



Universidade de Brasília

**FACULDADE UnB PLANALTINA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS**

**Políticas Públicas de acesso e permanência
de mulheres na Educação Básica:
uma análise a partir do conceito Interseccionalidade**

Autora: Emília Alves Lôbo
Orientadora: Juliana Eugênia Caixeta

Brasília, 2022.



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

Políticas Públicas de acesso e permanência de mulheres na Educação Básica: uma análise a partir do conceito Interseccionalidade

Autora: Emília Alves Lôbo
Orientadora: Juliana Eugênia Caixeta

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção de título de Licenciada do Curso de Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Juliana Eugênia Caixeta.

Brasília, 2022.

“Por que [os homens] se interessam em nos separar das ciências a que temos tanto direito como eles, senão pelo temor de que partilhemos com eles, ou mesmo os excedamos na administração dos cargos públicos, que quase sempre tão vergonhosamente desempenham?”

– Nísia Floresta

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às pessoas mais importantes para a minha trajetória de vida e com certeza os meus maiores apoiadores, na vida e na universidade, a minha família. À minha mãe e meu pai, que sem o apoio, os conselhos e as cobranças deles, eu não seria capaz de alcançar todos os objetivos já alcançados até aqui E ao meu irmão Arthur por todos os desabafos que ele escutou e me acalmou.

Agradeço aos professores que tornaram a minha trajetória na licenciatura vezes fascinante, vezes desesperadora por tanta informação e conhecimento compartilhado, em especial à minha orientadora Juliana Caixeta, que com sua bondade, capacidade e potência transformadora, me proporcionou tantas experiências maravilhosas, em cursos, projetos e até uma reforma escolar. E aos professores Delano, Franco, Gislaine, Tânia, Ismael, Louise e Jeane que marcaram a minha vida, obrigada por todas as aulas e projetos que tanto aprendi.

Aos meus amigos de faculdade Eulla, Ravena, Luana, Maria Clara, Victória, Matheus, Mário e Lucas, obrigada por todos os debates, vivências compartilhadas e trabalhos construídos em conjunto, e à Samila, Jadson e Patryck agradecimentos especiais pois se tornaram amigos pessoais próximos, agradeço aos momentos de alegria e ao apoio e colo nos momentos ruins.

Agradeço por último e não menos importante, às mulheres alunas do projeto EJA na Universidade e do CEAM, que tive oportunidade de lecionar para elas, onde o meu aprendizado foi muito maior que o delas, agradeço por compartilharem suas histórias de vida comigo e por me darem espaço a ensinar ciências para mulheres tão potentes.

Políticas Públicas de acesso e permanência de mulheres na Educação Básica: uma análise a partir do conceito Interseccionalidade

Emília Alves Lôbo

Resumo

Devido à escassez de políticas públicas educacionais que abordam o gênero e levam em consideração a interseccionalidade para a construção destas, este trabalho tem o objetivo de investigar as políticas públicas que permitem e facilitam o acesso e a permanência de mulheres e meninas nas escolas e se tratam a desigualdade social, de raça e de gênero como pontos importantes a serem abordados nestas políticas. Além disso, pretende demonstrar os processos históricos de escolarização feminina a fim de observar os avanços em relação às políticas públicas educacionais e como o termo interseccionalidade vem sendo utilizado nos últimos anos. A metodologia utilizada é a qualitativa em forma de pesquisa documental do Plano Nacional de Educação 2014- 2024 e do Plano Estratégico Institucional do Ministério da Educação 2015-2018.

Palavras-chave: políticas públicas, interseccionalidade, educação.

Introdução

Segundo o IBGE (BRASIL, 2010), contemporaneamente, 41% das mulheres brancas e 55,2% das mulheres pretas não tiveram acesso à educação ou possuem Ensino Fundamental interrompido. Além disso, 14,4% concluíram apenas o Ensino Fundamental. E, quanto à evasão escolar, 37,5% das mulheres pretas e 25,4% das mulheres brancas abandonaram a escola precocemente no Brasil, por não terem tido condições de frequentar a escola na idade esperada.

Essas informações apontam para a desigualdade de gênero, social e racial no contexto educacional brasileiro. As estatísticas do IBGE (BRASIL, 2010) mostram que, se compararmos mulheres pretas e brancas, temos que 14,2% a mais de mulheres pretas não tiveram acesso à educação ou tiveram o Ensino Fundamental interrompido e 12,1% a mais delas abandonaram a escola precocemente. Com isso, o questionamento que fazemos é: o que as políticas públicas da área da Educação têm feito para combater esse processo de exclusão de mulheres e, de forma mais voraz, de mulheres pretas da escola?

Para respondermos essa pergunta, acreditamos que é fundamental uma leitura das estatísticas de das políticas públicas a partir da Teoria da Interseccionalidade. Trata-se de uma teoria que complexifica a compreensão dos fenômenos de exclusão das minorias sociais, porque entrelaça diferentes características de existência social. Dessa forma, podemos compreender que a exclusão escolar está associada a um conjunto de marcadores de opressão que envolvem a raça, o gênero, a classe social, a capacidade física entre outros (COLLINS, 2019). Portanto, a perspectiva interseccional nos revela diversas realidades existentes no Brasil, levando-nos a questionamentos complexos, principalmente, sobre a existência de políticas públicas para o acesso e permanência de mulheres na Educação Básica.

Nesse contexto, este estudo tem o objetivo de usar o conceito interseccionalidade na análise das políticas públicas educacionais refletidas em documentos nacionais, mais especificamente, no Plano Estratégico Institucional 2015-2018 e no Plano Nacional de Educação 2014-2024, publicados pelo Ministério da Educação (MEC). Com isso, queremos investigar direitos que se desdobram em ações de acesso e permanência de mulheres à escolarização e o que existe de menção ao acesso e permanência de mulheres pretas, que têm sofrido mais com o processo de exclusão escolar (BRASIL, 2010).

