

EDUCAÇÃO E TREINAMENTO DA MULHER

Cíntia Liara Engel

Governo Federal

Ministério da Economia

Ministro Paulo Guedes

ipea Instituto de Pesquisa
Econômica Aplicada

Fundação pública vinculada ao Ministério da Economia, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

Presidente

Ernesto Lozardo

Diretor de Desenvolvimento Institucional

Rogério Boueri Miranda

Diretor de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia

Alexandre de Ávila Gomide

Diretor de Estudos e Políticas Macroeconômicas

José Ronaldo de Castro Souza Júnior

Diretor de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais

Constantino Cronemberger Mendes

Diretor de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação e Infraestrutura

Fabiano Mezadre Pompermayer

Diretora de Estudos e Políticas Sociais

Lenita Maria Turchi

Diretor de Estudos e Relações Econômicas e Políticas Internacionais

Ivan Tiago Machado Oliveira

Assessora-chefe de Imprensa e Comunicação

Mylena Pinheiro Fiori

Ouvidoria: <http://www.ipea.gov.br/ouvidoria>

URL: <http://www.ipea.gov.br>

EDUCAÇÃO E TREINAMENTO DA MULHER

Cíntia Liara Engel¹

1 INTRODUÇÃO

Os avanços conquistados em busca da igualdade entre homens e mulheres de diferentes raças e etnias resultam, em vários campos, em progressos irregulares, como já indicava a Plataforma de Ação de Pequim em 1995. Nas últimas duas décadas, essa afirmação continua verdadeira para o contexto brasileiro. Ao mesmo tempo em que os anos de estudo de meninas e mulheres aumentaram, assim como decaíram as taxas de analfabetismo, ainda existem desafios de ordem qualitativa associados à educação, e continuam a ser observadas práticas discriminatórias nas escolas e na oferta e qualidade do ensino tecnológico e científico das meninas. Outro fenômeno novo e preocupante é o fracasso escolar de meninos, especialmente os negros e de classes baixas, que traz a tona uma discussão complexa sobre gênero, masculinidade e raça no contexto brasileiro.

Em 1995, os países signatários da Plataforma de Pequim se comprometeram a tratar da educação como uma das áreas que mereciam investimentos prioritários. Isso incluía a oferta universal de educação básica e o aumento da formação permanente, bem como a diminuição das taxas de analfabetismo. Além disso, a educação específica para a saúde reprodutiva, com intuito de gerar autonomia de meninas e mulheres.

Ao passo que a educação está diretamente conectada com as meninas crianças e adolescentes, pois elas representam a maior parte daquelas que utilizam a escola e os espaços formativos, o objetivo da Plataforma de Pequim é mais amplo, atentando para o ensino superior, técnico e de atualização para fazer com que mulheres se mantenham competitivas no mercado de trabalho.

Mais do que promover acesso igualitário à educação, a proposta da Plataforma de Pequim sugere que a educação é um instrumento privilegiado de composição de uma sociedade ideologicamente mais igualitária. Isso quer dizer que a prática

¹. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (PPGAS/UnB).

educativa não deve ser discriminatória, mas também que a educação é um veículo importante de mudança social. Além disso, o pouco acesso à educação dificulta a obtenção de outros direitos, sendo a educação transversal para os direitos humanos.

As principais dificuldades apontadas há vinte anos para o acesso de meninas à educação, assim como para a sua permanência na vida escolar, são as diversas discriminações perpetradas dentro e fora da escola, o assédio sexual, a falta de instalações adequadas, o acúmulo com tarefas domésticas e, no caso das adolescentes, a gravidez precoce e o decorrente cuidado com os filhos e a falta de estrutura de apoio para mães que estudam.

Entre as práticas discriminatórias citadas, as quais não atrapalham apenas o acesso, mas também a promoção de uma educação igualitária que dê espaço para estimular os talentos diversos de meninas e meninos sem limitações baseadas no gênero, podem ser listadas as seguintes: a composição de materiais didáticos inadequados; atitudes discriminatórias de profissionais de educação; a própria formação inadequada desses profissionais. Ademais, práticas tradicionais e religiosas, quando produtoras de desigualdades de gênero, são apontadas no contexto escolar e social como danosas a uma educação igualitária e de qualidade.

Outra questão é a falta de incentivo no ensino de matérias que estimulem o interesse de meninas pela ciência e tecnologia, bem como a falta de estímulo para que mulheres busquem formação superior e técnica nessas áreas. Trata-se, nesse caso, de fenômeno especialmente problemático para a busca de uma educação igualitária. Uma das decorrências disso é a limitação do potencial de meninas e mulheres nessas áreas e, como consequência, os rumos da ciência acabam não sendo influenciados ou decididos por mulheres, o que diminui as possibilidades de avanços maiores no que lhes concerne.

No contexto da Plataforma de Pequim, não apenas a educação formal é tida como foco, mas há estímulo à utilização de outros veículos, como a televisão e a internet. Essas mídias são observadas devido a seu potencial de forjar valores, atitudes e percepções, positiva ou negativamente. Dessa forma, a adequada utilização desses meios pode estimular a formação de uma sociedade mais igualitária.

Antes de iniciarmos a análise da situação da educação, tendo como referência o gênero e a raça, é interessante recordar quais foram os objetivos estratégicos presentes para essa área:

- Assegurar a igualdade de acesso à educação. E, nesse sentido, o documento chama atenção para as diferenças de raça, etnia, região de moradia, deficiência, dentre outros contextos que dificultam ainda mais o acesso igualitário;
- Eliminar o analfabetismo entre as mulheres. Nesse caso, é sublinhada a gravidade dessa questão para mulheres rurais, migrantes, refugiadas e deslocadas internamente, assim como das mulheres deficientes físicas;
- Aumentar o acesso das mulheres à formação profissional, à ciência e tecnologia e à educação permanente;
- Estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação, tendo em conta as/os profissionais de educação, os materiais didáticos, o treinamento de competências específicas, como a liderança, a educação sexual de meninas e a melhoria do acesso para mulheres grávidas e com filhos pequenos;
- Alocar recursos suficientes para as reformas da educação e controlar a implementação dessas reformas; e
- Promover a educação e capacitação permanentes para meninas e mulheres.

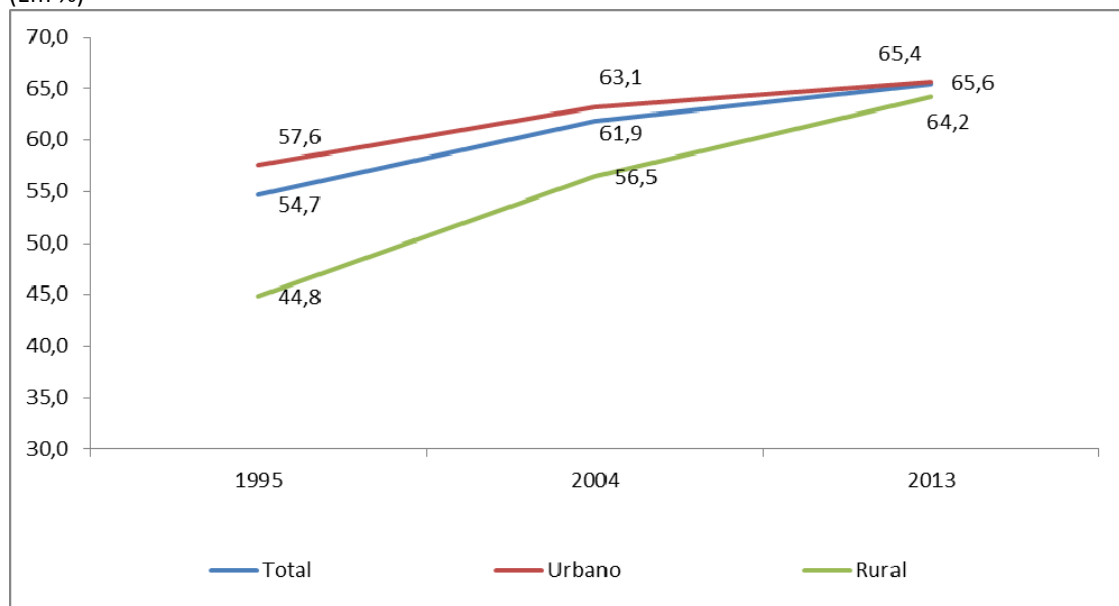
2 O ACESSO À EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DE FRACASSOS ESCOLARES

A democratização do acesso à educação básica e a criação de vagas no ensino superior foram prioridades para o Brasil nas últimas décadas. Em termos gerais, houve um aumento na cobertura escolar de crianças e jovens na ordem de 10 pontos percentuais (p.p.). Em 1995, pouco mais da metade dessa população estava na escola (54,7%); em 2013, a taxa passou para 65,4%. O crescimento foi maior na zona rural, especialmente porque as taxas em 1995 eram bem menores se comparadas ao contexto urbano. Sendo assim, é possível afirmar que a disparidade entre a escolarização no contexto rural e urbano diminuiu.

GRÁFICO 1

Cobertura escolar de crianças e jovens, segundo localização de domicílio (1995, 2004 e 2013)

(Em %)



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

Ao observarmos as faixas etárias e os grupos raciais e de gênero, existem grandes diferenças nesse crescimento. Entre crianças de 0 a 3 anos de idade, houve um crescimento médio na escolarização de 15 p.p. Esse foi o único caso em que o crescimento foi maior na zona urbana. Em 1995, 9,2% das crianças que moravam nas cidades estavam em creches, porcentagem que chegou a 26,1% em 2013; na zona rural, a taxa era de 2,6%, em 1995, e passou para 8,5%, em 2013. Ademais, esse é o único caso no qual os meninos tiveram alguma vantagem sobre as meninas, o que era verdade em 1995 e se manteve em 2013. Contudo, isso se dá apenas no caso dos meninos brancos; em 2013, 27,1% deles estavam em creches, para 20,3% dos meninos negros, 25,4% das meninas brancas e 20,5% das meninas negras.

O maior aumento na taxa de escolarização aconteceu para a faixa etária de 4 a 6 anos, passando de 53,4%, em 1995, para 86,7%, em 2013. Essa escolarização é maior entre meninas e meninos brancos, cujas taxas são, respectivamente, 89,1% e 87,5%; na sequência, aparecem as meninas negras, com taxa de 86% e, por fim, tem-se os meninos negros, com 84,9%. Destaca-se o crescimento total da cobertura de escolarização para essa faixa etária no contexto rural, que passou de 35,8%, em 1995, para 80,2%, em 2013.

As maiores taxas de escolarização estão entre pessoas de 7 a 14 anos. Estas taxas já eram altas em 1995 e continuam as maiores. Destaca-se que houve um aumento maior da escolaridade de negros, a qual era 87,1%, em 1995, e passou para 98,5%, em 2013, ficando próxima da taxa de brancos escolarizados nessa faixa etária (98,9%). Ademais, as taxas entre meninas e meninos, brancos e negros, são bastante próximas, sendo a maior a de meninas brancas (99%) e a menor a de meninos negros (98,3%).

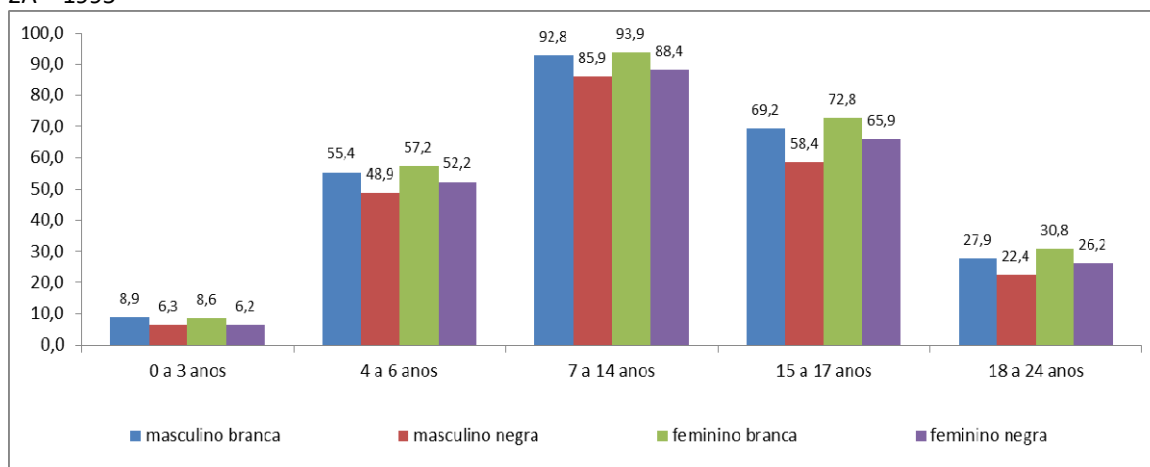
A taxa de escolarização entre jovens de 15 a 17 anos de idade aumentou em média 18 p.p. É maior entre meninas brancas (87%) e meninos brancos (85,5%), contudo, houve uma diminuição das diferenças. Em 1995, as taxas de meninas e meninos brancos eram, respectivamente, de 72,8% e 69,2%, enquanto a de meninas negras e meninos negros eram de 65,9% e 58,4%; em 2013, as taxas desses últimos passaram para 83,1% e 82,9%. Destaca-se o considerável aumento da escolarização nessa faixa etária no contexto rural, onde a porcentagem variou de 48,7% para 83,1% em vinte anos.

A taxa de escolarização entre jovens de 18 a 24 anos, que envolve a formação superior, foi a que menos cresceu nos últimos vinte anos, passando de 27%, em 1995, para 29,9%, em 2013. É maior entre mulheres brancas (36,6%), seguida por homens brancos (31,5%), mulheres negras (28,1%) e homens negros (23,9%). O maior crescimento na porcentagem de escolarizados nessa faixa etária se deu para mulheres e homens brancos, já que eram 30,8% e 27,9%, em 1995, respectivamente. As mulheres negras possuíam a taxa de 26,2% e os homens negros de 22,4%.

