

v.33 n.2
Jul-Dez/2023

Feminismo decolonial em debate:
perspectivas latino-americanas em
políticas públicas e direitos humanos

ISSN 1414-9184
eISSN 1984-669X

Praia Vermelha



Estudos de Política e Teoria Social

Praia Vermelha

ISSN 1414-9184
eISSN 1984-669X

PERIÓDICO CIENTÍFICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Feminismo decolonial em debate: perspectivas latino-americanas em políticas públicas e direitos humanos

v.33 n.2

Jul-Dez/2023

A Revista Praia Vermelha é uma publicação semestral do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro cujo objetivo é servir como espaço de diálogo entre centros de pesquisa em serviço social e áreas afins, colocando em debate, sobretudo, os temas relativos às políticas sociais, políticas públicas e serviço social.

Conheça nossas [políticas editoriais](#).



Praia Vermelha

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

REITOR

Roberto de Andrade Medronho

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

João Torres de Mello Neto

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL

DIRETORA

Ana Izabel Moura de Carvalho

VICE-DIRETOR

Guilherme Silva de Almeida

DIRETORA ADJUNTA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Fátima da Silva Grave Ortiz

REVISTA PRAIA VERMELHA

EDITORA-CHEFE

Andrea Moraes Alves UFRJ

EDITORA ASSOCIADA

Patrícia Silveira de Farias UFRJ

EDITORAS AD HOC v.33 n.2

Lília Guimarães Pougy UFRJ

Ludmila Fontenele Cavalcanti UFRJ

EDITOR TÉCNICO

Fábio Marinho

REVISÃO

Maria Helena Torres

Nicole Leal

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Fábio Marinho

CONSELHO EDITORIAL

Angela Santana do Amaral UFPE

Antônio Carlos Mazzeo USP

Arthur Trindade Maranhão Costa UNB

Christina Vital da Cunha UFF

Clarice Ehlers Peixoto UERJ

Elenise Faria Scherer UFAM

Ivanete Boschetti UFRJ

Jean François Yves Deluchey UFPA

Leonilde Servolo de Medeiros UFRRJ

Marcos César Alvarez USP

Maria Cristina Soares Paniago UFAL

Maria Helena Rauta Ramos UFRJ

Maria das Dores Campos Machado UFRJ

Maria de Fátima Cabral Gomes UFRJ

Myriam Moraes Lins de Barros UFRJ

Ranieri Carli de Oliveira UFF

Rodrigo Castelo Branco Santos UNIRIO

Rodrigo Guiringuelli de Azevedo PUCRS

Salviana de Maria Pastor Santos Sousa UFMA

Suely Ferreira Deslandes FIOCRUZ

Publicação indexada em:

Latindex

Portal de Periódicos da Capes

IBICT

Base Minerva UFRJ

Portal de Revistas da UFRJ

Escola de Serviço Social - UFRJ

Av. Pasteur, 250/fundos

CEP 22.290-240

Rio de Janeiro - RJ



Praia Vermelha: estudos de política e teoria social /Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Vol.1, n.1 (1997) – Rio de Janeiro: UFRJ. Escola de Serviço Social. Coordenação de Pós-Graduação, 1997-

Semestral
ISSN 1414-9184
eISSN 1984-669X

1.Serviço Social-Periódicos. 2.Teoria Social-Periódicos. 3. Política- Periódicos I. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

CDD 360.5
CDU 36 (05)

 Para uma melhor experiência de leitura, recomendamos o acesso por computador com visualização em tela cheia (CTRL+L).

 Navegue pelo texto utilizando os ícones na lateral esquerda das páginas ou as setas em seu teclado.

 Clique [aqui](#) para baixar, instalar e utilizar gratuitamente o Adobe Reader.



Janine Moraes / Ministério da Cultura (via Wikimedia Commons)

Marcha das Mulheres Negras

APLICAÇÃO EM CAPA MODIFICADA COM A FERRAMENTA ADOBE FIREFLY IMAGE 2

Sumário

- DOSSIÊ EDITORIAL 183** **Feminismo decolonial em debate: perspectivas latino-americanas em políticas públicas e direitos humanos**
Lilia Guimarães Pougy & Ludmila Fontenele Cavalcanti
- DOSSIÊ ENSAIOS 186** **Perspectivas feministas decoloniais em algumas autoras: e o caso Brasis? Que políticas?**
Mary Garcia Garcia Castro & Tatiana de Paula Soares
- 210** **Fora da ordem: deslocamentos de insurgências feministas decoloniais** *Tatiana Dahmer Pereira*
- 230** **Corpo-território, os comuns e as mulheres quilombolas**
Maria Raimunda Penha Soares
- DOSSIÊ ARTIGOS 256** **O racismo e seus reflexos na saúde das docentes negras da UFRJ**
Rosimar Borges
- 276** **Trabalho feminino na formação social brasileira: aportes da Teoria da Reprodução Social** *Tahiana Meneses Alves*
- 301** **O feminismo decolonial e a interseccionalidade nas políticas públicas LGBTI+no Brasil (1998-2021)**
Henrique Rabello de Carvalho & Maria Celeste Simões Marques
- 324** **Uma crítica à reprodução da colonialidade cisgênera no feminismo decolonial** *Bruno Latini Pfeil & Cello Latini Pfeil*
- 349** **Políticas para mulheres: a luta por igualdade, direitos e enfrentamentos às violências**
Silvana Maria Escorsim & Beatriz Santana da Silva
- 375** **Entre a política e a política pública antirracista no Brasil: qual é a política da política pública brasileira?** *Luiza da Costa de Deus*
- 396** **A urbanização capitalista brasileira e o déficit habitacional: breve análise sobre a segregação espacial a partir de gênero e raça**
Joyce Kelly de Jesus Santos, André Henrique Mello Correa & Josefa de Lisboa Santos
- 420** **Descaso ou ferida colonial? Gênero nas políticas públicas educacionais no Brasil** *Susane Petinelli Souza*
- 445** **“Se o caminho é meu, deixa eu caminhar”:**
mulheres negras e identidades *Laurita de Queiroz Bomdespacho*



Para acessar os demais textos deste número clique aqui e veja o sumário online.

