

A PRESENÇA DE MULHERES NEGRAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS COMO UMA QUESTÃO DE DESIGUALDADE DE GÊNERO

Mirian de Albuquerque AQUINO¹

RESUMO: Este artigo que discute a presença das mulheres negras nos espaços públicos tem sido objeto de estudo de pesquisadores da área de educação com o objetivo de compreender melhor como se processam as relações de gênero e o acesso, sobretudo, às universidades brasileiras. O ingresso das mulheres nos cursos superiores, no Brasil, se deu de forma tímida, a partir do início do século XIX. As mudanças na educação no Brasil expressam um crescimento do setor a partir da década de 1990. Este processo acentuou-se mais ainda, para homens e mulheres em 2000, mas mesmo havendo crescimento no acesso ao ensino superior, isso não significou igualdade nesse nível de ensino para homens e mulheres. Contudo, a presença das mulheres negras no ensino superior não está relacionada apenas à cor, mas também ao nível econômico, à pobreza e à origem familiar; tais fatores impedem o seu ingresso nas universidades. Mesmo com o desenvolvimento das políticas educacionais, as políticas de ações afirmativas, as lutas contra o racismo e o aumento das mulheres negras no ensino superior, ainda persistem as desigualdades de gênero e raça. No entanto, há claros sinais de que esse quadro registra dados animadores acerca da presença da mulher negra no cenário acadêmico e profissional atual.

PALAVRAS-CHAVE: Relações de gênero. Mulheres negras. Desigualdades. Universidades brasileiras.

Introdução: início de uma história

A presença das mulheres negras nos espaços públicos tem sido objeto de estudo de pesquisadores da área de educação com o objetivo de compreender melhor como se processam as relações de gênero e o acesso, sobretudo, às universidades brasileiras. A exclusão é consequência das desigualdades entre homens e mulheres, negros e brancos, amarelos, ricos e pobres, camponeses e operários, jovens e idosos, heterossexuais e homossexuais. Também vemos as desigualdades em vários países, nações, comunidades, nas associações, bairros, governos, etc. Evidentemente, que as desigualdades se formam no processo de organização das sociedades, nas culturas, nas relações e nas desigualdades de gênero. Por desigualdades de gênero, entendemos “[...]”

¹ Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Ciência da Informação e atuando nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação e em Educação. UFPB - Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Núcleo de estudos e Pesquisas em Informação. Educação e Relações Étnico-Raciais (NEPIERE). João Pessoa – PB – Brasil. 58051-900 - miriabu@gmail.com.

aquelas constituídas pelas sociedades que hierarquizam as diferenciações entre os sexos, de forma a se acreditar que a natureza produz seres humanos superiores e inferiores, em razão do sexo”. (PERNAMBUCO, 2011, p.53).

Diversos estudos revelam que a presença feminina nos espaços públicos e de poder constitui um contínuo que mudou as formas e materializou uma intensidade de acordo com cada momento histórico e circunstâncias (MARTINEZ, 2013). Na Inglaterra, por exemplo, durante o Antigo Regime, as rainhas proprietárias, as regentes e as integrantes da nobreza trabalhavam na Corte em prol dos familiares e amigos. A presença feminina também ocorria nos movimentos coletivos em períodos de crise econômica, social e política e, principalmente, nos episódios urbanos, motins rurais e nas revoluções que ocorreram na metade do século XVII na Inglaterra e no século XVIII na América e na França.

Como afirma Martinez (2013), a acentuação generalizada dos princípios do patriarcado era um ideia inquestionável de inferioridade feminina naturalmente. Para Walby (1990, p.20), o patriarcado é “[...] um sistema de estruturas sociais e práticas, nas quais os homens dominam, oprimem e exploram as mulheres”. As mulheres inglesas eram colocadas como o resto das europeias, em uma posição de dependência e subordinação aos homens; eles eram pais, maridos e irmãos. Discutindo a questão do patriarcalismo, Castells (1999, p.169) afirma que “[...] é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta, institucionalmente, do homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar [...]”.

Reconhecidos como “detentores do poder”, os homens agiam como eixo da família, enquanto as mulheres eram esposas e mães, cujo espaço de ação estava centrado nas atividades de casa com suas virtudes, submissão, religiosidade, honestidade, controle das paixões, resignação. Lembra Schouten (2011, p.16) que as “mulheres líderes surgem apenas em determinadas áreas da realidade social, ou em breves episódios, e não correspondem ao padrão geral na sua sociedade”. Esta autora comenta que “[...] as mulheres têm possibilidades significativas de alcançar posições de destaques, por exemplo, em sociedades matrilineares”, onde o poder é transferido aos descendentes.

Nesse contexto, nem sempre todas mulheres inglesas estavam dispostas a manter uma atitude passiva diante dos sofrimentos provocados pela guerra. Segundo Martinez (2013, p.27), essas “*antes el contrario, los momentos que se vivian de cuestionamento de la autoridad establecida y las nuevas ormas de comportamiento que*

impuso la guerra van a ofrecer oportunidad de una intensa participación femenina en los acontecimientos". Em dado momento, segundo a autora, elas começam a romper a passividade e surgem as primeiras revolucionárias, as negociadoras, as informantes, as profetisas e as peticionárias que escreviam reclamando os direitos bem como as escritoras que defendiam posturas e difundiam causas apresentando demandas para fazerem reivindicações públicas.

Diversas formas de participação tinham a finalidade de exigir o direito à voz das mulheres nas questões políticas, reclamar as desigualdades sociais, defender a igualdade de sexos, participar e atuar em público. É certo que os efeitos da luta acarretaram o rompimento com a discriminação entre homens e mulheres e ter acesso a cidadania "[...] y otorgar nuevas atribuciones culturales a sus discursos y experiencias en conyunturas my precisas". (RAMOS, 2013, p.313).

Na Espanha, os elementos discursivos e as experiências organizativas de moças trabalhadoras tinham que estar vinculados com a trajetória do primeiro Grupo Socialista Femenino. Em Bilbao,

[...] desvela a necesidad de articular los intereses masculinos y femeninos en la construcción de nueva sociedade, la importancia de conceder plena autnomia a las mujeres, com paso previo a su emancipación, y el papel otorgad al socialismo en la tarea de lograr la igualdad entre los sexos, aunque en este planteamiento sean los 'obreros conscientes, los encargados de liguidar la propiedad privada. (RAMOS, 2013, p.327).