GRÁFICO 2

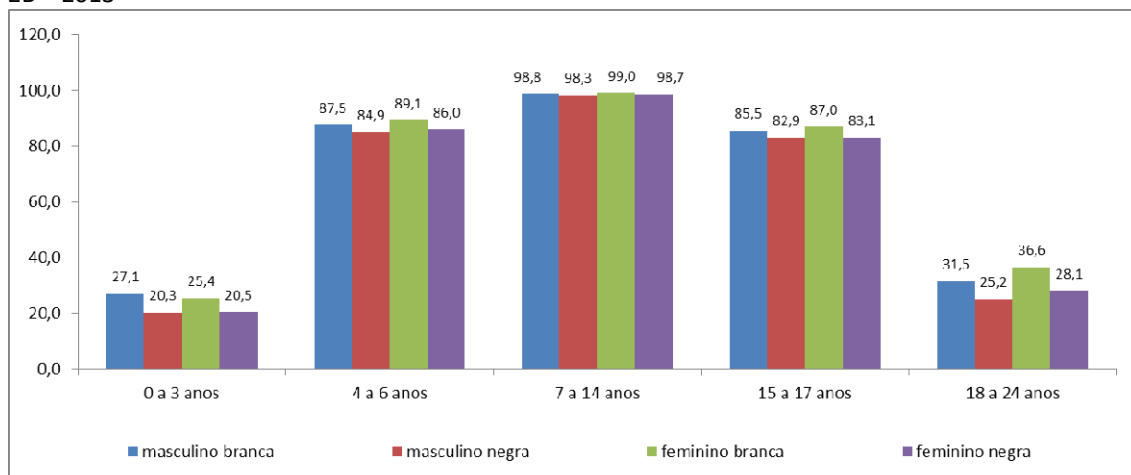
Cobertura escolar de crianças e jovens, segundo faixa etária, sexo, cor/raça e localização do domicílio
(Em %)

2A – 1995



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

2B – 2013



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

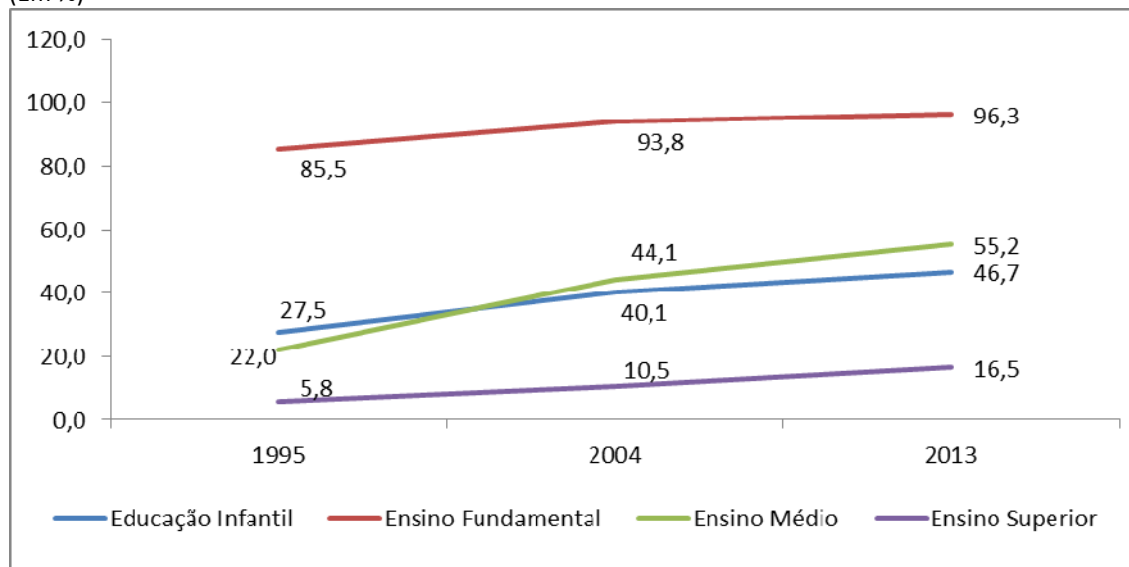
A taxa líquida de escolarização – a razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para estar cursando um determinado nível e a população total da mesma faixa etária – aumentou para todos os níveis de ensino. Contudo, os maiores aumentos se deram na educação infantil de 4 a 6 anos e no ensino médio, faixas etárias em que houve crescimento, em média, de 33 p.p. No caso do ensino infantil, em 1995, 53,4% das crianças de 4 a 6 anos de idade estavam na escola, ao passo que, em 2013 a cobertura era de 86,7%. No ensino médio, a taxa era bastante baixa em 1995 (22%) e, em 2013, alcançou pouco mais da metade da população (55,2%). Destaca-se, ainda, que a taxa de escolarização superior continua baixa no

Brasil (16,5%), embora esta tenha aumentado em média 10 p.p. nas últimas duas décadas.

GRÁFICO 3

Taxa de escolarização líquida, segundo nível de ensino (1995, 2004 e 2013)

(Em %)



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

As taxas de escolarização se diferenciam entre os grupos raciais e de gênero. De maneira geral, são as mulheres brancas as que apresentam maiores taxas de escolarização: 47,3% na educação infantil, 96,4% no ensino fundamental, 66,9% no ensino médio e 26,5% no ensino superior. Destaca-se que, em relação aos homens brancos, as taxas de escolarização infantil e fundamental são muito parecidas entre os dois grupos, sendo a deles 47,8% e 96,5%, respectivamente. Mas eles frequentam em menor porcentagem que elas o ensino médio (60,3%) e superior (20,7%). Ainda assim, possuem taxas maiores de escolarização nos níveis médio e superior que as mulheres negras, cujos percentuais são de 55,3% e 12,8%, respectivamente. Elas ainda possuem taxa de escolarização um pouco menores no caso do ensino infantil (46,2%) e fundamental (96,1%). Os homens negros são os que apresentam as mais baixas taxas de escolarização; no ensino infantil (45,7%) e fundamental (96,4%) a diferença é menor, mas no caso do ensino médio (43,8%) e superior (8,9%) as taxas são comparativamente bem inferiores às dos demais grupos.

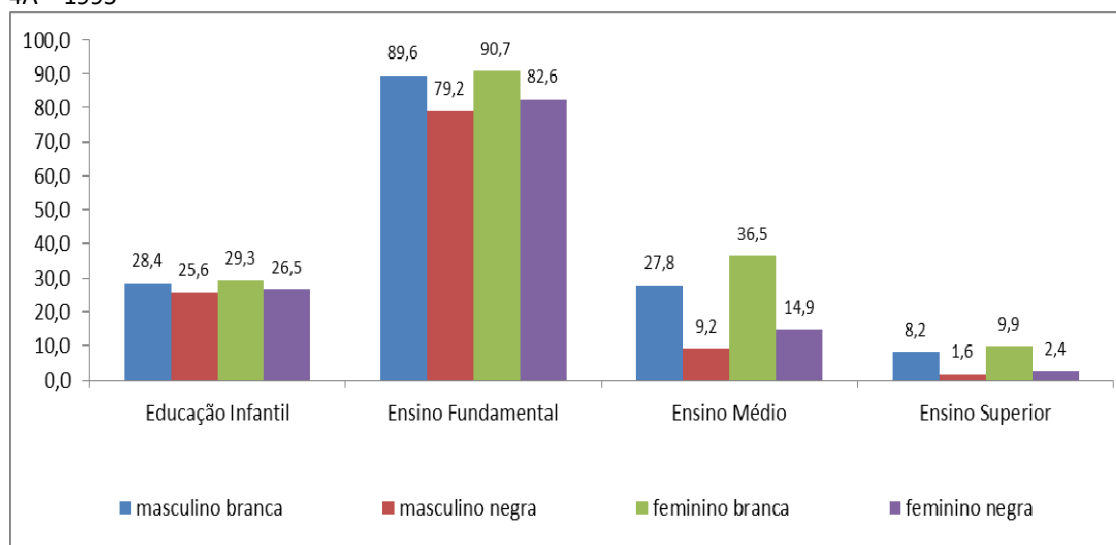
Em termos de mudanças e evoluções nas últimas décadas, as taxas de escolarização cresceram mais pontos percentuais para mulheres e homens negros no

que tange ao ensino básico, mas a taxa de ensino superior cresceu em maior amplitude para homens e mulheres brancas, aumentando ainda mais a disparidade que já existia em 1995 no acesso a esse ensino. As mulheres brancas eram e continuam as mais escolarizadas. Os homens negros, na outra ponta, eram e continuam os menos escolarizados.

GRÁFICO 4

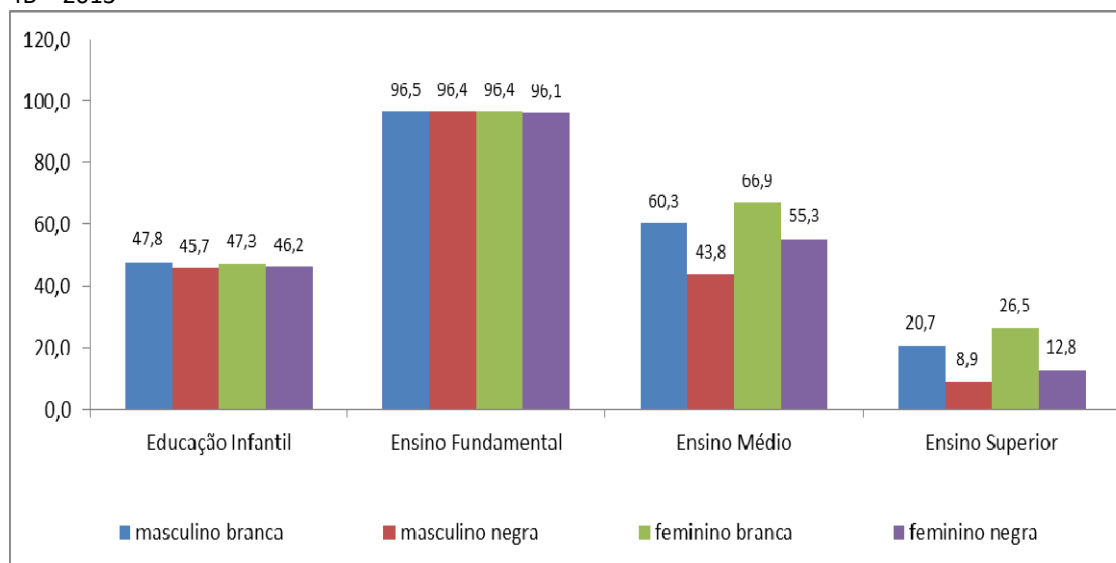
Taxa de escolarização líquida, por sexo, segundo cor/raça e nível de ensino
(Em %)

4A – 1995



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

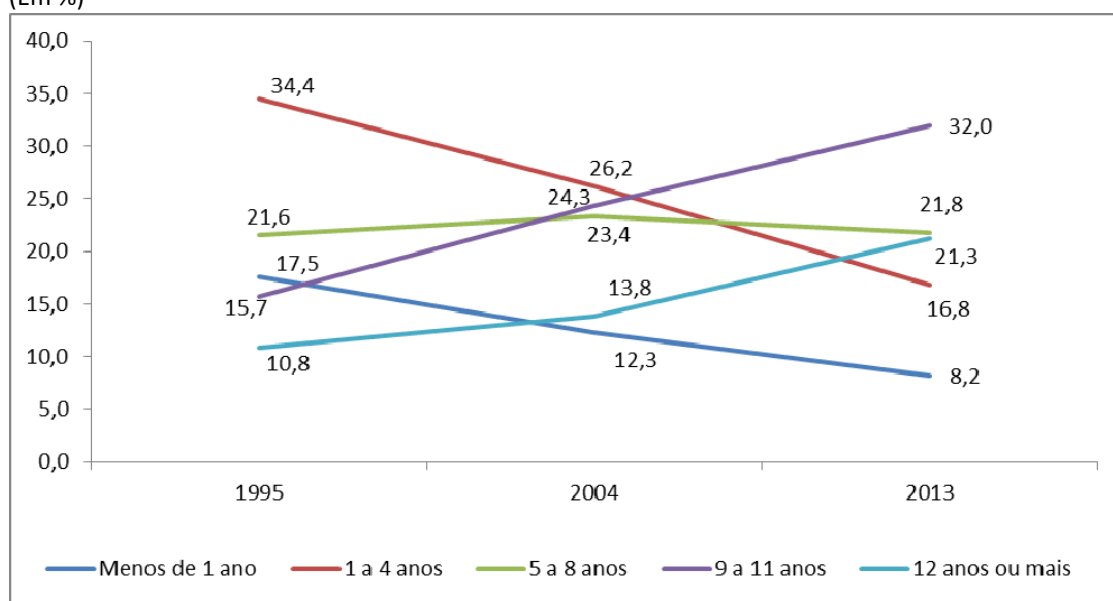
4B – 2013



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

Houve uma tendência nacional de diminuição do percentual de pessoas com mais de 25 anos de idade e menos de um ano ou um a quatro anos de estudo, ao passo que houve um aumento percentual de pessoas nessa faixa etária com nove a onze anos de estudo ou doze anos ou mais. A faixa de cinco a oito anos de estudo se manteve relativamente estável.

GRÁFICO 5
Distribuição da população ocupada de 25 anos ou mais de idade, segundo faixa de anos de estudo (1995, 2004 e 2013)
 (Em %)



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

Ao esmiuçar essa tendência, contudo, os grupos tiveram acessos diferenciados. Em 1995, entre os que tinham até 1 ano de estudos, havia 10,7% de homens brancos; 9,9% de mulheres brancas; 25,3% de mulheres negras; e 28,6% de homens negros. Se a taxa diminuiu para todos os grupos ao observar os dados de 2013, diminuiu mais para mulheres (8,7%) e homens negros (13,5%); contudo, as taxas ainda são mais altas se comparadas às de mulheres (3,6%) e homens brancos (5,6%).

No caso da faixa de um a quatro anos de estudo, a queda foi maior para homens e mulheres brancas. Em 1995, eram 34% e 31,5%, e em 2013, 21,5% e 11,2%. As mulheres brancas tiveram, assim, o maior avanço. No caso de homens e mulheres negras, as taxas diminuíram, mas se mantiveram maiores: eram 37,2% e 35,2%, passaram para 21,7% e 16,9%.

