



Revista Estudos Feministas

ISSN: 0104-026X

ref@cfh.ufsc.br

Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil

Rosemberg, Fúlvia
Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo
Revista Estudos Feministas, vol. 9, núm. 2, segundo semestre, 2001, pp. 515-540
Universidade Federal de Santa Catarina
Santa Catarina, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38109211>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

FÚLVIA ROSEMBERG

Resumo: O objetivo do artigo é evidenciar o descompasso entre a situação de homens e mulheres no sistema educacional brasileiro e as metas nacionais e internacionais de igualdade de oportunidades de gênero na educação. Para tanto analisa e interpreta estatísticas educacionais, resoluções das conferências internacionais da década de 1990 e documentos de instâncias multilaterais, governamentais e não-governamentais sobre a questão. Conclui assinalando o caráter ideológico de várias interpretações, sugerindo a necessidade de aprofundamento teórico sobre o tema.

Palavras-chave: educação e gênero, organizações multilaterais, governo brasileiro, movimento de mulheres, dados estatísticos.

Uma análise das políticas educacionais brasileiras contemporâneas da perspectiva de gênero teria, sem dúvida, que incidir sobre as reformas educacionais que vêm sendo implantadas desde a década de 1990. Essas reformas enquadram-se no modelo atual de políticas sociais neoliberais, procurando responder a um enorme desafio: obter ganhos de qualidade e ao mesmo tempo procurar restringir o uso dos recursos públicos. Tais reformas não são particulares ao Brasil e à América Latina, configurando, ao contrário, um movimento internacional que vem outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução de desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais.¹

No Brasil, como em outros países latino-americanos, "elas incidiram sobre várias dimensões do sistema: legislação, financiamento, organização das redes, currículo, material didático, formas de participação da comunidade, maior autonomia das unidades escolares, treinamento de professores, informatização, introdução de sistemas de avaliação, e assim por diante".²

Todas essas dimensões poderiam oferecer um rico repertório para pesquisas, ensaios, perguntas, propostas se olhadas através de um enfoque de gênero, que resumo aqui na relação de dominação do masculino sobre o feminino, no privilegiamento da produção e administração de riquezas sobre a produção da vida, como um dos eixos para compreender essa dinâmica social.³

¹ LAUGLO, 1994.

² CAMPOS, DAVIS e SPÓSITO, p. 3.

³ Reconheço a deselegância de remeter para nota de rodapé o conceito e a teoria de gênero que vêm sustentando minhas pesquisas sobre a construção social da infância e adolescência com enfoque na educação. Inspirada em IZQUIERDO (1994 e 1998), concebo a sociedade estruturada em torno de relações de dominação, entre as quais as de gênero e que consistem em considerar as atividades associadas ao masculino como superiores às atividades associadas ao feminino, independentemente do sexo das pessoas que as executem.

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Porém, a dominação de gênero no plano da política educacional tem significado, nos planos internacional e nacional, atentar para a discriminação contra as mulheres. No cenário internacional, o UNICEF assumiu a dianteira. Com efeito, após a adoção, em 1989, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da convenção dos Direitos da Criança, o Conselho Executivo do UNICEF elegeu a “menina” (*girl child*) como foco de suas prioridades para a década de 90. O documento *The Girl Child: An Investment in the Future*, publicado pela primeira vez em 1990, parece constituir o ponto de partida.⁴ O título já denota a concepção de criança subjacente: o(a) adulto(a) que será.

Aí encontramos: o modelo essencialista e de “dupla desvantagem” (“*ter nascido pobre e mulher*”); os argumentos para investir na educação de meninas e mulheres que “têm efeitos significativos na sobrevivência infantil (a partir de seus filhos), produtividade econômica, redução da fertilidade, e qualidade da vida”;⁵ as recomendações para políticas públicas; a melhoria dos indicadores estatísticos desagregados por sexo. É essa matriz que parece informar outras organizações multilaterais, técnicos(as) da administração pública e militantes de organizações feministas/de mulheres durante os anos 1990. Parodiando Cortina e Stromquist,⁶ a bandeira da educação das mulheres é levantada por uma tríplice aliança para reduzir a pobreza e possibilitar o desenvolvimento sustentável: organizações multilaterais (UNICEF, UNESCO, UNIFEM, Banco Mundial, OCDE); movimento de mulheres e governos nacionais.

Assim, as cinco conferências internacionais organizadas pela ONU na década de 90 sobre temas relativos a mulher/desenvolvimento/educação reafirmam agenda muito semelhante.⁷

Uma colagem de metas e compromissos (eliminando estratégias) comuns a pelo menos duas conferências daria uma carta composta por três tópicos:

- assegurar ou garantir o acesso total, igual ao dos homens, mais amplo e o mais cedo possível de meninas e mulheres à educação em todos os níveis (primário, secundário e superior) de educação, assim como à educação profissional e ao treinamento técnico;
- eliminar todos os estereótipos de gênero das práticas, matérias, materiais, currículos e instalações educacionais;
- eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação a adolescentes grávidas ou mães jovens.

As Conferências Mundiais de Educação que sucederam à de Jomtien (Tailândia) reiteraram enfaticamente o enfoque da igualdade de acesso educacional entre os sexos (superar o “*gender gap*”). Por exemplo, a Conferência de Nova Delhi (1993), que assistiu ao surgimento do grupo dos nove países subdesenvolvidos mais populosos do mundo (EFA-9), deu grande ênfase à educação das mulheres e meninas numa perspectiva “de reverter a expansão populacional e as altas taxas de mortalidade infantil e materna”.⁸

Em 1996, a Conferência de Aman (Jordânia) redefiniu o foco das metas de Jomtien para destacar, entre outros “desafios emergentes e futuros”, que “a prioridade das prioridades deve ser a educação de meninas e mulheres” visando à superação do “*gender gap*”.⁹ O grupo do EFA-9 voltou a se reunir em Islamabad, no Paquistão em 1997, reafirmando a Declaração de Aman, priorizando a educação de mulheres e meninas.

⁴ UNICEF, 1991.

⁵ UNICEF, 1991, p. 25.

⁶ CORTINA e STROMQUIST, 2000, p. 1.

⁷ ROSEMBERG, 2001.

⁸ INEP, 1999b, p. 11.

⁹ INEP, 1999b, p. 12.

Finalmente, em 2000, realizou-se uma nova Conferência Mundial “Educação para Todos”, em Dakar, que avaliou e retomou os princípios da Conferência de Jomtien, dando, novamente, atenção especial à educação das meninas e ao “*gender gap*”.¹⁰

As plataformas, os compromissos e as metas dessas conferências vêm sendo operacionalizados em indicadores para auxiliar o acompanhamento ou monitoramento de sua aplicação. O sistema Nações Unidas criou um índice específico para acompanhar a “desigualdade de gênero”: o Índice de Desenvolvimento ajustado ao Gênero (IDG), complementar ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e que avaliam a desigualdade a partir de indicadores relativos à esperança de vida, de educação e de renda.

Paralelamente ao sistema Nações Unidas, organizações não-governamentais (ONGs) criaram o Informe Controle Cidadão que visa a monitorar os compromissos assumidos pelos governos por ocasião da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento e a IV Conferência da Mulher. O Controle Cidadão propôs um instrumento – Índice de Compromissos Cumpridos – elaborado a partir de dois indicadores: “distância de metas” e “vontade política”. Para avaliar a “distância de metas” foram selecionadas as áreas da saúde, habitação e saneamento, nutrição, educação, pobreza, mulher e desigualdade de gênero.¹¹ No Brasil, o Controle Cidadão, denominado Observatório da Cidadania, vem sendo implementado sob a coordenação do IBASE, tendo dado origem à publicação de quatro cadernos de acompanhamento.

Seja no âmbito do sistema das Nações Unidas, seja no âmbito das ONGs, os indicadores quantitativos para acompanhar as “desigualdades de gênero” no plano da educação comparam taxas brutas ou líquidas de escolaridade de homens e mulheres, em diferentes níveis escolares e em diferentes idades: constrói-se, assim, um indicador de “*gender gap*”.¹² O foco da atenção é, então, o quanto os indicadores femininos se distanciam dos masculinos, estes últimos atuando como estalão. De modo simplificado, é possível afirmar que estes indicadores: fragmentam o sistema de ensino, pois focalizam idades e níveis escolares isoladamente (por exemplo, um indicador para a educação básica, outro para a superior) como se fossem independentes; adotam uma perspectiva do feminismo liberal, pois a meta é que os indicadores femininos se aproximem dos masculinos; são interpretados como sendo a própria dinâmica social, perdendo o sentido estrito de que apenas indicam uma configuração social e humana, sendo identificados, então, como o próprio foco da política social;¹³ homogeneizam os grupos de países – de um lado os desenvolvidos e de outro os subdesenvolvidos – sem atentarem para heterogeneidades internas e semelhanças transversais.

O enfoque na discriminação contra as mulheres e a persistência de indicadores globais e fragmentados, sem nuançar diferenças quanto a região, composição étnico/racial, bi ou multilinguismo e idade (como indicador de geração), nesse tipo de balanço produzido sobre educação, têm levado à adoção de metas tão uniformes quanto pouco eficientes e mesmo equivocadas sobre políticas educacionais e dominação de gênero.

¹⁰ HYDE e MYSKE, 2000.

¹¹ BONINO, 1999.