Em seu livro "Mujeres, Raza y Clase", Davis (2005, p.13) afirma que "[...] *proporcionalmente, las mujeres negras siempre han trabajado fuera de sus hogares más que sus hermanas blancas. El inmenso espacio que actualmente ocup el trabajo en suas vidas responde a un modelo establecido en losalbores de la esclavitud.* Na verdade, o sistema escravista definia negros e negras como peças mobiliárias de tal forma que a força das mulheres não era vista menor do que a força dos homens para o trabalho rentável. No sistema escravista, as mulheres trabalhavam igual aos homens exercendo suas atividades em péssimas condições. De certo modo, as mulheres negras escravizadas atuavam como trabalhadoras de jornada completa para os patrões ou proprietários, enquanto suas esposas exerciam as funções de mãe e ama de casa. Por sua vez, os jovens negros ingleses eram enviados aos campos enquanto as jovens eram destinadas a trabalhar na terra para colher algodão, cortar cana e recolher tabaco.

A problemática das mulheres negras não estava relacionada apenas ao trabalho forçado, pois que sofriam de modos distintos como a exploração sexual e a reprodução da maternidade para atender aos interesses de seus patrões. No caso dos abusos sexuais, Saffioti (2005, p.42) afirma que as mulheres eram:

[...] objetos da satisfação dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras. Diferentemente dos homens como categoria social, a sujeição das mulheres, também enquanto grupo, envolve prestação de serviços sexuais aos seus dominadores.

Como afirma Davis (2005, p.15),

Puesto que eran víctimas del abuso sexual y de otras fomas brutales de maltrato que sólo podían infligirséles a ellas. La actitud de los propietarios de esclavos hacia las esclavas estaba regida por un criterio e conveniencia: cuando interesaba explotarlas como si fuerenn hombres, eran contempladas, a todos los efectos, como si no tuviern género; pero, cundo podín ser explotadas, castigadas y reprimidas de maneras únicamente aptas para las mujeres, eran reducidas a su papel exclusivamente femenino. En tanto que mujeres, as esclavas eran esencialmente vulnerables a toda forma de que coerción sexual. Si los castiígos más violentos impuestos a los hombres consistían en flagelaciones y mutilaciones, las mujeres, además de flageladas y mutiladas, eram violadas. De decho, la violación era una expresión descarnada del domínio económico del propietario y del control de las mujeres como negras trabajadoras por parte del capataz.

Ainda na Inglaterra, Davis (2005) diz que outra questão era a capacidade reprodutiva das mulheres negras como paridoras e, “[...] *naturalmente, los propietarios de esclavos procuraban asegurar que suas ‘paridoras’ tuviesen niños com tanta frecuencia como biologicamente fuera posible.*” (DAVIS, 2005, p.15). Nessas condições de exploração, algumas mulheres negras deixavam seus filhos nos lugares onde trabalhavam e outras iam para o trabalho carregando seus filhos nas costas. Existiam aquelas que para irem trabalhar deixavam seus filhos aos cuidados de escravos mais velhos. Também as mulheres grávidas eram obrigadas a trabalhar no campo agrícola e recebiam castigos dos capatazes quando não conseguiam fazer sua cota diária.

Para Davis (2005, p.21),

[...] *las raíces de la opresión eran más profundas que la discriminación racial que causaba el desempleo, las infraviviendas,*

una inadecuada educación y una asistencia sanitaria deficiente. El origen de la opresión se describía como una 'maraña de patologías' originadas por la falta de autoridad masculina entre los negros!

Esta autora afirma que:

Las agresiones sexuales cometidas contra las mujeres negras indignaban especialmente las mujeres blancas que participaban en el movimiento abolicionista. Frecuentemente, cuando las activistas e las sociedades femeninas antiesclavistas apelaban a las mujeres blancas a defender a sus hermanas negras, relataban historias de violaciones brutales. (DAVIS, 2005, p.35).

Essas mulheres lutaram contra a opressão, a violação e os castigos, bem como o trabalho árduo ao qual que era submetido. Sobre as lutas em prol da liberdade, Davis (2005) comenta que essas mulheres transmitiram aos seus descendentes um legado de trabalho duro, perseverança e confiança, um legado de tenacidade, resistência e persistência e igualdade. Em suma, era um legado que estabelecia modelos para uma nova feminilidade.

No Brasil Colonial, norteador por uma cultura patriarcal, conservadora e centrada na economia colonial originária de um sistema de dominação escravocrata que mantinha as mulheres numa posição submissa, marginalizada e inferior. A função das mulheres escravizadas não eram diferentes das mulheres de outros países. Elas exerciam atividades domésticas, cuidavam do lar e dos filhos, além de servirem aos maridos.

Na concepção masculina, a mulher negra divergia da mulher branca. Era mais desejada não enquanto sujeito do discurso, mas um ser socialmente inferiorizado, um objeto que tinha obrigação de atender a valores ideológicos instituídos pela “sedução branca”, em que a relação amorosa não se dava pelo carinho, mas pela eroticidade, agressão, estupro. Era uma relação vertical, vez que a mulher branca constituía-se como a porta de entrada, a dama dos salões, enquanto a mulher negra servia a cozinha e aos desejos gastronômicos da alcova. Essa realidade é especificada pela necessidade ideológica dominante de o homem branco desejar que a mulher negra se torne uma vítima de um mecanismo sedutor contraditório de ascensão. As mulheres negras eram vistas como sexo frágil, mas suficiente para alimentar os abusos sexuais exigidos pelos homens.

A trajetória de mulheres indígenas e negras na história brasileira é pontuada por episódios de violência, exploração sexual e impossibilidade de plena autonomia sobre suas vidas. Índias e negras

foram escravizadas na época colonial, e essa condição se estendeu até o final do século 19. Depois desse período, o panorama seguiu marcado pela exploração econômica e sexual das mulheres negras, com sua imagem frequentemente associada a padrões de comportamento sexual mais permissivo, personificado no estereótipo da “mulata”. Caracterizado por intenso crescimento econômico e pela crescente urbanização e modernização da sociedade, o século 20 não reservou destino muito diferente a essas mulheres. O papel destinado a elas continuou sendo subalterno, com a desvalorização da sua força de trabalho no campo, altos índices de prostituição e condições precárias de saúde e educação. (HERINGER, 2006, p.142).