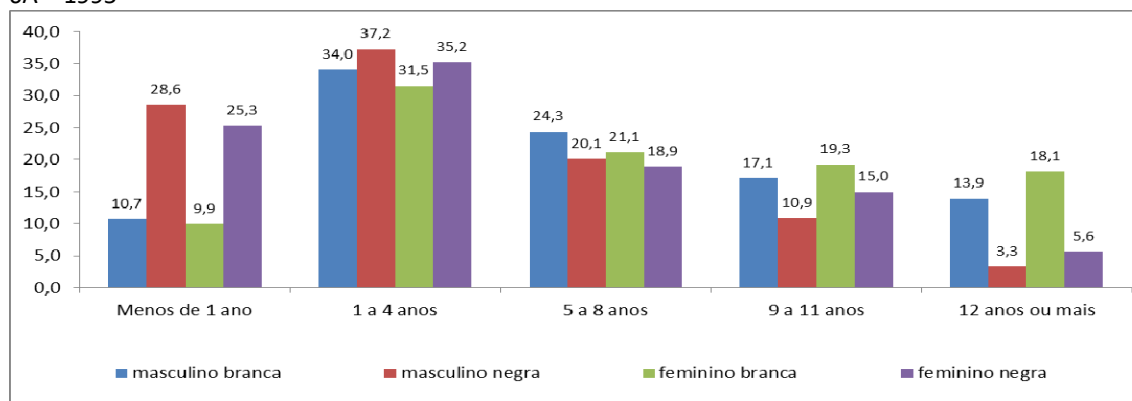
A faixa de cinco a oito anos de estudo teve um comportamento distinto entre brancas/os e negras/os. Aumentou para esses e diminuiu para aqueles; apesar disso, a amplitude das mudanças nesse caso foi menor. Diminuiu especialmente para mulheres brancas, passando de 21,1%, em 1995, para 17,1%, em 2013; e para os homens brancos, que passaram de 24,3% para 21,5%. Houve um aumento de 18,9% para 22% para mulheres negras; e de 20,1% para 25,2% para homens negros.

Houve um crescimento grande na faixa de nove a onze anos de estudo, especialmente para mulheres (15% em 1995 e 34,4% em 2013) e homens negros (10,9%, em 1995, e 29,5%, em 2013). Ocorreu também aumento para mulheres (19,3%, em 1995, e 32,9%, em 2013) e homens brancos (17,1%, em 1995, e 32%, em 2013), mas em quantidade menor de pontos percentuais. Os doze anos ou mais de estudo cresceram em representatividade especialmente para mulheres brancas (18,1%, em 1995, e 35,2%, em 2013) e negras (5,6%, em 1995, e 18,1%, em 2013), aumentando também para homens brancos (13,9%, em 1995, e 25,3%, em 2013) e em menor porcentagem para homens negros (3,3%, em 1995, e 10,2%, em 2013).

Ou seja, as mulheres brancas já possuíam mais anos de estudo, tendência que se manteve e que ganhou ainda mais anos, as mulheres negras tiveram um aumento no número de anos de estudo bastante alto também, ao passo que os homens negros continuam com menos anos de estudo, mantendo também uma tendência já observada em 1995.

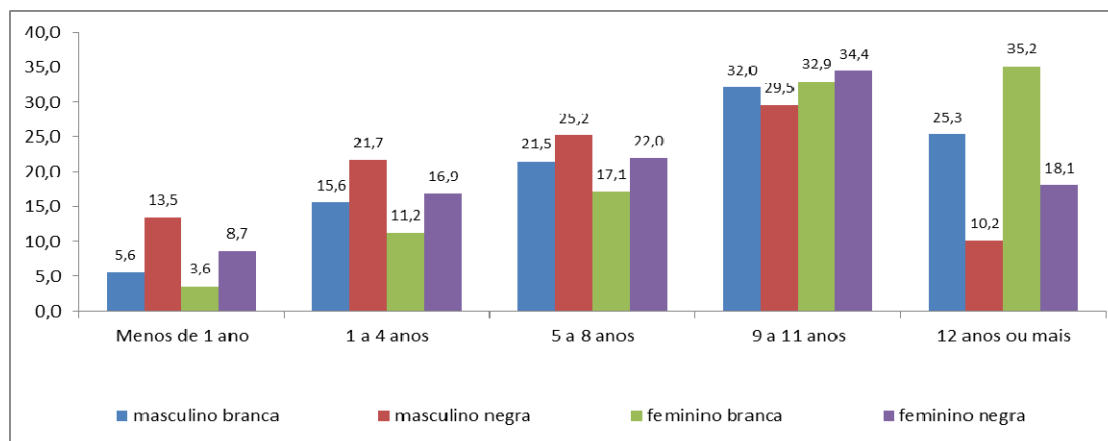
GRÁFICO 6
Distribuição da população ocupada de 25 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça e faixa de anos de estudo
 (Em %)

6A – 1995



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

6B – 2013

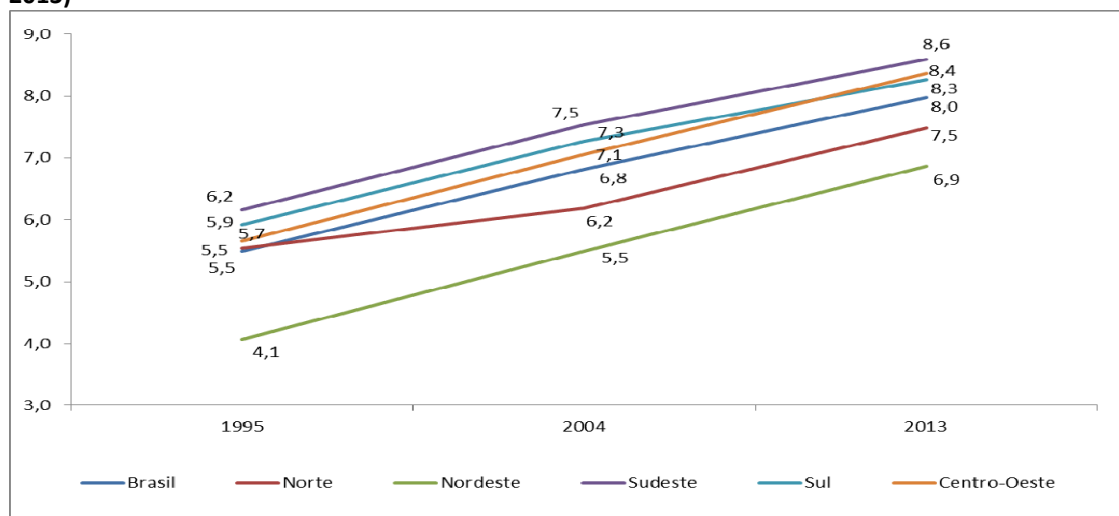


Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

A média de anos de estudo do brasileiro com 15 anos ou mais de idade aumentou quase três anos. Em 1995, era de 5,5 anos e, em 2013, 8,0 anos. Essa média varia entre as regiões do país, sendo que, em 2013, o Nordeste apresentava a menor média de anos de estudo (6,9 anos) em oposição à maior média, no Sudeste (8,6 anos). Esse quadro continua o mesmo que em 1995; contudo, o crescimento da média de anos estudados no Nordeste foi maior que nas outras regiões, tendo havido uma ampliação de 2,8 p.p. entre 1995 e 2013. Nas demais regiões, as médias variaram da seguinte forma: no Norte, de 5,5 para 7,5 anos; no Sul, de 5,9 para 8,3 anos; e, no Centro-Oeste, de 5,7 para 8,4 anos.

GRÁFICO 7

Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – Brasil e regiões (1995, 2004 e 2013)



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

Destaca-se que as mulheres brancas possuem mais anos de estudo, em média, em todas as regiões, sendo que, em 2013, a menor média estava no Nordeste, com 8,1 anos. No mesmo ano, os homens brancos apresentavam uma média geral de 8,7 anos de estudo, as mulheres negras tinham, em média 7,4 anos e os homens negros, 6,9. Salienta-se que a média dos homens negros no Nordeste era de 6,1 anos de estudo, a menor de todas as médias encontradas. Chama atenção, ainda, que as maiores médias de anos de estudo encontram-se entre jovens de 18 a 29 anos de idade, para todos os grupos – o que indica um investimento no estudo de grupos relativamente jovens da população.

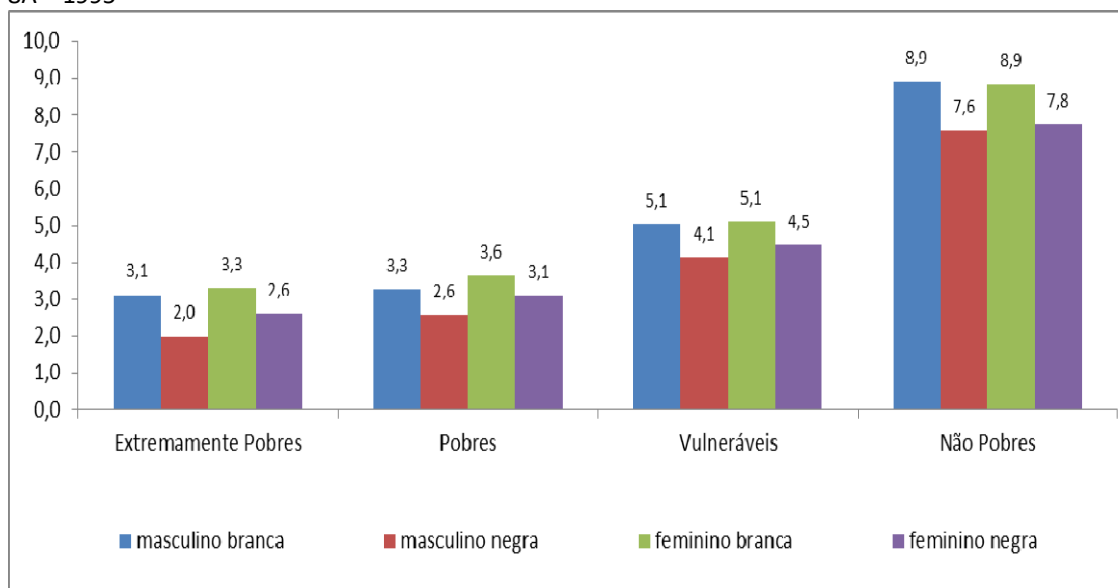
A média de anos de estudo entre os pobres e extremamente pobres é menor que as de outras classes, apesar de ter aumentado. Em 1995, os extremamente pobres tinham, em média, 2,6 anos de estudos, para 3,1 anos dos pobres, os números passaram, nas últimas duas décadas, para 5,9 e 5,5, respectivamente. É curioso que os extremamente pobres ganharam mais anos de estudos que os pobres ao longo das últimas décadas, especialmente no caso de mulheres e homens brancos; em 1995, os homens brancos extremamente pobres estudavam 3,1 anos e passaram a estudar 6,4 anos, em 2013; no caso das mulheres brancas extremamente pobres, a média foi de 3,3 anos para 7,3; para os homens brancos pobres passou de 3,3 anos de estudo para 5,5 anos e para as mulheres brancas pobres de 3,6 anos para 3,5.

Mesmo entre esses grupos de classe desprestigiada, são os negros e as negras que apresentam as menores médias de anos estudos. Se, entre os extremamente pobres e brancos a média é de 6,9 anos de estudo, e entre os pobres é de 6 anos, quando são os negros extremamente pobres ou pobres, as médias são ainda menores – respectivamente, de 5,5 e 5,4 anos. Ademais, as mulheres negras extremamente pobres (6) e pobres (5,8) possuem médias de estudos maiores que dos homens negros e extremamente pobres e pobres (5 e 4,9).

GRÁFICO 8

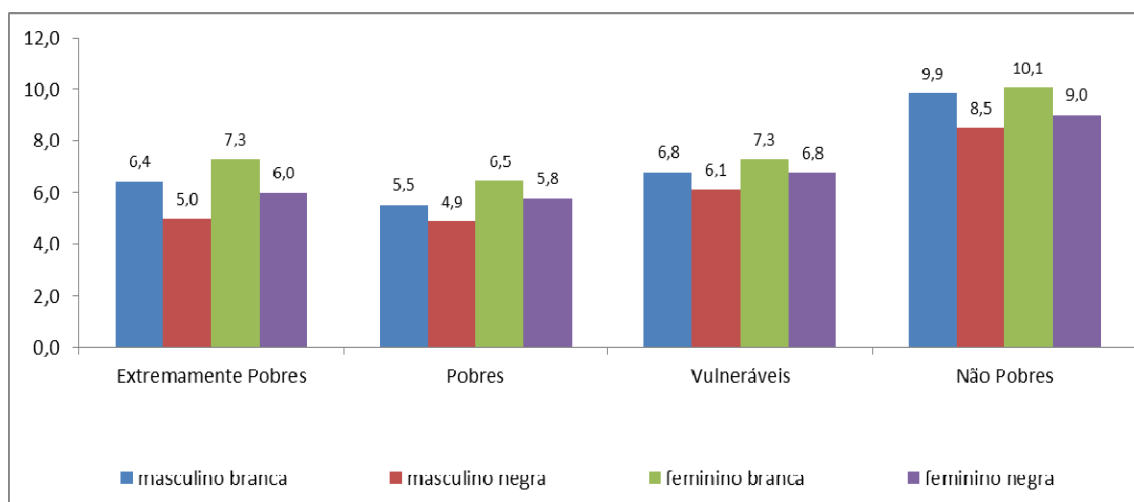
Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça e situação de pobreza

