

# ENFOQUES E ABORDAGENS

## EDUCAÇÃO E GÊNERO NO BRASIL

*Fúlvia Rosemberg\**

A escola brasileira vem, nas últimas décadas, acolhendo gradativamente as mulheres em todos os níveis educacionais. Hoje, as mulheres representam 51% do corpo discente e aproximadamente 87% do professorado em todos os níveis escolares. A escolaridade média das mulheres brasileiras é muito semelhante à dos homens, em todas as regiões do país e segmentos populacionais (Tabelas 1 e 2).

As mulheres são também melhores estudantes que os homens, ostentando melhores índices de aprovação e rendimento escolar (Rosemberg, 1975). O sistema escolar, a não ser nos altos postos de prestígio e poder, vive intenso processo de feminização. O acesso das mulheres à educação se reflete nos índices de alfabetização masculino e feminino que, nas últimas quatro décadas, apresentam uma nítida tendência à equalização e evidências de que as mulheres alfabetizadas tenderão a sobrepujar os homens. Assim, o analfabetismo feminino é praticamente idêntico ao masculino: mulheres e homens negros, residindo em zona rural e vivendo no nordeste enfrentam as mais árduas barreiras para se alfabetizarem (Tabela 3).

A tendência à equalização dos índices da alfabetização masculina e feminina sofre, porém, o impacto da idade: os índices de alfabetização masculinos são superiores aos femininos nos grupos etários mais idosos. Porém, desde a década de 40, o índice de alfabetização das mulheres tem sido superior ao masculino nos grupos mais jovens (Tabela 4), inclusive na faixa de 7 a 14 anos. Para isto concorrem uma série de fatores: demográficos (as brasileiras têm uma esperança de vida maior que a dos homens); migratórios (um contingente maior de homens adultos migrou, nas últimas décadas, de regiões rurais e pobres para centros urbanos, onde, por imperativos da vida econômica, buscaram e encontraram melhores alternativas para aprender a ler e a escrever); históricos (a escola vem maciçamente acolhendo as mulheres apenas nas últimas quatro décadas); sócio-educacionais (maior dependência da alfabetização feminina da escolaridade formal); militares (durante um longo período, o serviço militar alfabetizava homens jovens recrutados).

\* Pós-graduação em Psicologia Social da PUC-SP e Fundação Carlos Chagas.

A situação educacional de homens e mulheres no Brasil parece, portanto, divergir das análises que estão sendo efetuadas sobre oportunidades educacionais em sociedades subdesenvolvidas (Stromquist, 1990). Assim, menores possibilidades de escolaridade, decorrentes de trabalho doméstico ou tratamento educacional preferencial aos filhos homens em momentos de crise econômica – situações aparentemente comuns em alguns países da África, Ásia e América Latina, não são observadas no Brasil. Ao contrário, apesar dos diferenciais não serem sempre muito significativos, a tendência brasileira à maior escolaridade das mulheres está sendo também observada em meio rural, nas regiões fisiográficas menos desenvolvidas que ostentam até maior diferencial entre as taxas femininas e masculinas de escolaridade e para o grupo racial negro, segmentos populacionais que apresentam maior dificuldade de acesso e permanência no sistema educacional. Também, durante os anos agudos de crise econômica, foi possível observar que, no sul do país, ocorreu simultaneamente no 2º grau, uma queda de matrículas masculinas e um aumento das matrículas femininas (Rosemberg, 1989).

A constatação de que as mulheres brasileiras estão tendo maior acesso à escolaridade que os homens remete a três ordens de questões: por que isto estaria ocorrendo; qual o impacto na vida das mulheres desta passagem mais intensa e longa pela escola; e quais são seus impactos no próprio sistema de ensino.

A tentativa de resposta à *primera pergunta* leva a que se procurem integrar, simultaneamente, determinações econômicas e culturais decorrentes de uma sociedade em franco processo de modernização e urbanização, mas que envolvem sempre a racionalidade de uma sociedade assentada na divisão sexual do trabalho e no controle da sexualidade das mulheres.

