação e no mercado de trabalho. Em se tratando do Brasil, o acesso da mulher à educação, foi impulsionado, após os anos de 1980, pela implementação de inúmeras políticas públicas voltadas à inclusão e valorização da mulher (ASSUMPÇÃO, 2014).

Sobre este aspecto, Ristoff (2006) salienta que a trajetória da participação da mulher brasileira na educação, nos últimos séculos é extraordinária, pois ela parte de uma educação no lar e para o lar, que ocorria ao longo de todo o período colonial; para uma posterior participação tímida nas escolas públicas mistas do século XIX; sendo que posteriormente, assume uma presença significativa na docência do ensino primário, alcançando atualmente, a maioria em todos os níveis de escolaridade, além da expressiva participação na docência da educação superior.

Segundo dados da pesquisa Trajetória da Mulher na Educação Brasileira (1996 a 2003) publicada por Godinho (2018, p. 49):

elas são maioria em quase todos os níveis de ensino, especialmente nas universidades; têm um tempo médio de estudos superior ao dos homens, tornando-se cada dia mais alfabetizadas; e apresentam um desempenho escolar, em vários níveis, comparativamente melhor ao dos homens.

Os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013 apud ASSUMPÇÃO, 2014), expressos na Tabela 1, indicam a evolução do acesso à educação de homens e mulheres no período de 2009 à 2012, no Brasil:

Tabela 01: Matrículas em Cursos Superiores de 2009 a 2012, no Brasil,

Gênero	2009	2010	2011	2012
Feminino	3.400.793	3.637.890	3.837.082	4.028.429
Masculino	2.553.212	2.741.399	2.902.595	3.009.251
Total	5.954.005	6.379.289	6.739.677	7.037.680

Fonte: baseado no INEP, Censo da educação Superior (apud ASSUMPÇÃO, 2014)

Os dados expressos na Tabela 1 demonstram que, além do crescimento contínuo de matrículas nos cursos Superiores no Brasil, as mulheres estão presentes em maior número. Observa-se que em 2012 o número total de matrículas em cursos de graduação superior passou dos sete milhões, sendo que deste total, 57% são mulheres.

De acordo com o estudo realizado por Takahara; Mendes e Rinaldi (2016), no Brasil é possível observar que houve um grande aumento da participação feminina no mercado de trabalho e na graduação superior. A pesquisa feita em uma Instituição de Ensino Superior escolhida pelas autoras indicou que em 2016, dos 4.093 alunos matriculados na instituição investigada; 2.044 eram do sexo feminino, o que representa 49,94% dos estudantes, praticamente a metade.

Takahara; Mendes e Rinaldi (2016) compararam os resultados obtidos com os que Queiroz obteve no seu estudo em 2001, quando investigou as informações do período de 1997 de uma Instituição de Ensino Superior, ao que constatou que as mulheres estavam representadas em proporção próxima a dos homens nos cursos superiores fornecidos por aquela instituição.

Com base na pesquisa feita, as autoras Takahara; Mendes e Rinaldi, concluíram que:

Com relação ao acesso à escolarização no ensino superior, as mulheres representam a maioria de ingressantes nos vestibulares, porém ainda não a maioria no critério concluintes. Esses resultados refletem nos papéis da mulher na família, visto que em muitos casos abre mão de seus estudos em razão do trabalho e sustento do lar. (TAKAHARA; MENDES; RINALDI, 2016, p. 267).

A educação é também um dos temas investigados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a qual busca anualmente verificar um conjunto de características sobre a escolarização alcançada pela população, acompanhando dessa forma, os níveis de analfabetismo e da escolarização no País, assim como do nível de educação da população. Assim, de acordo com a PNAD, no período de 2007 a 2014 verificou-se uma tendência no declínio dos níveis de analfabetismo, bem como o crescimento da taxa de escolarização na faixa etária de 06 a 14 anos, além do nível de educação da população. Os dados obtidos pela PNAD ressaltam o diferencial por sexo, onde se constata o aumento da participação da

população feminina na educação.

Outra informação que a PNAD obteve indica que nível de instrução cresceu de 2007 para 2014, de modo que, o grupo de pessoas com pelo menos 11 anos de estudo, com a faixa etária de 25 anos ou mais, como se pode verificar na Tabela 02.