DOSSIÊ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- 458**
Metodologia de Atendimento Interdisciplinar do Centro de Referência para Mulheres Suely Souza de Almeida (NEPP-DH/UFRJ)
Bárbara Zilli Haanwinckel et alia
- 476**
Protagonismo feminino no PET de Humanidades e Letras da Unilab/Ceará (2013-2020) *Ana Cássia Alves Cunha et alia*
- 500**
As Ocupações do Movimento Olga: experiência popular de enfrentamento à violência patriarcal
Olivia Alves da Fonseca Aguera Nunes, Barbara Brame & Larissa Franco

Praia Vermelha

PERIÓDICO CIENTÍFICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Descaso ou ferida colonial? Gênero nas políticas públicas educacionais no Brasil

Gênero
Política pública
Mulheres
Feminismo decolonial

O objetivo do estudo é analisar o gênero nas políticas públicas educacionais no Brasil por meio de uma mirada feminista decolonial, a partir de duas políticas públicas: o Programa Nacional Mulheres Mil e a Política de Cotas no ensino superior. Ambas as políticas desconsideram o gênero, as mulheres são responsabilizadas por determinadas atividades no cotidiano e são vinculadas a certas áreas de atuação. Assim, as mulheres negras são ainda mais prejudicadas quando o gênero é desconsiderado ou preterido, tratando-se mais de uma ferida colonial do que de descaso.

Susane Petinelli Souza

Professora Associada do Departamento de Administração (UFES).

Negligence or colonial wound?
Gender in public educational
policies in Brazil

The aim of this paper is to examine gender in public educational policies in Brazil through a decolonial feminist perspective, based on two public policies: the National Thousand Women Program and the Quota Policy in higher education. Both policies disregard gender, women are held responsible for certain activities in their daily lives and they are linked to certain areas of activity. Thus, black women are even more harmed when gender is disregarded or passed over, dealing more with a colonial wound than neglect.

Gender
Public policy
Women
Decolonial feminism





Introdução

No âmbito do ensino superior federal, durante a década de 2000, várias medidas foram implementadas. Tais medidas buscavam a ampliação e a democratização no acesso ao ensino superior, como o aumento de recursos públicos para as instituições, a contratação de servidores, tanto professores(as) quanto técnicos(as), a ampliação expressiva da quantidade de *campi*, e o aumento da oferta de vagas para estudantes, recuperando-se o investimento na universidade pública (ÉSTHER, 2015; IBGE, 2019). Uma política educacional implementada na rede pública federal do ensino superior foi o sistema de cotas, que reserva vagas a candidatos de determinados grupos populacionais.

Essa política educacional é considerada uma medida afirmativa, pois visa melhorar a capacidade de grupos sub-representados em determinados contextos, a fim de terem acesso a oportunidades e a medidas que lhes dão tratamento preferencial (FOLEY; WILLIAMSON, 2019).

Graças a essa ação afirmativa, estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do país (50,3%), em 2018. Quanto aos indígenas ou povos originários, o número é ínfimo, não chegando a 15 mil estudantes. No entanto, mesmo as mulheres sendo a maioria como ingressantes e concluintes no ensino superior do país, elas permanecem alocadas em cursos tradicionalmente femininos, enquanto carreiras científicas consideradas de prestígio permanecem como campos de conhecimento masculinos (INEP, 2019).

Também é possível constatar uma desigualdade entre mulheres por meio do recorte racial. O percentual de mulheres brancas com ensino superior completo é mais do que o dobro do calculado para as mulheres pretas ou pardas (IBGE, 2019).

Percebe-se que os diplomas não conferem os mesmos ganhos para os(as) profissionais formados(as), pois existem diferenças de acesso e conclusão entre estudantes em termos de gênero, etnia, raça e classe, o que pode gerar desigualdades no mercado de trabalho (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). Desse modo, as mulheres brasileiras, mesmo obtendo maior escolaridade, continuam sendo desvalorizadas como força de trabalho, seja por organizações contratantes, seja pelos formuladores de políticas públicas.



O Brasil esteve entre os cinco países latino-americanos com melhores condições de resposta às transformações de famílias e mercados de trabalho no período de 2004 a 2014, período no qual a América Latina conseguiu reverter ligeiramente as desigualdades socioeconômicas. Contudo, a participação das mulheres pobres e não pobres na força de trabalho permaneceu semelhante à existente no início daquela década. Ou seja, ainda que as desigualdades socioeconômicas e de gênero estejam relacionadas, não é qualquer tipo de política que consegue promover simultaneamente a igualdade socioeconômica e de gênero (BLOFIELD; MARTÍNEZ, 2014).

Somando-se a esses aspectos do campo do trabalho, políticas educacionais podem ser concebidas a partir de estereótipos de gênero, reforçando os lugares que as mulheres deveriam ocupar na divisão sexual e racial do trabalho. Para Valentine, Trautner e Spade (2019), os estereótipos de gênero, além de produzirem uma desvalorização do trabalho feminino, estão implicados nas relações raciais e étnicas.

Outra política educacional, iniciada em 2007 e institucionalizada em âmbito nacional em 2011, é o Programa Nacional Mulheres Mil. O programa busca promover a formação profissional e tecnológica e o aumento da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Este estudo parte do pressuposto de que no Brasil o gênero vem sendo desconsiderado ou preterido nas políticas públicas educacionais e que o processo de construção das políticas públicas educacionais não é neutro (CORCETTI; PETINELLI-SOUZA, 2021, CORCETTI; SOUZA, 2022). A partir desses pressupostos, o objetivo do estudo é analisar o gênero nas políticas públicas educacionais no Brasil a partir de uma mirada decolonial.

A análise partirá do foco decolonial, mas, enfatizando o feminismo decolonial. Tal mirada permite perceber os modos de atualização da dominação patriarcal, assim como as opressões vivenciadas pelas mulheres, considerando as complexas relações entre gênero, raça, localização geográfica, classe e idade.

Ainda que muitos estudos realizados no Brasil não considerem aspectos e especificidades latino-americanas, incluindo-se as especificidades brasileiras, aqui a mirada decolonial permite também a valorização de autores nacionais e de outros países

da América Latina. Trata-se de autores e autoras que estão para além de um ocidente geopolítico, de modo a escapar e resistir às relações típicas eurocêntricas que enfatizam conhecimentos produzidos no norte global por homens brancos.

E ainda que o uso da expressão América Latina já tenha sido apontado como problemático e a própria ideia de América Latina seja algo a ser pensado, neste estudo o nome oficial ainda será utilizado (MIGNOLO, 2007; CASTRO, 2021).

Com isso, propõe-se analisar o gênero em duas políticas públicas educacionais: o Programa Nacional Mulheres Mil e a Política de Cotas no ensino superior.

O artigo tratará inicialmente das políticas públicas educacionais, posteriormente tratará sobre o feminismo decolonial, em seguida será realizada uma análise teórica das duas políticas educacionais brasileiras e depois conclusões serão desenvolvidas.

Políticas públicas educacionais

Uma política educacional consiste em uma política de Estado ou de governo, dependendo do modo como ela é conduzida e implementada na esfera pública. Enquanto uma política de governo se refere a um programa, ação ou plano desenvolvido para vigorar durante o período de um mandato governamental, uma política de Estado se refere a um plano, ação ou programa educacional com objetivos de longo prazo, para além do exercício político de determinado partido ou representante (SANTOS, 2014). Entretanto, no Brasil, políticas de governo ainda são mais comuns do que políticas de Estado.