É precisamente em meados do século XIX que a participação das mulheres ocorre de maneira restrita, pois colégios privados ou particulares eram destinados apenas às filhas ricas dos patrões ou proprietários de terras. A presença das mulheres no ensino público só vai acontecer na Escola Normal, em 1880, na Corte do Rio de Janeiro. Após diplomadas, elas passam a ministrar instrução primária para crianças, adolescentes e filhos das camadas populares, mas os meninos são incluídos igualmente às meninas com a Reforma Constitucional. Nessa época, as escolas foram criadas pelos próprios negros para alfabetizar seus filhos, as aulas foram ministradas para a irmandade nas escolas, os cursos preparatórios para a Frente Brasileira e as escolas para o ensino de leitura/ escrita e colégio feminino. Também desde o Império “[...] já era preocupação dos negros em apropriarem-se dos saberes na forma escolar.” (CRUZ, 2005, p.28). Esta autora afirma que, a partir da segunda metade do século XIX, há maior evidência da maior participação dos negros em processos de escolarização.

Em sua visão, Cruz (2005, p.29) afirma que “[...] a luta das camadas pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência”. Embora as pesquisas revelem que a escolarização de negros existiu, segundo essa autora, houve um tratamento desigual. Na universidade, Camargo (2005, p.35) argumenta que:

[...] a presença pouco representativa de estudantes negros na universidade foi “naturalizada”, ou seja, para os brancos era natural que fossem eles a maioria nos bancos da universidade. Para o negro “privilegiado”, presente na universidade, a façanha de estar ali era tão marcante que não deixava espaço para pensar no outro, no ausente. Este aluno, não raro, tornava-se aluno brilhante e com as expectativas alimentadas pela família envaidecida, dificilmente se questionava, enquanto grupo social racial, provavelmente acreditando que o esforço, a renúncia de bens materiais, comum para os jovens e a

dedicação aos estudos seriam suficientes para que outros negros também entrassem na Universidade. Além disso, era bem recebido, com respeito e admiração pelo branco que não se preocupava com o desequilíbrio evidente quanto à presença de negros e brancos na Universidade.

O direito das mulheres de ter acesso ao ensino superior foi concedido pelo imperador D. Pedro no século XIX, mas o ingresso ocorreu de modo gradativo e restrito em razão da situação social e econômica. O acesso das mulheres ao ensino superior inicia-se com uma médica, formada pela Faculdade de Medicina da Bahia, em 1887. Em 1902 uma mulher é diplomada em Direito e outra na Escola Politécnica de São Paulo. É precisamente nos anos 40 que a presença das mulheres aumenta nas carreiras tidas como mais tradicionais (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991).

Na Bahia, desde o início do século XX, já se podia perceber a presença de algumas mulheres nos cursos de Medicina, Direito e Engenharia. Essa presença, contudo, era muito pouco expressiva para caracterizar o ensino superior como um espaço de livre trânsito das mulheres. De fato, o aumento da presença feminina no ensino superior, no Estado, está ligado à criação do curso de Filosofia, em 1942. Naquele momento, embora a criação de um espaço no ensino superior, aberto à participação feminina, representasse um avanço, isso se faz dentro de certos limites, - pelas próprias características com que foi criado o curso de Filosofia, voltado para a realização desinteressada [...] de 'altos estudos' [...] que não se opunham à condição feminina. (PASSOS, 1997, p.142).

Pesquisadores têm mostrado que a educação dos negros é um objeto de estudo pouco explorado, ocultando como ocorrem as relações entre negros e brancos em nosso país no que tange à ascensão social e à discriminação racial em diversos setores da sociedade, seja público ou privado. Após a Abolição os pais não tinham consciência do significado, importância, utilidade e boas condições para valorizar e investir na educação de seus filhos. Entretanto,

[...] a problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação. (CRUZ, 2005, p.23).

Esta autora diz que “[...] a luta das camadas pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram

influência.” (CRUZ, 2005, p.29). Embora as pesquisas revelem que a escolarização de negros existiu, este autor comenta que houve um tratamento desigual.

Para as meninas negras não existia qualquer preocupação para educá-las, pois o Estado e os senhores de engenho também não tinham interesse em prover uma educação para as filhas de escravos. As meninas eram “[...] encarregadas de cuidar de crianças brancas e do exercício de papéis que logo que tivessem condições físicas deveriam assumir. Eram também iniciadas num outro aprendizado o de amante do senhor de engenho e de seus agregados”. (VALENTIM, 1990, p.32).

Monteiro e Gati (2012, p.6) afirmam que:

[...] as meninas deviam continuar em casa, junto às mães, com quem aprendiam os ensinamentos religiosos básicos. Embora se aceitasse a escolarização das meninas, essas deviam ter um currículo diferente daquele dado aos meninos, já que não se pretendia favorecer a sua inserção no mundo do trabalho.

Por sua vez, as mulheres adultas eram destinadas aos serviços do lar, casamento e igreja e, sobretudo, sobreviviam sob o controle dos esposos, portanto em algumas situações não tiveram chances de serem incluídas no sistema escolar. O ensino era ministrado por religiosos (jesuítas e franciscanos) e voltado exclusivamente para a catequese e a formação das elites. No magistério público, as mulheres recebiam um salário inferior ao dos homens. Comentam Aragão e Kreutz (2011, p.109) que,

[...] de fato, a presença das mulheres, tanto nos cursos normais, quanto no mercado de trabalho, atuando na função docente, foi fruto de uma construção histórica, social, econômica e cultural, ou seja, não foi dada *a priori*, mas decorreu de produções discursivas que marcaram sobremaneira o ser e agir feminino, em suas múltiplas identidades.

O acesso de mulheres negras ao ensino superior

O direito das mulheres de ter acesso ao ensino superior foi concedido pelo imperador D. Pedro no século XIX, mas o ingresso ocorreu de modo gradativo e restrito em razão da situação social e econômica. O acesso das mulheres ao ensino superior inicia-se com uma médica, formada pela Faculdade de Medicina da Bahia, em 1887. Em 1902, uma mulher é diplomada em Direito e outra na Escola Politécnica de São Paulo. É precisamente nos anos 40 que a presença das mulheres aumenta nas carreiras tidas como mais tradicionais (QUEIRÓZ, 2008, p.133). Este autor afirma que:

[...] o acesso da mulher ao ensino superior é, no Brasil, um fenômeno tardio. Somente a partir do final do século XIX, as mulheres brasileiras adquirem o direito de ingressar no ensino superior. Isso só vai ocorrer a partir de abril de 1879, em consequência de uma lei que o imperador D. Pedro II faz aprovar, autorizando a presença feminina nos cursos superiores. A decisão do Imperador deveu-se ao episódio vivido por Augusta Generosa Estrela, que tendo se diplomado em Medicina, em New York, em 1876, com uma bolsa de estudos concedida pelo próprio Imperador, ao retornar ao Brasil foi impedida de exercer a profissão.