Tabela 02: Anos de estudo, das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo

Grupos de anos de estudo	Total	Homens	Mulheres
1 a 3 anos	9,5	10,0	9,1
11 a 14 anos	30,7	30,0	31,4
15 anos ou mais	13,0	11,6	14,3
4 a 7 anos	21,7	22,5	21,0
8 a 10 anos	13,9	14,5	13,3
Não determinados	0,1	0,1	0,1
Sem instrução e menos de 1 ano	11,1	11,4	10,8

Fonte: com base nos dados do IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2015.

Os dados expressos na Tabela 02 indicam que houve um crescimento de 33,6% para 42,5%, entre as pessoas na faixa etária de 25 anos ou mais, com relação à no mínimo 11 anos de estudo; sendo que o nível de instrução feminino manteve-se mais elevado que o masculino. Em 2014, no contingente de 25 anos ou mais de idade, a parcela com pelo menos 11 anos de estudo representava 40,3%, para os homens e 44,5%, para as mulheres.

O percentual de estudantes do sexo feminino matriculadas em 2014, representados na Tabela 02, indica a maior incidência das mulheres no período de educação mais longos, de 11 a 14 anos, e também acima de 15 anos de estudo. Sobre esta condição, Assumpção (2014) explica que:

[...] a sobrerrepresentação de mulheres na educação brasileira poderia ser resultado da entrada precoce de rapazes no mercado de trabalho, o que dificultaria a conciliação entre o emprego e a frequência escolar. Em 2010, pela mesma fonte, a proporção de jovens entre 15 e 17 anos de idade que só trabalhavam era quase o dobro entre os homens (7,6%), quando comparada à das mulheres (4,0%). (ASSUMPÇÃO, 2014, p. 12).

Ainda este sentido, Ristoff (2006) argumenta que é preocupante a desproporção entre campus e sociedade, pois expõe o fato de que muitos homens jovens acabam abandonando as escolas muito cedo, em função da necessidade de contribuir com o sustento da família.

Essa situação de as mulheres se apresentarem como a maioria entre estudantes universitários brasileiros é relativamente recente, já quem, em 1956, elas representavam 26% do total de matriculados nas universidades e, em 1971, não ultrapassavam os 40% (ASSUMPÇÃO, 2014). Moema e Guedes (2009 apud ASSUMPÇÃO, 2014) mencionam que a alteração deste quadro se deu a partir dos anos 2000, quando as mulheres entre 20 e 29 anos atingiram 60% do total de concluintes.

Cabe ainda mencionar, que semelhante ao que ocorre em termos de matrícula nos cursos superiores, em que as mulheres representam a maioria, também se observa esta condição entre os concluintes do ensino superior, situação em que as mulheres aparecem em maior número.

Também se observa a participação cada vez maior de mulheres com mestrado e doutorado nas Instituições de Educação Superior brasileiras. De acordo com os dados levantados pelo INEP (2005), de 1998 a 2003, o percentual de mestres na educação superior aumentou em média 112,1%. O crescimento do número de mestres homens ficou abaixo da média (106,1%) enquanto que o de mestres mulheres foi de 119,4%, mais de 7% acima da média (GODINHO, 2018).

Igualmente se pode afirmar que a participação feminina entre docentes com doutorado, neste mesmo período, apresentou um crescimento global chegando aos 80,9%, ou seja, enquanto que o dos docentes homens com doutorado ficou em 69,2% e o de docentes mulheres chegou a 104%, o que representa aproximadamente 24% acima da média global e 35% acima da média masculina (GODINHO, 2018).

O trabalho realizado por Godinho (2018) e que está expresso no livro *Trajetória da Mulher na Educação Brasileira*, indica entre diversos outros dados, que a participação das mulheres na educação superior surpreende não apenas pela maior presença no número de matrículas de graduação, como também pela sua crescente presença no corpo docente nos níveis mais elevados de titulação. *Trajetória da Mulher na Educação Brasileira* traz dados

colhidos pelo INEP, de 1996 a 2003, por meio do Censo Escolar, do Censo da Educação Superior, dos exames nacionais aplicados aos estudantes de educação básica e superior, cadastros de instituições e cursos, entre outros (GODINHO, 2018).