Ainda no primeiro ano do Governo Luís Inácio Lula da Silva, 2003, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação criou uma Comissão Especial de Avaliação que elaborou a proposta do novo Sistema Nacional de Avaliação Institucional, aprovado pelo Congresso por meio da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. A partir de 2004, a educação superior no Brasil viveu uma das conjunturas mais prósperas de sua história (TRINDADE, 2008).

Nessa conjuntura, o investimento na universidade pública foi sendo recuperado e adotaram-se políticas sociais de expansão de acesso e permanência, assim como políticas de cotas para ingresso (ÉSTHER, 2015).



Em relação ao grupo de países participantes do Mercosul, Perrotta e Vazquez (2010) tratam de dezoito anos de integração de uma agenda educacional que acredita que é por meio dos processos educacionais que os profissionais são formados, que o sistema educacional mantém uma estreita relação com o sistema científico e tecnológico, contribuindo para o avanço das atividades de pesquisa e desenvolvimento, que a educação tem um papel relevante no que diz respeito à formação da cidadania. Segundo as autoras, a integração da agenda educacional está relacionada a outras agendas, como a das cooperativas, do desenvolvimento social e do trabalho e gênero.

Ainda que a transversalização do gênero seja atribuída à Conferência de Beijing, em 1995, foi, principalmente, a partir de 2001 que o gênero passou a ser integrado à estratégia do Banco Mundial, tanto em contextos locais, quanto nacionais. Tal prática reguladora do sistema das Nações Unidas ampliou as capacidades das mulheres no mercado de trabalho. No entanto, não houve questionamento acerca do panorama social e político, nem das estruturas que levam à desigualdade de gênero (LABRECQUE, 2010).

Nesse sentido, Segato (2021) alerta que a transversalização das políticas de gênero está baseada na ideia de que os assuntos da esfera pública são de interesse universal, enquanto os assuntos da esfera doméstica são de interesse particular.

No Brasil, pode-se dizer que a incorporação formal da transversalidade de gênero como um princípio de governo ocorreu somente no Plano Plurianual 2008–2011, permanecendo mais como uma diretriz orientadora da atuação governamental do que como um elemento de planejamento e gestão da política na prática (IPEA, 2015).

Sobre as diferentes visões do Estado sobre as mulheres que permeiam o conteúdo dos objetivos, das metas e das iniciativas propostas no âmbito do Plano Plurianual 2016-2019, Mello, Ribeiro e Marques (2020) assinalam que, entre os programas temáticos que apresentavam termos associados à dimensão de gênero, as menções às mulheres aparecem atreladas a áreas temáticas de igualdade de gênero e a políticas de desenvolvimento social, sempre ligadas a outros públicos específicos. Os esforços pela promoção de igualdade de gênero ocorreram em diversos



ministérios, prevalecendo a Presidência da República e o Ministério dos Direitos Humanos, com uma suscetibilidade dessa agenda conforme oscilações da relevância política atribuída pelo governo em vigor. Assim, a alteração na Presidência da República, a partir de 2016 (primeiro ano daquele Plano Plurianual), produziu uma desarticulação na promoção da igualdade de gênero no governo federal.

Importante lembrar que políticas públicas voltadas para as mulheres são menos abrangentes e ainda estão apoiadas em uma visão mais tradicional do feminino, vinculando à responsabilidade feminina a atividades de educação e cuidado de filhos, pessoas idosas e doentes. Ao passo que políticas públicas de gênero consideram os processos de socialização entre homens e mulheres, assim como os conflitos nessas relações, buscando promover a autonomia das mulheres (BANDEIRA, 2005).

No campo educacional existem algumas dimensões em relação à igualdade de gênero: a) haveria igualdade de gênero se existisse igualdade de acesso entre homens e mulheres, ou seja, oportunidade para ambos acessarem o mesmo tipo de educação no sistema escolar, de qualquer nível, inclusive no nível superior; b) haveria igualdade de permanência se ambos tivessem as mesmas condições de permanência no sistema de ensino durante o seu processo de formação; c) haveria igualdade de produção se ambos tivessem a probabilidade de adquirir conhecimentos semelhantes; e d) haveria igualdade de resultado se homens e mulheres tivessem as mesmas oportunidades de usufruírem de vidas com rendimentos iguais e obtivessem trabalhos do mesmo *status* social (ESPINOZA, 2007; FARRELL, 1999).

Desse modo, atingir a igualdade de gênero pressupõe que os estudantes e as estudantes não sejam excluídos(as) ou pelo menos não sejam desencorajados(as) das trajetórias que levam a melhores oportunidades de trabalho somente porque são mulheres. Nesse ínterim, é importante compreender o Programa Nacional Mulheres Mil e a Política de Cotas.

O Programa Nacional Mulheres Mil, que anteriormente também fazia parte do Plano Brasil sem Miséria, permanece, desde seu início, vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Essa ação afirmativa foi iniciada em 2007, mas apenas institucionalizada em âmbito



nacional em 2011 e tem como objetivo a promoção da formação profissional e tecnológica feminina e o aumento da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

A verificação dos saberes previamente adquiridos pelas mulheres participantes do programa foi fundamental para a definição dos cursos selecionados, ou seja, os conhecimentos que o programa proporcionou se deram mais em função dos conhecimentos prévios das alunas do que propriamente do potencial de trabalho local. Dentre os cursos ofertados constam curso de camareira, artesanato, cuidadora de idosos, culinária, recepcionista e costura (CORCETTI; SOUZA; LORETO, 2018; CORCETTI; SOUZA, 2022).

Quanto à Política de Cotas, a Lei 12.711, de 2012, estabelece em seu primeiro artigo que as instituições federais de educação superior devem reservar, no mínimo, 50% de suas vagas para os estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Dentre estes estudantes, 50% devem ser oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. Sobre as pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência, as vagas serão reservadas também dentro dos primeiros 50%, obedecendo à proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população do estado da instituição de ensino superior.

A potência do feminismo decolonial

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que o fim da colonização ou do período chamado de colonial (colonialismo) não terminou com a colonialidade (QUIJANO, 2000).

A partir dos conceitos centrais de colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser (QUIJANO, 2000), foi concebido o conceito de colonialidade de gênero (LUGONES, 2012), para depois surgir a categoria gênero e decolonialidade, e mais recentemente feminismo e decolonialidade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Lugones (2012) também amplia a teoria da colonialidade do poder de Quijano (2000), desenvolvendo a noção de sistema moderno-colonial de gênero. Quijano (2000) observou que no âmbito da colonialidade a separação entre razão/sujeito e corpo e as relações entre ambos passaram a ser vistas como relações entre a razão/sujeito e o corpo/natureza humana. Esse dualismo





afetou as relações raciais de dominação, assim como afetou as relações mais antigas de dominação, as relações sexuais. O lugar das mulheres foi então estereotipado e quanto mais inferiores fossem consideradas suas raças, mais próximas da natureza eram percebidas.