Desde o início do século XX era possível visualizar a presença de mulheres nos cursos de Medicina, Direito e Engenharia, mas era uma presença pouco expressiva. Na Bahia, o aumento da presença feminina no ensino superior tem relação com a criação do curso de Filosofia implantado em 1942. Embora “[...] representasse um avanço, isso se faz dentro de certos limites, - pelas próprias características com que foi criado o curso de Filosofia, voltado para a realização desinteressada [...] de ‘altos estudos’ [...] que não se opunham à condição feminina.” (PASSOS, 1997, p.142). Na visão de Àvila e Portes (2008), as mulheres sempre tiveram dificuldades de ingressar no ensino superior, mas esses autores comentam que:

[...] a discriminação no campo educacional mudou de roupagem na medida em que não ocorre mais por meio de impedimento de acesso, mas transfere-se para o interior do próprio sistema de ensino no qual a discriminação passa a acontecer no processo de escolha das carreiras, provocando a ‘guetização’ por sexo o que leva à formação de guetos profissionais. (ÀVILA; PORTES, 2008, p.93).

Além disso,

[...] há as injustiças decorrentes da poligamia: a exclusão dos direitos e a segregação de mulheres em várias comunidades e estados: o menos acesso à educação e ao poder político; a diferença salarial e o facto de o trabalho de muitas mulheres sem sequer ser remunerado. (SCHOUTEN, 2011, p.28).

Se as mulheres brancas foram impedidas de ingressar no ensino superior, a situação das mulheres negras foi muito mais grave. Essa,

[...] persistência das desigualdades educacionais no ensino superior preocupa os analistas dos estudos da área, ainda mais aqueles que se dedicam a estudar ações voltadas para viabilizar o ingresso de grupos

historicamente sub-representados neste nível de ensino. (SOTERO, 2013, p.41).

No nível superior, tem-se uma segmentação de gênero e raça bem mais forte que a verificada no ensino médio. Observa-se que, até 1999, as mulheres negras e homens negros mantinham taxas muito baixas, relativamente estáveis e próximas. A partir de 2001 apresenta-se um ligeiro crescimento da participação das mulheres negras e, em 2003, elas ultrapassam a taxa de 5%. Os homens negros passaram a demonstrar a mesma tendência três anos depois. Ainda que se mantenha o padrão de crescimento de todos os grupos verificado nos demais níveis de ensino analisados, no terceiro grau, o grau racial é o mais expressivo, independentemente do sexo. (SOTERO, 2013, p.60).

As mudanças na educação no Brasil expressam um processo significativo de crescimento do setor a partir da década de 1990. Este processo acentuou-se mais ainda para homens e mulheres em 2000, mas mesmo havendo crescimento no acesso ao ensino superior, esse não significou igualdade nesse nível de ensino para homens e mulheres. A autora comenta que, em termos da classificação racial, houve “uma grande diferença entre mulheres brancas e negras e entre as mulheres negras e os homens brancos.” (SOTERO, 2013, p.39). Esta autora também ressalta que a “[...] inserção da mulher negra é menor que a das mulheres brancas, mas os padrões de ingresso – em IES privadas e em cursos de menor prestígio – se mantêm”. (SOTERO, 2013, p.49).

Analisando a situação da educação no Brasil, Beltrão e Alves (2009, p.154) afirmam:

[...] embora o nível e a qualidade da educação brasileira ainda estejam muito atrás da de outros países com o mesmo grau de desenvolvimento socioeconômico. O caso brasileiro pode servir de exemplo na medida em que as políticas universalistas adotadas no Brasil – tais como o direito de voto feminino, a educação igualitária, os direitos civis e de família da Constituição de 1988 – contribuíram para que as mulheres brasileiras avançassem na conquista de maiores níveis educacionais.

As universidades espanholas contam com importante marco legal, políticas e programas de igualdade de gênero, e com uma rede consolidada de Centros ou Institutos de Estudos das Mulheres e de Gênero que interessam ao desenvolvimento dos estudos e políticas do NIPAM, da UFPB e do país. É importante registrar que as mulheres negras denunciam o racismo, o sexismo, as condições socioeconômicas desiguais e salários diferenciados, e busca a construção de políticas públicas que venham a atender às

especificidades deste grupo racial, por exemplo, na área da saúde (CARNEIRO, 2003; RODRIGUES; PRADO, 2010).

Na Espanha, segundo Guil (2004), onde as mulheres conquistaram acesso legal à universidade em 1910, continuam existindo interdições ao acesso das mulheres nas posições de prestígio e poder no mundo acadêmico, evidenciando nas pesquisas “as dimensões da discriminação e desigualdade no momento da promoção profissional, indicando que sua inclusão não implicou ascensão no campo acadêmico”. Apesar desses avanços legais e esforços empreendidos na política e prática universitárias, sobretudo na última década, ainda se mantém a tendência assinalada nos estudos sobre a equidade de gênero no sistema universitário espanhol, na década de 1990, que enfocavam a participação das mulheres nos níveis de graduação e doutorado, bem como nos vários escalões da carreira acadêmica (GARCÍA DE CORTÁZAR; GARCÍA DE LEÓN, 1997).

O acesso das mulheres à universidade espanhola, segundo López (2013, p.13), ocorreu,

[...] sin restricciones, em 1910 tras aprobar el Real decreto de 8 de marzo promovido por Emília Pardo Bazán [Conselheira de Instrução Pública]. Anteriormente la presencia de las mujeres en la universidad española fue inexistente o extremadamente excepcional.

A autora afirma que a chegada das mulheres à universidade foi um processo lento e tardio que se deu em todos os níveis da educação. Embora não revele a presença de mulheres negras nessa universidade, López diz que é possível dizer que a presença de mulheres está se tornando maior e o acesso das mulheres a todos os níveis de ensino existente. Outra situação é discutida por Danoso-Vásquez e Velasco-Martinez (2014, p.2):

En los últimos decenios la expansión educativa que ha tenido lugar en España ha permitido una democratización en el acceso a los niveles de enseñanza superiores y universitarios, uno de los colectivos especialmente beneficiados por este hecho han sido las mujeres. Se trata de una de las conquistas históricas de más impacto social, particularmente en términos de reducción de las desigualdades de género, al permitir mayores cuotas de igualdad profesional, personal y familiar para las mujeres.