Assumpção (2014) explica que apesar das lutas por igualdade em termos de direitos entre os gêneros, ainda assim, alguns estereótipos continuam sendo considerados como próprios de um ou do outro gênero, influenciando no mercado de trabalho, por exemplo, ao se atribuir de determinadas ocupações e carreiras são tidas como masculinas, e outras como femininas. Assim, como consequência, Assumpção (2014, p. 10) adverte que “o gênero também influencia no valor social atribuído às ocupações no mercado de trabalho e atua do mesmo modo na universidade, onde as mulheres, ainda que presentes em número crescente, não se distribuem de modo uniforme pelas diferentes ‘vocações’”

Neste sentido, Saraiva (2017) explica que:

Os cursos mais procurados pelos homens são relativos a engenharia, tecnologia, indústria e computação; pelas mulheres, são relativos a serviços e educação para a saúde e para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia). Essa tendência se mantém nos mestrados, doutorados e na própria docência da educação superior.

Desta forma, se, por um lado, os números permitem inferir que, na educação, a barreira entre os sexos vem sendo rapidamente rompida, com igualdade de oportunidades para todos, as preferências naturalizadas por certas áreas precisam ser analisadas com mais profundidade para identificar as valorações sociais que explicam esse fenômeno e quais são suas implicações para as relações de gênero (RISTOFF, 2006).

Apesar de o número maior entre as pessoas com ensino superior completo, serem de mulheres, ainda sim estas enfrentam desigualdade no mercado de trabalho em relação aos homens. Essa disparidade se manifesta em outras áreas, além do item educação. É o que comprova o estudo Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil, em divulga pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018).

Sousa (1997, p. 120) explica que a dificuldade que as mulheres encontram em conquistar o espaço está relacionada à condição de que muitos consideram que as “[...] questões femininas só interessam às mulheres e não à sociedade como um todo.” Buscando

modificar essa situação, em que as mulheres participavam pouco dos cargos eletivos, foram promulgadas as Leis 9.100/1995 e 9.504/1997, representando a política de cotas, as quais têm por meta reverter o caráter excludente do sistema político brasileiro, no que diz respeito aos aspectos de gênero.

Nesse contexto, Alves (2004) comenta:

[...] A Lei 9504 de 30 de setembro de 1997 no parágrafo terceiro do Artigo 10º, visando criar mecanismos de estímulo à participação feminina, estabelece: Do número de vagas resultantes das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação deverá reservar o mínimo de trinta por cento, e o máximo, de setenta por cento para candidaturas de cada sexo. [...] Desde então tem crescido o número de mulheres candidatas e eleitas. Contudo, o crescimento tem ficado abaixo do esperado e do que aconteceu em outros países que adotaram algum tipo de política de cotas. O resultado tímido da Lei se deve à forma como a legislação foi adotada no Brasil. A Lei reserva 30% das vagas para cada sexo, mas não obriga que cada partido preencha as vagas destinadas para o sexo que tem representação minoritária. Em consequência, nenhum partido cumpriu a cota de 30% na média nacional nos últimos pleitos. Nas eleições municipais de 2004 a média nacional de candidaturas femininas para as Câmaras Municipais foi de 22% e a percentagem de vereadoras eleitas ficou em 12%.

A Lei de Cotas representa assim, o começo de uma positiva imposição da presença feminina na área política,

[...] a partir do momento em que foi proposta pela Deputada Marta Suplicy, tornou-se um ponto de controvérsia na agenda pública. Alguns segmentos da política e da sociedade brasileira encorajaram o manifesto em prol da igualdade entre gêneros, na representação política. (ALMEIDA, 2011, p. 23).

Após a Lei de Cotas incentivar as mulheres a ingressar na vida política, com o amparo dos partidos políticos, que, não obstante não serem obrigados a preencher as cotas destinadas às mulheres, são incentivados a isso. Em função disso, muitos avanços podem ser constatados, a partir do momento que começaram a participar da vida pública. Neste sentido, Angelin (2010a, p. 299) apresenta dados atuais dos avanços das mulheres na política, por exemplo, afirmando que “[...] em torno de 13% de mulheres participam de cargos eletivos”, sendo que “[...] no Poder Legislativo brasileiro, existem apenas 9% de Deputadas e 1% de Senadoras.” Cabe considerar que estes cargos são fundamentais no que diz respeito a “[...] criação e alteração de leis e normas do ordenamento jurídico nacional.”