¹² Há uma extensa literatura internacional sobre os aspectos teóricos e metodológicos relativos a indicadores educacionais no geral. Para uma revisão publicada em português, ver REALI (2001).

¹³ Sergio Molina, quando Ministro do Planejamento e Cooperação do Chile, efetuou observação equivalente sobre política social e pobreza: “ao centrar a política social nos ‘indicadores convencionais diretos’ produziu-se uma deformação: os indicadores não representavam uma melhoria global senão apenas o que ocorria com os próprios indicadores” (apud SOARES, 2001, p. 59).

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Isto é, ao lado da carência de produção acadêmica brasileira sobre o tema,¹⁴ assinalo o peso das análises e propostas internacionais dominantes, que dificultam uma mirada mais perspicaz sobre os aportes das teorias de gênero aos dilemas que o sistema educacional brasileiro (e talvez outros) enfrenta na atualidade.

Se atentarmos para os objetivos e compromissos dessas conferências e seus indicadores, o governo brasileiro teria cumprido todos eles (como vários outros governos), com exceção, talvez, do relativo a adolescentes grávidas e jovens mães. Teríamos poucos desafios a enfrentar, além de propor mudanças nos currículos (temas transversais) e livros didáticos, demandas mais recorrentes de organizações feministas (ou de mulheres) no Brasil no campo da educação, como identificou Farah.¹⁵

Com efeito, o documento brasileiro preparado pelo INEP para o I Seminário Nacional sobre Educação para Todos *Avaliação EFA 2000*,¹⁶ ao descrever as “respostas do Brasil aos compromissos de Jomtien”, assinala:

Antes de apresentar as políticas que o Brasil desenvolve durante esta década para a educação, e como elas responderam aos compromissos firmados internacionalmente, é necessário fazer uma observação. Algumas das metas estabelecidas desde Jomtien não se aplicam ao caso brasileiro. A principal delas, e um dos temas mais recorrentes quando se fala em acesso universal à educação, é a desigualdade entre os sexos (...). No Brasil, não só não ocorre tal disparidade, como o *nível de escolaridade feminina é superior ao masculino (...) como não há disparidade entre os sexos no que diz respeito à escola*, não foram estabelecidas políticas específicas para essa meta (grifos meus).¹⁷

Ora, se o sistema educacional brasileiro, como o de vários outros países do mundo subdesenvolvido, apresenta igualdade de oportunidades para os sexos no tocante ao acesso e permanência no sistema, ostenta intensa desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica. Tal particularidade tem me levado a reformular a pergunta-chave na busca de prioridades para a meta da democratização da educação da ótica das relações de gênero: como as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe para produzirem um sistema educacional tão excludente quanto o brasileiro? O deslocamento do eixo da pergunta conduz à reflexão sobre o sistema educacional simultaneamente como instância de formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, como mercado de consumo (materiais escolares, edifícios, livros didáticos e para-didáticos, equipamentos, transporte, etc.) e como mercado de trabalho, seja para trabalhadores(as) que atuam internamente no sistema educacional (serviçais, docentes e técnicos/as), seja para aqueles (as) que produzem bens e serviços auxiliares, sistema este que produz e reproduz desigualdades de gênero, classe, raça e idade.

Resolvi, então, apresentar, mais uma vez, um panorama sobre a situação educacional de homens e mulheres no Brasil, porque ele evidencia, a meus olhos, a confluência de descompassos entre (e intra) produção de conhecimentos acadêmicos, agenda dos movimentos feministas, especialmente internacional (incorporada nas Conferências), organizações multilaterais, governo e políticas públicas. Penso, também, que tal panorama constitui uma esfinge para teorias feministas universalistas: a dominação de gênero assume contornos equivalentes em todas as instituições sociais? Em todas as fases da vida? Significa sempre discriminação contra as mulheres?

¹⁴ ROSEMBERG, 2001.

¹⁵ FARAH, 1998.

¹⁶ INEP, 1999b.

¹⁷ INEP, 1999b, p. 15.

Para realizar este balanço apoiiei-me, como solução de facilidade, especialmente em pesquisas que venho realizando desde 1975,¹⁸ incorporando, ora e vez, textos de outras/os autoras/es.

O balanço baseia-se em dados macro e suas interpretações e faz incidir o foco sobre estudantes/instrução (população usuária) e sobre o corpo docente (educação como mercado de trabalho), o que redundará na atenção aos três eixos principais que vêm orientando análises de situação do sistema educacional: acesso e permanência de estudantes no sistema educacional (ou trajetórias escolares); disciplinas escolhidas/frequêntadas por estudantes (carreiras ou ramos escolares); situação do corpo docente.¹⁹

Porém, antes de apresentar tal balanço, discutirei brevemente o estado das estatísticas educacionais brasileiras desagregadas por sexo.²⁰

1. Estatísticas educacionais desagregadas por sexo

Como se sabe, no Brasil são três as instituições que coletam/consolidam estatísticas educacionais: o MEC (Ministério da Educação e do Desporto), através das Secretarias Estaduais de Educação, que delimita como unidade de coleta principal o estabelecimento de ensino; o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que delimita como unidade de coleta o domicílio; complementarmente, o Ministério do Trabalho, através da RAIS (Relações Anuais de Informações Sociais), também consolida informações sobre professores (as), delimitando como unidade de coleta as empresas (no caso, os estabelecimentos de ensino).

Cada uma dessas instâncias, em decorrência de suas particularidades, dispõe de instrumentos específicos de coleta, define uma população específica (na medida em que as unidades são diversas) e, portanto, apresenta resultados não obrigatoriamente coincidentes. Por exemplo, enquanto as estatísticas do IBGE referem-se a estudantes, as do MEC, a matrículas; o número de matrículas e de estudantes pode não coincidir, bem como divergem as variáveis selecionadas para caracterizar uma unidade e outra.

Em resposta a uma série de pressões – do movimento social nacional e internacional, de organizações multilaterais e do próprio governo –, as estatísticas educacionais brasileiras vêm melhorando, especialmente na atual administração federal.²¹ Os empréstimos do Banco Mundial, sua opção e competência em trabalhar com dados macro numa perspectiva da microeconomia, e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF), que propõe financiamento por “cabeça” de alunos no ensino fundamental, podem ser ressaltados como algumas pressões atuantes no período para melhoria das estatísticas educacionais.

Além disso, recomendações internacionais (OCDE, UNESCO, UNICEF por exemplo) vêm insistindo, nos últimos anos, juntamente com o movimento de mulheres/feminista sobre a necessidade de desagregarem-se as estatísticas educacionais por sexo.²² Esta prática, que já vinha sendo historicamente usada pelo IBGE e pelo MEC,²³ tem sido ampliada: por

¹⁸ ROSEMBERG, 1975; ROSEMBERG e PINTO, 1985; ROSEMBERG, 1989; ROSEMBERG, 1999.

¹⁹ Ficou, portanto, fora da análise a articulação entre educação e mercado de trabalho.

²⁰ Prefiro o termo sexo ao termo gênero (que remete a um conceito) para referir-me à variável sob controle. IZQUIERDO (1994 e 1998) discute de modo exemplar os abusos no uso do termo gênero em pesquisas empíricas.

²¹ MEEKIN (1998) situa o Brasil, no cenário latino-americano, no grupo dos países “grandes e sofisticados”, que dispõem de sistemas estatísticos educacionais bem desenvolvidos.

²² BONINO, 1999.

²³ Durante os anos 1980, o MEC abandonou, temporariamente, a coleta de informações sobre o ensino superior desagregadas por sexo.

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

exemplo, informações sobre sexo e cor/raça foram também incluídas nos instrumentos recentes de avaliação de desempenho de alunos tais como o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) e o “Provão” (Exame Nacional de Cursos/ENC).

Dispõe-se, então, no país de um acervo rico e complexo de informações estatísticas sobre alfabetização, instrução, frequência à escola, matrículas, conclusões de curso, função docente (formação), professores integrando a população economicamente ativa, tipos e qualidade de estabelecimentos, aprovação/reprovação, resultados em provas nacionais. No período, também, tanto o IBGE quanto o MEC produziram novos instrumentos de coleta de dados – tais como o *Censo do Professor* (1997), o *Censo de Educação Infantil* (2000) e a *Pesquisa sobre Padrões de Vida* (1996/1997) – que enriqueceram ainda mais nosso acervo.

Porém, e há sempre um porém, uma coisa é coletar o dado e outra é processá-lo, sistematizá-lo, consolidá-lo e difundir-lo. Outra, ainda, é interpretá-lo (como veremos adiante)! Nestas passagens, o empobrecimento das informações desagregadas por sexo e cor é enorme. Isto é, quando se passa do questionário para sínteses e sinopses, que são difundidas para nós outros(as) mortais, que não somos especialistas em processamento de microdados, a perda torna-se fantástica, especialmente quanto às informações desagregadas por cor. Se é bem verdade que os microdados coletados pelo IBGE estão disponíveis em CD-ROM, não é menos verdade que para processá-los são necessários bons equipamentos de informática, conhecimentos técnicos altamente especializados, dedicação quase exclusiva. Porém, tal parafernália não é suficiente para produzir bons indicadores e interpretações pertinentes.