8A – 1995



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

8B – 2013



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

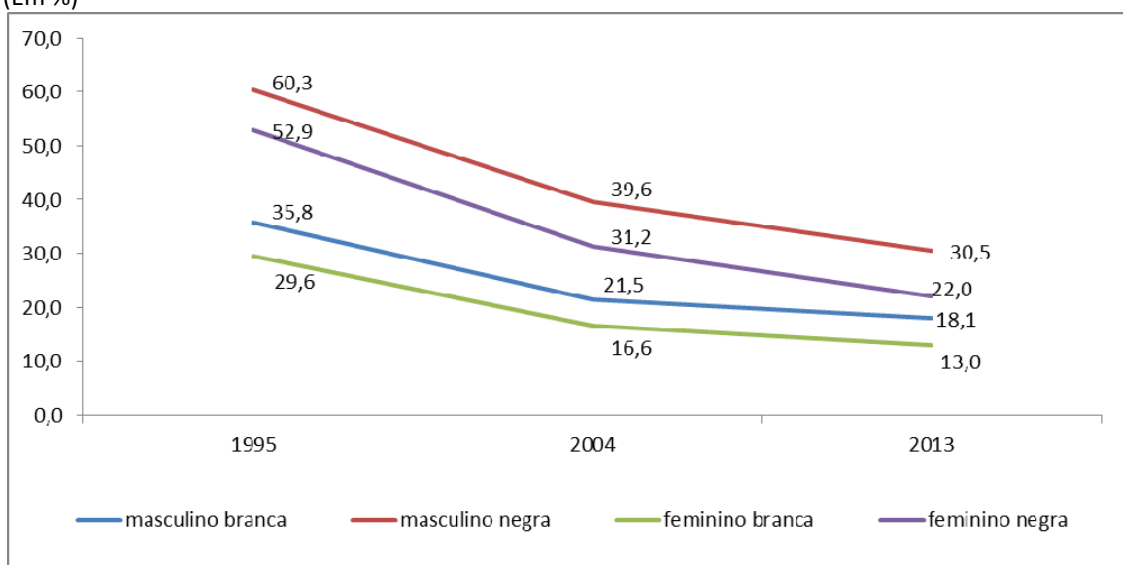
A taxa de distorção idade-série dimensiona qual a porcentagem de estudantes de determinada idade que *não* estão na série que seria adequada a ela. Essa taxa era extremamente alta em 1995, representando quase metade dos estudantes e mais da metade dos e das estudantes negras. A partir de 1996, em conjunto com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o sistema de

progressão continuada começou a ser adotado nas escolas brasileiras. Trata-se da compreensão de que os estudantes devem aprender determinados conhecimentos e habilidades em um determinado ciclo e, dentro dele, não são aplicadas reprovações nas séries. Assim, o estudante acompanha o ciclo e, caso não consiga uma média razoável em determinada matéria, é encaminhado para aulas de reforço. Não cabe aqui entrar em uma discussão conceitual ou de mérito sobre tal iniciativa, mas observamos que os posicionamentos positivos a ela se relacionam com a superação do fracasso escolar por meio de uma atenção específica aos casos de dificuldade de aprendizagem sem apelar para a reprovação – causadora de desmotivações. Argumentos contrários reforçam a ideia de produção e reprodução de *deficit* de aprendizagem e analfabetismo funcional, que seria uma forma de perenizar o fracasso escolar, tirando-o das estatísticas de reprovação.

Com a prática da progressão continuada, a distorção idade-série caiu pela metade comparando-se o ano de 2013 com o de 1995. Contudo, essa taxa continua alta, especialmente para meninos negros. No ensino fundamental, em 2013, 30,5% deles não estavam na série adequada à sua idade. Esse percentual era, no mesmo ano, de 22% no caso das meninas negras, de 18,1% no caso dos meninos brancos e de 13% para as meninas brancas.

GRÁFICO 9

Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental, segundo cor/raça e sexo (1995, 2004 e 2013)
(Em %)

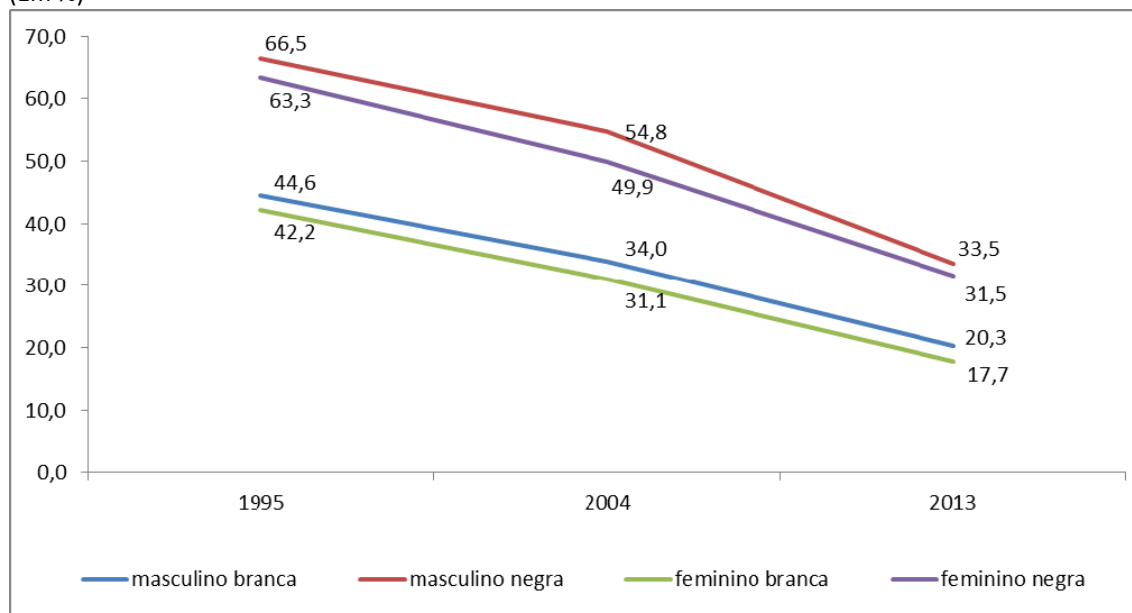


Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

Com o avanço das etapas escolares, o *fracasso escolar* vai se acumulando. A distorção idade-série no ensino médio é ainda maior e a amplitude da diferença que afeta negativamente meninos e meninas negras aumenta. Em 2013, 33,5% dos meninos negros estavam deslocados nos anos do ensino médio, o que também ocorria com 31,5% das meninas negras, 20,3% dos meninos brancos e 17,7% das meninas brancas. Mas vale destacar que, de 1995 até 2013, houve uma diminuição, em termos de pontos percentuais, da distorção série-idade entre negros (32,2 p.p.) maior do que entre brancos (24,3 p.p.).

GRÁFICO 10

Taxa de distorção idade-série no ensino médio, segundo cor/raça e sexo (1995, 2004 e 2013)
(Em %)



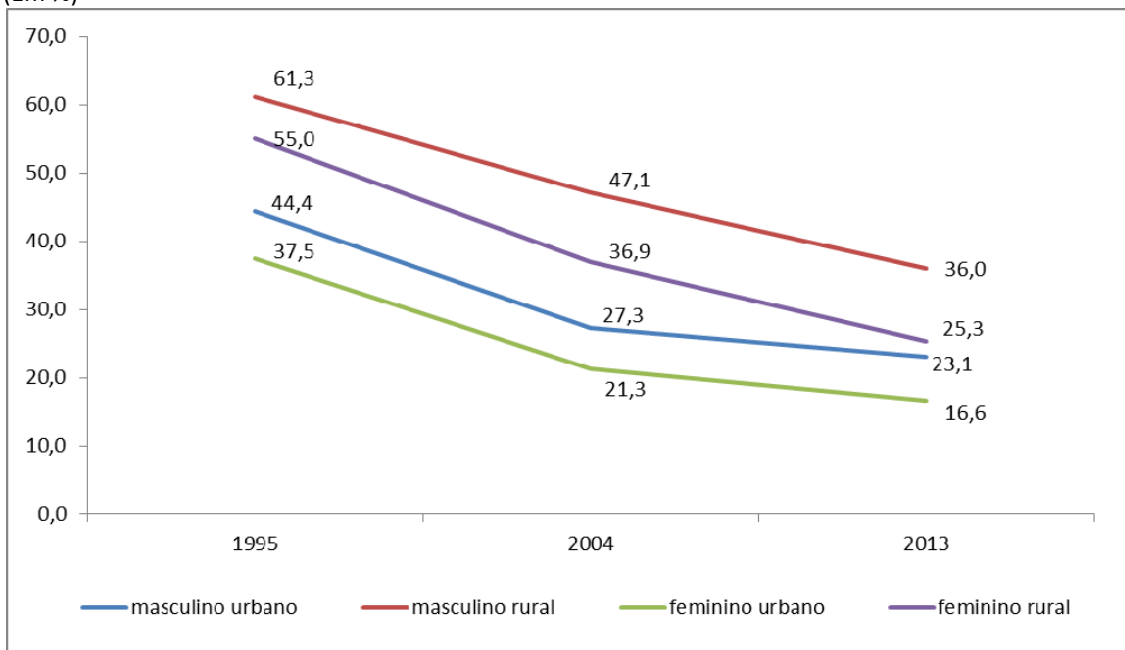
Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

Vale destacar, ainda, que a distorção é maior no contexto rural: no caso do ensino fundamental, os meninos de áreas urbanas têm taxa de distorção de 23,1% e, as meninas, de 16,6%; em áreas rurais a taxa de meninos é de 36% e a de meninas, 25,3%. No ensino médio as taxas são: 26,4% para meninos e 24,3% para meninas em contexto urbano; e de 35,5% para meninos e 32,2% para meninas em contexto rural. Apesar da distorção entre acesso ao ensino entre áreas rurais e urbanas ter diminuído, a distorção série-idade ainda indica desafios específicos da escola no contexto rural.

GRÁFICO 11

Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental, segundo sexo e local de moradia (1995, 2004 e 2013)

(Em %)

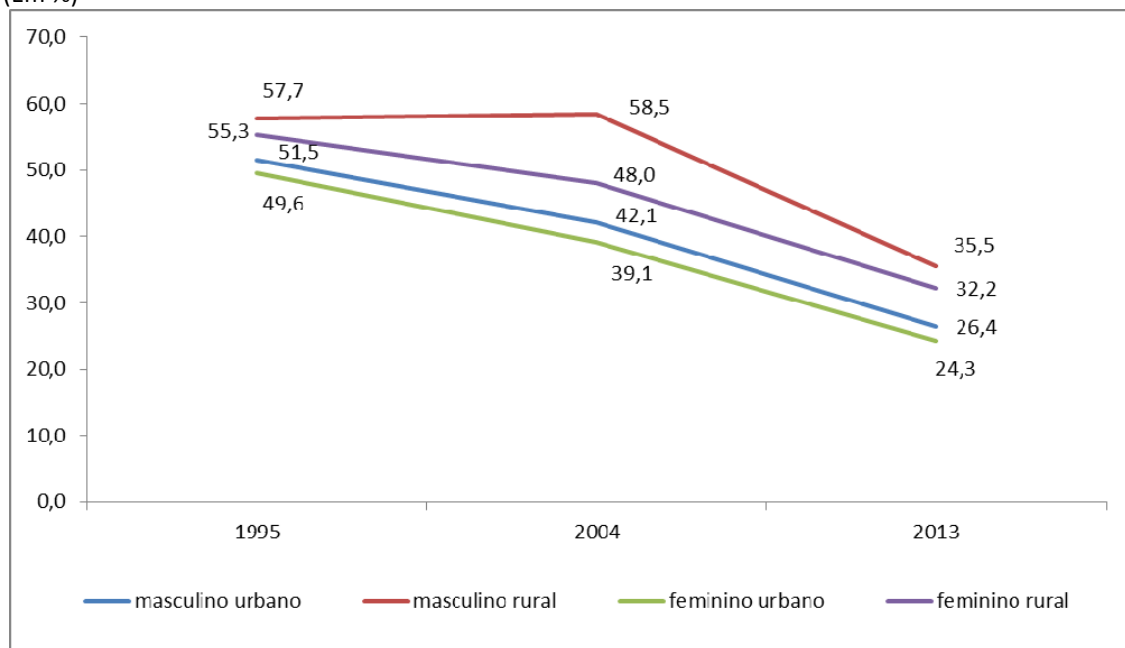


Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

GRÁFICO 12

Taxa de distorção idade-série no ensino médio, segundo sexo e local de moradia (1995, 2004 e 2013)

(Em %)



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

No que tange às pessoas com deficiência, dados do Censo Escolar indicam um crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. No ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Em 1998, por exemplo, cerca de 200 mil pessoas com deficiência estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns.

Pesquisadores brasileiros têm se debruçado sobre o fracasso escolar, o qual envolve a recorrência de baixas notas, a distorção idade-série e a evasão escolar. Como os dados de evasão e evasão idade-série são mais acessíveis em nível quantitativo, esses acabaram se transformando nos principais indicativos do fracasso escolar – o que exclui da reflexão as baixas notas recorrentes e o analfabetismo funcional. Muitas teorias e discursos foram arrolados para interpretar o fenômeno, e uma das alternativas analíticas tem se baseado na maior frequência com que os meninos fracassam. Tratar-se-ia, então, de uma questão de gênero.

De acordo com Carvalho (2003), ao focar no fracasso de meninos, três são os principais argumentos trazidos pela opinião pública e por uma parte dos pesquisadores: *i)* o trabalho infantil é maior entre meninos; *ii)* as feminilidades se adaptariam mais por serem treinadas para a obediência e o tolhimento de liberdade demandados pela escola; e *iii)* as meninas possuem um espaço de socialização mais restrito que os meninos, sendo a escola uma das únicas e mais igualitárias alternativas de socialização e de busca por competir no mercado de trabalho de forma mais igualitária.

Carvalho (2003) critica todas essas interpretações, que, em sua opinião, se não falseiam o fenômeno, são incompletas. A primeira delas por não tomar em conta o trabalho doméstico das meninas, que é extremamente frequente e maior que o dos meninos, e ainda, por naturalizar a noção de que o envolvimento com o trabalho prejudica necessariamente o desenvolvimento escolar. A segunda, por operar com conceitos de gênero muito limitados, aludindo quase a uma ordem natural das experiências de gênero e do sucesso escolar. E, por fim, a terceira, por homogeneizar demais a perspectiva de que a escola é um espaço de sociabilidade igualitária para as meninas e que essas necessariamente entenderiam o estudo como meio de galgar tratamento igualitário. A autora sugere, por observações qualitativas de sua prática

como professora, que o debate deve ser centrado na construção de masculinidades, que são também cortadas pela raça e pela classe. Sua sugestão é compreender como e porque determinados meninos fracassam e que masculinidades são causadoras desse fenômeno.