No caso das mulheres pretas, entendemos que sua exclusão é dupla: pelo fato de serem pretas, sofrem com o racismo estrutural; por serem mulheres, sofrem pelo gênero. As mulheres periféricas também passam por dupla exclusão, por serem mulheres e pobres; e as mulheres pretas e periféricas, por tripla exclusão. Daí, a relevância de se problematizar o acesso a permanência das mulheres na Educação básica a partir do conceito interseccionalidade, porque é a “abordagem que afirma que os sistemas de raça, classe social, gênero, sexualidade, etnia, nação e idade são características mutuamente construtivas de organização social (...)” (COLLINS, 2019, p. 460).

Vianna e Unbehaum (2004) afirmam que os estudos sobre gênero nas políticas públicas educacionais ainda são poucos devido à escassez de análises aprofundadas em torno da desigualdade de gêneros prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). E que ainda não foram suficientemente desenvolvidas as reflexões sobre a atual construção de políticas educacionais e as consequências de um sistema de ensino que reproduz as discriminações de gênero.

Portanto, este trabalho é um convite a todas e todos a enxergarem as análises simplistas sobre a desigualdade de gênero, social e racial no contexto educacional como passado e inserir em suas observações a perspectiva interseccional. Essa perspectiva permite mergulhos profundos e entrelaçamentos de diferentes categorias sociais minoritárias com vistas a problematizar a realidade social vivida por mulheres num sistema perverso de exclusão escolar e, conseqüentemente, social.

Referencial teórico

1. Políticas públicas educacionais

Política, como definição, é a ciência de governar. Segundo Oliveira (2012), o conceito de política implica, necessariamente, indivíduos, suas subjetividades e suas relações. Nesse contexto, entendemos que a política não é feita, apenas, por políticos, mas por todas as pessoas que compõem determinada sociedade. Portanto, é a política que desenha as formas de organização dos grupos sociais que se organizam fundamentalmente para construir, junto ao estado, as políticas públicas.

Oliveira (2012) concluiu que política pública é a política que também é praticada pela sociedade civil, porém é dever do governo a sua formulação, deliberação, implementação e monitoramento. Complementando essa compreensão, para Azevedo (2004), descrito por Oliveira e Amaral (2010), políticas públicas podem ser consideradas como “o Estado em ação”, porque é por elas que

o estado consegue atingir a população de forma visível e material, de forma positiva ou não.

Esse destaque quanto à característica da política pública ser positiva ou não é importante, porque, como explica Oliveira (2012), “a decisão política acontece mediante o choque de interesses”. Nesse sentido, nem sempre o interesse de bem estar social para todos e todas é levado em consideração. Por isso, Oliveira e Amaral (2010) explicam que pode haver uma inércia governamental para alguns problemas públicos, pois também é vinda de uma decisão.

Partindo dessas definições amplas, as políticas públicas educacionais, então, são estas decisões construídas pelo estado e sociedade civil que favorecem ou não o ambiente e a comunidade escolar, professores, alunos, pais e comunidade em que a escola, como unidade de ensino-aprendizagem, está inserida.

Oliveira e Amaral (2010) reforçam que as políticas públicas são construídas devido à luta entre os setores sociais e a escolha dos temas ou campos sociais contemplados por essas políticas se dão pelo enfrentamento, articulação e organização dos grupos sociais favorecidos por essas políticas.

No Brasil, após a ditadura militar e a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), alguns mecanismos de participação social foram implementados na agenda governamental com mais frequência, como os conselhos de políticas públicas e as conferências, a fim de fortalecer a democracia e igualdade prevista na constituição.

Contudo, esses mecanismos de participação coletiva alcançam, de fato, a multiplicidade de realidades da sociedade brasileira. Muitas vezes, as pessoas, historicamente excluídas, nem sabem da existência desses mecanismos e/ou não conseguem ter acesso a eles para registrarem suas vozes. Com isto, entendemos que as políticas públicas educacionais, no processo da construção da equidade de gênero, deveriam ser construídas com a participação da sociedade civil e representatividades que se aproximam da realidade do povo brasileiro.

Silva (2015) demonstra em sua pesquisa que além da pouca diversidade nos eleitorados, “a comparação do perfil socioeconômico das delegadas da I CNPM (Conferência Nacional de Política para Mulheres) com os dados do Censo de 2010 nos permite chegar à conclusão que o perfil das delegadas difere de maneira gritante do perfil da maioria das mulheres brasileiras.”

2. Interseccionalidade: uma abordagem integradora

Em busca de formas mais justas de inclusão, com análises mais complexas para a promoção de equidades sociais, sejam de gênero, raça, classe e/ou orientação sexual, o termo interseccionalidade tem sido muito utilizado em diversos campos do conhecimento.

Trata-se de um olhar mais amplo para perspectivas individuais, de subjetividades e de pessoas que fazem parte de um grupo social minoritário. Portanto, é sobre enxergar a complexidade das vivências e o que favorece, ou não, a realidade de cada indivíduo em relação a oportunidades, tais como educação, saúde, trabalho, lazer, cultura, segurança e outros diversos direitos. “A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana” (COLLINS, 2020, p.8).

Sobre a trajetória histórica do termo, Collins (2020) relata que as ativistas pretas americanas enfrentaram a dificuldade de encontrar parceiros de luta pelas suas diversas demandas. Com isso, utilizaram a interseccionalidade como ferramenta analítica para o debate com outros movimentos que haviam apenas uma prioridade: o movimento feminista, com as relações de gênero; o movimento negro, as raciais e os sindicais, com o trabalho. Para as mulheres pretas americanas, as pautas eram interligadas entre educação, raça, gênero e trabalho.

Contudo, a interseccionalidade é utilizada como ferramenta de análise, quando percebemos que precisamos de estruturas mais abrangentes para lidar com os problemas sociais. Pensar e desenvolver estratégias de melhor equidade como estrutura de construção dialógica, excepcionalmente, em conjunto, pois se trata de uma percepção que integra diversas vivências e necessita de representatividades reais.