A tentativa de atualizar dados que venho analisando assistematicamente desde 1975, por exemplo sobre reprovação escolar por sexo, mostrou-se inoperante neste momento: são muito poucas as tabelas desagregadas por sexo contidas nas *Sinopses Estatísticas* elaboradas pelo INEP/MEC (em papel ou na Internet), instituição que não dispõe de outro acervo de tabelas prontas além do divulgado (informação coletada por e-mail junto ao Serviço de Informação do INEP). Além disso, inovações educacionais, como as “classes de aceleração”, alternativa proposta para melhorar o fluxo escolar de alunos/as, não integram as estatísticas do MEC. Ou seja, estatísticas sobre ramificações do sistema regular, que podem indicar novos processos de discriminação e orientar recomendações, são pouco difundidas e quando apresentadas não são desagregadas por sexo e cor.

Por seu lado, o IBGE tem sido avaro na divulgação de dados desagregados por cor, dificultando, em muito, a apreciação da evolução de processos de discriminação racial na escola. Para que se tenha uma idéia: na divulgação de análises a partir da *Pesquisa sobre Padrões de Vida: 1996-1997*²⁴ encontrei apenas uma tabela e um gráfico (p. 73), no capítulo sobre educação, que desagregam dados por sexo e cor, e assim mesmo através de cruzamentos simples.

Efetuei uma busca incessante para encontrar pelo menos uma tabela publicada, para qualquer ano da década de 1990, que cruzasse dados de escolaridade, nível de renda familiar e sexo. Em vão: para incluir dados desagregados por renda familiar, cor e sexo, neste trabalho, tive que acionar relações pessoais em instâncias governamentais.²⁵

Na medida do possível, procurei incorporar informações mais recentes e que se referem ao ano de 1999. Para tanto, apoiei-me quase exclusivamente em dados coletados pelo IBGE, pois encontrei poucas tabelas contemplando variável sexo nas publicações do MEC.

²⁴ IBGE, 1999b.

²⁵ Agradeço a Serguei Soares, do IPEA, os cruzamentos efetuados e aqui incorporados nos gráficos 1, 2 e 3.

2. Indicadores educacionais referentes a homens e mulheres

O diferencial homem-mulher no sistema formal de ensino brasileiro não é intenso, atinge de modo diferente as diferentes idades da vida e etapas escolares, e transparece mais na progressão das trajetórias escolares do que em barreiras específicas de acesso.

As mulheres representam 51,3% da população de 5 anos e mais e 50,5% dos estudantes nesta faixa etária (PNAD 99). Portanto, a taxa de escolaridade dos homens é ligeiramente superior à das mulheres (35,6% e 32,5% respectivamente na população de 5 anos e mais). Isto significa que o fenômeno da evasão escolar para a população brasileira tendo 5 anos e mais é pouquíssimo menos freqüente entre os homens (Gráfico 1). Por outro lado, a média dos anos de estudos das mulheres ultrapassou a dos homens em 1996 e evidenciou ganhos mais expressivos na última década (Tabela 1), mantendo patamar para ambos bastante baixo.

TABELA 1 – ANOS MÉDIOS DE ESTUDO NA POPULAÇÃO DE 5 ANOS E MAIS, POR ANO E SEXO. BRASIL

Sexo	Ano				
	1960	1970	1980	1989	1996
Homens	2,4	2,5	3,3	5,1	5,7
Mulheres	1,9	2,4	3,2	4,9	6,0
TOTAL		2,4	3,3	5,0	5,9

Fontes: Censos Demográficos 1970 e 1980; PNADs 1990 e 1996 (apud IPEA/PNUD)

A explicação da aparente contradição entre esses dois indicadores e sua progressão no período – taxa de escolaridade e anos médios de estudos – decorre de pequenos diferenciais na progressão das carreiras de homens e mulheres. Com efeito, a progressão escolar das mulheres é um pouco mais regular que a dos homens, compondo uma pirâmide educacional ligeiramente mais achatada, portanto, um pouco menos seletiva, tendência que se acentuou na década de 1990 (Tabela 2).

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DE ESTUDANTES DE 5 ANOS E MAIS PELOS NÍVEIS DE ENSINO E SEXO. BRASIL

	Sexo /Ano			
	Homens		Mulheres	
Níveis de ensino	1992	1999	1992	1999
Pré-escolar	11,9	9,4	10,8	8,6
Fundamental	75,2	70,6	73,0	66,8
1 a 4	48,6	39,7	44,6	34,8
5 a 8	25,9	29,6	27,5	30,3
Médio	9,1	15,0	12,0	18,3
Superior	3,7	4,9	4,1	6,4
Total*	100,0	100,0	100,0	100,0

Fontes: PNADs 1992 e 1999

*Incluídos os sem informação sobre o nível escolar.

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Um outro modo de traduzir a Tabela 2 seria afirmar: entre os homens tendo 5 anos e mais, para cada 27 estudantes em 1992, apenas 1 freqüentava o ensino superior, relação que caiu para 20 em 1999; entre as mulheres, a relação já era de 20 para 1 em 1992 (patamar dos homens em 1992) e caiu de 16 para um 1 em 1999.

O fluxo escolar apresenta estrangulamentos equivalentes para ambos os sexos decorrentes de reprovação, de evasão/expulsão escolar, porém o dos homens é mais acidentado. Como faltam dados divulgados cruzando as variáveis sexo e reprovação escolar, contentei-me com a análise da defasagem série-idade. Como se sabe, a defasagem série-idade decorre tanto da entrada tardia no sistema, como de saídas seguidas por entradas, quanto de reprovações (Gráficos 2 e 3). Observa-se que a defasagem série-idade é menos intensa para as mulheres que para os homens em ambos os segmentos raciais e em todos os decis de renda; que os negros/as (pretos/as e pardos/as) apresentam defasagem mais intensa que os/as brancos/as (Gráfico 2). Apesar dessa configuração (conhecida há muito tempo), circula, no país e fora do país, um modelo “associativista” sobre desigualdades educacionais brasileiras que não parece apoiar-se em base empírica,²⁶ assumindo que cor e sexo se associam linearmente, sendo as meninas/mulheres negras aquelas que apresentam piores indicadores educacionais. Algumas pesquisas já mostraram que indicadores apontam em direção contrária: mulheres negras, para quase todas as faixas etárias, apresentam melhores indicadores educacionais que homens negros.²⁷

A desagregação de dados sobre defasagem série-idade por renda domiciliar e sexo apresenta resultados na mesma direção (Gráfico 3): para todos os decis de renda e faixas etárias, as meninas e moças apresentam menor distorção série-idade média que os meninos e rapazes.

Além disso, a distorção média série-idade das mulheres tendo 18 anos de idade (subgrupo com maior defasagem) de um dado decil de renda domiciliar equivale à dos homens de mesma faixa etária provenientes de domicílios cujo nível de renda se situa dois decis acima. Assim, o gênero parece requalificar segmentos de classe.

Em dado ano escolar, uma proporção maior de mulheres que de homens concluem os estudos médio e superior: em 1998, no ensino médio, as mulheres representavam 56% das matrículas e 60% das conclusões; no superior, 55% de matrículas e 61% das conclusões (Fonte: MEC/INEP, 1998).²⁸

Em suma, a proporção ligeiramente superior de estudantes entre homens, apontada no início do tópico, parece decorrer de seus passos serem um pouco mais lentos que os das mulheres, pois ficam mais tempo no sistema escolar para percorrerem trajeto equivalente.

Estes dados podem ser controlados através da análise de perfil dos formandos que participaram, nos últimos anos, do Exame Nacional de Cursos (ENC): a porcentagem de formandos no grupo etário mais jovem (até 24 anos) é maior entre as mulheres que entre os homens em todas as carreiras consideradas (Tabela 3).

²⁶ CARVALHO e DI PIERRO, 2000; STROMQUIST, 1997.

²⁷ BARCELOS, 1993; ROSEMBERG, 1993; SILVA et al., 1999.

²⁸ Apud Banco Mundial, 2000, p.36.

TABELA 3 – PERCENTUAL DE GRADUANDOS PRESENTES AO ENC-99 POR ÁREA, IDADE E SEXO. BRASIL

Área	Idade/Sexo							
	Até 24		25 a 29		30 a 34		35 e mais	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Administração	40,9	54,5	33,0	28,6	13,1	9,3	12,6	7,2
Direito	42,1	57,4	25,3	19,6	13,0	9,2	19,7	13,9
Eng. Civil	47,0	56,3	39,3	35,5	7,6	6,0	6,0	2,2
Eng. Mecânica	42,7	51,5	43,0	40,5	10,3	4,3	4,0	31,7
Eng. Química	50,0	60,1	40,7	36,6	6,7	2,1	2,1	1,1
Jornalismo	54,3	67,3	28,5	23,2	9,3	5,7	7,9	3,7
Letras	27,5	40,4	29,4	26,0	20,2	14,3	22,9	19,3
Matemática	20,2	41,5	32,3	26,2	18,0	13,9	21,4	18,5
Medicina	60,8	67,2	34,5	29,7	3,2	1,2	1,4	1,3

Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC-99 (www.inep.gov.br, acessado em 15 jan. 2001 às 18h20)

As reformas educacionais contemporâneas introduziram, no Brasil, avaliações sistemáticas e abrangentes de competências escolares. Os resultados nestas provas apresentam alguma variação por sexo, em consonância com padrão de países desenvolvidos (por exemplo, EUA, Canadá e França): as mulheres tendem a obter melhores resultados em provas de língua e os homens em matemática e ciências (Tabela 4). Tais resultados, porém, não são consistentes no transcorrer da vida escolar e devem ser analisados com cuidado, pois a composição sócio-econômica, racial e étnica do grupo de homens e mulheres, em dado ano escolar, como vimos, não é a mesma.