Uma iniciativa bastante interessante no âmbito das pesquisas qualitativas é a de Brito (2006), que, ao etnografar os primeiros anos do ensino fundamental em uma escola no município de São Paulo, observa que são apenas alguns meninos que se encaminham para esse suposto fracasso (ou seja, são algumas masculinidades que não conseguem sucesso na escola). Meninos de classes altas, que nasceram em famílias que investem no estudo como promotor de *status* e sucesso, são bem avaliados pela professora, independentemente de seu comportamento em sala de aula. Já meninos de classes baixas, que não conseguem acompanhar as lições e não possuem auxílio e investimento familiar para reparar isso, são aqueles que fracassam e, nesse caso, a bagunça é tida como oportunidade de obter *status* apesar das notas baixas.

Uma observação relevante de Brito (2006), contudo, é que essa situação agrega meninos e meninas, em diferentes níveis. Para a autora, masculinidades revoltas à obediência escolar e feminilidades dedicadas e obedientes não significam, no olhar da professora, fracasso ou sucesso escolar; o que indicaria sucesso, de meninas ou meninos, seria uma facilidade de aprender novos conteúdos, capacidade de organizar o tempo, autonomia e pró-atividade em realizar tarefas e pensar os conteúdos.

Brito (2006) conversou, ainda, com as famílias dos alunos que obtinham sucesso ou fracasso e percebeu que o sucesso daquelas crianças que acompanhou se conectava com a importância atribuída pela família à educação, com o investimento na busca por formações complementares à escola e pela convivência em ambientes mais intelectualizados, nos quais a lógica do estudo constante fazia sentido. Essas observações possibilitam repensar a hipótese de que o problema do fracasso de meninos são as masculinidades, ou apenas elas e, especialmente, buscar interpretações mais complexas que abarquem mais os próprios dados quantitativos encontrados, especialmente porque as meninas negras, por exemplo, fracassam mais na escola que os meninos brancos, indicando que outras questões, além do gênero e das masculinidades, estão desenhando a recorrência do fracasso escolar no Brasil.

Em estudos no contexto escolar, é comum encontrar discursos perpetrados por professores e outros profissionais de ensino sobre as famílias serem causadoras de fracasso escolar. Observa-se que termos como *famílias desestruturadas* justificam discursivamente a falta de interesse pela escola, assim como os comportamentos tidos como inapropriados para o contexto escolar (Abramovay, Cunha e Calaf, 2009). É um discurso que estabelece a família como fonte educadora principal e a escola como espaço de transmissão de conteúdos e, embasado nisso, julga que determinadas famílias possuem uma estrutura necessária para suportar os conteúdos transmitidos e desenvolver o processo educativo, enquanto que outras, outras não.

Internacionalmente, especialmente nos Estados Unidos, abordagens quantitativas têm procurado relações empíricas (que se entendem como correlações estatísticas) entre o tempo dedicado pelos pais ao estudo dos filhos e o fracasso escolar. Uma iniciativa de agregar os principais resultados desses estudos nos Estados Unidos (Fan e Chen, 2001) indicou que essa correlação de fato é bastante frequente, mas ela é fraca quando se trata da simples supervisão dos pais na realização das tarefas, ao passo que quando os pais possuem aspirações ou expectativas na educação de seus filhos a relação é mais forte.

Esses achados estão de acordo com uma reflexão já antiga proposta pelo sociólogo Bourdieu (1998). Para o autor, a educação formal não é igualitária em princípio; o tipo de conteúdo e a postura de aprendizagem esperada são sistematizações da ideologia da classe dominante. Assim, crianças de classes altas, com determinado acesso a capital econômico, social e cultural, se adaptariam melhor à escola. Ou seja, talentos que se relacionam com determinada socialização de classe seriam tratados como talentos naturais das crianças, assim como uma lacuna desses aprendizados que acompanham determinadas classes seriam tidos como fracasso ou dificuldade individual dos estudantes. A escola, então, não é um espaço democrático, mesmo que o acesso a ela seja, seus ritos avaliativos reproduzem desigualdades sociais e, em alguma medida, as naturalizam.

Na perspectiva do Bourdieu (1998), o investimento na educação seria simples para as classes altas, e o sucesso escolar também, já as classes médias, especialmente ascendentes, veriam na educação uma possibilidade concreta de ascensão social e, por isso, investiriam muito na aquisição de capitais para seus filhos, remediando a falta

desses; já para as classes populares, o investimento em educação seria por demais arriscado e o fracasso seria mais frequente. Muitas críticas foram estabelecidas sobre essa concepção, especialmente na redução das experiências hierárquicas à classe social e na própria perspectiva de quais seriam essas classes e de como famílias concretas perpetram ideologias de classe. De toda forma, é já antiga a reflexão de que a escola produz fracassos, reproduzindo, assim, desigualdades e dominações sociais.

A perspectiva de classe é fundamental na interpretação sugerida, mas assim como aquela que discute masculinidades, não dá conta de dimensionar o fracasso escolar no Brasil, especialmente por não discutir como a raça opera nesse fenômeno. E os dados evidenciam que meninas e meninos negros, mesmo quando são da mesma classe social desprivilegiada de meninos e meninas brancas, são aqueles que mais fracassam. Valeria a pena investir em recursos explicativos que destrinchem como as subjetividades negras se relacionam com a escola e a educação e como o espaço escolar pode ser discriminatório. Pesquisas sobre violência e discriminação nas escolas apontam para a gravidade do racismo perpetrado nas escolas, fato que, no mínimo, torna a experiência educativa completamente diversa para os dois grupos raciais (Abramovay, Cunha e Calaf, 2009).

É antiga a consideração de que a raça está operando no fracasso escolar (Patto, 1988; Hasenbalg e Silva, 1990), inclusive ao se comparar os desempenhos de brancos e negros de uma mesma classe social. O reclame de que estudos que discutam a causa do fracasso tomem a raça como categoria explicativa tem sido uma constante também. Ao unificar as categorias de classe e raça, ou mesmo abordando-as sem as especificidades de como cada identidade funciona na distinção perpetrada pela escola, uma falha explicativa importante se constitui, silenciando a questão racial nas análises. Cabem ainda outras discussões sobre a política de democratização de acesso ao ensino formal, sendo esse ensino baseado na necessidade de que a educação esteja mediada por um contexto familiar (e comunitário de classe) no qual os sujeitos disponham de tempo e determinado nível de conhecimento para atender os filhos. Como já apontado, no discurso de muitos professores e gestores (Abramovay, Cunha e Calaf, 2009) as falhas da escola estão relacionadas às *famílias desestruturadas*, ou seja, aquelas que carecem de pais com tempo e acesso à educação, ou imbuídos da perspectiva de que a educação é importante para determinado futuro. Em outras

palavras tais famílias seriam aquelas que não oferecem suporte para que estudantes tenham sucesso na escola. A falta de uma suposta estrutura envolveria, então, a falta de recurso econômico, mas também simbólico, na perspectiva que demanda de tempo, cuidado e interesse.

A escola brasileira como política estatal de ensino depende de uma estrutura familiar que reforça, inclusive, necessidades de tempo dedicado às crianças, o qual tem sido cobrado especialmente de mulheres (mães). Nesse sentido, mesmo a escola universal e democrática esbarra em uma perspectiva dos estados latinos que já foi acusada de *familista* em reflexões de determinados autores e organismos internacionais (Sunkel, 2006; Arriagada, 2004) – e que poderia ser chamada ainda de classista e racista. De forma resumida, trata-se de estabelecer políticas de cuidado, atenção, saúde e educação que dependem da família como organização mínima que irá operar tais políticas, ou até partir do pressuposto de que determinadas políticas não são necessárias, naturalizando as famílias como espaço ideal de atendimento. Esse fato tem diversas consequências, entre elas: ignorar novas configurações familiares, ou até antigas, mas que não se adaptam ao modelo nuclear tido como universal; onerar o tempo de mulheres, as quais continuam como as principais responsáveis pela reprodução social e, assim, contribuir para a manutenção de hierarquias sociais e atendimentos diferenciados que dependem de condições privadas.

Em suma, o fracasso escolar toca as hierarquias de gênero, raça e classe em muitos níveis, indicando que o avanço na universalização e democratização do ensino básico e formal, tendo a escola se organizado para ensinar de determinada forma, não indica que todos os alunos tenham acesso à educação da mesma maneira e potencial de sucesso nesse ambiente.

3 SOBRE A DIVISÃO SEXUAL DO CONHECIMENTO: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

As mulheres são maioria em todos os níveis de ensino no Brasil, mas isso não significa que a questão de gênero esteja sanada em nosso país nesse campo. Há desigualdades entre mulheres, há a reprodução de valores não igualitários por meio da educação e há a divisão sexual do conhecimento. Todas essas questões já haviam sido

observadas no texto da Plataforma de Pequim e continuam influenciando a subjetividade de meninas e de meninos.

Pesquisas qualitativas têm demonstrado como feminilidades e masculinidades são construídas e reforçadas na escola, o que dimensiona também talentos e interesses profissionais futuros. Em pesquisa na educação infantil, Bueno (2012) observou que boa parte das brincadeiras infantis e propostas lúdicas desenvolvidas na escola reforçam estereótipos de gênero. Não se tratam apenas de atividades propostas pela escola ou pelas professoras, mas da escola como espaço de construção coletiva e relacional do gênero. A autora entende o gênero como uma vivência que se produz na performance repetida, que é experimentada e reafirmada na relação com o outro; o feminino é construído em relação ao masculino e vice-versa.

Nas observações de Bueno (2012), uma diversidade de propostas do feminino e masculino é manejada por meninas e meninos nas relações entre eles e com os adultos. Contudo, as performances nas brincadeiras e atividades pareceram, para a autora, reforçar nas meninas determinada preocupação com a estética e com alguns objetos de consumo, além da importância atribuída ao cuidado e às atividades domésticas nas brincadeiras. Já nos meninos, a agressividade e o espírito competitivo e aventureiro seriam o mais performatizado.

O espaço da escola é bastante propício para o reforço e a construção de feminilidades e masculinidades, o que pode ser, inclusive, facilitado pela instituição escolar, assim como revolucionado por ela, como bem delineado no texto da Plataforma de Pequim. Outra questão importante ao pensar no gênero é como os desvios à identificação com algum dos gêneros binários, ou com uma sexualidade não heteronormativa é vastamente controlada na lógica escolar. É um espaço bastante fechado em termos das possibilidades de viver e performatizar o gênero e tem sido um dos “principais palcos de encenação de agressões” (Thürler e Soares, 2014, p. 56).

Essa performatividade padronizada de gênero, que se inicia muito cedo na escola, tem consequências nos interesses e nas buscas profissionais de mulheres e de homens. O gênero configura interesses, *talentos*, vocações. De acordo com Saavedra, Taveira e Silva (2010), as mulheres são menos representativas nas áreas de ciências, tecnologia e matemática, por exemplo, o que ocorre em países ocidentais com certa coincidência, independentemente da situação econômica. Baseando-se em teorias da

psicologia vocacional, sugerem que “o gênero circunscreve o leque de escolhas de ambos os sexos” (Saavedra, Taveira e Silva, 2010, p. 51). Afirmam que existem tanto constrangimentos iniciais, que estão diretamente conectados com a socialização infantil e com a tentativa de se adequar ao que é tido como apropriado a cada gênero, como constrangimentos de avanço na carreira que dificultam a continuidade das mulheres nessas áreas.

Esse quadro tem consequências evidentes nos cursos de ensino superior escolhidos por homens e mulheres brasileiras. Os dados trazidos aqui são do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os dados anteriores a 2003 são de difícil categorização por gênero, por isso faremos a comparação da situação atual e de como estava há dez anos.

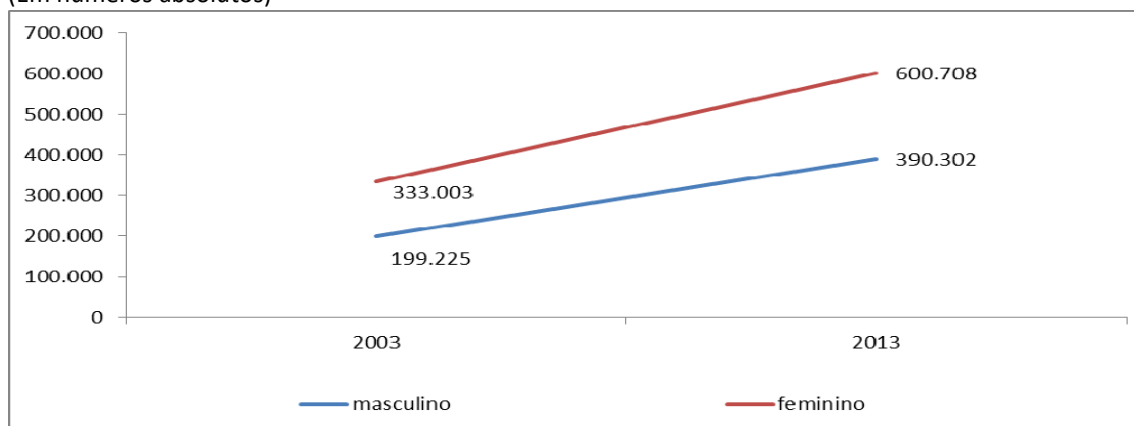
A situação do ensino superior mudou consideravelmente nos últimos dez anos. O número de concluintes do ensino superior quase dobrou, passando de 532.228, em 2003, para 991.010, em 2013. Desse montante, 600.708 eram mulheres, o que corresponde a 60,61% do total. Destaca-se que 86% delas estão alocadas em cursos de ciências sociais, negócios e direito, educação ou saúde, enquanto os homens apresentam uma variedade maior de concentração entre as grandes áreas.