A noção de sistema moderno-colonial de gênero traz a ideia que a primeira classificação que o processo de colonização produziu foi uma divisão entre humano e não humano; em seguida, uma invenção do gênero, com a supremacia do homem branco europeu, o qual possuía direitos sobre as mulheres de seu próprio grupo. As mulheres brancas europeias eram consideradas reprodutoras da raça e do capital. Com isso, uma supremacia branca foi sendo imposta às pessoas não originárias do mundo europeu. Além disso, não seria possível afirmar que o sistema de gênero funcionaria do mesmo modo para os povos colonizados, o que faz crer que gênero, sexualidade e raça seriam categorias constitutivas da episteme moderno colonial (LUGONES, 2012; MIÑOSO; CORREAL; MUÑOZ, 2014).

Sobre a inferioridade imposta aos seres humanos que não se enquadravam no modelo eurocentrado, Mignolo (2007) fala da ferida colonial, algo que reverbera até hoje, uma consequência dessa inferioridade imposta, um discurso hegemônico que coloca em questão a humanidade daqueles que não são brancos, cristãos e heterossexuais. Mulheres, e ainda mais as mulheres de cor, ficaram à margem do conceito de humanidade, conceito este, construído por homens.

A invasão do Brasil ocorreu no início do século XV e aqueles que o fizeram, em sua maioria homens, chegaram do continente europeu, que para além das especificidades históricas e culturais daqueles países, viviam um processo de delimitação de esferas públicas e privada de atuação. Com isso, esse processo delimitador foi fortalecido durante a colonização.

Sobre a colonização, Segato (2012) percebe certa organização patriarcal nas sociedades tribais, algo que poderia ser descrito como um patriarcado ainda de baixa intensidade, pois era algo bastante distante da organização de gênero ocidental, mais demarcada. Portanto, já existiam patriarcados, porém, estes se tornaram mais hierarquizados quando expostos à lógica de gênero no processo de colonização, produzindo consequências





terríveis num primeiro momento para as mulheres indígenas, e, em seguida, para as mulheres negras (MENDOZA, 2019; SEGATO, 2001, 2012).

Na compreensão de Paredes (2010), o que teria ocorrido foi uma espécie de entroncamento entre um patriarcado pré-colonial e um patriarcado colonial. Já para Lugones (2012), se o processo de colonização produziu uma divisão entre humanos e não humanos, as mulheres que sofreram o processo de colonização eram percebidas no viés macho-fêmea, antes de passarem a ser percebidas pelo viés de gênero.

De qualquer maneira, o conceito de colonialidade de gênero, o entendimento de que os patriarcados pré-coloniais de baixa intensidade foram exacerbados pelo processo de colonização, e a imposição do sistema de gênero europeu e suas consequências nas relações entre homens e mulheres nas colônias, são incrementos dos estudos feministas decoloniais que permitem a compreensão da atual e tão diversa realidade das mulheres (LUGONES, 2012; MENDOZA, 2019; SEGATO, 2012).

Nos estudos feministas decoloniais há críticas referentes aos modelos hegemônicos ocidentais e aos feminismos que se pretendiam universais e que focaram no patriarcado em detrimento da colonialidade (CORREAL, 2014).

Talvez isso tenha ocorrido, principalmente, porque eram estudos realizados no norte global, ou seja, no âmbito dos próprios países colonizadores. Para além dos feminismos que se pretendiam hegemônicos, a própria concepção universal de mulher também passa a ser questionada.

Segundo Correal (2014), o feminismo se concentrou em contestar a ideia da mulher como frágil, fraca de corpo e mente, fechada na esfera privada, sem discutir que essas eram características das mulheres brancas e burguesas.

Afinal, no Brasil colônia e imperial, as mulheres escravizadas trabalhavam e circulavam na esfera privada e pública de acordo com a vontade de seus senhores, enquanto as mulheres mais pobres podiam circular e até trabalhar também de acordo com a vontade de seus maridos (SOUZA, 2021).

O feminismo decolonial traz importantes desdobramentos teóricos que colocam em discussão a situação das mulheres na



estrutura moderna e colonial, além de ter como potencialidade o desmantelamento de posições eurocêntricas que continuam em várias correntes do pensamento feminista (CORREAL, 2014).

Dentre eles, a identificação de alguns desafios: a subordinação das mulheres, um olhar crítico sobre a exploração da natureza e um repensar da economia. Há que considerar que existem pontos de convergência entre o feminismo e a crítica à modernidade e à colonialidade: a suspeita em relação aos discursos universais, o reconhecimento de que todo saber é situado e parcial e as preocupações com as subjetividades e identidades (ESCOBAR, 2007).

A partir de uma mirada decolonial também é possível evidenciar que o colonialismo é a produção de uma ideia de superioridade de um povo ou raça sobre os demais, algo incorporado na racionalidade administrativa das colônias. Isso levou as sociedades que constituíram as terras que passaram a serem conhecidas como América Latina a herdarem classificações sociais, como a racial e a sexual, do mesmo modo que técnicas jurídico-administrativas da península Ibérica (GONZALEZ, 1988, 2019).

Na América Latina, as desigualdades estruturais afetam a participação das mulheres no trabalho remunerado, manifestando-se por meio de diversos aspectos, dentre eles a sobrecarga por meio do trabalho de cuidado (CEPAL, 2021).

Os cuidados e o trabalho doméstico não remunerado permanecem invisíveis, subvalorizados e negligenciados no desenvolvimento de políticas públicas. Ainda cabe às mulheres a responsabilidade central nos trabalhos de cuidado, remunerados ou não, assim como a responsabilidade de encontrar soluções para os problemas de cuidados domésticos. O papel materno continua percebido como o de principal cuidador, especialmente durante a infância (CASTRO; CARVALHO; MOREIRA, 2012; HIRATA; DEBERT, 2016; MOLINIER; PAPERMAN, 2015).

A divisão sexual do trabalho prioriza a atuação masculina na chamada esfera produtiva, enquanto prioriza a atuação das mulheres na chamada esfera reprodutiva, além de levar a uma apropriação pelos homens daquelas funções consideradas mais valorizadas socialmente (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Gonzalez (1988, 2019, 2020) ajuda a ampliar essa discussão com a divisão racial no campo do trabalho. Com isso, pode-se pensar



na divisão sexual e racial do trabalho, de maneira que as duas divisões são articuladas, escapando-se da mera reprodução da razão universal abstrata, típica de um discurso branco e masculinizado. Tais divisões sociais, desse modo, levam ao reconhecimento de que a maioria das mulheres ameríndias e amefricanas é formada por aquelas que compõem o proletariado afro-latino-americano.