TABELA 4 – DESEMPENHO NO SAEB POR SÉRIE, DISCIPLINA E SEXO. BRASIL

Disciplina	Série	Sexo		Diferença (M-H)
		Homens	Mulheres	
Língua Portuguesa	4ª Fundamental	167,26	174,74	+ 7,48
	8º Fundamental	227,16	238,07	+10,91
	3º Média	260,36	271,06	+10,70
Matemática	4ª Fundamental	181,26	181,12	- 0,14
	8º Fundamental	252,88	240,82	-12,6
	3º Média	289,37	274,42	-14,95

Fonte: Relatório SAEB 1999 (www.inep.gov.br, acessado em 15 jan. 2001, às 18h20).

A bipolarização humanas-exatas – carreiras “mais fáceis” e “mais difíceis” para alguns; de gênero feminino e masculino para outras (Izquierdo, 1994) – parece persistir. Informações sobre os ENCs realizados nos últimos anos permitem observar a persistência, na década de 90, de carreiras universitárias com predomínio masculino intenso (engenharias civil, elétrica, mecânica), outras com predomínio feminino (odontologia, jornalismo, letras, matemática) e outras tendendo ao equilíbrio: administração, direito, medicina veterinária (Tabela 5).

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

TABELA 5 – PORCENTAGEM DE GRADUANDOS PRESENTES AO ENC (96-97-98-99), POR ÁREA DO CURSO, ANO E SEXO. BRASIL

Área do curso	Homens				Mulheres			
	1996	1997	1998	1999	1996	1997	1998	1999
Administração	54,5	52,9	52,1	52,0	45,5	47,1	47,9	48,0
Direito	51,6	50,4	49,1	48,7	48,4	49,6	50,9	51,3
Eng. Civil	73,2	72,9	75,5	75,0	26,8	27,1	24,5	25,0
Eng. Química		56,8	57,3	57,6		43,2	42,7	42,4
Med. Veterinária		50,7	50,6	49,0		49,3	49,4	51,0
Odontologia		37,4	36,7	37,6		62,6	63,3	62,4
Eng. Elétrica			89,9	89,5			10,1	10,5
Jornalismo			35,1	33,1			64,9	66,9
Letras			13,6	14,1			86,4	85,9
Matemática			39,3	40,1			60,7	59,9
Economia				55,3				44,7
Eng. Mecânica				95,4				4,6
Medicina				54,9				45,1
TOTAL	54,6	51,8	46,1	47,8	45,4	48,2	53,9	52,2

Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC-99 (www.inep.gov.br, acessado em 15 jan.2001 às 18h20).

Portanto, o Brasil apresenta configuração semelhante mas não igual à de países desenvolvidos: de um lado, progressão ligeiramente melhor das mulheres na escola (indicando certa debilidade do sexismo) associada a certa persistência de separação masculino-feminina entre os ramos de ensino; de outro, progressão interrompida e acidentada para mulheres e homens de estratos sociais e raciais subordinados. Esse é um tópico importante para montar uma agenda de pesquisas e propostas da perspectiva da igualdade de gênero.

O sistema de ensino continua sendo um nicho para as mulheres no mercado de trabalho. Sejam professoras, funcionárias ou especialistas, as mulheres representam mais de 80% da força de trabalho em educação.²⁹

De acordo com a RAIS 98,³⁰ o ensino pré-escolar é, no Brasil a ocupação mais feminina (94,8% de mulheres, Tabela 6). Porém, no magistério do ensino fundamental ocorreu um pequeno declínio da participação feminina: de 94% em 1978 para 91% em 1999 (Fonte: PNADs).³¹ Batista e Codo³² assinalam que a tendência à maior participação de homens entre profissionais da educação vem se intensificando nos últimos anos, em decorrência do desaparecimento progressivo de postos de trabalho no setor primário e do crescimento do setor secundário.

²⁹ BATISTA e CODO, 1998 p. 62.

³⁰ Apud BRUSCHINI e LOMBARDI, 2001.

³¹ Apud PAES DE BARROS e MENDONÇA, 2001.

³² BATISTA e CODO, 1998, p. 63.

TABELA 6 – PORCENTAGEM DE MULHERES ENTRE PROFESSORES POR TIPOS DE ESPECIALIDADE E ANO. BRASIL

Tipos de especialidade de professores	Porcentagem de mulheres por ano			
	1988		1998	
	Nº	%	Nº	%
Ensino pré-escolar	69.941	93,6	121.355	94,8
Ensino especial	5.746	81,6	19.169	88,0
Ensino fundamental	133.782	81,1	201.088	80,2
2º grau	369.602	72,4	449.447	72,2
Disciplinas pedagógicas	20.674	44,8	17.328	58,8
Formação profissional	35.758	46,0	59.132	56,0
Ensino superior não classificado	40.339	37,3	49.671	43,8
Ciências biológicas medicina	18.510	37,4	13.652	43,6
Ciências humanas de ensino superior	16.990	43,1	17.846	41,5
Ciências físicas e química	3.994	31,2	2.791	38,3
Matemática, estatística	4.978	30,7	5.229	36,1
Engenharia e arquitetura	10.016	15,3	6.596	23,5
Administrativas, econômicas e contábeis	11.396	19,5	8.745	23,2

Fonte: RAIS 1988 e 1998 ³³ (www.fcc.org.br, acessado em 15 jan. 2001 às 15h)

Estudo recente de Paes de Barros e Mendonça³⁴ sobre *O mercado de trabalho para professores no Brasil*, exclusivamente sobre o magistério de ensino fundamental, destaca alguns pontos marcantes: a proporção relativamente baixa de professores(as) não-brancos(as); a persistência de professores(as) leigos(as) – 6% dos(as) professores(as) de ensino fundamental “não têm qualquer educação secundária, e quase 60% não têm qualquer educação superior”; o ganho em salário dos(as) professores(as) quando dispõem de nível superior é inferior àquele que obteriam no mercado de trabalho exterior ao magistério.

O mercado de trabalho do magistério mantém diferenças salariais entre os diferentes níveis de ensino e entre homens e mulheres. Estas últimas tenderam, porém, a diminuir no período intercensitário (Tabela 7), decorrência possível da composição sexual por nível de ensino, da melhoria média da formação inicial e da política salarial no sistema público.

TABELA 7 – PORCENTAGEM DE PROFESSORES NA PEA QUE RECEBEM ACIMA DE 5 SALÁRIOS MÍNIMOS MENSAIS POR ANO DO CENSO E SEXO. BRASIL

Rendimento mensal acima de 5 salários mínimos	Ano	Homens	Mulheres
	1980	51,4	14,3
	1991	38,7	13,7

Fonte: Censos Demográficos de 1980 e 1991

Aqui destaco duas conseqüências: no plano do conhecimento, a compreensão de que o magistério na educação básica é uma profissão de “gênero feminino” (no seu sentido atribuído por Izquierdo, 1994); no plano das políticas atuais, assinalo os freios ao incentivo atual para formação superior para o magistério de ensino fundamental, quando os rendimentos não correspondem a este esforço de formação. Esse é outro tópico importante para repensar ou pensar a agenda de políticas educacionais à luz das relações de gênero.

³³ Apud BRUSCHINI e LOMBARDI, 2001.

³⁴ PAES DE BARROS e MENDONÇA, 2001.

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Uma série de informações macro seriam ainda indispensáveis para poder entender esse quadro, evidentemente, complementadas por pesquisas que destrinchassem valores e significados atribuídos à educação formal por mães, pais, professores(as), alunos(as), empregadores(as), empresários(as), bem como ao cotidiano escolar da perspectiva das relações de gênero. São bem poucas as pesquisas recentes, sejam elas teses/dissertações ou não, que têm entrado nesse campo, contribuindo para a compreensão dessas tendências da educação formal de homens e mulheres: uma tendência menos intensa ao maior êxito de mulheres no sistema de ensino; a permanência de carreiras fortemente guetizadas; a desvalorização da função do magistério, especialmente, no ensino básico, atividade exercida quase que exclusivamente por mulheres; a manutenção de práticas sexistas na escola; a discriminação salarial das mulheres associada a sua melhor qualificação educacional³⁵.

Alguns países, sobre os quais pude acompanhar a bibliografia, como a França e os EUA, apesar de apresentarem situação longe de ser satisfatória, inclusive para os(as) pesquisadores(as), contam com uma massa de informações empíricas muito invejável. Por exemplo, a questão do resultado inferior das mulheres em provas de matemática tem sido objeto de inúmeras pesquisas, indo da análise do conteúdo dos itens que compõem a prova ao processo de socialização de crianças pequenas no uso do espaço.³⁶

Porém, como afirmou Silva,³⁷ “os dados empíricos são intrigantes, inconsistentes e parecem desafiar a explicação teórica (...) e os recursos teóricos existentes parecem limitados e inconsistentes”. Duru-Bellat,³⁸ também, referindo-se à produção francesa assinala tal carência teórica – “como se estas diferenças remetessem a fenômenos não apenas evidentes mas transparentes” – seja quando fazem apelo a “uma Psicologia espontânea, um tanto tautológica” ou a uma “Sociologia do senso comum fatalista, invocando a manutenção de mentalidades”. O grande desafio para interpretações, contudo, provém da associação entre melhores resultados escolares das mulheres e manutenção de um padrão sexuado de carreiras (disciplinas) escolares, “como se o desaparecimento de desigualdade vertical acentuasse desigualdade horizontal”.³⁹

Indicador de inadequação/dominação ou de privilégio/poder, eis uma questão. Enguita⁴⁰ e Baudelot e Establet⁴¹ assumem claramente a posição de que, diante do mercado de trabalho e da família, a escola seria uma instituição menos sexista. Este modelo interpretativo assume pelo menos dois componentes que me parecem contra corrente: que as instituições sociais podem ser regidas por lógicas não-idênticas; que as relações de dominação de classe, raça, gênero e idade podem atuar de modo não-sincrônico⁴² na história social de modo geral, de uma instituição em particular, ou na vida da pessoa.