Ortiz (2013) relata que existem estudos que explicam que a interseccionalidade pode se tornar uma ferramenta facilitadora dos processos que englobam a formação de políticas públicas, sob a faculdade de que negligenciar a interação e correlação entre as diferenças sociais e tornar uma delas mais importante é assumir o erro da propagação das desigualdades. Para tanto, é necessário estudos aprofundados e bons diagnósticos para que seja possível abraçar todos os recortes sociais de maneira ampla e inter-relacionada.

A autora acrescenta que a não interseccionalização dos recortes sociais dificulta que o governo tenha uma visão sistemática de como esses recortes se relacionam. Em uma entrevista de sua pesquisa, teve como resultado o seguinte trecho:

Segundo uma das gestoras da SPM (Secretaria de Políticas para Mulheres) consultadas para a pesquisa, notou-se que os órgãos que possuem uma “institucionalidade própria” para tratar das questões de gênero, raça e etnia geralmente conseguem atender melhor às demandas pactuadas com a Secretaria no que diz respeito à transversalidade de gênero (ORTIZ, 2013, p.10).

Portanto, a interseccionalidade, dentro das políticas públicas, pode ser importante tanto para a população, que seria beneficiada amplamente e de forma justa a caminho da equidade, quanto para o estado, como exposto acima.

3. A história das políticas educacionais

A história da educação para as mulheres brancas começa em 1827, com a Lei Geral do Ensino, de 15 de outubro (BRASIL, 1827). Neste contexto as mulheres pretas ainda eram escravizadas e não tinham acesso a liberdade e quiçá à educação, que será ofertada a população preta de forma excludente, como será exposto neste trabalho.

A Lei Geral do Ensino (BRASIL, 1827) permitiu que meninas frequentassem as escolas primárias. Em escolas separadas, a educação ofertada para meninas deveria ser diferente da dos meninos e, inclusive, as professoras deveriam limitar a transmissão de seus conhecimentos, como escritos nos artigos 11º e 12º da Lei Geral de Ensino:

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.”

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do art. 7º. (BRASIL, 1827).

Já para a população preta foi em 1871, com a Lei do Ventre Livre que o interesse em educar essa população emergiu. Passos (2012) explica que a educação foi uma das condições para a abolição do trabalho escravo, com o objetivo de assegurar a estrutura de poder da sociedade. A educação para as crianças pretas tinha como base a função produtiva. Elas não deveriam ter acesso à cultura, leitura e escrita para que a estrutura social não pudesse ser abalada.

A autora ainda expõe que o mecanismo adotado pelo estado foi que as crianças nascidas livres fossem entregues à tutela do estado por meio de indenização pago aos “senhores” donos de escravos. Evidentemente, a procura por este mecanismo foi baixíssima.

A educação para estas crianças era uma forma de manipular um sistema baseado nas relações raciais de poder, onde se esperava que elas se tornassem futuros trabalhadores de produção, com foco principal nas lavouras.

Em 19 de abril de 1879, a ementa que propunha a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte, localizado no Rio de Janeiro, durante o Império, foi publicada e caracterizou-se na luta pela equidade de gênero por obrigar que, nas escolas secundárias, meninos e meninas estudassem em escola mista dos 7 aos 14 anos.

As escolas primárias exclusivamente femininas poderiam receber meninas de até 10 anos de idade e, após completarem as disciplinas desta, poderiam se matricular nas escolas secundárias mistas.

A obrigatoriedade de frequência dos meninos e meninas brancas, nas escolas do município da Corte, dependiam, principalmente, da distância das escolas até suas casas, de no máximo 1 km e meio para os meninos e 1 km para as meninas. As escolas desta época eram escassas, portanto o contexto presente era de total exclusão de meninos e meninas moradores/as das periferias. Como descrito no segundo artigo da Reforma do Ensino primário e secundário:

Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programma das escolas primárias do 1º gráo, são obrigados a frequentá-las, no município da Corte, os individuos de um e outro sexo, de 7 a 14 annos de idade. Esta obrigação não comprehende os que seus pais, tutores ou protectores provarem que recebem a instrução conveniente em escolas particulares ou em suas proprias casas, e os que residirem a distancia maior, da escola publica ou subsidiada mais proxima, de um e meio kilometro para os meninos, e de um kilometro para as meninas (BRASIL. 1879, p.196).

Ainda na mesma reforma, a obrigatoriedade da continuação dos estudos após os 14 anos era somente para os meninos alunos das escolas do município da Corte. As meninas, então, continuavam os estudos, caso quisessem e caso a família permitisse. “§ 2º Os meninos que atingirem a idade de 14 annos, antes de haverem concluído o estudo das disciplinas mencionadas no princípio deste artigo, são

obrigados a continuá-lo, sob as penas estabelecidas, nas paróquias onde houver escolas gratuitas para adultos” (BRASIL, 1879).

Como descrito no documento da ementa da Reforma de 1879, os artigos sobre a educação primária e secundária serviram apenas para o município da corte, porém o modelo de escola, estipulado nesta ementa, acabou sendo um modelo para os outros municípios do país.

Nesta mesma Reforma (BRASIL, 1879), também foi eliminada a proibição de pretos como frequentadores das escolas, antes proibida na Lei número 1 de 1837, que declarava a proibição do acesso de escravos e pretos, mesmo que livres ou libertos, às escolas públicas. Segundo Passos (2012), os argumentos utilizados nesta proibição seriam de caráter racista, os pretos poderiam “contaminar” o ambiente escolar com sua cultura.

É preciso considerar, então, que 42 anos separam o ingresso de pessoas pretas à escola e 52 anos separam o ingresso de meninas pretas à escola, se considerarmos que a população feminina começou a frequentar a escola no Brasil no ano de 1827. Considera-se também que as crianças pretas poderiam estudar apenas sob a autorização dos senhores ou quando estivessem sob a tutela do estado, como descrito anteriormente a partir da Lei do Ventre Livre.