Porém, essa democratização está relacionada a dois aspectos que orientam o sistema educativo na Espanha.

En primer lugar, la desigual orientación en la elección de estudios de chicos y chicas, que reproduce los estereotipos de género y explica, fundamentalmente, la infra-representación de las chicas en carreras tecnológicas. Las estadísticas del curso 2009-2010 del Instituto de la Mujer relativas a la educación superior, confirman que el 53,3% de los estudiantes matriculados en la universidad son mujeres. Por áreas, son mujeres el 72,4% de las personas matriculadas en Ciencias de la Salud, el 61,32% en Humanidades, el 62,05% en Ciencias Sociales y Jurídicas, el 56,71% de Ciencias Experimentales y el 26,76% en las Ingenierías y carreras técnicas. En segundo lugar, los datos existentes sobre la situación de la mujer en la Ciencia y la Universidad ponen en evidencia las dimensiones de discriminación y desigualdad en el momento de la promoción profesional concluyendo que la plena incorporación de la mujer a la universidad no ha implicado su promoción en el mundo académico. En tercer lugar, la realidad a la que se enfrentan las tituladas en el mercado de trabajo indican sesgos de género que se mantienen en las tasas de empleo a favor de los hombres, los puestos de trabajo de mayor responsabilidad con escasa participación de mujeres y la brecha digital de género, que aunque ha disminuido en los últimos años, sigue existiendo. (DANOSO-VÁSQUEZ; VELASCO-MARTINEZ, 2014, p.2).

Contudo, a presença das mulheres negras no ensino superior não está relacionada apenas à cor, mas também ao nível econômico, à pobreza e à origem familiar. São fatores que impedem o ingresso dessas mulheres nas universidades. Na sociedade brasileira, o preconceito racial sempre foi camuflada com toques de democracia, portanto não se estabelece relação entre a discriminação racial e as desigualdades sociais, econômicas, educacionais e políticas. Também os dados e os estudos realizados mostram a ínfima presença significativa de professoras negras no ensino superior, mesmo que com o passar dos anos houve um crescimento considerável de professoras docentes nas academias.

No Brasil, dados do IPEA revelam que, “[...] em 1999, a taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino superior é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras esta taxa é apenas de 9%” (BRASIL, 2011). Entretanto, “[...] a partir de 2001 apresenta-se um ligeiro crescimento da participação das mulheres negras e, em 2003, elas ultrapassam a taxa de 5%. Os homens negros passaram a demonstrar a mesma tendência três anos depois.” (SOTERO, 2013, p.40). Em sua análise, esta autora revela que,

[...] em 2009, as matrículas femininas representavam 55,1% do total de matrículas, sendo 51,8% no sistema público e 56,3% no sistema privado. Apesar de as mulheres terem maior acesso ao ensino

superior, a tendência de crescimento da matrícula está mais concentrada no ensino privado. (SOTERO, 2013, p.44).

Mesmo com o desenvolvimento das políticas educacionais, as políticas de ações afirmativas, as lutas contra o racismo e o aumento das mulheres negras no ensino superior, ainda persistem as desigualdades de gênero e raça.

Mulheres negras e a experiência de si como professoras no ensino superior

Nesta análise, as professoras entrevistadas revelam a experiência de si como histórica e cultural. É uma cultura que transmite:

[...] um certo repertório de modos de experiência de si [...] é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência "objetiva" do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como sujeitos. (LARROSA, 2010, p.45).

Este autor afirma que:

As narrativas pessoais, as histórias de vida, os textos autobiográficos (orais ou escritos) baseiam-se na pressuposição de que o autor, o narrador e o personagem são a mesma pessoa. A construção e a transformação da consciência de si dependerão, então, da participação em redes de comunicação onde se produzem, interpretam e se medeiam histórias. (LARROSA, 2010, p.31).

Entrevistamos três professoras que narram sua experiência pessoal e profissional sobre sua trajetória no ensino superior. Na verdade, a narração de cada uma é a experiência de si, entendida como a que se produz na formação inicial e permanente, no ensino superior e nas práticas, nas quais problematizam, explicitam e modificam a forma pela qual constroem sua identidade pessoal e profissional. Como diz Larrosa (2010), trata-se de definir, formar, transformar e ser um professor capaz de examinar, reexaminar, regular e modificar constantemente a sua própria atividade prática e a si mesmo no contexto de sua prática profissional, vendo como ocorreu sua origem familiar, a influência profissional, o processo de formação, a escolha do curso e o acesso ao ensino superior.

1. Origem familiar e influência na formação profissional

A professora I.S.F, da Universidade Estadual da Paraíba, relata que sua família é pobre e absorvida por um relação complicada no que concerne ao seu pai que, além de ser ausente do lar, tinha também uma doença em consequência do alcoolismo. Sem condições de cuidar da família, a sua mãe chefiava a família. Com essa situação, a sua mãe migrou para a cidade grande, pois seu marido não correspondia às suas atividades de provedor. Sua mãe conseguiu fazer o quinto ano primário, desenvolveu atividades nas casas das pessoas, lavando roupas e as relações entre empregada e patroa eram de compadrio, tornando-se as patroas madrinhas e os maridos padrinhos de seus filhos. Admite que a influência para os estudos estava relacionada com a sua mãe,

[...] a minha família é... se a gente for falar em termos de classe social, é uma família pobre, era e é uma família pobre. Então, a influência mais forte que eu vejo da minha família e da minha vida profissional era porque a minha mãe acreditava muito na escola. Então, ela via uma saída para que o futuro da gente fosse diferente do que ela estava vivendo pela escola. Então, essa influência foi ficando muito forte, porque ela não admitia que a gente faltasse à escola, né. Então, a gente nunca faltou à escola, especificamente no meu caso, porque eu era a primeira, primeira filha, e não tinha nenhum motivo que fizesse ela deixar de mandar a filha para a escola, aprontar a filha para ir pra escola, nem doença, nem falta de comida, que às vezes a gente ia sem tomar café, nem porque tava chovendo. Então, ela sempre foi muito dedicada nesse sentido [...]. (I.S.F.)

Durante o escravismo, segundo I.S.F., os laços de compadrio ficavam ligados a padrinhos e afilhados e os padrinhos ligados à família e aos pais das crianças batizadas. Na verdade, como diz Mattoso (1982, p.132), “[...] vínculos sutis de afeição eletiva podem, pois, brotar dessa maneira entre senhores e escravos”.