Haveria que acrescentar, ainda, a dupla função das instituições socializadoras de crianças e adolescentes, especialmente a da escola: a preparação da criança e do adolescente para a vida adulta que terá; a constituição (ou construção) da infância como

³⁵ ROSEMBERG, 1985; BRUSCHINI e LOMBARDI, 2001.

³⁶ DURU-BELLAT, 1990.

³⁷ SILVA, 1993, p. 70.

³⁸ DURU-BELLAT, 1990.

³⁹ MOSCONI, 1998, p. 17.

⁴⁰ ENGUITA, 1996.

⁴¹ BAUDELLOT e ESTABLET, 1992.

⁴² ENGUITA, 1996; ROSEMBERG, 1999.

categoria de idade em relação de subordinação diante do adulto/as.⁴³ Ora, como procurei mostrar,⁴⁴ as teorias feministas adotam um modelo que toma as relações de gênero adultas como paradigma. Ao tratar da educação para as diferentes fases da vida como uma só e única instituição, o modelo teórico expõe suas brechas.

Não obstante as insuficiências da base empírica brasileira, e os limites teóricos, a meu ver compartilhados com outros países, temos apontado, também no Brasil, algumas linhas interpretativas que não escamoteiam os dados e que enfrentam seus desafios,⁴⁵ procurando articular práticas socializadoras familiares e escolares, segmentação do mercado de trabalho, escolha ativa de mulheres e homens (entendidos como atores sociais ou agentes) que elaboram projetos, criam expectativas para suas vidas, em diferentes etapas da vida.⁴⁶

Portanto, mesmo com as deficiências apontadas – especialmente interpretações feitas “a seco” na ausência de retaguarda de pesquisa –, defecto um pequeno grupo de trabalhos intrigados com a questão, procurando decifrar a efígie. Ora, nem mesmo tal núcleo é reconhecido quando se analisam documentos gerais para a ação produzidos em contextos institucionais extra-acadêmicos, objeto do próximo tópico.

3. Descrições e interpretações

Exercício de serenidade e perseverança, além de uma boa dose de engajamento, foram-me necessários para analisar alguns dos documentos contemporâneos que localizei e que descrevem e interpretam alguns desses indicadores que acabei de resumir.⁴⁷ Como mostrarei a seguir, com raras exceções, administradores(as), militantes e pesquisadores(as) de organizações não-governamentais, governamentais e multilaterais, ao se defrontarem com esses dados, parecem ‘perder o juízo’. Escamoteiam, vangloriam-se, entram por sendeiros tortuosos, apelam ao senso comum que pode não ter bom senso, essencializam ao ‘descrever’ e explicar porque no sistema de ensino brasileiro uma parte das mulheres apresenta alguns indicadores educacionais melhores do que uma parte dos homens.

Grandiloquente é o documento do CNDM⁴⁸ que assegura que “as mulheres brasileiras parecem não encontrar dificuldades em se educar”, esquecendo-se do estrangulamento das pirâmides educacionais femininas e masculinas.

Porém, o modelo linear de dominação de gênero (“os indicadores sociais das mulheres são sempre inferiores aos dos homens”) obscurece esse triunfalismo e, ao final do tópico, o mesmo documento arremata: “Em outras palavras, o acesso das mulheres à educação e sua crescente inserção no mercado de trabalho tem-se feito pelos parâmetros estabelecidos da desigualdade de gênero”.⁴⁹ Sem explicar o que se entende e como se analisa essa desigualdade de gênero, fica difícil conciliar ambas as partes do enunciado.

⁴³ ROSEMBERG, 1985.

⁴⁴ ROSEMBERG, 1997.

⁴⁵ CARVALHO, 2000, CARVALHO e DI PIERRO, 2000, SILVA et al., 1999, MADEIRA, 1996, ROSEMBERG, 1989, e SILVA, 1993, para citar alguns autores.

⁴⁶ Alguns textos recentes publicados pela revista inglesa *Gender and Education* ofereceram pistas interessantes de análise sobre a articulação entre gênero e a reforma educacional inglesa contemporânea, com a ênfase no mercado. Reportar-se a BALL e GEWIRTZ (1997) e MANN (1998).

⁴⁷ Os documentos foram selecionados seguindo dois critérios complementares: diversidade quanto à instituição produtora; data de publicação a mais recente possível, de preferência após as conferências supracitadas.

⁴⁸ BRASIL, 1999, p. 10

⁴⁹ BRASIL, 1999, p. 13.

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

O *Relatório Nacional Brasileiro Pequim + 5*,⁵⁰ de acompanhamento dos compromissos assumidos pelo Brasil na IV Conferência da Mulher, adota uma formulação até certo ponto ambígua, mas sem a estridência do CNDM: “a sociedade brasileira vem superando suas resistências ao acesso das mulheres à educação”,⁵¹ omitindo referência aos diferenciais de maior êxito das mulheres.

O tópico sobre educação no *Balanço Nacional das Políticas Públicas para as Mulheres no Brasil, 5 anos após Beijing*, elaborado pela Articulação de Mulheres Brasileiras,⁵² dedica mais atenção às iniquidades gerais do sistema de ensino brasileiro que afetam a homens e a mulheres. Anuncia, sem comentar, que a porcentagem de mulheres fora da escola é ligeiramente mais baixa do que a de homens, equívoco, ou, talvez, generalização para o conjunto da população de informações sobre grupos de idade mais jovens (até 14 anos); aponta o aumento mais intenso dos anos médios de estudos das mulheres e a distribuição das estudantes pelos níveis de ensino. Encontramos, nesse texto, uma formulação ambígua que se repete em Stromquist⁵³ e Carvalho e Di Pierro:⁵⁴ “há informações de que o analfabetismo é maior entre as mulheres mais velhas e entre as mulheres negras”.⁵⁵ É o mais alto de todos? Em relação às mulheres? Em relação à população geral? Em que idade? Identifico, aqui, a contaminação da configuração de discriminação salarial, onde as variáveis sexo e cor se potencializam.

O tema volta em pauta no recente documento preparado pela Articulação de Mulheres Brasileiras⁵⁶ *Mulheres Negras: um retrato da discriminação racial no Brasil*. No capítulo sobre educação, o parágrafo de abertura informa: “a posição das mulheres revela pequena margem de vantagem com relação aos homens”.⁵⁷ Em seguida, os indicadores transcritos não desagregam sexo, fornecendo apenas informações para o conjunto da população negra e branca. Apenas ao final, dois tópicos referem-se especificamente a mulheres: quanto a taxas de alfabetização informa-se que as das brancas são maiores que as das negras, sem referência aos homens brancos ou negros; informa-se, em seguida, que cresce a presença de mulheres negras nas universidades. Omite-se, pois, uma análise mais detalhada do diferencial masculino-feminino entre negros(as).

Por vezes, conformei a impressão de que seria “menos feminista” apreender o maior êxito de meninas e moças na escola. Nem sempre sendo possível escamoteá-lo, busca-se uma explicação que mantenha a dominação masculina, não do sistema educacional em sua articulação com a sociedade, mas do indicador em si. Por exemplo, procurando explicar a melhor adequação série-idade entre meninas em alguns países latino-americanos, encontrei a seguinte explicação ‘inexplicável’: “Esta informação [menor atraso das meninas] não implica que as meninas sejam mais inteligentes ou motivadas que os meninos; pode simplesmente refletir o fato de que, na medida em que a educação é vista pelos pais como um instrumento, pais pobres insistem mais na educação dos meninos. Assim, quando os meninos repetem, os pais insistem para que completem sua educação

⁵⁰ BRASIL, 2000.

⁵¹ BRASIL, 2000, p. 17.

⁵² Articulação de Mulheres Brasileiras, 2000. Publicado pelo Observatório da Cidadania. A Articulação de Mulheres Brasileiras foi criada em 1994 com o objetivo de coordenar a participação dos movimentos de mulheres na Conferência de Pequim, tendo, porém, continuado suas atividades.

⁵³ STROMQUIST, 1997.

⁵⁴ CARVALHO e DI PIERRO, 2000.

⁵⁵ Articulação de Mulheres Brasileiras, 2000, p. 62.

⁵⁶ Articulação de Mulheres Brasileiras, 2001.

⁵⁷ Articulação de Mulheres Brasileiras, 2001, p. 13.

(rematriculando-os), ao mesmo tempo que não se sentem tão inclinados para fazerem o mesmo frente ao fracasso escolar de suas filhas".⁵⁸ De certo modo, dados são criados para complementar a informação.