Os avanços expressos na Constituição de 1988 foram cercados por outras mudanças na sociedade, como a participação ativa da mulher na vida pública, ocupando cargos políticos ou

jurídicos, chegando à máxima de, no ano de 2010 ser eleita a primeira presidente mulher no país. Outro aspecto a ser considerado, diz respeito às muitas políticas públicas de inclusão, ações afirmativas e legislações que foram criadas, implementadas e aprimoradas na busca pela equalização dos gêneros, a partir da promulgação da Constituição de 1988. (ANGELIN; MADERS, 2010, p. 130-131). Dentre as mais evidentes encontra-se a Lei 11.340 de 2006, conhecida como “Lei Maria da Penha”, a qual é reconhecida como uma das melhores legislações mundiais de combate à violência doméstica, resultado da opressão, dominação e exploração das mulheres (ANGELIN, 2010a, p. 301).

A mulher começou a transpor barreiras de espaços que antes eram considerados exclusividade dos homens, o que repercutiu na condição de que com o tempo, progressivamente, passou a conquistar seu lugar na sociedade. Essa movimentação só foi possível, com as mudanças e com as revoluções que aconteceram desde que a mulher começa a traçar seu relato e de escrever a sua história na sociedade (PERROT, 2007, p. 16).

No entanto, apesar de estar superando os homens em vários índices no que concerne à educação formal, considerando o rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos e razão de rendimentos, por sexo, entre 2012 e 2016, o IBGE (2018) indicou que as mulheres ganham, em média, 75% do que os homens ganham ao exercerem funções semelhantes.

Mesmo ampliando a participação em ocupações tradicionalmente masculinas, quando comparados os rendimentos-hora trabalho e a escolaridade, os progressos para as mulheres brasileiras são mais lentos do que os desejados. Ainda persiste uma extrema desigualdade. Os rendimentos, medidos pelo valor do rendimento-hora, do total das mulheres ocupadas em qualquer posição na ocupação, em 2004, correspondiam a 82,7% do rendimento dos homens. Aumentaram para 85,0% em 2014. Independentemente da jornada e do nível de escolaridade os salários das mulheres são inferiores aos masculinos e sinalizam com a complexidade do problema (ONU MULHERES, 2016).

Ainda segundo o IBGE, as mulheres estão em desigualdade com os homens no que se refere aos cargos gerenciais, tanto no setor público quanto no privado. Considerando cargos gerenciais por sexo, segundo os grupos de idade e cor ou raça, 62,2% dos homens ocupavam cargos gerenciais, em 2016, contra 37,8% das mulheres. Nas faixas etárias mais jovens, entre 16 a 29 anos de idade, em especial, as mulheres apresentam melhor desempenho: 43,4%

contra 56,6% de homens (IBGE, 2018).

As mulheres encontravam-se igualmente em número reduzido no que tange à ocupação de cargos diretivos em diferentes ramos de atividade econômica, sendo que somente 2,6% das empresas do país têm uma mulher em seu conselho de administração e aproximadamente 70% não têm nenhuma no seu quadro de diretores. Mas, elas tinham representatividade significativa à frente dos cargos diretivos nas áreas de educação, saúde e serviços sociais (65,6%) e em aproximadamente 44% no setor de alojamento e alimentação. Além disso, a particular disparidade no compartilhamento dos afazeres domésticos guarda grandes significados: em 2014, 91% das mulheres e 51% dos homens ocupados declararam realizar atividades domésticas; e quando a jornada no trabalho de reprodução é somada à jornada realizada no âmbito produtivo, as mulheres respondem por 58 horas semanais – 6,0 horas a mais do que os homens (IBGE, 2014).

Por tudo isso, vislumbra-se que, ademais dos inegáveis avanços já conquistados, fruto de uma grande movimentação das mulheres, muitos longo ainda é o caminho em direção à conquista da plena igualdade entre homens e mulheres.

CONCLUSÃO

A partir da análise da construção histórica dos sujeitos, verifica-se que o gênero é uma primeira forma de articular poder. Sendo assim, não existe o poder de uns sobre os outros, mas relações de poder, em que os indivíduos sofrem poder e, ao mesmo tempo, exercem o poder. A identidade dos homens e das mulheres não é construída apenas através de mecanismos de repressão ou censura, mas também acontecem através de práticas, gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e agir, condutas e posturas. Os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder.

As investigações e estudos sobre as relações de gênero demonstram que os papéis representados pelo masculino e feminino são construções sociais e culturais, sendo construídas, paulatinamente, pela sociedade ao longo da história, e não relações naturalizadas.