No documento de 1879, também são citadas as escolas Normais que deveriam ter o mesmo modelo do Colégio Pedro II, em relação à qualidade, materiais e estrutura.

Somente em 1880 foi criada a primeira escola normal, visando à qualificação profissional de quadros para o ensino primário. Tanto esta quanto às escolas particulares para meninas de nível secundário não se equiparavam ao Colégio Pedro II, frequentado por uma clientela exclusivamente masculina (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 235).

Durante o percurso de mudanças sociais durante as décadas, na perspectiva da escolarização feminina, as escolas normais tiveram a inclusão de cursos pedagógicos, o que atraiu fortemente as mulheres.

Segundo Kulesza (1998), as escolas normais foram construídas com o entusiasmo de capacitar mãos de obra nas classes populares do Brasil Império e cresceram a partir do Brasil República pelo entusiasmo da alfabetização capaz de habilitar os eleitores ao direito ao voto.

O autor relata que, a partir da primeira década do século XX, a feminização do magistério foi assiduamente crescente, até que, em 1910, foi inaugurada a primeira Escola Normal exclusiva para mulheres, no Piauí. Na ocasião, o governador Castello Branco fez um discurso chamado de eloquente em razão do motivo de o magistério ter se tornado uma prática feminina. O governador usou motivos sexistas para qualificar a mulher para o trabalho no magistério, como o dom do cuidado das mulheres e a baixa remuneração, que não atraía os homens para essa profissionalização, afinal estes eram os provedores das famílias.

Esta não seria a primeira e nem única vez que a educação feminina seria justificada por razões sexistas e machistas. Rosenberg (2013) relata como as instituições de poder, como o governo e a igreja católica, foram responsáveis pelo reforço das desigualdades de gênero na educação, enquanto o movimento sufragista lutava por práticas que promovessem a equidade e a liberdade feminina.

A primeira década do séc. XX, segundo PASSOS (2012), também foi marcada pela produção científica e técnica com bases racistas, que tinham o objetivo de

estabelecer diferenças ontológicas entre brancos e pretos para justificar o mito da superioridade branca. Essas produções formaram teorias influentes nas políticas educacionais, defendidas por médicos, intelectuais da época e gestores públicos. Com isso, foi se naturalizando e crescendo um movimento para o embranquecimento da população, onde a intenção era de transformar a cultura, comportamento e até a cor de pele das pessoas. Seria uma tática de afirmar o ideal da superioridade branca, com o desaparecimento do preto, juntamente com a cultura afro-brasileira.

Neste início de século também houveram avanços significativos no cenário político educacional do país, sob o contexto da primeira República, o início da globalização e o avanço do liberalismo trouxeram à tona a necessidade de construção de políticas públicas. Segundo Santos (2011), foi a partir daí que a educação começou a ser vista de fato como peça importante para o desenvolvimento do país, o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde foi instituído e foi criado o Conselho Nacional de Educação.

Em 9 de abril 1942, durante o governo de Getúlio Vargas, entra em vigor a Lei Orgânica do ensino secundário, a partir da qual fica claro, diferentemente da lei Geral de Ensino (BRASIL, 1827), que a educação feminina deve ser realizada segregada à dos meninos, seja em escolas separadas ou em classes exclusivamente femininas. A Lei deixa claro, também, que o objetivo de educar as meninas, como descrito no Artigo 25º, deveria incluir, obrigatoriamente, os conteúdos sobre a natureza feminina, como economia e trabalhos domésticos.

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. E' recomendavel que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.

2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.

3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.

4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (Brasil, 1942)

Rosemberg (2013) relata que a maioria dos ensinos pelo Brasil foi realizado separadamente, meninos e meninas, alguns em escolas separadas e outros, por razões econômicas e a partir de 1950, em turnos separados ou de forma que os meninos e meninas tivessem contato visual apenas durante aula e com supervisão assídua de mais de uma professora. Isso porque a convivência de ambos os gêneros, num mesmo ambiente escolar, não era uma prática recomendável pela igreja católica e nem pela ideologia alastrada nas instituições de poder no século XX.

Azevedo e Ferreira (2006) citam que, na década de 1930, no Rio de Janeiro e São Paulo, foram formados os Institutos de Educação. Pela primeira vez na história, o Magistério era incorporado ao Ensino Superior. Nestes institutos, também eram ministradas as disciplinas da escola secundária e as estudantes inseridas nela poderiam dar continuidade à profissionalização superior no mesmo instituto. As

autoras também pautam qual era esse público feminino que frequentava essas escolas.

(...) a escola secundária do Instituto de Educação oferecia ao seu corpo discente, constituído majoritariamente de moças, a possibilidade de ingresso em qualquer curso de nível superior. Essa oportunidade inédita de escolarização e profissionalização, fundada em princípios científicos extraídos da Biologia, Higiene, Pedagogia, Psicologia e Sociologia, foi acessível a uma clientela oriunda em sua maioria de classe média urbana residente em bairros cariocas tradicionais (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 244).

Um marco muito importante para o processo de equidade de gênero, no âmbito educacional, foi a publicação da nova Legislação de Diretrizes e Bases de Ensino (BRASIL, 1971), aprovada em 1961. Nela, decretava-se que os ensinos secundários fossem equivalentes às escolas normais, frequentadas, em sua maioria, por mulheres. Com isso, o curso não seria mais apenas profissionalizante, dava, também, a capacitação para o ingresso no Ensino Superior. A partir daí, as mulheres começaram a ingressar, gradativamente, no Ensino Superior, onde hoje são a maioria, segundo o censo INEP (2021).

Porém, como Santos (2011) explica, a LDB teve como retrocesso a retirada da obrigatoriedade do ensino primário, fato que limitou a expansão do ensino público, afastando meninos e meninas periféricos, em sua maioria pretos, da escola e favoreceu a iniciativa privada na educação, privilegiando os filhos da sociedade burguesa, majoritariamente brancos.