Fanfaras acompanham as *Notícias do INEP*⁵⁹ que anunciam "virada" das mulheres na educação e que "reinem absolutas" nas salas de aula, referindo-se à proporção de mulheres docentes. Algumas soluções de estilo desse documento do INEP sugerem uma possível construção discursiva ideológica em torno do êxito escolar das meninas, lembrando análise de Pierrette Bouchard⁶⁰ sobre o Quebec. Mesmo necessitando, ainda, uma reflexão mais aprofundada, Bouchard assinala que uma nova ideologia de sexo estaria sendo implantada no sistema escolar canadense, que "repousa, principalmente, na imagem de meninos feridos em sua identidade por um sistema escolar que dá vantagens às meninas, e no qual eles se encontram sem figura de identificação masculina no primário, origem de suas dificuldades escolares".

No Brasil, talvez este viés ideológico seja incorporado pela "perversidade" do mercado de trabalho, como assinala documento do INEP:⁶¹ "*Perversa e precoce entrada no mercado de trabalho das crianças e adolescentes do sexo masculino provenientes das famílias de renda mais baixa deve estar contribuindo para o avanço mais acelerado das mulheres*" (grifos meus). Ou seja, aparentemente (isto porque ainda me sinto insegura quanto à análise de Bouchard sobre o Quebec), o sucesso das meninas decorre do insucesso dos meninos vitimizados pelo trabalho precoce.

Porém, abro mão de qualquer condicional para interpretar como ideológico o comentário em outra publicação com apoio do INEP sobre o mesmo fenômeno: o maior sucesso de moças entre 18 e 24 anos na escola, "em relação a outros países em desenvolvimento, trata-se de um resultado surpreendente" (...) e de "uma questão auspiciosa".⁶² Questão auspiciosa por que? O documento recupera, então, argumentação do século XIX (retomada pelas organizações multilaterais do século XX): "O aumento dos anos de escolaridade das mulheres tem, a longo prazo, grande impacto nas políticas sociais de saúde (reduzindo em menor mortalidade infantil) e de educação, uma vez que mulheres mais escolarizadas, de acordo com estudos já realizados, têm filhos mais escolarizados".⁶³

Penso não estar sendo hipercrítica com a análise recente do Banco Mundial sobre o ensino médio, ao assinalar que é aí que encontro mais traços dessa produção discursiva ideológica, como quer Bouchard.⁶⁴ No recente documento sobre o ensino secundário no Brasil,⁶⁵ pode-se ler que os estudantes de sexo masculino "perdem terreno", que "ficam para trás" em relação às mulheres e que elas "estão dominando" a educação. Para o Banco Mundial, tal tendência – "promissora" para as mulheres, mas "inquietante" para os homens – decorre, em última instância, de que os meninos deixam a escola mais cedo para entrar no mercado de trabalho.

⁵⁸ STROMQUIST, 1997, p. 15.

⁵⁹ INEP, 1999a.

⁶⁰ BOUCHARD, 1994.

⁶¹ INEP, 1999a, p. 2.

⁶² SAMPAIO et al., 2000, p. 15.

⁶³ BARROS e MENDONÇA, 1992, e SAMPAIO et al., 2000, p. 15. Essa ênfase no retorno social da educação das mulheres na esfera da vida reprodutiva, que não é nova, tem sido particularmente presente em documentos de organizações multilaterais, como UNICEF (1991) e Banco Mundial (1995), sendo mais difundida no Brasil via economistas (como Ricardo Paes de Barros).

⁶⁴ BOUCHARD, 1994.

⁶⁵ Banco Mundial, 2000.

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Apesar de reconhecer determinações internas à escola ("enfoque tendencioso dos professores") e pressões externas – "enquanto a pressão sobre os meninos para entrar no mercado de trabalho leva muitos a abandonar a escola" muitas meninas continuam na escola, uma vez que tendem a fazer trabalhos domésticos que oferecem horário mais flexível, permitindo-se assim permanecer na escola" –,⁶⁶ o documento veicula explicações essencialistas (como Bouchard afirma identificar no Quebec) ligadas à natureza masculina: "maior *tendência* [entre rapazes] para tomar riscos e mais independência financeira" (grifo meu).⁶⁷

A imputação ao trabalho (doméstico ou não) pelo insucesso escolar de meninas e meninos é quase que unânime, transformando-o em causa reificada.⁶⁸ O trabalho doméstico já foi responsabilizado pelo insucesso das meninas em todo o mundo subdesenvolvido, em decorrência possível do adultocentrismo que percorre nossas reflexões: do mesmo modo que a responsabilidade feminina pelo trabalho doméstico dificulta ou impede a participação de certas mulheres adultas no mercado de trabalho, as maiores dificuldades de escolaridade das meninas, em certos países, decorreria de sua responsabilidade precoce pelo trabalho doméstico; nos países em que o êxito escolar das meninas é superior ao dos meninos, responsabiliza-se o trabalho extra-doméstico pelo fracasso masculino.⁶⁹

Em suma: descrições e interpretações omissas, insuficientes e circulares, algumas nitidamente equivocadas, outras quiçá ideológicas, ganham espaço onde o senso comum não é "criticado" pela reflexão teórica. É um terreno propício à penetração de discurso de denúncia, com traços sensacionalistas.

"No cotidiano, o que marca a vida escolar, sobretudo de cidadãos/ãs das camadas populares, é a dificuldade de acesso a vagas em escolas perto do domicílio; o deparar-se com a infra-estrutura precária dos estabelecimentos; com a baixa qualidade e o baixo nível de adequação do ensino; o professorado mal pago e trabalhando em condições inadequadas; um nível alto de repetência e a necessidade de realizar esforços sobre-humanos, para que as crianças não evadam da escola, seja por necessidade de contribuir para renda familiar, seja porque as crianças, sobretudo nos grandes centros urbanos, e sobretudo os meninos, se rendem às *'tentações' da contravenção*" (grifos meus).⁷⁰ Ligações perigosas!

É um terreno perigoso, também, para propostas salvacionistas.

Assim, as ligações permanecem perigosas, também, quando se abrem perspectivas apressadas para intervenções em políticas educacionais que procuram corrigir ou o indicador de desigualdade ou sua interpretação baseada no senso comum. Por exemplo, o documento do Banco Mundial⁷¹ pontifica que "as políticas educacionais devem abordar a questão focalizando fatores tanto de dentro como de fora da escola que atuam como desincentivos para os estudantes de sexo masculino permanecerem e progredirem na escola e considerarem o desempenho educacional como prioridade".

O documento do Banco Mundial vai mais além, dando exemplos de incentivos que levam "em conta, tanto os custos da oportunidade como os benefícios percebidos de permanecer na escola. Do lado da demanda, as transferências de recursos em dinheiro

⁶⁶ Banco Mundial, 2000, p. 37.

⁶⁷ Banco Mundial, 2000, p. 37. Durante a divulgação dos Indicadores Sociais de 2001 (IBGE), a imprensa assinalava que para ter sucesso na escola uma das primeiras condições era "nascer mulher".

⁶⁸ ROSEMBERG e FREITAS, 2001.

⁶⁹ Banco Mundial, 2000; Brasil, 2000; INEP, 1999a.

⁷⁰ Articulação de Mulheres Brasileiras, 2000, p. 63.

⁷¹ Banco Mundial, 2000, p. 57.

vinculados à frequência e desempenho escolares poderão compensar parcialmente o custo de oportunidade de permanecer na escola. Do lado da oferta, investir na melhoria da qualidade do ensino, proporcionar materiais didáticos apropriados à idade, práticas de aprendizagem conceitualizada e participação em atividades extracurriculares (por exemplo, esportes, expressão artística) podem tornar a escola mais atraente e relevante aos jovens”.

Ora, tais recomendações (o texto usa o verbo dever) são efetuadas sem apoio em qualquer base teórica ou empírica (não há qualquer referência bibliográfica no texto) e mantidas pela interpretação, já assinalada, de que os rapazes evidenciariam “maior tendência para tomar riscos e mais impaciência para conseguir independência financeira”.⁷²

Explicações e propostas produzidas pelo Banco Mundial aproximam-se do que Reed⁷³ denominou de “paradigmas populares para explicar o fracasso escolar de meninos” na Inglaterra. A autora destaca o caráter apolítico e associal de tais interpretações, além do privilegiamento de modelos da masculinidade hegemônica. Nota-se, também, a incorporação de modelo teórico apoiado em “papéis sexuais”, atribuindo, indiretamente, à socialização familiar e aos(as) professores(as) o insucesso escolar de meninos e rapazes.