A construção do gênero é uma criação humana que tem por base o critério diferenciador entre homens e mulheres e esse passa a ser usado em todas as áreas da sociedade. O gênero é, pois, uma forma de diferenciar seres humanos de sexos diferentes por meio de suas características fisiológicas. Assim, a inserção e/ou exclusão de determinado gênero leva em conta o momento e o contexto histórico, e é com a continuidade dessa prática pelas pessoas que essa realidade é atenuada ou agravada.

É praticamente impossível fazer uma abordagem sobre a mulher sem que se trate da

questão das relações de gênero. A partir da análise da construção histórica dos sujeitos, verifica-se que o gênero é uma primeira forma de articular poder. Sendo assim, não existe o poder de uns sobre os outros, mas relações de poder, em que os indivíduos sofrem poder e, ao mesmo tempo, exercem o poder. A identidade dos homens e das mulheres não é construída apenas através de mecanismos de repressão ou censura, mas também acontecem através de práticas, gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e agir, condutas e posturas. Os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder.

Grande parte dessa construção de gênero perpassa pela educação. Como vimos ao longo do tempo as mulheres foram educadas para o exercício das funções “típicas” femininas, e não para a sua própria liberdade e autonomia. Suas possibilidades de vida ficavam restritas as esferas da vida privada, ou seja, doméstica, não sendo permitido acessar o espaço público, que figurava como exclusivo dos homens. Sua educação deveria ser voltada a ser uma boa esposa, uma boa mãe e uma boa dona de casa, o que não necessitava de educação formal para tanto. Assim, com vistas a esse objetivo, seu acesso aos espaços formais de educação foi extremamente reduzido, sob as mais diversas formas de justificativas, como este trabalho demonstrou.

Esse cenário só começou a ser alterado em meados do século XX, quando as mulheres começaram a reivindicar a igualdade e passaram a lutar pelos seus direitos, especialmente a partir da constituição e consolidação do movimento feminista. A partir de então, e especialmente no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, muitos foram os avanços conquistados, com as mulheres passando a ter o direito de figurar nos estabelecimentos educacionais com igualdade de direitos e condições, ao menos do ponto de vista formal. Como resultado desta mudança cultural, legislativa e no campo das políticas públicas, ao longo das três últimas décadas a inserção das mulheres na educação, seja ela básica, técnica ou superior cresceu significativamente.

No entanto, ademais da igualdade formal e da igualdade de acesso já serem uma garantia formal estabelecida e reconhecida na legislação, com base nas leituras realizadas ao longo desta pesquisa, pode-se constatar que o maior número de mulheres na educação básica, no ensino técnico e, especialmente no ensino superior, por si só, é insuficiente para dizer sobre mudanças efetivas nas relações de gênero que são socialmente construídas entre os sexos. Sabidamente, essas relações extrapolam a identificação de sexo por estarem imbricadas

nas complexas relações de poder que marcam a nossa sociedade e que, por consequência, se expressam também nos conflitos e nas contradições da escola e do campus.

Tais desigualdades, também, seguem repercutindo especialmente no espaço do mercado de trabalho, no qual as desigualdades ainda permanecem, e exigem das mulheres uma vigilância constante para não perder direitos já conquistados, e uma luta constante pela ampliação e efetivação destes direitos para que não sejam apenas leis, mas se transformem na melhoria concreta da qualidade de vida das mulheres e da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. Educação feminina: vozes dissonantes no século XVIII e prática colonial. In: MONTEIRO, John Manuel & BLAJ, Ilana (orgs). **História & Utopias**. São Paulo: ANPUH, 1996.

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas**: mulheres da colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudoeste do Brasil, 1750-1822. Rio de Janeiro: José Olímpio, Brasília: Edunb, 1993.

ALMEIDA, Jane Soares de. **As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 31, p. 165-181, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/132/251>> Acesso em: 12 dez. 2017.

ALVES, Branca Moreira; PITANGY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ANGELIN, Rosângela. A Dignidade da pessoa humana e a sua promoção: um desafio do Estado Democrático de Direito e da sociedade. **Revista Direito e Sociedade**: reflexões contemporâneas. Santa Rosa: Kunde, 2010(b).

ANGELIN, Rosângela. Relações de gênero no ordenamento jurídico brasileiro: a busca por direitos de cidadania diante de um ordenamento jurídico preconceituoso. In: **Revista Iuris Tantun**. Ano XXV, Nº 21. Terceira Época. Estado do México: Universidad Anáhuac México Norte, 2010(a).