Os conquistadores associaram o trabalho não pago às raças dominadas e as identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça acabaram relacionadas a determinados lugares e papéis na nova estrutura global de controle do trabalho. A partir disso, a divisão do trabalho e a raça foram estruturalmente associados, reforçando-se mutuamente (QUIJANO, 2000).

Obviamente que a realidade social vem sendo paulatinamente transformada, mas ainda está um tanto distante da igualdade. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), o número de mulheres é superior ao de homens, isto é, mais da metade da população brasileira é composta por mulheres. Concomitante a isso, mais da metade da população é composta por pessoas negras, considerando o somatório de pessoas pretas e pardas (IBGE, 2020).

Nascimento (2019), ainda no final da década de 1970, chamou a atenção para o fato das mulheres negras ocuparem os mesmos espaços e papéis que lhe foram atribuídos desde a escravização.

Dados mais atuais demonstram que as mulheres que se movimentaram para ocupações de nível superior são predominantemente mulheres brancas, enquanto as mulheres oriundas de classes mais pobres, em sua maioria negras, se dirigem para a produção na indústria e para o setor de prestação de serviços, com destaque para o serviço doméstico. Aqueles que são autodeclarados brancos ainda predominam nos níveis mais altos de escolaridade e mesmo que a formação no âmbito do ensino superior entre as pessoas negras tenha aumentado nos últimos anos, a média dos anos de estudos de pessoas negras é de 8 anos, enquanto a média de pessoas brancas é de 10 anos (IBGE, 2019).

Outra contribuição potencial do feminismo decolonial é o rompimento com um sujeito universal, o que permite percepções e produção de conhecimentos oriundas daquelas pessoas que



vivem outras opressões, para além da opressão de gênero, como a opressão de ter nascido no sul global, opressão racial e de classe.

Analisando políticas educacionais

Pode-se dizer que ainda estamos, em parte, colonizados, devido às influências de organismos internacionais. Tanto, que a política educacional no Brasil segue sendo determinada, parcialmente, por meio de recomendações de tais organizações e de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e mediados pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (SANTOS, 2014). A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial seriam alguns desses organismos.

Várias políticas públicas concebem as mulheres como promotoras do bem-estar social e aquelas voltadas às mulheres de baixa renda, tanto da área urbana, quanto rural, buscam aperfeiçoar habilidades de costura, nutrição, saúde, secretariado e artesanato, para que os filhos possam ter melhores oportunidades de vida (STROMQUIST, 1996).

Com essa concepção, ao invés de aproveitar a oportunidade para ampliar a aprendizagem das mulheres, para além dos conhecimentos prévios, no Programa Mulheres Mil, ocorreu sobremaneira, uma reprodução de estereótipos de gênero. Logo, concorda-se com Valentine, Trautner e Spade (2019), quando afirmam que tais estereótipos desvalorizam o trabalho quando este é realizado por mulheres, assim como explicam que o gênero é atravessado por relações raciais e étnicas e por relações de classe e idade.

O programa poderia ter sido um modo de desconstrução de estereótipos de gênero (mulher como reprodutora, cuidadora de crianças e idosos e responsável por afazeres domésticos) e de atenuação de desigualdades. Porém, acabou reforçando-os e contribuindo para a sua continuidade (CORCETTI; SOUZA; LORETO, 2018; CORCETTI; SOUZA, 2022).

Mesmo assim, o programa proporcionou o desenvolvimento de autoestima, ampliação de consciência sobre a relevância da saúde das mulheres e de seus direitos, e auxiliou as mulheres que já trabalhavam em determinadas áreas dos cursos, para que

fornecessem serviços e produtos ainda melhores. Contudo, o programa não foi capaz de alterar o cenário de vulnerabilidade social das participantes, não contribuindo significativamente para o aumento da escolaridade, nem para a entrada ou retorno ao campo do trabalho. Isso devido às limitações das prefeituras envolvidas na estruturação de turmas que atendessem à disponibilidade das egressas, que enfrentam obstáculos para gerir o trabalho juntamente aos cuidados com a casa e a escola – o que evidencia uma continuidade dos modelos tradicionais de gênero, que ainda sobrecarregam as mulheres (CORCETTI; SOUZA; LORETO, 2018; CORCETTI; SOUZA, 2022).

Ainda que a educação tenha tido melhorias no país e que as mulheres venham superando os homens nos indicadores educacionais, elas não alcançaram resultados compatíveis com sua qualificação no campo do trabalho. Isso porque, no ensino superior brasileiro, os diplomas não conferem os mesmos ganhos para as profissionais formadas, existindo diferenças de acesso e conclusão entre estudantes em termos de gênero, raça e etnia e classe (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; IBGE, 2019).

A Política de Cotas tem sido um importante instrumento para reduzir desigualdades no Brasil, tendo em vista que as instituições federais de educação superior devem reservar, no mínimo, 50% de suas vagas para os estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas e dentre estes, 50% devem ser oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita. Dentro dos primeiros 50% há reserva de vagas para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e pessoas com deficiência.

Neste estudo não se chegou a tratar de dados sobre pessoas indígenas, nem pessoas com deficiência. No entanto, é possível afirmar que mesmo com diversas dificuldades, aspectos raciais e de classe vêm sendo atendidos pela Política de Cotas, em detrimento de aspectos de gênero. E para além da reserva de vagas, é preciso garantir, e, portanto, dar condições para a permanência e conclusão de estudantes via políticas de assistência estudantil.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil objetiva ampliar as condições de permanência de estudantes no ensino superior público federal, por meio de ações nas áreas de alimentação,



moradia estudantil, transporte, esporte, atenção à saúde, cultura, inclusão digital, apoio pedagógico e creche, dentre outras (RECKTENVALD; MATTEI; PEREIRA, 2018). Contudo, as creches nas universidades não conseguem atender à demanda de crianças.

No Brasil, os indicadores educacionais da população negra apresentaram melhorias entre 2016 e 2018, tanto como resultado da escolaridade acumulada ao longo das gerações, quanto em decorrência de políticas públicas. Nesse contexto, estudantes negros passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do país (50,3%), em 2018 (IBGE, 2019).

Não obstante, constata-se uma desigualdade entre mulheres por meio do recorte racial, pois o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo é mais do que o dobro do que para as mulheres negras. Também é constatada uma desigualdade de gênero atrelada a campos de conhecimento.

Dos 20 cursos de graduação mais numerosos em 2017, que reuniram 5.432.301 matrículas de graduação, verificou-se que as mulheres continuam sendo a maioria em cursos ainda considerados tradicionalmente femininos, como Serviço Social, Enfermagem, Nutrição, Psicologia, Letras, Pedagogia e demais licenciaturas. Mas, carreiras científicas consideradas de prestígio como Física, Matemática, Computação e Engenharias permanecem como campos masculinos (INEP, 2019).