As áreas com menor concentração de mulheres em comparação a homens são as de *ciências, matemática, computação e engenharia, produção, construção*, nas quais as mulheres representam em torno de 30% do contingente de formadas. A situação em 2013 era ainda pior que a de 2003, especialmente em ciências, matemática e computação. No início dos anos 2000, as mulheres eram pouco mais de 40% das formadas nessas áreas. A concentração genderificada em determinadas áreas parece ser uma continuidade das estruturas de gênero no cotidiano de homens e mulheres brasileiras, assim como apontado pela literatura.

GRÁFICO 13

Número de concluintes do ensino superior por sexo (2003 e 2013)

(Em números absolutos)



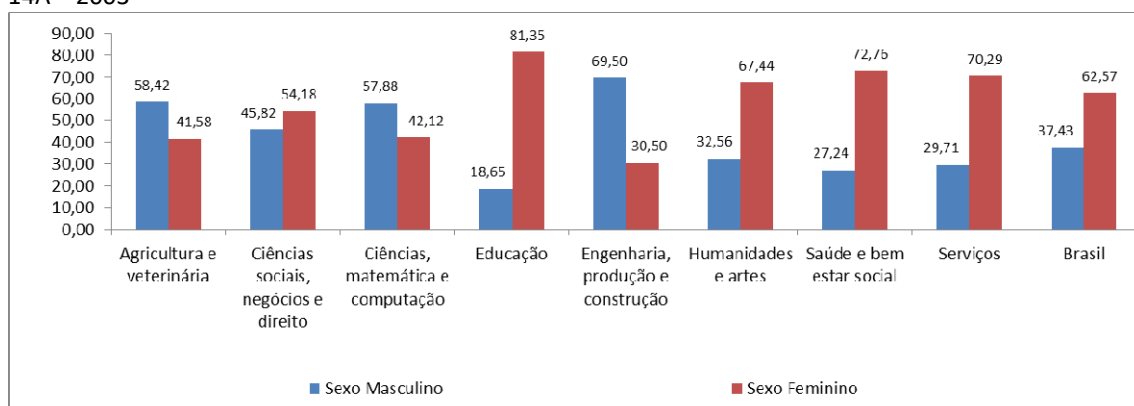
Fonte: Censo da Educação Superior/Inep/Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<https://goo.gl/Qmf16r>>.

GRÁFICO 14

Distribuição de concluintes do ensino superior por sexo e áreas gerais (2003)

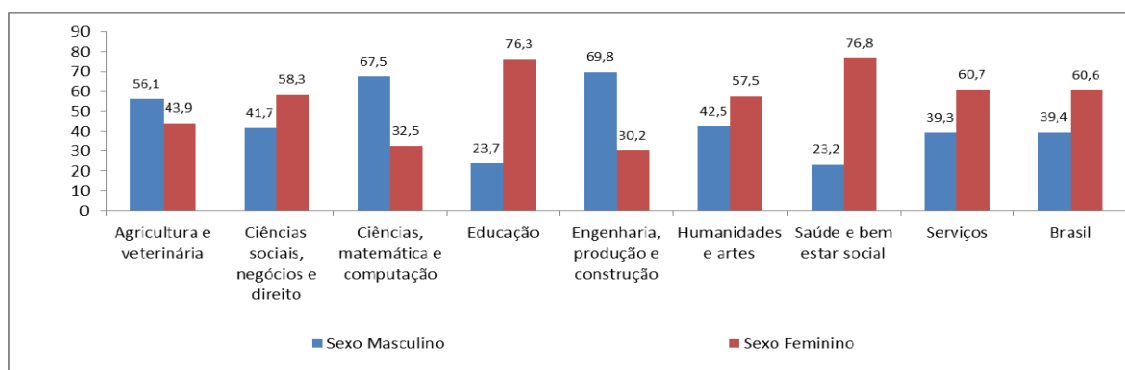
(Em %)

14A – 2003



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

14B – 2013



Fonte: Censo da Educação Superior/Inep/MEC. Disponível em: <<https://goo.gl/Qmf16r>>.

Ademais, mesmo as mulheres sendo maioria em todos os níveis de ensino, ou ao menos as mulheres brancas, o rendimento médio do trabalho principal por sexo ainda revela que a educação formal não é suficiente para colocá-las em pé de igualdade com homens no mercado de trabalho. Como pode ser observado no capítulo sobre economia dessa publicação, os homens continuam ganhando, em 2013, em média, R\$ 519,00 a mais que as mulheres,. Apesar de ser uma diferença ainda considerável, há que ressaltar que houve diminuição dessa disparidade: em 1995, a diferença era de R\$ 692,00. Esse quadro se repete e se intensifica em determinados setores de atividade, inclusive aqueles considerados mais igualitários, como o setor público, no qual os homens ganham, em média, R\$ 535,40 a mais que as mulheres.

Se pensarmos também na divisão racial das remunerações, o quadro se complexifica. Tanto mulheres quanto homens negros ganham menos que homens e mulheres brancas no serviço público. Isso pode indicar que tanto o componente de gênero tem importância como o racial. No caso de homens e mulheres brancas, dado o perfil educacional da população, no qual as mulheres brancas são as mais capacitadas, e já o eram em 1995, parece haver um preconceito de gênero associado à renda. No caso do componente racial, além do preconceito de gênero que também se direciona às mulheres negras, parece haver um componente outro, de ordem estrutural, que inclui tanto preconceito racial como uma dificuldade acumulada de acesso e obtenção de bons resultados na formação básica e superior.

Ou seja, o acesso à educação não acarreta necessariamente um acesso igualitário ao mercado de trabalho. Se, como defendido no texto da Plataforma de Pequim, as mulheres precisam acessar a educação para se igualar aos homens no mercado de trabalho, assim como para buscar e gozar de direitos fundamentais, a educação, por si só, parece ser apenas um ponto de partida para a busca por igualdade de renda e de circulação no mercado produtivo.

4 O ANALFABETISMO NO BRASIL

O número de pessoas analfabetas decaiu nos últimos anos no Brasil. Em 1995, 15.898.118 pessoas eram analfabetas, sendo que, deste montante, mais de 60% era composto por homens e mulheres negras (32,7% homens e 32,5% mulheres). As mulheres brancas representavam 19,6% da população analfabeta, ao passo que os

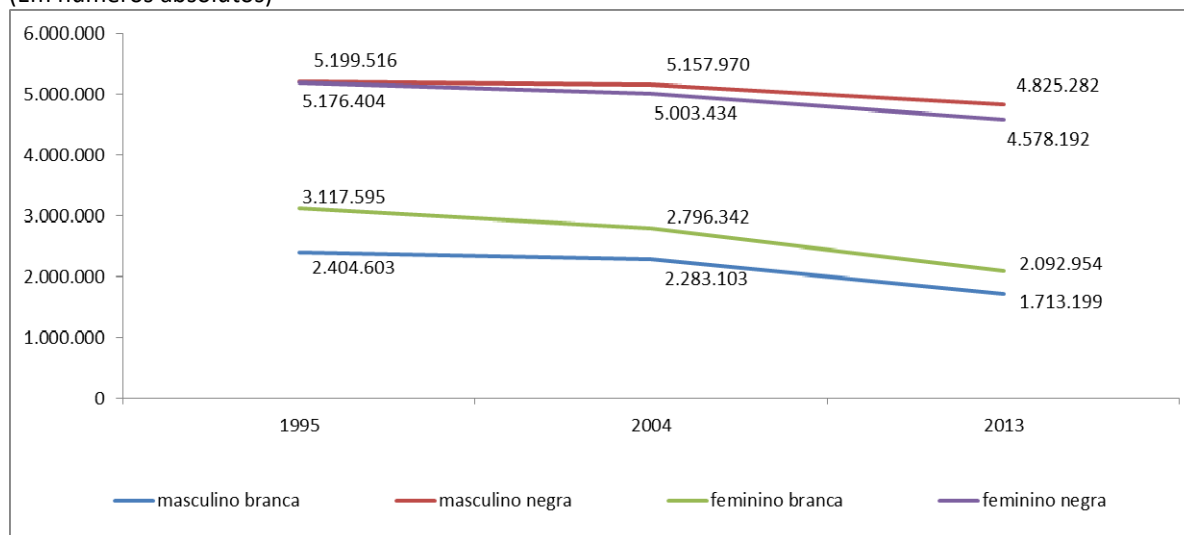
homens brancos representavam 15%. Destaca-se que o Nordeste possuía o maior número de analfabetos, ao todo 8.549.002. A grande maioria dos analfabetos nessa região eram negros e negras (78,1%).

Observando a evolução do cenário em 2013, houve uma redução do montante de analfabetos no Brasil, passando a somar 13.231.714 pessoas, sendo que 7.083.870 (53,53%) estavam no Nordeste e, entre elas, 78,5% são negras. Em 2013, as mulheres brancas passaram a representar 15,8% do total de analfabetos e os homens brancos 12,9%. A população negra continua representando a maioria dos analfabetos, sendo as mulheres negras 34,6% do total de analfabetos e os homens negros 36,6%.

GRÁFICO 15

Número de analfabetos no Brasil, por sexo e raça-cor (1995, 2004 e 2013)

(Em números absolutos)

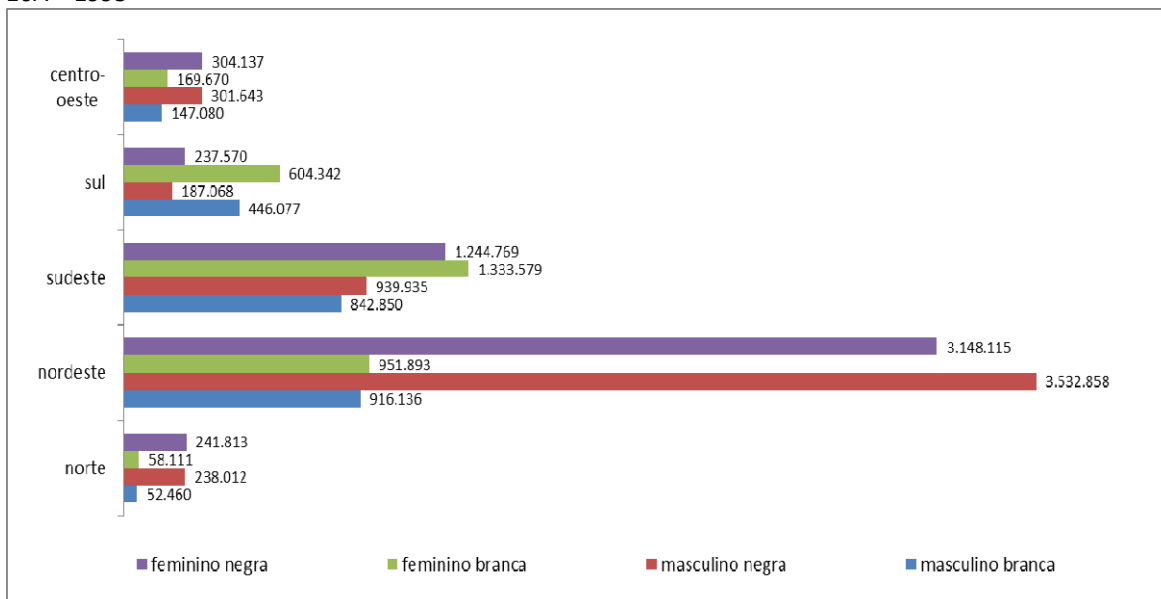


Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

GRÁFICO 16

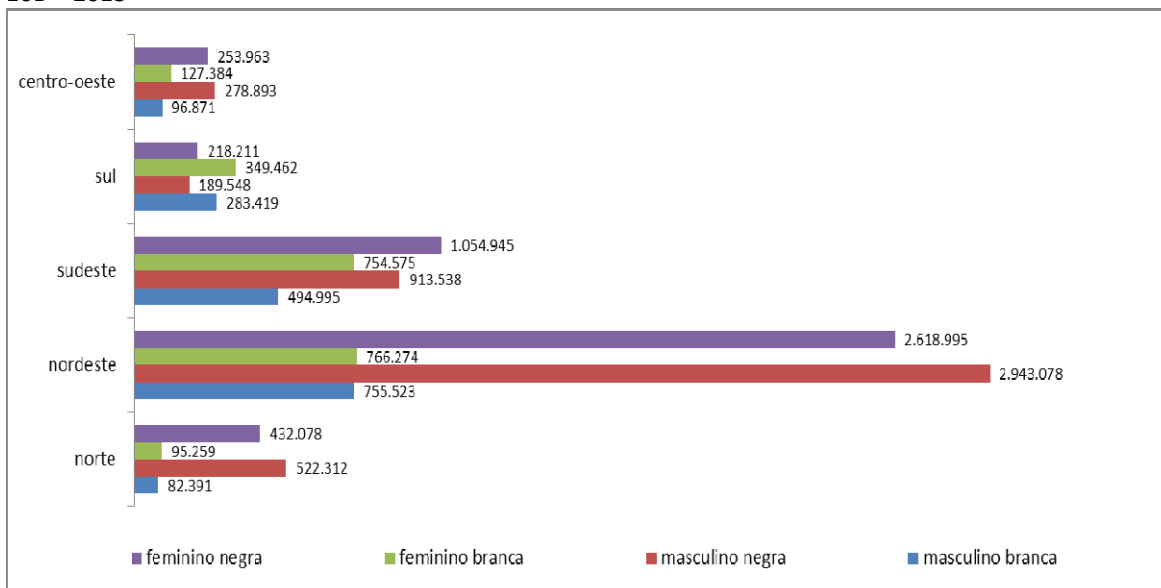
Número de analfabetos por grandes regiões, por sexo e raça-cor

16A – 1995



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

16B – 2013



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

Outra forma de observar o fenômeno do analfabetismo é atentar para a taxa de analfabetos em cada categoria. Dessa forma, damos conta do aumento populacional nos últimos vinte anos e da dimensão que o montante de analfabetos representa em cada estrato e região. Destaca-se que, em vinte anos, a taxa de