A professora, M. A. M. da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) diz que foi a primeira filha da família que ingressou no ensino superior. Entretanto, ela afirma que não ouve referência em relação ao ensino superior por parte de seus pais. Ela diz que sua avó foi uma referência positiva no sentido de não ter dificuldade onde as pessoas veem dificuldade. Por sua vez, seu tio possuía o mais alto grau de escolaridade da sua família.

Então acho que é uma referência positiva, né, no sentido de não ter dificuldade onde se ver dificuldade e uma outra pessoa é meu tio que, né, era alguém que tinha o mais alto grau de escolaridade da minha família e, por ser assim, ele ensinava ou nutria na gente um desejo de seguir em frente, em termos de uma formação um pouco mais além daquela que ele tinha conseguido ir. Bom, penso que são duas pessoas

que não cursaram... minha avó era analfabeta e meu tio deve ter feito até a oitava série, mas eram pessoas que, no momento dado, eles foram referências em termos de encorajamento para continuar a formação, né. E fora isso, o contexto mais próximo, era o contexto de trabalho de minha mãe. Duas referências que eu teria assim: da minha avó, como exemplo de mulher e de luta; e meu tio por ele descortinar um mundo de sonhos e de possibilidades. São esses dois. (M.A.M.).

A professora J.N., aposentada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), disse ter sido a primeira universitária da família. Seus pais eram analfabetos. Seu pai apenas sabia assinar o nome. Embora sua avó tenha sido uma professora primária, de origem italiana, que veio para o Brasil, e escrevia cartas para pessoas que não sabia escrever, mas não alfabetizou a sua própria filha porque tinha medo de que sabendo ler e escrever, sua filha desejasse morar na cidade e escapar da companhia dela. Assim sendo, sua mãe não alfabetizou nenhum dos seus filhos.

Meus pais eram analfabetos, o meu pai era praticamente analfabeto ... sabia assinar o nome, e a minha mãe era analfabeta mesmo. Embora fosse filha de uma italiana que era professora primária, quase formada, veio da Itália um pouco antes de se formar. E era a pessoa que escrevia cartas pra pessoas que não sabiam escrever pra família e alfabetizou uma porção de gente, mas não alfabetizou a filha, a própria filha é ... porque ela tinha medo de que a filha, sabendo ler e escrever, quisesse morar na cidade, escapar-se da companhia dela ... E a minha mãe, entre outras coisas por isso, por ser menina que ficaria com ela em casa, então ela poderia ensinar, mas ela tinha medo. (J.N.).

Essa professora narra a experiência de si e de sua avó, que era italiana e, para Larrosa (2010), essa experiência, “[...] não é senão o produto das ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo com vistas à sua transformação. A estrutura do poder [materno] implica algo que afeta (uma ação), algo que é afetado (um conjunto de ações) e uma relação entre elas.” (LARROSA, 2010, p.78). Sua avó tinha medo de perder a filha, não alfabetizava os filhos e exercia ação de poder sobre eles.

2. O percurso de formação

A professora I.S.F diz que sua mãe via a escola como uma perspectiva do futuro para sua filha e, pensando assim, não permitia que seus filhos faltassem, independente de qualquer situação, até mesmo sem as refeições básicas. Nessa fase, ela já percebia o quanto a sociedade e a família valorizavam a escola.

Então, a influência mais forte que eu vejo da minha família e da minha vida profissional era porque a minha mãe acreditava muito na escola. Então, ela via uma saída para que o futuro da gente fosse diferente do que ela estava vivendo pela escola. Então, essa influência foi ficando muito forte, porque ela não admitia que a gente faltasse à escola, né, então a gente nunca faltou à escola, especificamente no meu caso, porque eu era a primeira, primeira filha, e não tinha nenhum motivo que fizesse ela deixar de mandar a filha para a escola, aprontar a filha para ir pra escola, nem doença, nem falta de comida, que às vezes a gente ia sem tomar café, nem porque tava chovendo. Então, ela sempre foi muito dedicada nesse sentido ... Então, eu via também a sociedade valorizava muito a escola e via esse exemplo na minha casa que investia muito na escola. Então, eu também fui me descobrindo com uma vocação para a escola. Então, se a vocação existe, por uma forma natural, então eu digo, assim, eu sou vocacionada, mas tem também essa parte da motivação que ela passava pra gente. (I.S.F.)

J.N. diz que inspirada por uma professora que era reconhecida como uma excelente narradora e dominava o conhecimento na área de História; e ao escutar as aulas, J.N. cada vez mais ficou fascinada com os conhecimentos ministrados por sua professora sobre a História Antiga, passando a fazer a escolha do seu curso.

Como que eu defini essa escolha? Na verdade, ... é... eu fui fazer o curso de História porque eu queria saber história, queria aprender história. Isso porque terceiro ano do ginásio, tendo História Antiga, eu tinha professora chamada Maria Aparecida de Castro, que era uma excelente narradora, e a aula dela pra mim equivalia a um filme, sabe era mais interessante do que um filme. E eu fiquei fascinada e era História Antiga que tinha. E o que me fascinou era assim: saber que tinha muito mais gente no mundo do que a gente podia imaginar, tinha gente no mundo esse tempo todo, há tanto tempo que ultrapassava de muito a existência da gente mesmo. E mais fascinante ainda que tinha um jeito de conhecer as pessoas, chegava até saber o nome delas. Eu ficava assim encantada que tinha um jeito de conhecer uma pessoa que governou uma parte do mundo quatro mil anos antes de Cristo ter nascido. Eu achei...eu achava isso fascinante. E aí essas aulas de História aguçaram tanto minha curiosidade é... que minha curiosidade passou o programa... passava o programa porque naquele tempo, isso era 1957 quando eu estava no terceiro ano do ginásio. (J.N.).

A curiosidade que despertava o desejo de fazer a escolha de seu curso aproximase do que comenta Larrosa (2010, p.80): “[...] aprender a olhar é raciocinar e estabilizar tanto o olhar quanto o espaço. É acostumar o olhar a deslocar-se ordenadamente, a focalizar de forma conveniente. Um olhar educado é o que sabe onde e deve olhar”. Por sua vez, a professora I.S.F. percebia que a escola valorizava muito a escola e também a sua mãe investia muito na escola e, por isso, foi descobrindo a vocação para a escola.