Aqui observa-se, mais uma vez, divisões sociais e estereótipos de gênero operando no campo da educação e do trabalho, uma vez que ao considerar-se um trabalho feminino e considerar-se determinados cursos superiores e áreas de atuação profissionais como de prestígio, fica evidente que trabalhos, cursos e campos de atuação menos valorizados são justamente aqueles nos quais as mulheres têm chancela para circular.

E mesmo que as mulheres sejam a maioria no ensino superior brasileiro, a escolha de cursos permanece influenciada pelo viés de gênero, com as mulheres sub-representadas em cursos de maior prestígio e sobrerrepresentadas nos de menor prestígio (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

Isso é bem perceptível nas áreas de ciências exatas e engenharias, pois as mulheres encontram-se sub-representadas entre professores e estudantes e entre as mulheres, as pardas e pretas



encontram-se em menor número, sinalizando que, mesmo com a melhoria no acesso ao ensino superior, a sub-representação feminina e de pessoas negras é mantida em cursos mais prestigiados. Mais, especificamente, Computação e Engenharias permanecem como campos de conhecimento masculinos, o que demonstra que a Política de Cotas não tem sido suficiente para melhorar a participação de mulheres, e mais ainda das mulheres negras nessas áreas. Além disso, existem dificuldades para ingresso e conclusão em cursos da área tecnológica para mulheres acima de 25 anos, provavelmente, devido à fase de matrimônio e maternidade, mas também inserção no mercado de trabalho, aspectos que impactam a profissional e acadêmica (PETINELLI-SOUZA; CORCETTI; SARTORI, 2021). Imagine-se os esforços emocional, mental e físico das mulheres, que apesar de tudo, estão conseguindo manter-se no ensino superior.

Não obstante, o governo federal não vem promovendo políticas no ensino superior que considerem o gênero, o que pode vir a prejudicar, neste caso, as mulheres e mais ainda as mulheres negras e mulheres pobres, conforme demonstram os dados. Também não há política ou ação no ensino superior para aquelas mulheres que vivenciam a maternidade, excetuando-se raras vagas em creches (CORCETTI; SOUZA, 2022).

Se os feminismos que se pretendem hegemônicos privilegiaram a discussão do patriarcado, o feminismo decolonial acrescenta dimensões importantíssimas que não podem ser deixadas de lado, como as relações raciais e geopolíticas. Dito isso, por que cuidar de classe e raça nas políticas educacionais e esquecer de gênero? Há explicações para isso.

Embora, ao longo da história, as mulheres tenham se tornado cada vez mais críticas e atentas às desigualdades que sofrem em relação aos homens, a consciência de gênero, muitas vezes, permaneceu abaixo de outras consciências coletivas, como a racial e a de classe (ARONSON; BOISSON, 2015). Além disso, os governos e formuladores de políticas públicas operam em sociedades sexistas, patriarcais, estereotipadas e segmentadas por raça e gênero no campo do trabalho, com muito mais homens em cargos de exercício de poder, e, portanto, é a visão e modos de percepção de homens que ainda ditam as normas sociais para todas as pessoas.

Talvez, isso também seja uma das consequências do processo de colonização, pois como Gonzalez (1988, 2019) explica, não somente as divisões sociais, como a racial e a sexual são oriundas dos colonizadores, mas também os modos de funcionamento do aparato jurídico-administrativo. O que reforça o entendimento de que os patriarcados pré-coloniais de baixa intensidade foram potencializados sobremaneira pelo processo de colonização, com a imposição do sistema de gênero europeu e suas consequências nas relações entre homens e mulheres nas colônias. Consequências que perduram até hoje (MENDOZA, 2019; SEGATO, 2012).

Concorda-se com Lorde (2019), quando esta afirma que não existe hierarquia de opressão e é inconcebível que uma parte de sua identidade possa se beneficiar com a opressão de outra. Ou ainda, como complementa Berth (2019), que diz ser necessário identificar como as dimensões de gênero, raça e classe, dentre outras, se inter-relacionam, somando-se e potencializam as consequências sobre um determinado grupo.

E recordando o discurso de Sojourner Truth, no ano de 1851, na Women's Rights Convention, em Ohio, Estados Unidos, num encontro em que clérigos debatiam sobre os direitos das mulheres, com o seu célebre questionamento “e eu não sou uma mulher?”, aqui cabe retomá-lo e questionar: e as estudantes das instituições de ensino superior públicas federais não são mulheres?

Após esses apontamentos pode-se considerar que a Política de Cotas privilegia classe e raça, mas não chega a considerar o gênero. Enquanto o Programa Mulheres Mil é uma política pública voltada para mulheres e não uma política pública de gênero. Dessa maneira, está baseada em uma visão tradicional das mulheres, tomando-as como responsáveis pela educação de filhos e pelo trabalho de cuidado, que englobaria também o cuidado com a casa, ou seja, o trabalho doméstico não remunerado.

Caso ambas as políticas partissem de uma concepção, que neste estudo prefere-se denominar de política pública com perspectiva de gênero, as políticas considerariam os processos de socialização entre homens e mulheres, os conflitos nessas relações e buscariam promover a autonomia das mulheres, dando-lhes condições para que possam estudar e trabalhar dentro do que acreditam ser o melhor para suas realidades pessoais (trabalho



de turno integral ou parcial, estudar no matutino, vespertino ou noturno, por exemplo). Mas, principalmente, retirando-lhes a carga desigual de responsabilidades e de tempo em relação ao trabalho de cuidado, não sendo mais percebidas como as principais responsáveis, e sim, como corresponsáveis, reduzindo a desigualdade desde o lar até outras esferas sociais, como a universidade e o campo do trabalho.

Também pode-se afirmar que a transversalização da perspectiva de gênero no Brasil realmente não chega a ser um elemento de planejamento e gestão de políticas na prática (IPEA, 2015), assim como parte da ideia de que a esfera doméstica seria de interesse particular (SEGATO, 2021), pois as políticas educacionais não consideram as condições de vida das mulheres, tampouco como é realizada a divisão de tarefas no lar e quem cuida de quem e quando.

Procurando romper com um sujeito universal, o feminismo decolonial evita uma visão essencialista do que seria uma mulher, do que seria uma pessoa pobre, do que seria uma pessoa negra, considerando aspectos regionais, como a história e o local onde vivem essas mulheres e as desigualdades marcadas pelo enfoque Norte-Sul. Classe, raça, idade, localização geográfica e gênero precisam ser levados em consideração na concepção e implementação de políticas públicas.

Se ainda há reverberações da época colonial na atualidade, se é possível perceber a existência de mulheres que foram subalternizadas por meio de diversos processos, como o de colonização, de racialização e de exploração capitalista, dentre outros (LUGONES, 2019), é imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas que busquem reduzir todas as desigualdades, inclusive a desigualdade de gênero.