No processo de escolarização feminina e a alta procura pelas mulheres pela educação institucionalizada, o grande salto de mulheres educadas não era algo proposto pelas instituições nem pelos governantes. O termo “processo acidental” é utilizado tanto por Rosemberg (2013) quanto por Azevedo e Ferreira (2006), e se remete ao fato de que os objetivos da escolarização feminina no Brasil foram, inicialmente, de apenas redefinir o papel da mulher na sociedade, numa visão patriarcal. Como mulher do lar, ela deveria seguir as boas profissões que regem as qualidades naturais femininas do cuidado: o magistério e a costura, por exemplo.

Após o golpe de estado em 1964, durante o período ditatorial, o discurso racial foi completamente silenciado e ignorado pelos gestores políticos da época, “pois, se não há discriminação racial, não há porque ter medidas para assegurar a igualdade racial” (PASSOS, 2012, p.152). E assim, a educação da população preta segue reforçando a desigualdade racial, excluindo-os das políticas públicas educacionais, no oferecimento de materiais e escolas de baixa qualidade.

Esse recorte histórico é relevante para trazer luz ao processo de exclusão ao qual mulheres e, mais ainda, mulheres pretas foram e têm sido submetidas ao longo dos anos. É precisamente importante analisarmos como eram construídas as políticas educacionais e as estruturas escolares, onde estavam localizadas estas escolas, para nos questionarmos como as informações chegariam às mulheres das classes periféricas, com tantas barreiras de classe a serem superadas. Isso, quando não eram barreiras de raça também.

Essa legislação não reflete discussões sobre o processo de inclusão dos grupos sociais mais desfavorecidos da sociedade; ao contrário, demonstra um interesse claro da elite política brasileira em deixar fora dos espaços formativos pessoas consideradas inferiores e incapazes. Sobre isso, Santos (2011) enfatiza que a história das políticas educacionais no Brasil tem uma forte ligação com o

conservadorismo e patrimonialismo que o Estado e a sociedade foram construídos desde a colonização, sob um modelo econômico agro-exportador e com base na mão-de-obra escrava. Nesse contexto, o interesse pelo direito pleno à educação apareceu tardiamente.

Ainda na década de 1960, segundo Santos (2011), o regime militar começou a sofrer forte pressão e brechas em sua estrutura, devido à crise fiscal que colocava abaixo o falso discurso de “milagre econômico”. A ideologia baseada na segurança nacional foi dando lugar à da integração social e as questões sociais começaram a ser vistas como questões políticas.

Assim, na década de 1980, como a mesma autora ainda descreve, os movimentos sociais, sindicatos e associações que lutavam pela equidade educacional obtiveram várias conquistas em termos de democratização das instituições e da educação como um todo. Algumas dessas mudanças, ampliação da obrigatoriedade escolar até o segundo grau; construção de plano de carreira dos professores; democratização dos órgãos públicos e gestão escolar; e melhoria na qualidade estrutural escolar como transporte, construção de escolas, merendas, material didático, redução do número de alunos por sala e mudança no conteúdo dos livros didáticos (SANTOS, 2011).

Com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), foi declarada a igualdade de direitos para todos os cidadãos, independentemente de gênero, raça, orientação sexual e classe. A Constituição modificou as formas de institucionalização de todas as áreas dos direitos civis, inclusive o da educação. Mostra-se, a partir dessa década, diversas mudanças consideráveis nos papéis sociais de gênero, já existem grupos de estudos sobre gênero, nas universidades e movimentos sociais, e as mulheres já estariam inseridas também em profissões científicas e intelectuais, não só naquelas destinadas a elas décadas atrás como a costura e o magistério. (ROSEMBERG, 2013).

As expectativas pós Constituição eram ótimas em relação a avanços e democratização das políticas educacionais, com movimentos mundiais a favor da educação como o principal meio de transformação e de enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas. No Brasil, esta movimentação resultou em reformas favoráveis a “ampliar a oferta, acertar o fluxo de alunos/as, obter ganhos de qualidade e, ao mesmo tempo, restringir o uso de recursos públicos.” (ROSEMBERG, 2001).

O grande marco da década foi a formulação e publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), Santos (2011) expõe que a sua formulação foi bastante discutida, tendo duas versões, uma escrita por Demerval Saviani com a participação da sociedade civil, e outra, escrita por Darcy Ribeiro que excluía a agenda proposta pelo movimento dos educadores, que foi escolhida por unanimidade pelo congresso.

Na Nova LDB, segundo Santos (2011) a Educação infantil é ampliada e as creches são incluídas no sistema de ensino, pela primeira vez na história passam a atender crianças de 0 a 3 anos nas creches e de 4 a 6 anos nas pré-escolas, uma conquista do movimento feminista que já reivindicava a educação infantil como forma de auxílio as mães trabalhadoras. O ensino fundamental agora tem 8 anos e o ensino médio passa a ter 3 séries, esta expansão da escolaridade aumenta a oferta, que é um dos pilares da nova administração pós ditadura.

Outras mudanças nesta reforma foram a descentralização da responsabilidade da educação que foram transferidas do governo federal para os estados e municípios, seus gastos foram direcionados por intermédio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF) e os municípios agora também possuem autonomia de captação de renda e para fazer acordos com a iniciativa privada. Como forma de mecanismo de universalização da educação no Brasil, foram instituídos os Parâmetros Curriculares e o instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Para Rosemberg (2003) com exceção da Educação Infantil que mobilizou feministas históricas, as reformas dos anos 90 pouco contemplaram as reivindicações dos movimentos de educadores e feministas, segundo a autora o Estado estava satisfeito com a educação feminina já que as porcentagens tinham indicadores, generalizados, melhores ou iguais as da educação masculina.