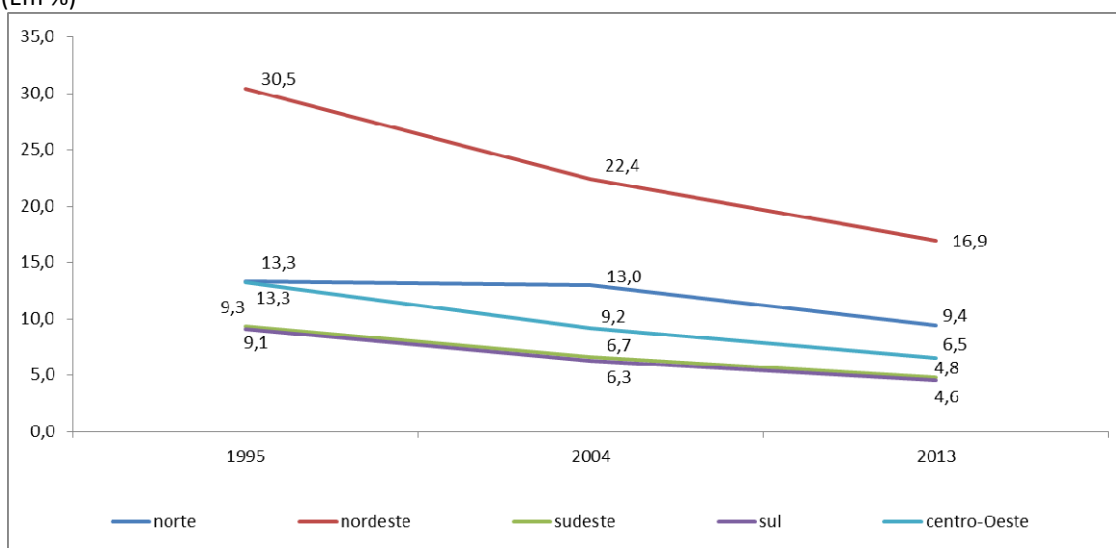
analfabetismo reduziu quase pela metade. Se, em 1995, 15,5% da população era analfabeta, em 2013, a taxa era de 8,7%. O maior decréscimo na população analfabeta se deu na região Centro-Oeste (13,3%, em 1995, e 7,8%, em 2013), seguido pelas regiões Sul (9,1%, em 1995, e 4,8%, em 2013) e Sudeste (9,3%, em 1995, e 4,8%, em 2013). O Nordeste teve um decréscimo da taxa levemente menor, e continua sendo a região com a maior taxa de analfabetismo do Brasil (30,5%, em 1995, e 16,9%, em 2013). A região Norte apresentou menor diminuição da taxa, que passou de 13,3% para 9,4%.

Em relação à taxa de analfabetismo dentro dos grupos de gênero e raça, em 1995 ela era levemente maior entre homens negros (23,8%), se comparada à das mulheres negras (23,1%); seguida pela de mulheres brancas (10,2%) e de homens brancos (8,8%). Em 2013, a taxa continua maior entre homens negros (12,1%) e mulheres negras (11%), mas a diferença aumentou em favor das mulheres negras. A taxa de mulheres brancas analfabetas (5,3%) se aproximou da taxa de homens brancos nessa situação (5%). Destaca-se que a maior diminuição nessa taxa se deu entre mulheres negras.

GRÁFICO 17

Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, segundo regiões (1995, 2004 e 2013)

(Em %)

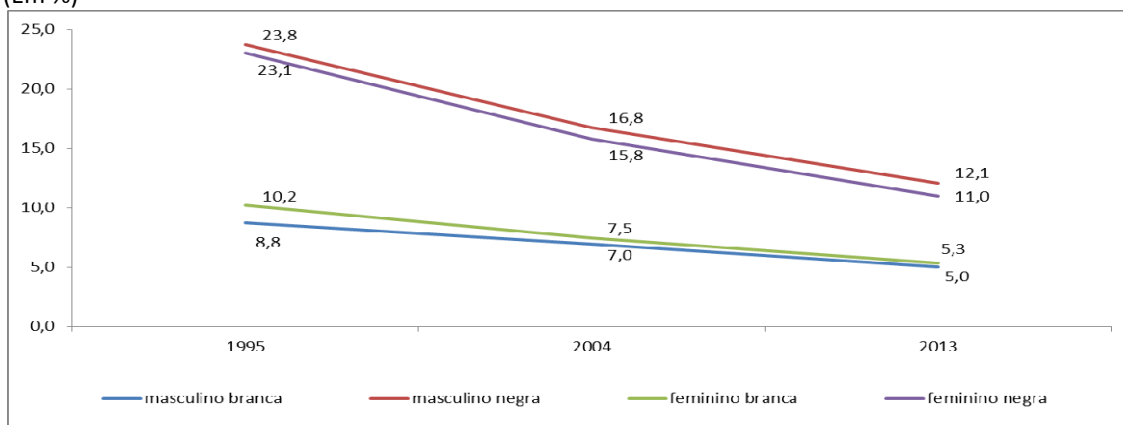


Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

GRÁFICO 18

Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, segundo sexo e raça/cor (1995, 2004 e 2013)

(Em %)

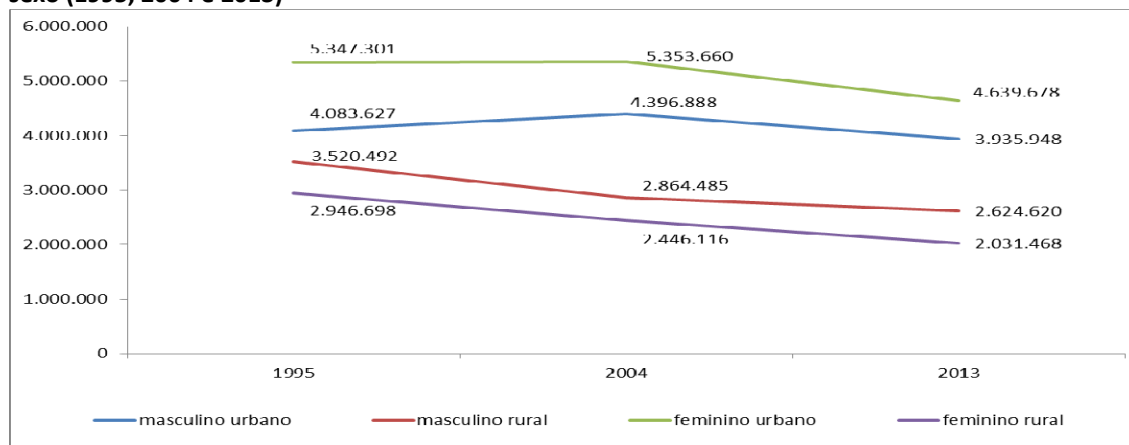


Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

Em números absolutos, o maior montante da população analfabeta continuava, em 2013, em área urbana: eram 8.575.626 pessoas, em comparação a 4.656.088 pessoas em área rural. Isso se dá, em parte, pelo fato da população de área urbana ser maior que a de área rural. Em termos do montante de população analfabeta por localização do domicílio, notamos que existe uma diferença entre a composição de gênero da população analfabeta pela área. No contexto rural, a maior parte da população analfabeta é formada por homens (56,36%), situação que se inverte no contexto urbano, no qual as mulheres são maioria entre analfabetos (54,1%), de acordo com dados de 2013.

GRÁFICO 19

Número de analfabetos na população de 15 anos ou mais de idade, segundo localização do domicílio e sexo (1995, 2004 e 2013)



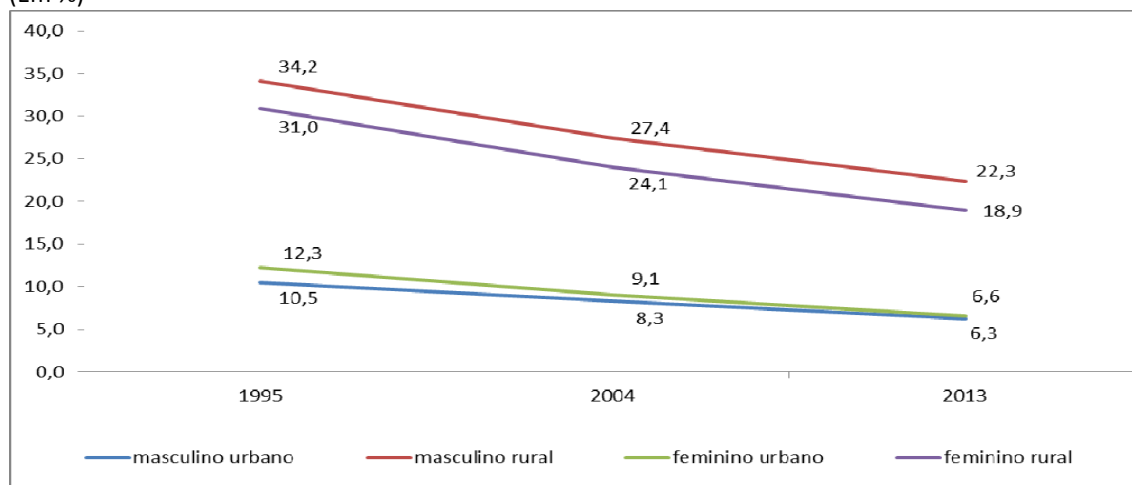
Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

Em termos de taxas, observamos que 22,3% dos homens e 18,9% das mulheres em contexto rural eram analfabetos em 2013. Na área urbana, 6,6% das mulheres e 6,3% dos homens eram analfabetas no mesmo ano. Destaca-se que, ao longo dos últimos vinte anos, as taxas de analfabetismo decaíram mais no contexto urbano que rural, especialmente entre mulheres, já que, em 1995, 12,3% delas eram analfabetas em área urbana e 31% em área rural. Entre os homens, 10,5% eram analfabetos em área urbana e 34,2% em área rural.

GRÁFICO 20

Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, segundo localização do domicílio e sexo (1995, 2004 e 2013)

(Em %)



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

A taxa de analfabetismo da população varia consideravelmente em termos de faixa etária. Em 1995, as faixas etárias de 30 a 44 anos, 45 a 59 anos e 60 anos ou mais eram as que mais concentravam analfabetos, 11,9%, 23,2% e 38,7%, respectivamente. Esse quadro se mantinha em 2013, mas tais taxas diminuíram para 5,4%, 10,3% e 24,4%, respectivamente. As taxas decaíram mais em se tratando da população jovem, especialmente na faixa de 15 a 17 anos, na qual a taxa passou de 6,5% para 0,8%. Entre as faixas etárias de 10 a 14 anos, de 18 a 24 anos e de 25 a 29 anos, as taxas passaram de 9,9%; 7,4% e 9,3%, em 1995, para 1,7%; 1,5% e 2,3%, em 2013, respectivamente.

Não obstante os avanços observados na taxa de analfabetismo, especialmente de jovens, observamos ainda desigualdades persistentes entre os grupos de gênero e

raça. Em comparação aos homens brancos, mais que o dobro de homens negros são analfabetos; se compararmos mulheres, o dobro de mulheres negras são analfabetas.

A comparação entre mulheres e homens brancos destaca que aquelas já possuíam menores taxas de analfabetismo em 1995 entre a população jovem, o que continuava como realidade em 2013. Contudo, se tivermos em conta a população na faixa de etária de mais de 60 anos, esse quadro é invertido.

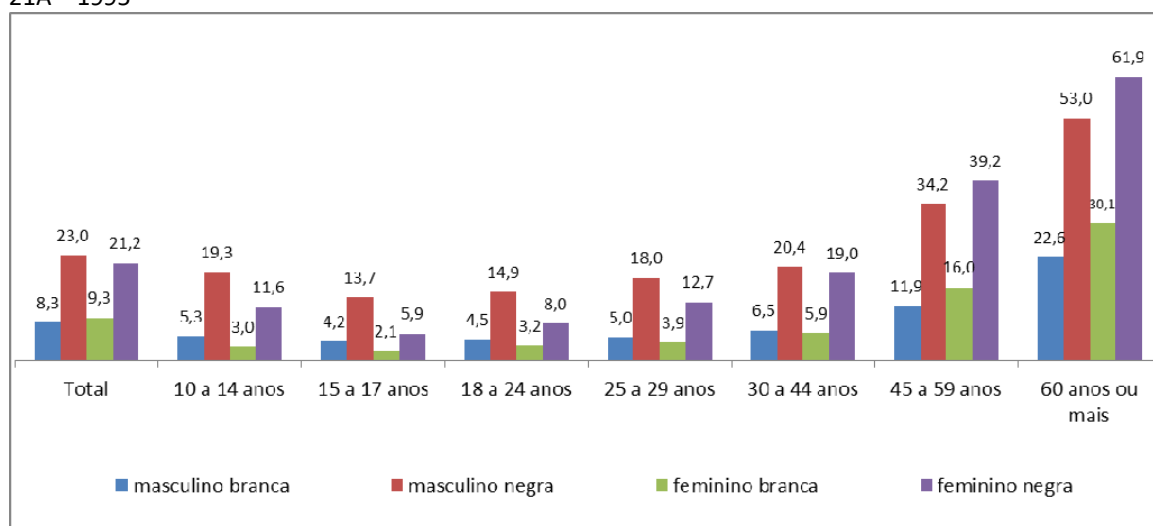
Entre homens e mulheres negras, as mulheres também apresentam menores taxas de analfabetismo, especialmente na população jovem, e, nesse caso, os números de 2013 são até mais próximos das mulheres e dos homens brancos, sendo que a queda nas taxas de analfabetismo das mulheres negras jovens foram as maiores encontradas. Mas as mulheres negras de mais de 30 anos de idade encontram-se ainda em clara desvantagem – as taxas em 2013 foram de 6,1% para 30 a 44 anos; 14,3% de 45 a 59 anos; e 36,2% de 60 anos ou mais. Os homens negros possuíam a maior taxa de analfabetismo em 1995 e continuam apresentando taxas bastante elevadas, apesar dos claros avanços. Destacam-se taxas de analfabetismo de 4,6% entre 25 e 29 anos; e de 3% entre 10 e 14 anos.