Então se a vocação existe, por uma forma natural, então eu digo, assim, eu sou vocacionada, mas tem também essa parte da motivação que ela passava pra gente. Então, hoje eu fico pensando que a presença da minha mãe, a força da minha mãe, toda as... aquela prática que ela tinha de vida foi fundamental. Também porque é... foi pela escola que ela mudou o rumo da vida dela, ela foi,... depois de algum tempo, morando na cidade de Salvador, ela foi fazer um curso de enfermagem na época se chamava enfermagem e hoje é o Auxiliar.... Auxiliar de Enfermagem, técnico. Ela foi fazer esse curso e, após concluir foi trabalhar no hospital e também procurou fazer o Artigo 99 que tinha na época e Artigo101, o Supletivo.... que era o curso médio. Só que não deu para ela terminar esse 99 e 101 porque ela estava envolvida em trabalho no hospital, ela tinha muita responsabilidade, já tinha independência, ela foi ganhando autonomia, mas sempre incentivando, sempre incentivando a gente a continuar e depois que ela via que meu percurso escolar era sempre com sucesso de aprovação, ela ficava muito feliz e continua feliz. E começou a jogar muita energia em cima disso. Então, essas coisas foram fundamentais pra mim. (I.S.F.).

A valorização da escola, a vocação e o incentivo eram importantes para a mãe de I.S.F. Essa narração sobre a importância da educação é um dos focos de discussão do educador Paulo Freire, pois ele entendia, claramente, “[...] que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa.” (FREIRE, 1991, p.126). Nesse sentido, Josso (2007, p.11) diz que

[...] percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia, produzindo assim um motivo único (“peça única” nas artes visuais).

3. Acesso ao ensino superior

A professora I.S.F relata que sua vida no colégio onde estudava foi de muita procura profissional, pois no Ensino Médio, ela descobriu que gostava da área de Ciências Humanas. Sendo assim, ela foi descobrindo que gostava muito de Psicologia, Sociologia.

No ensino superior (risos) foi uma continuidade também, né? ... em parte, uma continuidade porque quando eu fui fazer o vestibular eu descobri que... eu já sabia que gostava de Humanas, mas também eu

fui habilidosa porque eu queria passar no vestibular. E assim nessa época porque, na minha adolescência, eu fazia teatro. Eu comecei a fazer um teatro semiprofissional, mas aí também eu sabia que a vida de ser artista de teatro não era fácil...a gente vivia muito sem dinheiro, então um mês você tinha dinheiro, outro não tinha dinheiro. (I.S.F.).

A professora M.A.M relata que foi a primeira da família que teve acesso ao ensino superior, reconhecendo que sua avó era uma referência positiva, um exemplo de luta, fazendo o possível para não ver dificuldade, mesmo não tendo formação.

É... sobre a minha trajetória, em particular, da minha família, é... eu sou a primeira que entra para o ensino superior...Claro que, a partir de mim, outros parentes, outros primos também cursaram, mas eu fui a primeira. E não há uma referência em relação ao ensino superior ou...mas uma referência de tenacidade, por assim dizer, de alguém da minha família, pessoas da minha família que tinham uma energia voltada muito para isso. Uma pessoa que eu diria, minha avó... ela era uma lavadeira e uma pessoa com muita tenacidade para as coisas da vida. Então, acho que é uma referência positiva, né, no sentido de não ter dificuldade onde se vê dificuldade e uma outra pessoa é meu tio que, né, era alguém que tinha o mais alto grau de escolaridade da minha família e, por ser assim, ele ensinava ou nutria na gente um desejo de seguir em frente, em termos de uma formação um pouco mais além daquela que ele tinha conseguido ir. Bom, penso que são duas pessoas que não cursaram... minha avó era analfabeta e meu tio deve ter feito até a oitava série, mas eram pessoas que, no momento dado, eles foram referências em termos de encorajamento para continuar a formação, né. E fora isso, o contexto mais próximo, era o contexto de trabalho de minha mãe. Duas referências que eu teria assim: da minha avó, como exemplo de mulher e de luta; e meu tio por ele descortinar um mundo de sonhos e de possibilidades. São esses dois. (M.A.M).

A professora J.N. relata que não houve interferência para sua entrada na universidade, mas os irmãos entraram na escola. Sua avó não reconhecia a importância do estudo e nem a de ser médico ou advogado. Um de seus irmãos mais novos desejou ser advogado e conseguiu ter uma formação de nível superior. Porém, J.N disse que não tinha clareza que o curso superior levaria para uma profissão:

É mas só que eu cheguei na universidade antes dele porque ele teve uma reprovação na quarta série do ginásio. Então, eu acabei terminando o colegial antes dele e entrei na universidade antes dele. Logo, em seguida, ele entrou. Outro meu irmão também em Economia e tal. E aí os seis últimos acabaram tendo formação no nível superior. Então, não tinha clareza assim o que ia fazer depois, nem eu tinha muita clareza profissional, escolhi fazer História porque queria aprender história. Eu só me dei conta de que o curso superior tinha que me levar pra uma profissão é... e uma profissão. Isso eu tinha

muita clareza que compensasse a minha família por ter me mantido na escola. (J.N.).

Sua mãe valorizava o estudo, a cultura e o conhecimento. Mas sentiu muito porque sua avó, que era quase professora, não tinha ensinado nem mandado para a escola. Então, ela queria que os filhos e as filhas, na medida do possível, estudassem enquanto existisse oportunidade para estudar. Eu ia fazer a última coisa: entrar na universidade. Essa decisão era uma realização para minha mãe, pois ela queria que todos os filhos, na medida do possível, fizessem isso. E então, ela foi a primeira a fazer o curso de História.

Considerações finais

Em todas as sociedades, as desigualdades entre homens e mulheres estão presentes nas atividades sociais, econômicas profissionais e educacionais. Essa problemática é foco de pesquisadores/as que fazem a análise da sociedade, da universidade e do acesso dos excluídos dos bens econômicos, materiais e culturais, educacionais e informacionais. Na Inglaterra, Espanha, Brasil e em outros países, a força, a autoridade, a agressividade e a audácia masculinas provocaram desigualdades que afetavam, principalmente, as mulheres negras. Os problemas não estavam apenas relacionados aos trabalhos pesados a que estavam sujeitadas, mas também à exploração sexual. Do lugar de dominação, da posição masculina, branca, patriarcal, falseadora da verdade, a mulher negra servia não só para satisfazer à insanidade dos desejos masculinos, mas também para legitimar uma situação de dominação dos senhores que as escravizavam.