A partir dos anos 2000 os indicadores educacionais demonstraram aumento em relação ao acesso de pessoas pretas e não-brancas aos sistemas de ensino, sendo que isto se deu por intermédio da adoção de uma postura governamental mais ajustada aos desafios apresentados pelo corpo social brasileiro em razão de seus fatos históricos e suas consequências que são experienciadas até a atualidade (ROSEMBERG, 2013).

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2020), o Estado avançou com o Plano Nacional de Educação - PNE aprovado pela Lei n 10.172/01 com vigência pelo período de 10 anos, atribuindo aos Estados e aos Municípios a missão de elaborar planos decenais alinhados ao PNE, enquanto cabe à União elaborar e implementar o Sistema Nacional de Avaliação, estabelecendo o aparato e instrumentos necessários ao monitoramento das metas expostas no Plano Nacional de Educação. Desse modo, há uma movimentação do Estado em relação ao planejamento da educação brasileira, buscando maneiras mais assertivas de conduzir esse importante pilar social no Brasil.

Ainda nos primeiros dos anos 2000, o Governo Federal desenvolveu programas como o Brasil Alfabetizado por meio do Decreto n 4834/03, buscando promover a alfabetização de jovens acima de 15 anos e adultos excluídos dos sistemas educacionais, evidenciando um reconhecimento da situação social e educacional do país (BRASIL, 2020). Cria-se, também, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das escolas públicas na educação básica pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2020), importante iniciativa educacional para estimular ações pedagógicas no sentido de promover transformações profundas não somente na escola mas na sociedade a longo prazo, sobretudo no Brasil que apresenta significativa diversidade racial e cultural.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2020), em 2007 origina-se o indicador de fluxo escolar e médias de desempenho de forma unificada, denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que tem por objetivo mensurar e aferir a qualidade do aprendizado nacional, bem como formular metas mirando o aperfeiçoamento da educação nacional. O programa Mais Educação também foi instituído durante este período, tendo como principal função promover a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do incentivo a atividades socioeducativas no contraturno escolar. O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE também se destaca enquanto política pública

para a promoção da educação no país, reforçando uma perspectiva sistêmica adotada por meio de ações integradas com o propósito de melhorar a educação brasileira na integralidade de suas fases pelo prazo de 15 anos, com maior ênfase na educação básica. Tais ações ilustram uma tentativa de estruturação de bases educacionais mais sólidas, demonstrando maior interesse do Governo Federal no que se refere aos sistemas de educação do Brasil.

Ainda em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, em vigor de 1997 a 2006, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - FUNDEB, com a função de destinar recursos financeiros para a escolaridade básica de todo o país, conforme exposto pelo MEC (BRASIL, 2020). Outro acontecimento notável desse intervalo é a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, reunindo e ordenando outros programas e ações do governo voltadas para o setor educacional em todos os níveis (SANTOS, 2011).

Mais adiante, em 2009, é lançado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com o intuito de favorecer os sistemas de ensino do Distrito Federal e dos Estados, fortalecendo o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional. Dessa forma, nota-se que o ano de 2007 foi marcado por atuações do Estado em diferentes frentes, procurando a implementação de mudanças nos arranjos econômicos e políticos voltados à melhoria da educação e dos sistemas envolvidos a ela.

Na década de 2010 ocorreram importantes avanços em âmbito educacional, dentre eles destaca-se a Lei 12.711/12, popularmente conhecida como Lei de Cotas, que representa um importante avanço rumo a reparação histórica, garantindo a reserva de 50% das vagas em cursos de ensino superior de instituições públicas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública, sendo que dentro deste percentual são priorizados alunos que se enquadram em requisitos que caracterizam baixa renda e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como as pessoas com deficiência (BRASIL, 2020).

Em 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação por meio da Lei 13.005/14, apresentando 20 metas, diretrizes e estratégias para guiar a educação brasileira pelos próximos 10 anos. Com isso, percebe-se que as políticas públicas e as ações governamentais caminham rumo à diminuição de vantagens de determinados grupos sociais sobre outros, mirando na expansão do acesso à educação.

Já em 2015, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2020), é lançada a Base Nacional Comum Curricular, documento que define o conjunto de conhecimentos fundamentais na jornada do nível básico de educação. No ano de 2016 é criado o Programa de Fomento a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI pela Portaria 1.145/16, apoiando a implementação da proposição pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas do DF e dos Estados. Nesse mesmo ano, inicia-se uma ação dentro do Programa Pronatec, denominado MedioTec, oferecendo vagas em cursos técnicos profissionalizantes de nível médio em tempo integral nas redes públicas de ensino estaduais e do Distrito Federal. Aqui o que se percebe é a dilatação de uma inclinação progressiva em relação ao planejamento da educação em nível nacional, a partir do estabelecimento de parâmetros que fundamentam e direcionam os

sistemas de ensino de todo país, incluindo a modalidade de programas, que são um dos meios pelos quais as políticas públicas se materializam na realidade social.

Em 2017 dá-se início ao Programa Educação Conectada, visando apoiar e expandir o acesso a internet, estimulando o uso didático de tecnologias digitais na escolaridade básica. Mais adiante, em 2018, o Governo Federal instituiu o Programa Mais Alfabetização - PMALFA com o desígnio de incentivar e dar suporte para as unidades escolares de alfabetização de estudantes regulares matriculados nas duas primeiras fases do ensino fundamental. Em 2019, o Ministério da Educação compromissou-se nacionalmente pela educação básica em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, buscando impulsionar pedagogicamente o ensino infantil, fundamental e médio, bem como a educação de jovens e adultos, com a meta de transformar o Brasil em referência neste campo na América Latina, no prazo final de até 2030. Ou seja, entre 2017 e 2019, há um impulsionamento em direção à inclusão, tanto tecnológica, acompanhando a tendência contemporânea a digitalização, quanto social, na medida em que as políticas empenham-se visando alcançar comunidades em situação de vulnerabilidade.