ANGELIN, Rosângela; MADERS, Angelita Maria. A construção da equidade nas relações de gênero no ordenamento jurídico brasileiro: avanços e desafios. In: COPETTI, André Bernardo Santos; DEL'OMO, Florisbal de Souza (Orgs.). **Diálogo e entendimento**: Direito e Multiculturalismo & Cidadania e Novas Formas de Solução de conflitos. Rio de Janeiro: Forense, 2010, p. 124.

ASSUMPÇÃO, Andreia dos Santos Barreto Monsore de. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. In: **Cadernos do GEA**. n.6 (jul./dez. 2014). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012-v.

BARBOSA, Heloisa Helena Gomes; ALMEIDA JUNIOR, Vitor de Azevedo. **(Des)Igualdade de gênero: Restrições à autonomia da mulher**. Pensar, Fortaleza, v. 22, n. 1, p. 240-271, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/5409>> Acesso em: 12 dez. 2017.

BARDWICK, Judith M. **Mulher, Sociedade, Transição**: como o feminismo, a liberação sexual e a procura da auto-realização alteraram as nossas vidas. São Paulo: DIFEL, 1981.

BATALINI, Marcela Gizeli; FASCINA, Diego Muller. **Feminismo E Educação**: Uma Leitura Do Direito Da Mulher De Frequentar A Escola. 2007. Anais Eletrônico VII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar CESUMAR – Centro Universitário de Maringá Editora CESUMAR Maringá – Paraná.

BESTER, Gisela Maria. Aspectos históricos da luta sufrágica feminina no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15, n. 21, p. 11-22, 1997.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOCHI, Marcelo Ataíde. Feminismo, movimentos feministas e a afetividade como instrumento ao multiculturalismo. In: COPETTI, André Bernardo Santos; DEL'OMO, Florisbal de Souza (Orgs.). **Diálogo e entendimento**: Direito e Multiculturalismo & Cidadania e Novas Formas de Solução de conflitos. Rio de Janeiro: Forense, 2010, p. 136.

BOKOVA, Irina. **Relatório de monitoramento global da educação 2016**, relatório conciso de gênero. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002486/248616POR.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2017.

BOURDIEU, Pierre, **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Brasil em síntese. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo-e-sexo.html>>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 out. 2017

BRASIL. **Constituição Federal de 1988, de 05 de outubro de 1988**. Palácio do Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Código/Civilivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 Jan. 2018.

BRASIL. **Lei 9.100, de 29 de setembro de 1995**. Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Código_Civilivil_03/leis/L9100.htm>. Acesso em 03 Abr. 2018.

BRASIL. **Lei 9.504, de 30 de setembro de 1997**. Estabelece normas para as eleições. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Código_Civilivil_03/leis/L9504.htm>. Acesso em 03 Abr. 2018.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. Coimbra: editora Almedina, 2003.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Editora Cortez 2015.

COLLING, Ana Maria. **A construção histórica do corpo feminino**. Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG - v. 28, n. 2 – Jul./Dez. 2015 – ISSN online 1981-3082. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/viewFile/34170/18208>>. Acesso em: 04 dez 2017.

COLLING, Ana Maria. Gênero e História, Um diálogo Possível? *In: Contexto e Educação. Gênero e Educação-Um diálogo necessário*-Ano XIX, n 71/72-janeiro/dezembro 2004. Impresso em 2006. Ijuí: Unijuí, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2003.

CUNHA, Washington Dener dos Santos; SILVA, Rosemaria J. Vieira. **A Educação Feminina Do Século XIX: Entre A Escola E A Literatura**. Niterói, v. 11, n. 1, p. 97-106, 2. sem. 2010.

DEL PRIORE et al. (Org.). **Histórias das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DIAS, Elcio Pablo Ferreira. O trabalho das minorias e os princípios constitucionais. In: NASCIMENTO, Grasiela Augusta Ferreira (org.). **Direito das minorias: proteção e discriminação no trabalho**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

Dicionário **Aurélio** online, Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/genero>> acesso em: 04 dez. 2017.