No Brasil, a educação se deu no período colonial pelos portugueses e os jesuítas que tinham como finalidade fazer a catequização dos indígenas e dos negros, sem considerar as necessidades da Colônia. Portanto, aqueles que desejavam concluir seus estudos procuravam cursos fora do país. Os homens sempre buscavam sua formação, mas as mulheres tinham que exercer suas funções no lar, cuidar dos filhos, pois eram marginalizadas nos espaços públicos. As mulheres negras não eram permitidas adentrar nesses espaços.

Atualmente, se comparado a todo um processo histórico passado, esse cenário se configura de forma mais otimista já tendo sido comprovado, através de várias pesquisas na área, que o número de mulheres negras vem crescendo de forma lenta tanto nas

esferas acadêmica, econômica, política, social como na educacional por registros de seu ingresso em universidades públicas brasileiras e, conseqüentemente, no âmbito profissional, em especial como professoras de universidades. Ressalta-se aqui que se incluem nesses dados a presença significativa de mulheres negras, que lutaram e ainda lutam para quebrar suas barreiras culturais, sociais, econômicas e de toda ordem. Dessa feita, todo um novo panorama de que uma luz finalmente resplandece, apresenta seus sinais tímidos e, portanto, esperançosos em especial dessa mulher negra de um novo milênio, que tardiamente, mas felizmente começa a imprimir a sua marca e a fazer a sua história de forma positiva.

THE PRESENCE OF BLACK WOMEN IN PUBLIC SPACES AS A MATTER OF GENDER INEQUALITY

ABSTRACT: *This paper which discusses the presence of black women in public spaces has been a subject of study by researchers in the education field in order to better understand how gender relations and access to Brazilian universities are done. In Brazil, the entry of women into higher education began, only timidly, from the early nineteenth century. The changes in education in Brazil express a growth of the education sector from the 1990s. This process became even more pronounced, for men and women, in 2000, but - despite the growth in the access to higher education - it did not mean equality for men and women in this level of education. However, the presence of black women in higher education is not exclusively related to the color, but also to their economic level, poverty, and family background; such factors preclude these women's entry into the universities. Despite the development of educational policies, the existence of affirmative action policies, the struggle against racism, and the growth in the number of black women in higher education, inequalities of gender and race still persist. However, there are clear signs that this picture records encouraging data about the presence of black women in today's academic and professional setting.*

KEYWORDS: *Gender relations. Black women. Inequalities. Brazilian universities.*

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, M. C.; KREUTZ, L. Representações acerca da mulher-professora: entre relatos históricos e discursos atuais. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v.15, n.34, mai./ago. 2011.

ÀVILA, R. C.; PORTES, E. A. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-estar e Sociedade**, Barbacena, ano 2, n.2, p.91-106, jun. 2008.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.136, jan./abr. 2009.

BLAY, E. A.; CONCEIÇÃO, R. R. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.76, p.50-56, fev. 1991.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4.ed. Brasília: IPEA, 2011.

CAMARGO, E. P. R. **O negro na educação superior**: perspectivas das ações afirmativas. 2005. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999. v.2.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.250-278. (Educação para Todos).

DANOSO-VASQUEZ, T.; VELASCO-MARTINEZ, A. La “ceguera de género” en la orientación universitaria. In: **V Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación**, 2014, Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: Universitat de Barcelona, 2014.

DAVIS, A. **Mujeres, raza y clase**. Madrid: Editorial Akal, 2005.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCÍA DE CORTÁZAR, M.; GARCÍA DE LEÓN, M. A. **Mujeres en minoría**: una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997.

GUIL, A. Mujeres, universidad y cambio social: tejiendo redes. In: I JORNADAS DE SOCIOLOGÍA, 2004, Sevilla. **Anais...** Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2004. Disponível em: <<http://www.amit-es.org/publicaciones.htm>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

HERINGER, R. Diversidade racial e relações de gênero no Brasil contemporâneo. In: UNIFEM. **O progresso das mulheres no Brasil**. Brasília: Fundação Ford, 2006. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/Progresso%20das%20Mulheres%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v.30, n.3, p.413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Mirian/Downloads/2741-9736-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p.35-86.

LÓPEZ, A. M. Mujeres, ciencia y universidad. In: LÓPEZ, A. M.; CARVALHO, M. E. P. (Coord.). **Mujeres y educación superior**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p.15-53.

- MATTOSO, K. M. Q. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MARTÍNEZ, R. M. C. Mujeres y espacio público en Inglaterra, 1640-1660. In: CAPEL, R. M. **Presencia y visibilidad de las mujeres: recuperando história**. Madrid: Abada Editores, 2013. p.2.
- MONTEIRO, I. A.; GATI, H. H. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2014.
- PASSOS, E. S. A mulher na Universidade Federal da Bahia: avanços e recuos. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v.7, n.2, p.142-150, set. 1997.
- PERNAMBUCO. (Estado). SEDAS. Secretaria Executiva de Desenvolvimento e assistência Social. **Igualdade de gênero no enfrentamento à violência contra a mulher**. Recife: SEDAS, 2011. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12624048/genero-e-um-elemento-constitutivo-das-relacoes-sociais-baseado-3>>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- QUEIROZ, D. Ações afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras. **Revista Ártemis**, [S.l.], v.8, p.132-145, jun. 2008.
- RAMOS, M. D. Mujeres españolas y europeas. Ciudadanía y luchas democráticas en las tres primeras décadas del siglo XX. In: CAPEL, R. M. (Ed.). **Presencia y visibilidad de las mujeres: recuperando historia**. Madrid: Abada editores, 2013. p.313-358.
- SAFFIOTI, H. I. B. Gênero e Patriarcado. In: CASTILLO-MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. **Marcadas a ferro**. Violência contra a mulher: uma visão multidisciplinar. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. P.35-76.
- SCHOUTEN, M. J. **Uma sociologia do gênero**. Portugal: Edição Húmus, 2011. (Debater o social)
- SOTERO, E. C. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, M. M. et al. (Org.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres no Brasil**. Brasília: IPEA, 2013. p.35-52.
- WALBY, S. Feminismo – Direitos da Mulher: uma história de dominação e lutas. **Revista Sociologia Ciência & Vida**, [S.l.], ano 3, n.22, 2009.
- VALENTIM, S. S. Crianças escravas no Brasil colonial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.11, p.30-38, jul. 1990.