A partir de então, as políticas públicas educacionais adotam uma conotação voltada para a profissionalização técnica, em que se tem como exemplo o Programa Novos Caminhos, que teve início ainda em 2019. Apesar dos processos de digitalização terem início anteriormente, houve uma intensificação com o advento da Pandemia da Covid-19, concebendo um cenário educacional não só digital como também doméstico, desencadeando novos desafios tanto para o Estado e suas políticas públicas, quanto para a sociedade como um todo (BRASIL, 2020).

Nos últimos anos, a educação brasileira tem atravessado circunstâncias desfavoráveis que vão desde a ausência e desinteresse por parte do Poder Público de dar continuidade a políticas oriundas de governos anteriores, até a própria reconfiguração econômica, social e política do mundo que exerce pressões sobre os sistemas de ensino no Brasil, gerando impactos ainda desconhecidos não só a curto prazo, mas também a médio e longo prazo.

Metodologia

A metodologia utilizada é a qualitativa, com delineamento de pesquisa documental, que prevê encontrar registros de políticas públicas educacionais adotadas da transversalidade, com o objetivo de agir no combate às desigualdades sociais. A “[...] pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

A utilização da pesquisa documental é justificada, segundo os mesmos autores, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

O corpus de análise será extraído de dois documentos que refletem políticas públicas educacionais oficiais do governo federal e que abrangem todo o território nacional: o Plano Nacional de Educação- PNE e o Planejamento Estratégico

Institucional 2015-2018 publicados pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL 2014; 2014).

Esses documentos foram escolhidos porque estão na interface entre legislação e ação da instituição, onde reúne as diretrizes, bases e metas dos principais documentos de políticas públicas educacionais do Brasil e planeja uma estratégia de ação.

Para a análise de dados, cito alguns autores sobre as problemáticas da Lei nº 13.005/2014 que aprova o PNE, estabelece diretrizes, metas e estratégias para todos os níveis e modalidades educacionais, que devem reger as iniciativas na área durante o decênio 2014-2024, transpassando essas problemáticas, fiz uma análise crítica discursiva, expondo trechos importantes analisado do Plano Estratégico Institucional.

Assim, inicialmente, fiz uma leitura atenta de cada documento. Em seguida, analisei as metas do Plano Nacional de Educação, com base em outros estudos sobre o tema, analisei também os objetivos estratégicos, a cadeia de valor e o mapa de iniciativas finalísticas do Plano Estratégico Institucional que se enquadram no objetivo deste estudo, ou seja, do acesso e permanência de mulheres na educação básica.

Resultados e Discussões

A Lei 13005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), traz diversas polêmicas em relação a sua formulação, pois como Queros e Rocha (2021) contam, o texto que estaria pronto em 2011 demorou três anos e meio para ser aprovado, passando por diversas mudanças e debatido em dezenas de reuniões e conferências. Com a divisão política muito bem acentuada nestas duas primeiras décadas do séc XXI, o tópico de maior discussão e polêmica foi o 2º artigo da Lei, em que apresentava no texto original, assim como no antigo PNE, a promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” e foi trocado por promoção da “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” no novo PNE. A importância de descrever tais desigualdades é que, citando as, é possível definir as estratégias com objetivos definidos a serem seguidas e chegar ao objetivo de equidade.

Já no próprio Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), construído por 20 metas para os próximos 10 anos a partir de sua vigência, a promoção da equidade racial é reforçada em algumas de suas metas. Segundo Leite e Mesquita (2016), podemos olhar com positividade algumas metas em relação à promoção da equidade racial na educação. Como a meta 7:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014, p. 10).

Que apesar de não ter explícito a questão racial nesta meta, uma de suas estratégias é baseada nas leis 10.639 e 11.645 expostas a seguir, que significam grande marco na luta educacional antirracista.

7.25. garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (BRASIL, 2014, p. 65).

Já a meta 8 traz consigo explícito e, segundo Leite e Mesquita (2016), assumindo a desigualdade racial brasileira que desde a ditadura militar foi negada a partir do mito da democracia racial, como vimos anteriormente neste estudo. Esta meta também traz consigo a interseccionalidade entre comunidades do campo, pretos e classe social, descrita:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2014, p. 11)

A última meta citada por Leite e Mesquita (2016) é a meta 9 que busca promover a ampla alfabetização de jovens e adultos, assim descrita:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014).

Para as autoras, essa meta é justificada no combate à desigualdade racial na educação a partir da meta anterior, onde o estado assume que a população preta tem taxas de escolaridade mais baixas que a população branca e, portanto, é o principal público alvo da modalidade EJA. E na meta 9, assume-se também a fragilidade da Educação de Jovens e Adultos, que por diversas falhas ou falta de políticas públicas colocam a população negra em situação de “fracasso” escolar mais uma vez. (LEITE e MESQUITA, 2016.)

Outro fato importante de citar no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) é que as metas 1, 2 e 3, que se referem à universalização da educação, estão em suas estratégias a preocupação de fomentar o atendimento educacional nas populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas em todas as fases da educação básica: infantil, fundamental e médio.

O Planejamento Estratégico Institucional (BRASIL, 2014) é baseado no Plano Nacional de Educação- PNE, no Plano Plurianual- PPA e Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, assim como todo o processo de revisão do planejamento, iniciativas e ações. Foi por meio de debates sobre as condições do órgão, buscando lacunas e oportunidades para melhoria dos resultados e impactos

gerados na sociedade por meio das ações institucionais existentes e levando em consideração as estratégias já existentes, que foi possível construir objetivos estratégicos.

“Os objetivos e iniciativas são estruturados em Planos Tático Operacionais, que detalham atividades, prazos, responsáveis, indicadores e orçamento, de forma a orientar a implementação da estratégia e viabilizar seu monitoramento.” (BRASIL, 2014. pág. 6)

Os objetivos estratégicos, divididos por temáticas de atuação, foram elaborados fazendo uma paridade com as metas do PNE, então para cada uma das 20 Metas, é descrito o objetivo estratégico para que cada meta seja alcançada nos 10 anos de validação do PNE. Porém, estes objetivos apenas descrevem como cada meta deve ser trabalhada, no sentido de ser em conjunto com os estados e municípios ou de apenas apoiar os municípios e estados a realizarem a estratégia.