DUARTE, Constanca Lima. Feminismo e Literatura no Brasil. **Revista Estudos Avançados** 17, 2003. p. 151-172.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

FREITAS, Luiz Fernando Calil de. **Direitos fundamentais: Limites e restrições**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

GODINHO, Tatau (Org.). **Trajetória da mulher na educação brasileira 1996-2003**: versão preliminar. Curadoria Enap, acesso em 9 de abril de 2018. Disponível em:

<<https://exposicao.enap.gov.br/items/show/189>>

HARDING, Sandra. **Ciencia y Feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

IBGE. **Mulher ganha menos mesmo sendo maioria com ensino superior**. 2018. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/economia/ibge-mulheres-ganham-menos-que-homens-mesmo-sendo-maioria-com-ensino-superior,82b034aa2cfe2851f19b04644f4516f5vny7uv5s.html>>

KRAUSE, Cristina da Silva Cavalcante; KRAUSE, Maico. **A educação de mulheres do período colonial brasileiro até a o início do século XX: do imbecilitus sexus à feminização do magistério**. 2005.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 13. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MANOEL, Ivan A. **Igreja e educação feminina (1859-1919)**. Uma face do conservadorismo. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo**. Maringá: Eduem, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIRANDA, Adílio Renê Almeida; MAFRA, Flávia Luciana Naves; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. **Relações de gênero e poder: um estudo com professoras-gerentes em uma universidade pública**. RAD Vol.14, n.3, Set/Out/Nov/Dez 2012, p.110-136. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/317367723_Relacoes_de_genero_e_poder_um_estudo_com_professoras-gerentes_em_uma_universidade_publica> Acesso em: 06 dez. 2017

MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. In: Seminário de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa, 2012. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4_09.pdf>.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 26. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NIELSSON, Joice Graciele. **O liberalismo democrático-igualitário e a justiça feminista: Um novo caminho**. São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6094/Joice+Graciele+Nielsson_.pdf;jsessionid=7FB41F84E5CDB13D498C06922527B06D?sequence=1> Acesso em: 11 mar. 2018.

NUNES, Rizzatto. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana: doutrina e jurisprudência**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

OLIVEIRA, Aracéles Frasson; PELLOSO, Sandra Marisa. **Paradoxo e conflitos frente ao direito de ser mulher**. Maringá, v. 26, n. 2, p. 279-286, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/AcctaSciHealthSci/article/viewFile/1578/929>> Acesso em: 06 dez. 2017.

ONU MULHERES. **O Progresso das Mulheres no Mundo 2015-2016**. Disponível em: <http://www.cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs/UNW_progressreport.pdf>. Acesso em: 25 abril. 2018.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003, p. 15.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. **Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico**. 2013.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. A educação das mulheres na colônia. In: **A Educação da Mulher no Brasil-Colônia**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

RISTOFF, Dilvo. **A trajetória da mulher na educação brasileira**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868>>

RITT, Caroline Fockink. **A conquista da educação pelas mulheres na história do Brasil, a violência doméstica praticada contra a mulher e a aplicação do art. 41 da Lei Maria da Penha, para a punição do agressor da violência de gênero**. 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, **Emílio ou da educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTANNA, Adriene. **A Luta Pelo Direito À Educação Feminina E A Inserção Da Mulher No Magistério**. 2009.

SANTIAGO, Micaela de A.; PIMENTEL, Mariana Ramos. **A mulher na educação brasileira: do direito prescrito ao conquistado**. 2014.

SARAIVA, Lúcia. **A trajetória da mulher na educação brasileira**. 2017. Disponível em:

<<https://igualdadedegenero.com.br/trajetoria-da-mulher-na-educacao-brasileira/>>

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 3. ed. Porto Alegre: 2003.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e os direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 2. ed. Porto Alegre: 2002.

SILVA, Carla da. **A desigualdade imposta pelos papéis de homem e mulher: uma possibilidade de construção da igualdade de gênero**. 2012. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/projetorevista/artigos/direito/20121/desigualdade_imposta.pdf>

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

SOUSA, Valquiria Alencar de. **Um Olhar de Gênero nas Temáticas Sociais**. João Pessoa: Ideia, 1997.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um Olhar Na Historia: A Mulher Na Escola (Brasil: 1549 – 1910)**. 2017.

TAKAHARA, Aline Lago; MENDES, Ana Maria Pereira Coelho; RINALDI, Giullia Paula. Mulher na educação superior: alguns apontamentos para o debate. **Programa de Apoio à Iniciação Científica - PAIC 2015-2016**. FAE Centro Universitário – Núcleo de Pesquisa Acadêmica - NPA264.

TELLES, Antonia Marlene Vilaca. **A presença da mulher no contexto da história da educação (1960-1980)**. 2012. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 19.