Em conclusão: ausência de acompanhamento sistemático da área produz dados publicados pobres, pobreza reforçada pela pequena retaguarda de produção acadêmica, conjunto que gera, no mais das vezes, um vale-tudo interpretativo sobre informações truncadas ou desatualizadas; circulam-se interpretações do senso comum, que passam a assumir o estatuto de teorias. Generalizações abusivas que, por vezes, tendem a naturalizar construção social e histórica, alimento rico para produção ideológica que, por sua vez, tende a reforçar dominação de gênero.⁷⁴

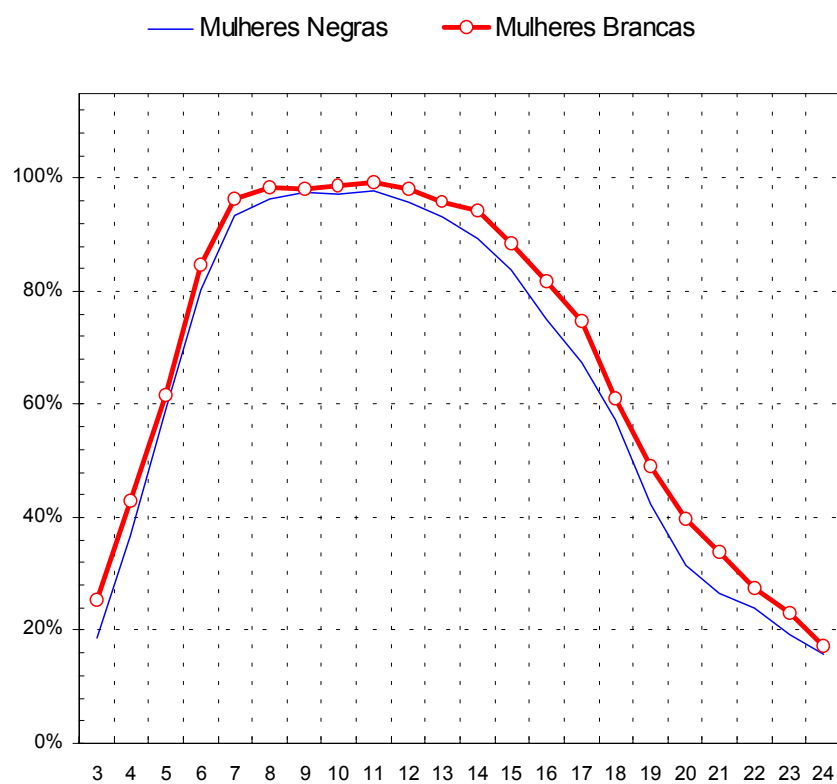
⁷² Banco Mundial, 2000, p. 37.

⁷³ REED, 1999.

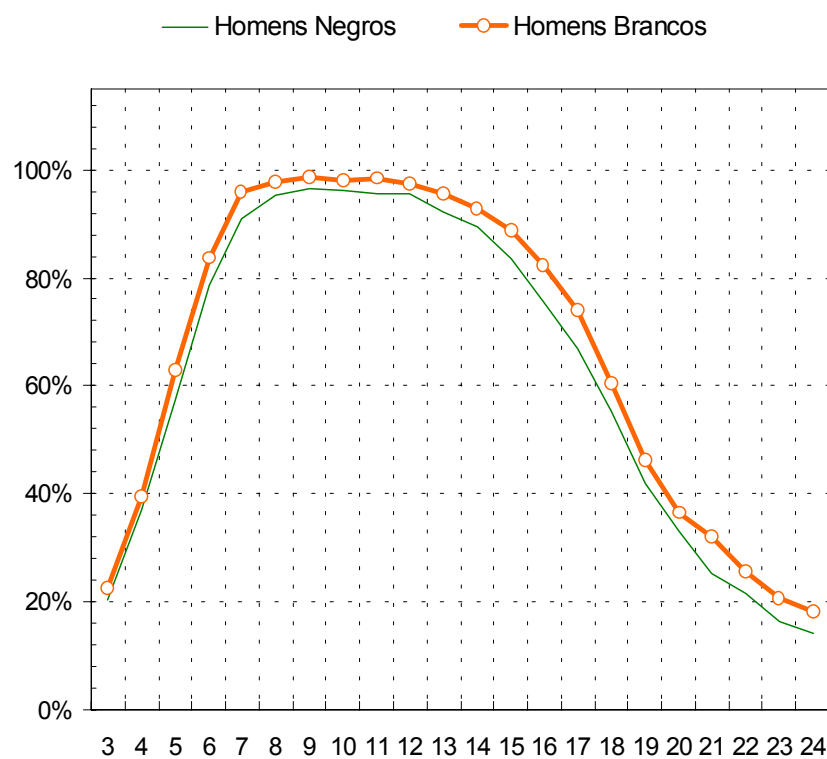
⁷⁴ THOMPSON, 1995.

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

GRÁFICO 1 – FREQUÊNCIA À ESCOLA, POR IDADE, SEGUNDO SEXO E COR. BRASIL



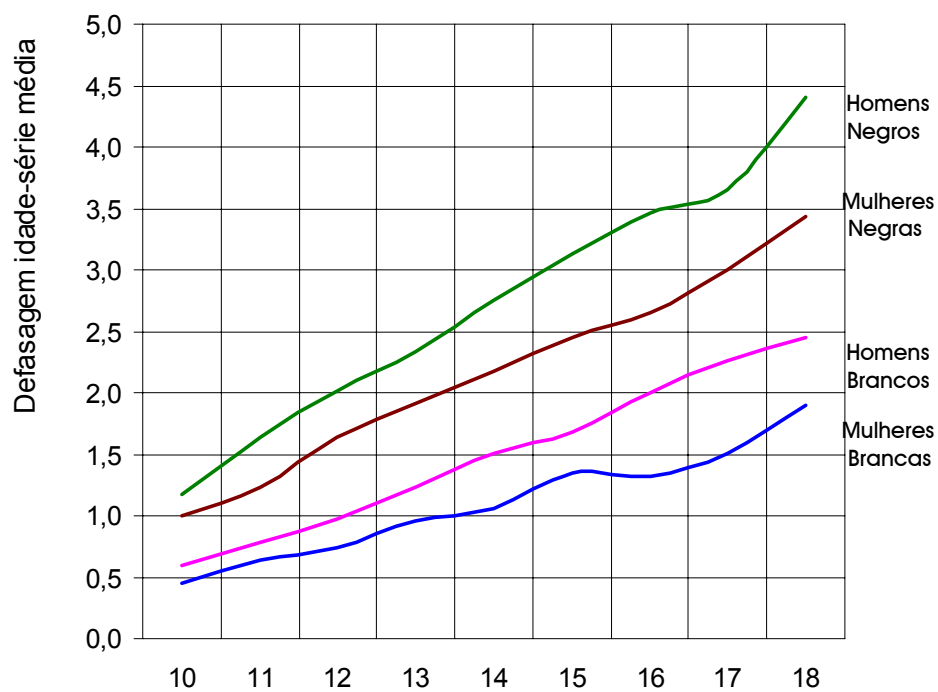
Fonte: PNAD 1999.



Fonte: PNAD 1999

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

GRÁFICO 2 – DEFASAGEM IDADE-SÉRIE MÉDIA* NA FAIXA ETÁRIA DE 10 A 18 ANOS, SEGUNDO SEXO E COR, BRASIL



Fonte: PNAD 1999.

*Defasagem idade-série média está definida como: idade-série-7.

Defasagem idade - série média* da população entre 10 e 18 anos de idade por sexo e decil de renda domiciliar per capita - 1999

Homens

idade	Decil de renda domiciliar per capita									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	0,69	0,51	0,41	0,28	0,21	0,20	0,12	0,13	0,04	0,03
11	1,15	0,85	0,70	0,62	0,41	0,34	0,21	0,16	0,07	0,09
12	1,60	1,42	1,15	0,77	0,62	0,37	0,37	0,20	0,16	0,07
13	2,00	1,72	1,22	1,05	0,76	0,61	0,49	0,38	0,19	0,16
14	2,31	1,93	1,67	1,36	1,01	0,85	0,65	0,48	0,49	0,23
15	2,61	2,09	1,75	1,43	1,24	1,02	0,86	0,65	0,42	0,31
16	2,59	2,17	1,93	1,66	1,37	1,10	0,94	0,82	0,61	0,36
17	2,46	2,16	1,76	1,68	1,57	1,11	1,04	0,80	0,51	0,41
18	2,67	2,18	1,58	1,52	1,23	1,15	1,02	0,86	0,79	0,42

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Mulheres

Idade	Decil de renda domiciliar per capita									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	0,57	0,42	0,31	0,20	0,13	0,06	0,08	0,06	0,04	0,03
11	0,89	0,68	0,50	0,41	0,28	0,19	0,15	0,15	0,04	0,07
12	1,34	0,99	0,74	0,52	0,35	0,25	0,22	0,10	0,15	0,04
13	1,59	1,09	0,92	0,73	0,56	0,44	0,23	0,21	0,16	0,10
14	1,87	1,40	1,14	0,83	0,67	0,52	0,48	0,33	0,21	0,14
15	2,08	1,47	1,31	1,09	0,68	0,76	0,52	0,42	0,35	0,17
16	2,03	1,63	1,29	0,95	0,84	0,83	0,60	0,39	0,38	0,25
17	1,68	1,57	1,57	1,13	0,96	0,92	0,87	0,47	0,48	0,29
18	2,00	1,35	1,30	1,27	1,01	0,88	0,80	0,63	0,40	0,29

* Defasagem idade-série média está definida como: Idade - série - 7 (em anos)
 Fonte: PNAD 1999