Neste documento, há também a cadeia de valor, que é o documento essencial a embasar o Plano Estratégico Institucional, foi construído a partir de levantamento documental e entrevistas com dirigentes a fim de mapear os macroprocessos e processos relacionados às competências e às atividades exercidas pelo MEC.(BRASIL, 2014). Dentre os macroprocessos, o “Fomentar ingresso, permanência e formação de estudantes” tem em seus processos: garantir ingresso de estudantes; coletar e sistematizar dados educacionais; garantir permanência de estudante; prover transporte, saúde e alimentação para os estudantes; garantir formação de qualidade aos estudantes.

Outro capítulo importante deste documento é o mapa de iniciativas finalísticas, “O Mapa de iniciativas Finalísticas estão organizados por temáticas de atuação, em consonância com a Cadeia de Valor e o Mapa Estratégico. As iniciativas estão numeradas e contêm a informação das metas com as quais contribui para o alcance.” (BRASIL, 2014)

Das iniciativas finalísticas, algumas favorecem o acesso e permanência de mulheres na escola, como:

1. Aprimorar mecanismos para promover acesso e trajetória regular na educação básica.
2. Aprimorar a política de educação integral para as etapas da educação.
3. Aprimorar os instrumentos para implementação de políticas para diversidade e inclusão
4. Aprimorar as ações de alfabetização e educação de jovens e adultos.
5. Estabelecer ações para minimizar a evasão nas etapas da educação básica.
6. Articular ações para a promoção e prevenção da saúde na escola.

Todas estas iniciativas, objetivos estratégicos, processos e macroprocessos citados acima funcionariam caso fossem formuladas de forma interseccional, pensadas na inclusão das classes mais desfavorecidas e que menos têm acesso à educação básica.

Considerações finais

Diante de tudo que foi exposto neste estudo, pôde-se compreender que temos a teoria ao nosso favor, com olhares otimistas para um futuro diferente, de equidade e valor à diversidade.

Portanto, é necessário muito comprometimento do Poder Público em relação ao acesso amplo e justo à educação, com base no objetivo de incluir e realmente universalizar a educação, como descrito nas metas do Plano Nacional de Educação, mas de forma igualitária para todas as pessoas, construindo políticas públicas de forma interseccional, com comissões dentro dos ministérios e secretarias que estejam alinhadas entre os espaços de políticas públicas e populares, reconhecendo os obstáculos que a estrutura social brasileira, formada pelo plano patriarcal e racista da elite política constrói desde a república, projeta nas mulheres e, principalmente, nas mulheres pretas. .

Referências

AZEVEDO, N.; FERREIRA, L. O. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. Cadernos Pagu, n.27, São Paulo: Campinas. pág. 213-254, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro Geografia Estatística. Estatísticas de Educação. Brasília: IBGE, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Coleção de Leis do Império Brasil, v.1, p. 196. Brasil, 1879.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Coleção de Leis do Império do Brasil-1827, v.1, Rio de Janeiro. pág. 71, 1827.

BRASIL. Lei Gustavo Capanema. Lei Orgânica do Ensino Secundário.Reforma Gustavo Capanema. Diário Oficial da União – Seção 1 – 10/04/192, Pág. 5798. Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Coleção de Leis do Brasil - 1971, pág. 59 Vol. 5.

BRASIL, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Coleção de Leis do Brasil - 1996, Página 6544 Vol. 12

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. LEI Nº 13.005/2014- Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acessado em 25 de abril, 2022.

PLANO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL 2015- 2018. Ministério da Educação, 2014. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/plano-estrategico>> . Acessado em 25 de abril, 2022.

- Censo Escolar, 2010. INEP. Brasília: MEC, 2021.
- COLLINS, P.H. Interseccionalidade. Sirma Bilge, 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- COLLINS, P.H. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CONHEÇA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 25 de abril, 2022.
- KULESZA, W. A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, 1998.
- LEITE, S. F.; MESQUITA, T. V. L. Plano Nacional de Educação nº 13005/2014 e Racismo no Brasil. Revista Contemporânea de Educação, vol. 11, n. 22, pág. 301-311. 2016.
- OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Fronteiras da educação: desigualdade, ontologia e política. Goiás: Goiânia, 2012.
- OLIVEIRA, E. A.; AMARAL, E. A. A educação como política pública. Educativa, v.13, 1, pág. 203-210. 2010.
- ORTIZ, M. Desvendando sentidos e usos para a perspectiva de interseccionalidade nas políticas públicas brasileiras. Seminário Internacional Fazendo Gênero X. Florianópolis, 2013. p. 137-158
- PASSOS, J.C. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. EJA EM DEBATE. v.1, n.1, pág. 138-158. Florianópolis, 2012.
- QUEROZ, M. F. S.; ROCHA, M. J. N. Questões de Gênero e Direitos Humanos no Plano Nacional de Educação 2014/2024. UFAL. 2021.
- ROSEMBERG, F. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. Cadernos Pagu, n. 16, pág. 151-197. São Paulo, 2001.
- ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação das mulheres. *In*: A nova história das mulheres no Brasil. 1ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p.162-174.
- SANTOS, K. S. Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Tecendo fios. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação XXV. São Paulo, 2011.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, nº 1 v, 1, pág. 2- 15. 2009.
- SILVA, F. T. Conferência e Plano Nacional de Políticas para Mulheres: Novos mecanismos de enfrentamento às desigualdades de gênero. 2015. pág. 51 a 54.
- SOUZA, Celina. Coordenação de políticas públicas. Brasília: Enap, 2018.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa, v.34, p.121-145. 2004.