Partindo de Farrell (1999) e Espinoza (2007), averiguou-se algumas dimensões em relação à igualdade de gênero no ensino superior. Há igualdade de gênero no acesso à universidade, pois mulheres e homens têm a oportunidade de acessarem o mesmo tipo de educação no nível superior. Ao contrário, quando se refere à permanência na universidade, não se pode afirmar que exista igualdade de gênero, pois mulheres e homens não têm as mesmas condições de permanência no sistema de ensino durante o seu processo de formação. No Brasil, são as meninas e mulheres



que precisam renunciar à educação em prol do trabalho de cuidado com irmãos menores, filhos e idosos da família.

Outro ponto importante para refletir é que meninos, talvez, apareçam com maiores taxas de reprovação na escola porque suas famílias os fazem matricular mais vezes, e que as meninas podem ser forçadas a desistirem mais rapidamente da escola, o que levaria ao maior registro de reprovação dos meninos devidos às suas diversas tentativas.

Haveria igualdade de produção quando ambos têm a probabilidade de adquirir conhecimentos semelhantes. No entanto, é possível que em sala de aula sejam empregados tratamentos diferentes para mulheres e homens a depender da área de conhecimento do curso, do grau de sexismo na instituição de ensino, da região na qual está a instituição e dos professores. E haveria igualdade de resultado se mulheres e homens tivessem as mesmas oportunidades de usufruírem de vidas com rendimentos iguais, obtendo trabalhos do mesmo *status* social, o que não ocorre. Além disso, igualdade de gênero implica em que mulheres não sejam excluídas nem desencorajadas de certas trajetórias profissionais.

Se há críticas referentes aos modelos hegemônicos ocidentais e aos feminismos que se pretendiam universais que focavam no patriarcado em detrimento da colonialidade, a partir de uma mirada decolonial, e, mais especificamente, do feminismo decolonial, as análises passam a considerar duas estruturas de dominação, o patriarcado e a modernidade/colonialidade (CORREAL, 2014), e, com isso, as relações raciais, de classe e de gênero, geopolíticas etc. Pois, como foi visto, dentre todas as mulheres prejudicadas em relação às políticas públicas educacionais analisadas, as mais prejudicadas são as mulheres negras (e possivelmente, as mulheres indígenas ou mulheres dos povos originários).

Assim sendo, os estudos feministas decoloniais evidenciam relações de poder, relações de saber e relações de ser, podendo produzir outras contribuições teóricas (MIÑOSO, 2014).

Conclusões

O objetivo do estudo foi analisar o gênero nas políticas públicas educacionais no Brasil, procurando verificar se trata-se mais de descaso ou de uma ferida colonial. A análise foi realizada por meio



de uma mirada decolonial, com ênfase no feminismo decolonial, a partir de duas políticas públicas educacionais: o Programa Nacional Mulheres Mil e a Política de Cotas no ensino superior.

Descolonizar as políticas públicas no Brasil passa por considerar o gênero como construção social, assim como as demais relações que funcionam em conjunto com as relações de gênero. Ao mesmo tempo, decolonizar as políticas públicas no Brasil passa por compreender que o gênero e as relações de gênero são o que são atualmente, devido ao reforço ao qual foram submetidos no processo de colonização, mas também à sua constante reprodução e manutenção social.

A concepção das políticas não é um processo neutro, logo, interesses, valores e concepções de mundo e das mulheres estão em jogo. Por meio das análises foi possível perceber que ambas as políticas estão muito mais para políticas para mulheres, do que para políticas com perspectiva de gênero. Por conseguinte, as mulheres são vistas como as principais responsáveis por determinadas atividades, remuneradas ou não, e a determinadas áreas de atuação.

Isso faz com que elas não possam prosseguir seus estudos, tenham condições precárias de trabalho, além de viverem em meio a uma divisão de tarefas não remuneradas desproporcional na família. Na verdade, no Programa Mulheres Mil, as mulheres desde o início estão destinadas a lidar com atividades consideradas como mais femininas. O programa, ao manter as participantes nessas atividades, contribuiu para a continuidade da divisão sexual e racial do trabalho, mantendo-as em lugares e atividades desvalorizadas.

Nas universidades, do mesmo modo, as mulheres acabam estudando em áreas e cursos considerados mais afins a mulheres, num processo de construção social desde a infância. Neste caso, para além do acesso, outras ações devem ser implementadas para a sua permanência e para a diversificação de áreas de formação, o que beneficiaria a todas as mulheres, mas, principalmente, reduziria as desigualdades referentes às mulheres negras. Por isso, é possível afirmar que o racismo e sexismo, operando juntos, são uma ferida colonial que ainda precisa ser curada, e, portanto, trata-se muito mais de uma ferida colonial do que de mero descaso o fato do gênero não ser alvo de preocupação nas



políticas educacionais. Afinal, quando o gênero não é levado em consideração na formulação de políticas públicas, as mulheres negras são aquelas mais prejudicadas, podendo-se também afirmar que essa política considera classe e raça e etnia, mas desconsidera gênero. Ou seja, a Política de Cotas privilegia classe e raça, mas não chega a considerar o gênero e o Programa Mulheres Mil é uma política pública voltada para mulheres e não uma política pública de gênero.

A chamada América Latina, sendo composta por diversas culturas, torna-se um lugar potente na crítica ao modelo eurocêntrico, ainda mais quando unido a uma mirada feminista decolonial. Contudo, para criar outros modos de ser e viver a partir daqui, é necessário que se acabe com a crença na superioridade de uma raça sobre as outras (racismo) e a crença na superioridade de um sexo sobre o outro (sexismo), assim como acabar com o classismo e crenças na superioridade baseadas na idade, na orientação sexual e localização geográfica, incluindo-se o aspecto regional.

Referências

ARONSON, P.; BOISSON, H. Féministes ou postféministes? *Politix*, n. 1, p. 135-158, 2015. Disponível em: <http://politix.cairn.info/article/?article=POX_109_0135>. Acesso em: 02 set. 2020.

BANDEIRA, L. *Brasil: fortalecimento da Secretaria Especial de políticas para as mulheres: avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas*. Brasília: SPM, 2005. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCB0932095E3A/integra_publ_lourdes_bandeira.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

BERTH, J. *Empoderamento*. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.

BLOFIELD, M.; MARTÍNEZ, J. Trabajo, familia y cambios en la política pública en América Latina: equidad, maternalismo y corresponsabilidad. *Revista Cepal*, n. 114, p. 107-125, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37439>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, v. 31, p. 195-233, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/>>

article/view/135035>. Acesso em: 02 jun. 2021.

CASTRO, M. G.; CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. D. C. *Dinâmica familiar do cuidado: afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos*. Salvador: EdUFBA, 2012.