Referências bibliográficas

- Articulação de Mulheres Brasileiras. *Políticas públicas para as mulheres no Brasil: 5 anos após Beijim*. Brasília: UNIFEM, Fundação Ford, 2000.
- _____. *Mulheres negras: um retrato da discriminação racial no Brasil*. Brasília: UNIFEM, Fundação Ford, 2001.
- ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Catálogo de teses, dissertações e artigos de periódicos*. 3. ed. São Paulo: ANPED/Ação Educativa, 1999. (CD-ROM).
- AUAD, Daniela. *Formação de professores: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero*. 1999. Dissertação de Mestrado, FEUSP.
- BANCO MUNDIAL. *Avaliação da pobreza no Brasil: difusão de operações de recursos humanos/região da América Latina e do Caribe*. Brasília. Relatório Principal 1995. v. 1. _____. *Ensino secundário*. Disponível em <www.bm.org>. Acesso em: fev. 2001. Relatório 2000.
- BAL, Stephen J.; GEWIRTZ, Sharon. "Girls in the education market: choice, competition and diversity". *Gender and Education*, v. 8, n. 2, p. 207-222, 1997.
- BARCELOS, Luiz Cláudio. "Educação e desigualdades raciais no Brasil". *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, p. 15-24, ago. 1993.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *Allez les filles*. Paris: Seuil, 1992.
- BATISTA, M.; CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Brasília: UNB/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Petrópolis, Vozes, 1998.
- BONINO, Maria. "Monitorando o cumprimento dos acordos de cúpula nas áreas de educação e gênero". In: IBASE (Org.). *Balanço do observatório da cidadania*. Rio de Janeiro: IBASE, 1999. p. 86-89.
- BOUCHARD, Pierrette (1994). "O êxito escolar das meninas em Quebec: o surgimento de uma nova ideologia de sexo ou o discurso da usurpação". *Estudos Feministas*, nº especial, p. 368-83, 2º sem. 1994.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. *Memória: gestão 95/99*. Brasília: CNDM; UNIFEM, 1999.
- _____. *Censo do Ensino Profissional*. Brasília: MEC/INEP, 2000a.
- _____. *EFA 2000. Educação para todos: avaliação do ano 2000*. Informe Nacional. Brasília: MEC/INEP, 2000b.
- _____. Governo Brasileiro. *Relatório Nacional. Pequim+5*. Nova York, jun. 2000. p. 32.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. "Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério". *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria R. *Banco de dados sobre o trabalho das mulheres*. Disponível em: <www.fcc.org.br>. 2001.
- CAMPOS, Maia M.; DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara. "Indicadores educacionais". In: FAPESP (Org.). *Indicadores de Ciência e Tecnologia*. São Paulo: FAPESP. No prelo.
- CARVALHO, Marília P. "Gênero e política educacional em tempos de incerteza". In: HYPOLITO, Alvaro M.; GARDIN, Luiz A. (Orgs.). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. p. 137-162.
- CARVALHO, Marília P. de; DI PIERRO, Maria C. "A escola brasileira e as desigualdades de gênero". *Cadernos do Observatório, O Observatório Educação*, n. 2, p. 97-99, out. 2000.
- CORTINA, Regina; STROMQUIST, Nelly P. Introduction. In: _____. (Orgs.). *Distant alliances: promoting education for girls and women in Latin America*. New York: Routledge Falmer, 2000. p. 1-10.
- DURU-BELLAT, Marie. *L'école des filles*. Paris: L'Harmattan. 1990.

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

- ENGUITA, Mariano (1996). "Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação". *Revista Brasileira de Educação*, n. 3, p. 5-17, set./dez. 1996.
- FARAH, Marta F. Santos. *Incorporação da questão de gênero pelas políticas públicas na esfera local de governo*. 1998. Dissertação de Mestrado, FGV, São Paulo.
- GONZÁLEZ, Rosa M. J. "Políticas públicas em materia de género y educación: analisis del caso mexicano". In: Jiménez, Rosa M. G. (Org.). *Construyendo la diversidad*. Mexico, DF: SEP/Universidad Pedagógica Nacional, 2000. p. 49-78.
- HYDE, Karin A. L.; MISKE, Shirley. *Thematic Study: girl's education (draft)*. S/l, International Consultative Forum on Education for All/UNICEF. 2000.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1992*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1992.
- _____. *Censo Demográfico 1991: resultados do universo relativos às características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1994.
- _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1999*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1999a.
- _____. *Pesquisa sobre Padrões de Vida – 1996-1997*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1999b.
- _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNADs 89, 90, 92, 96 e 99: Brasil, grandes regiões, unidades da federação e regiões metropolitanas*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 1v.
- Indicadores propostos segundo acordos da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo). S/l, s/d. Mimeo (Créditos de levantamento no Brasil: Rede Mulher de Educação e Ação Educativa).
- IZQUIERDO, Maria Jesus. "Uso y abuso del concepto de género". In: VILANOVA, Mercedes (Org.). *Pensar las diferencias*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1994.
- _____. *El malestar en la desigualdad*. Madrid: Ediciones Cátedra – Feminismos, 1998.
- INEP. *INEP Notícias*. 8 mar. 1999 Disponível em: <www.inep.gov.br/noticias/news>. Acesso em: 28 fev. 1999. (1999a).
- _____. *I Seminário Nacional sobre Educação para Todos: EFA 2000*. Brasília: INEP, 1999b.
- _____. *Provão. Exame Nacional de Cursos*. Relatório Síntese. Brasília: INEP, 2000.
- LAUGLO, Joan. "Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação". *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.
- MADEIRA, Felícia R. (Org.). *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/UNICEF, 1996.
- MANN, Chris. "The impact of working: class mothers on the educational success of their adolescent daughter as a time of social change". *British Journal of Sociology of Education*, v. 19, n. 2, 1998.
- MEEKIN, R. W. "Estatísticas Educativas en América Latina y el Caribe". In: OREALC/UNESCO (Org.). *Indicadores educativos comparados en el Mercosur*. Santiago: UNESCO/PREAL/MINEDUC/Chile, 1998. p. 13-20.
- MOSCONI, Nicole. *Egalité des sexes en éducation et formation*. Paris: PUF, 1998.
- PAES DE BARROS, Ricardo; MENDONÇA, Rosana. *O mercado de trabalho para professores no Brasil*. Brasília: IPEA, 2001.
- PNUD/IPEA. *Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA; Brasília, PNUD, 1996.
- REALI, Aline M. de M. R. "Indicadores educacionais, professores e a construção do sucesso escolar". *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, v. 9, n. 30, p. 79-107, jan./mar. 2001.

- REED, Lynn R. "Troubling boys and disturbing discourse on masculinity and schooling". *Gender and Education*, v. 11, n. 2, p. 93-110, 1999.
- REPEM. *La educación en movimiento*. La Paz: REPEM, 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia. "A Escola e as diferenças sexuais". *Cadernos de Pesquisa*, n. 15, p. 78-85, dez. 1975.
- _____. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.
- _____. "Instrução, rendimento, discriminação racial e de gênero". *Revista de Estudos Pedagógicos*, v. 68, n. 159, p. 324-55, maio/ago. 1987.
- _____. "Segundo grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos". *Cadernos de Pesquisa*, n. 68, p. 39-54, fev. 1989.
- _____. "Subordinação de gênero e alfabetização no Brasil". *Idéias*, n. 19, p. 125-48, 1993.
- _____. "Educação e gênero no Brasil". In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Org.). *Mulher e educação*. São Paulo: EDUC, 1994. p. 7-18. (Projeto História, 11).
- _____. "Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio". *Pro-Posições*, v. 7, n. 3, p. 17-23, 1997.
- _____. "Expansão da educação infantil e processos de exclusão". *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 7-41, jul. 1999.
- _____. *Educação formal, mulher e relações de gênero: um balanço preliminar da década de 1990*. 2001. No prelo.
- ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P.; NEGRÃO, Esmeralda V. *A educação da mulher*. São Paulo: Global, 1982.
- ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P. *A educação da mulher*. São Paulo: CECF, Nobel, 1985.
- ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith P.; MONTENEGRO, Thereza. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP/REDUC. 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia; FREITAS, Rosângela R. "Will greater participation of brazilian children in education reduce their participation in the labor force?" *International Journal of Education Policy, Research and Practice*, Autumn, 2001. No prelo.
- SAMPAIO, Helena; LIMOGI, Fernando; TORRES, Haroldo. *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. Brasília: INEP, 2000.
- SARTI, Cynthia Andersen. "Feminismo no Brasil: uma trajetória particular". *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, p. 38-47, fev. 1998.
- SILVA, Carmen Duarte et al. "Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados". *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 207-226, jul. 1999.
- SILVA, Gilda Olinto do Valle. *Reprodução de classe e produção de gênero através da cultura*. 1993. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SIROTA, Régine. "Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar". *Cadernos de Pesquisa*, n. 12, p. 3-13, mar. 2001.
- SOARES, Laura T. T. *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*. Petrópolis: Editora Vozes/CLACSO, 2001.
- SPONCHIADO, Justina Ines. *Docência e relações de gênero: estudo da produção acadêmica no período de 1981 a 1995*. 1997. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.
- STROMQUIST, Nelly P. "Gender, equity and emancipatory education in Latin America". In: _____. (Org.). *Gender dimensions in education in Latin America*. Washington: Interamer 53, OAS, 1996. p. 9-24.
- _____. "Access, content and vision in gender issues in education". In: Latin America. Guadalajara: LASA XX, 1997. Mimeo.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura de massas*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- UNICEF. *The girl child: na investment in the future*. New York: UNICEF, 1991. (Edição revista).

EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Formal Education, Women, and Gender in Contemporary Brazil

Abstract: *This article investigates the disparity in the situation of women and men in the Brazilian educational system and the international and national goals for equal gender opportunity in education. To this end, it analyzes and interprets educational statistics, the resolutions of international conferences from the 1990s and documents from multilateral, governmental and non-governmental organizations on the subject. It concludes by pointing out the ideological nature of the various interpretations of the data, suggesting the need to expand the theoretical work on this issue.*

Keywords: *Education, gender, multilateral organizations, Brazilian government, women's movement, statistical data.*

Agradeço a Viviany Rosa o paciente trabalho de múltiplas digitações