GRÁFICO 21

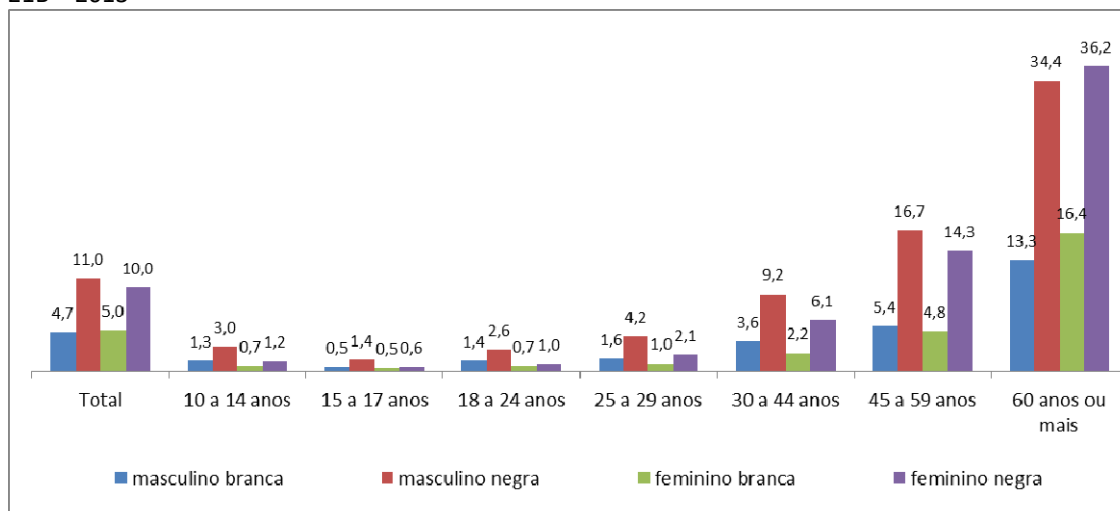
Taxa de analfabetismo por faixa etária, segundo sexo e raça/cor

(Em %)

21A – 1995



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça



Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça

O Estado brasileiro conseguiu diminuir para números próximos a zero as taxas de analfabetos entre adolescentes e jovens. Contudo, o problema persiste no caso das mulheres idosas, especialmente as negras. Nesse sentido, existe um fator geracional que deixa mais vulneráveis as mulheres de determinada faixa etária que viveram em uma época de maior desigualdade no acesso à educação e para as quais existem menos políticas de correção dessa desigualdade.

A diferença racial é um fator importante na taxa de analfabetismo, assim como a região do país. O Brasil é um país continental, que agrega condições diversas de acesso à educação em termos quantitativos, mas especialmente qualitativos. A educação fundamental, responsável principal pela alfabetização, é de competência administrativa dos municípios. Dadas as diferenças significativas de orçamento e de estratégias de gestão, a educação oferecida é muito variada e acaba por tornar ainda mais vulneráveis pessoas que moram em municípios pequenos e ou sem muitos recursos.

5 O GÊNERO NA ESCOLA E NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

De acordo com Teresa de Lauretis (1994, p. 208), o gênero é “produto e processo de um certo número de ‘tecnologias sociais’ e de discursos, epistemologias e práticas sociais institucionalizadas, bem como de práticas da vida cotidiana”. A escola é um dos mais importantes espaços nos quais determinados conjuntos de habilidades de gênero são apreendidas e formuladas no contato com adultos e outras crianças. Como

já mencionado, o texto da Plataforma de Pequim chama atenção para como a educação pode revolucionar as hierarquias de gênero, ao mesmo tempo em que pode reforçá-las.

A educação de meninas no Brasil, como em muitos outros lugares do mundo, se inicia a partir de uma proposta que reifica determinadas *habilidades naturais femininas*. No século XIX, boa parte da educação de meninas se dedicava a ensiná-las como serem boas em atividades tidas como de sua alçada social, que se vinculavam quase exclusivamente ao cuidado doméstico (Muniz, 2000). Apesar das evidentes mudanças nas ofertas de conteúdos para meninos e meninas, não é prudente ignorar o ranço dessa proposta adotada pela escola brasileira de trabalhar no sentido da manutenção de hierarquias sociais de gêneros.

Parte do movimento feminista viu na escola uma possibilidade de revolucionar hierarquias de gênero, o que exigia uma ampla revisão dos livros didáticos, para que estes não reproduzissem estereótipos de feminilidade que reificassem posicionamentos sociais das mulheres (Rosenberg, Moura e Silva, 2009). Contudo, o gênero entra nas políticas de educação de forma bastante tímida, especialmente pelo difícil debate ideológico com setores reacionários da sociedade e que detêm poder político para barrar esse processo.

De acordo com Vianna e Unbehaum (2004), as formulações legislativas acerca da educação brasileira tiveram grandes avanços nas últimas décadas, especialmente representados por três documentos: a Constituição Federal; a LDB/1996; e o Plano Nacional de Educação (PNE)/2001.

A inclusão, na LDB, da educação infantil como obrigatória e de dever do Estado se constituiu como um definitivo avanço para mulheres com filhos, já que estabeleceu alguma divisão das tarefas com famílias (em especial, mulheres) no que tange ao cuidado e à formação das crianças e, além disso, abarcou o entendimento de que a educação é mais ampla que o simples processo de obtenção de conhecimentos curriculares.

Contudo, no que tange ao gênero, o debate sempre foi repleto de disputas ideológicas e atravessamentos políticos, e o PNE é um bom exemplo desse processo. Tal instrumento tem como função determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional por dez anos. No processo que gerou o PNE de 2001, e que foi

analisado por Vianna e Unbehaum (2004), houve um amplo debate com a sociedade civil que resultou no desenvolvimento de uma proposta aprovada pela Câmara dos Deputados, a qual incluía em seu texto a busca por dar conta das diversidades étnicas, raciais e de gênero. Contudo, a União não aprovou essa proposta e retirou do PNE qualquer menção às diversidades.

O novo PNE, de 2014, sofreu uma mutilação parecida em termos do debate de gênero, apesar de os atores desse episódio serem distintos daqueles de dez anos atrás. A proposta de texto inicial, formulada por especialistas da área, propunha a superação das desigualdades educacionais “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Contudo, integrantes da bancada religiosa fundamentalista do Congresso Nacional se posicionaram contrários a essa proposta, acusando o texto de promover determinada *ideologia de gênero* contrária à cultura brasileira e aos padrões *naturais* de composição das famílias e relações sexuais e afetivas. Eles se referiam especialmente ao debate sobre as possibilidades diversas de viver os gêneros e as orientações sexuais. Esse grupo conseguiu retirar o trecho destacado e substituí-lo pela genérica diretriz: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, art. 2º, inciso III).

O PNE foi levado a debate em estados e municípios, os quais poderiam discutir especificidades de suas propostas que não fossem contrárias à perspectiva federal. Vários estados optaram por retirar menções a gênero, raça, etnia e orientação sexual. Alguns, contudo, optaram por manter tal menção – o que gerou desconforto dos legisladores nacionais. Em termos municipais, houve casos de leis formuladas especificamente com o objetivo de proibir a *ideologia de gênero* nas escolas, ou seja, mais que não mencionar e promover, se posicionaram no intuito de proibir qualquer debate sobre gênero e orientação sexual.

Recentemente, está sendo debatida uma proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Hoje, as bases curriculares da educação básica são de responsabilidade de cada um dos estados, o que pode apresentar vantagens em termos das territorialidades, mas também limitam a discussão sobre quais seriam as habilidades e perspectivas curriculares adequadas para o país, como um todo.

A proposta, além de articular várias perspectivas territoriais, foi lançada ao público em sua versão preliminar na expectativa de dar voz à sociedade civil e adequar melhor a escola às novas vivências com conteúdos e tecnologias sociais. O respeito e não discriminação contra raça, etnia e gênero são uma das diretrizes desse documento e tais conteúdos são previstos em algumas disciplinas. O projeto ainda será apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e deve ter uma tramitação política considerável para sua aprovação.

O potencial das formulações e reformulações do gênero na escola parece consenso entre aqueles que pretendem discutir e combater hierarquias e discriminações de gênero e orientação sexual e aqueles que têm o objetivo de manter tais hierarquias, trabalhando no sentido de proteger o que chamam de *configuração natural* do gênero. A renovada força da bancada religiosa fundamentalista e a configuração atual do Congresso Nacional e das muitas câmaras legislativas têm barrado o debate em vários níveis. E, nesse sentido, apesar dos avanços de acesso observados nas últimas décadas, a disputa ideológica que envolve superar as desigualdades de gênero tendo a escola como aliada continua e, atualmente, tem recrudescido em vários contextos, tanto nacionalmente, como nos estados e municípios.

6 CONCLUSÕES

De maneira geral, a situação das mulheres em termos de acesso à educação básica e superior melhorou consideravelmente. Ainda, para mulheres, um dos avanços mais importantes no aumento da cobertura escolar foi a escolarização de crianças entre 0 e 6 anos de idade, o que indica uma perspectiva de divisão de tarefas de cuidado da infância entre família e Estado.

O crescimento da taxa de escolarização também pode ser observado para outras faixas etárias, contudo, ainda existe uma grande diferenciação em termos de gênero e raça. Analisando a taxa líquida de escolarização, sabemos que a porcentagem de meninos negros em idade escolar e que estão frequentando a escola é a menor – era em 1995 e continua sendo. Apesar dessa desigualdade de acesso ter diminuído bastante no ensino fundamental, ela se mantém e, ainda, se agrava, no ensino médio e superior.

Os meninos negros são também os que mais apresentam distorção entre sua idade e a série que deveriam estar cursando, o que se agrava ao aumentar o nível de escolarização. É frequente que a discussão sobre fracasso escolar e baixa escolarização se associe à perspectiva de que as masculinidades estão falhando no sistema escolar, e, em algumas raras propostas explicativas, especificando-se que se trata de meninos negros. Contudo, pouco se tem debatido o fato de que as meninas negras são menos escolarizadas, fracassam mais e possuem maiores taxas de analfabetismo que homens brancos.

Ou seja, o acesso e a permanência na escola é atravessado por questões raciais, afetando tanto masculinidades como feminilidades. Ademais, como pesquisas qualitativas demonstram, racismos e preconceitos de gênero associados ao racismo são formulados, reificados e produzidos na escola, o acesso em si não garante permanência e a permanência não garante aprendizado igualitário. Mais ainda, as subjetividades de meninas e meninos negros que são construídas dentro da escola são forjadas pelo racismo institucional e pela produção de fracassos. Em algum sentido, constroem-se subjetividades que acreditam que fracassaram ao não se adaptarem à lógica escolar.

Se a média de anos de estudo aumentou no Brasil e a disparidade entre as regiões diminuiu, ainda é verdade que essa disparidade é muito alta, sendo consideravelmente maior na região Nordeste. Ademais, essa região concentra o maior número de analfabetos, especialmente negros e negras. É ainda um desafio dar conta de acessos em um país continental como o Brasil.

Apesar de ser realidade que a população brasileira e as mulheres brasileiras estão mais escolarizadas que há vinte anos, a porcentagem da população que possui nível superior ainda é baixa. E, se as mulheres brancas estão mais representadas também no ensino superior e possuem mais anos de estudo que os homens brancos, elas continuam sub-representadas nas áreas de ciência e tecnologia e sobre-representadas nas áreas de educação e saúde, quadro que só se agravou nas duas últimas décadas. Ademais, a maior escolarização não se reverteu em rendimentos igualitários no mercado de trabalho. A aposta no acesso igualitário à educação não foi suficiente para reverter hierarquias simbólicas de gênero.

Em meio a esse cenário que deixa óbvias as hierarquias que são produzidas e reproduzidas na escola, incutir o combate à discriminação e a possibilidade de produção de subjetividades outras em termos de gênero e raça na lógica da escola é um desafio em curso. Esse objetivo tem sido freado pela força política de grupos tradicionais e fundamentalistas, os quais influenciaram para que diretrizes específicas de redução das desigualdades e combate à discriminação de gênero e raça fossem suprimidas dos planos nacionais de educação das últimas duas décadas.

Em suma, em meio a avanços concretos que podem ser observados em números e cobertura crescente da escolarização, especialmente de crianças e adolescentes, a escola continua reificando hierarquias. Ademais, o acesso à escolarização superior ainda é raro entre a população, e as mulheres continuam menos presentes nas áreas de ciência e tecnologia. A situação mudou, mas ainda exige investimentos para a busca de uma educação igualitária para mulheres e homens de diferentes regiões, raças e etnias.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Ritla; SEEDF, 2009.
- ARRIAGADA, I. Estructuras familiares, trabajo y bienestar en América Latina. *In*: ARRIAGADA, I.; ARANDA, V. (Comps.). **Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces**. *In*: CEPAL – COMISIÓN ECONÓMICA PARA LA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Seminarios y Conferencias nº 42**. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 2004.
- BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/rUDAuz>>.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRITO, R. S. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.
- BUENO, M. E. **Girando entre princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.
- FAN, X.; CHEN, M. Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 13, n. 1, 2001.
- HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 5-12, maio 1990.
- LAURETIS, T. A tecnologia de gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. (Org.) **Tendências e impasses: o feminino como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- MUNIZ, D. C. G. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças. **Textos de história**, v. 8, n. ½, 2000.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 65, p. 72-77, maio 1988.

ROSEMBERG, F.; MOURA, N. C.; SILVA, P. V. B. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 489-519, maio/ago. 2009.

SAAVEDRA, L.; TAVEIRA, M. C.; SILVA, A. D. A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: factores explicativos e pistas para a intervenção. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 1, p. 49-59, jan.-jun., 2010.

SUNKEL, G. El papel de la familia en la protección social en la América Latina. **Políticas Sociales**, Chile, Cepal, n. 120, abril 2006.

THÜRLER, D.; SOARES, M. R. Pedagogias do corpo, do gênero e do sexo: aprendendo a ser menino e menina. **Momento**, v. 23, n. 2, p. 55-72, jul./dez. 2014.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.



RETRATO DAS DESIGUALDADES
RETRATO DAS DESIGUALDADES
de Gênero e Raça

Secretaria de
Políticas para
as Mulheres