CASTRO, S. de. *Feminismo, subalternidade e decolonialidade*. As Pensadoras. v. 1. São Leopoldo: Editora As Pensadoras, 2021.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad. *Informe Especial COVID-19*, n. 9, p. 1-15, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46633>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CORCETTI, E.; PETINELLI-SOUZA, S. Ações afirmativas no ensino superior brasileiro. *Ex aequo*, n. 44, p. 79-92, 2021. Disponível em: <<https://exaequo.apem-estudos.org/files/2022-01/ex-aequo-44-completo.pdf#page=80>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

CORCETTI, E.; SOUZA, S. P. The Discursive Construction of the Thousand Women Program in Brazil. *Public Administration Research*, v. 11, n. 2, p. 7-18, 2022. Disponível em: <<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/par/issue/view/0/2746>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CORCETTI, E.; SOUZA, S. P.; LORETO, M. das D. S. de. O Programa Mulheres Mil no Espírito Santo: uma política pública educacional de equidade de gênero? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 26, p. 911-943, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3995/399562975020/399562975020.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

CORREAL, D. M. G. Feminismo y modernidad/colonialidad: entre retos de mundos posibles y otras palabras. In: MIÑOSO, Y. E.; CORREAL, D. G.; MUÑOZ, K. O. (org.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales em Abya Yala*. Colombia, Universidad de Cauca, 2014. p. 353-369.

ESCOBAR, A. Worlds and knowledges otherwise: The Latin American modernity/coloniality research program. *Cultural studies*, v. 21, n. 2-3, p. 179-210, 2007. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502380601162506>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ESPINOZA, O. Solving the equity–equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational research*, v. 49, n. 4, p. 343-363, 2007. Disponível em: <<https://>

www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131880701717198>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ÉSTHER, A. B. Que universidade? Reflexões sobre a trajetória, identidade e perspectivas da universidade pública brasileira. *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 2, n. 2, p. 197-221, 2015. Disponível em: <<https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/57>>. Acesso em: 02 set. 2020.

FARRELL, J. P. Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. In: ARNOVE, R.; TORRES, C. A. (org.). *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Lanham: Rowman & Littlefield, 1999. p. 150-177.

FOLEY, M.; WILLIAMSON, S. Managerial perspectives on implicit bias, affirmative action, and merit. *Public Administration Review*, v. 79, n. 1, p. 35-45, 2019. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/puar.12955>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, H. B. de. (org.). *Pensamento Feminista Brasileiro: Formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, H. B. de. (org.). *Pensamento Feminista hoje: Perspectivas Decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HIRATA, H.; DEBERT, G. G. Apresentação. Dossiê: gênero e cuidado. *Cadernos Pagu*, v. 46, p. 7-15, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645350>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de pesquisa*, v. 37, p. 595-609, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Características

gerais dos domicílios e dos moradores 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Políticas sociais: acompanhamento e análise*. Brasília, DF: IPEA, 2015. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=738&Itemid=1>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo técnico do Censo da educação superior 2017*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-2013-censo-da-educacao-superior-2017>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

LABRECQUE, M. F. Transversalização da perspectiva de gênero ou instrumentalização das mulheres? *Revista Estudos Feministas*, v. 18, p. 901-912, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/9b7Q4NxgtdbwbFxyfkNypxg/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

LORDE, A. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLLANDA, E. B. de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 239-249.

LUGONES, M. Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. In: LUGONES, M.. *Pensando los feminismos en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Conexión Fondo de Emancipaciones, 2012. p. 129-140.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 357-377.

MELLO, J.; RIBEIRO, A. C.; MARQUES, D. *Policy texts e o papel das ideias nas políticas públicas: visões estatais sobre as mulheres no PPA 2016-2019*. Brasília; Rio de Janeiro: IPEA, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9914/1/td_2553.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

MENDOZA, B. La colonialidad del género y poder: de la postcolonialidad a la decolonialidad. In: MUÑOZ, K. O. (org.). *Miradas en torno al problema colonial*. Cidade do México:

Ediciones Akal, 2019. p. 35-72.

MIGNOLO, W. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIÑOSO, Y. E. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El cotidiano*, v. 29, n. 184, p. 7-12, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724004.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MIÑOSO, Y. E.; CORREAL, D. G.; MUÑOZ, K. O. Introducción. In: CORREAL, D. G.; MUÑOZ, K. *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales em Abya Yala*. Colombia: Universidad de Cauca, 2014. p. 13-40.

MOLINIER, P.; PAPERMAN, P. Descompartimentar a noção de cuidado? *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 18, p. 43-57, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/FPnRRdqBZFNmhmDPsYjzmc/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

NASCIMENTO, B. A mulher negra e o mercado de trabalho. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). *Pensamento Feminista Brasileiro: Formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, v. 26, p. 15-40, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 21 set. 2021.

PAREDES, J. *Hilando Fino desde el Feminismo Comunitario*. Buenos Aires: En la Frontera, 2010.

PERROTTA, D.; VAZQUEZ, M. *El MERCOSUR de las políticas públicas regionales: las agendas en desarrollo social y educación*. Montevideo: Centro de formación para la integración regional, 2010.

PETINELLI-SOUZA, S.; CORCETTI, E.; SARTORI, M. Female under-representation in STE: The case of the Federal University of Espírito Santo. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, n. 16, p. 662-678, 2021. Disponível em: <<https://revistas.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/6626>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. *La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires:

CLACSO, 2000.

RECKTENVALD, M.; MATTEI, L.; PEREIRA, V. A. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 23, p. 405-423, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/8rJtwcBryJG67DhKZ7grXFw/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 21 set. 2021.

SANTOS, P. S. M. B. dos. *Guia prático da política educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SEGATO, R. L. *The factor of gender in the Yoruba transnational religious world*. n. 289. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2001.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-Cadernos CES*, n. 18, p. 106-131, 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/eces/1533>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SEGATO, R. L. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SOUZA, S.P.. A literatura feminista de Nísia Floresta na formação em administração. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, v. 20, n. 4, p. 739-763, 2021. Disponível em: <<http://periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/3404>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

STROMQUIST, N. P. Políticas públicas de Estado e eqüidade de gênero. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, p. 27-49, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/Políticas_publicas_Equidade_Genero.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

TRINDADE, H. Pensadores y forjadores de universidades creadas a partir de la independência: Brasil. In: GUADILLA, C. G. (org.). *Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y forjadores*. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, BID & Co. Editor, 2008.

VALENTINE, C. G.; TRAUTNER, M. N.; SPADE, J. Z. (ed.). *The Kaleidoscope of Gender: Prisms, Patterns, and Possibilities*. London: Sage Publications, 2019.



Este número da Revista Praia Vermelha foi diagramado em janeiro de 2024 pelo Setor de Publicações e Coleta de Dados da Escola de Serviço Social da UFRJ, para difusão online via Portal de Revistas da UFRJ. Foi utilizada a fonte Montserrat (Medium 13/17,6pt) em página de 1366x768pt (1:1,77).