Além de modificações culturais nas relações de gênero, a crise econômica, no início dos anos 80, exigiu das famílias, para manterem o status social anteriormente adquirido, o ingresso maciço de jovens e mulheres no mercado de trabalho. Ora, este mercado de trabalho, sexualmente segmentado, oferece um leque de oportunidades profissionais mais restrito às mulheres (fundamentalmente profissões de prestação de serviço), com níveis salariais nitidamente inferiores aos dos homens, mesmo quando se comparam populações masculinas e femininas com idêntico nível educacional. Além disso, as oportunidades de trabalho para mulheres com baixo nível de instrução são extremamente ingratas: no meio rural, a condição de bóia-fria, emprego sazonal, realizado em péssimas condições físicas, com remuneração inadequada; em meio urbano, o trabalho doméstico assalariado, em empresa ou em casa de família.

Para concorrerem neste mercado de trabalho, as mulheres necessitam de uma qualificação educacional superior à dos homens. Simultaneamente, adolescentes e

jovens de sexo masculino são precocemente empurrados para o mercado de trabalho, associando, principalmente para aqueles que vivem em meio urbano, a dupla condição de trabalhadores-estudantes, frequentando, para tanto, cursos noturnos que, por sua baixa qualidade e por sua inadequação à clientela, apresentam altíssima taxa de reprovação e evasão/expulsão.

As meninas e adolescentes também trabalham enquanto estudam, mas preferencialmente em afazeres domésticos que, no campo ou na cidade, tendem a ser atividades mais compatíveis com a escola. As adolescentes frequentam preferencialmente cursos diurnos, não só por sua maior adequação ao trabalho doméstico, mas também porque as famílias evitam que elas frequentem cursos noturnos como forma de proteção e controle sobre sua sexualidade.

Neste sentido, a socialização de crianças e jovens brasileiros se processa de forma sexualmente diferenciada: apesar de frequentarem a escola, as crianças, adolescentes e jovens de sexo feminino não experimentam, com a mesma intensidade seus coetâneos de sexo masculino, uma socialização para o trabalho extra-doméstico e a conviviabilidade na rua. Se a escola parece constituir uma instituição que vem acolhendo mais confortavelmente as mulheres nas diferentes fases da vida, o mercado de trabalho acolhe um número maior de homens. É possível que esta socialização sexualmente diferenciada seja crucial para que homens adultos ocupem, posteriormente, posições hierarquicamente superiores no mercado de trabalho.

Quanto ao impacto de uma escolaridade mais longa *na vida das mulheres*, pesquisadores vêm associando a ampliação da escolaridade feminina a certas modificações da vida social brasileira sem que impliquem obrigatoriamente numa determinação causal. Isto é, mudanças mais gerais da sociedade brasileira como por exemplo as modificações culturais nas relações de gênero, os processos de urbanização, modernização, tercerização da economia e as crises econômicas poderiam estar provocando, simultaneamente, um aumento de escolaridade das mulheres e, por exemplo, modificações no padrão de organização familiar. Feita esta ressalva, tem-se assinalado a associação entre ampliação de escolaridade das mulheres a: participação no mercado de trabalho (Paiva, 1981); diminuição da fecundidade e retardamento da idade de casamento (Szmerczany, 1983); diminuição da taxa de mortalidade infantil (Silva, 1982); ampliação de sua participação na esfera política.

Apesar da intensificação de sua participação no mercado de trabalho, e de sua melhor qualificação educacional, as mulheres continuam, porém, a receber salários nitidamente inferiores (Tabela 5) aos dos homens e a se concentrarem em profissões tradicionalmente femininas, em especial, o magistério.

Quanto ao impacto desta escolaridade mais longa das mulheres *no próprio sistema de ensino*, observamos tendências contraditórias.

Em primeiro lugar, apesar da expansão de sua escolaridade, as mulheres e os homens continuam seguindo carreiras escolares diferentes. De uma forma constante através dos anos, e de uma forma sistemática na história individual dos estudantes, as mulheres tendem a seguir cursos impregnados de conteúdos humanísticos e que desembocam, imediata ou posteriormente, em profissões tipicamente femininas, entre elas o magistério. Os rapazes seguem preferencialmente cursos técnicos (Tabela 6). Três tendências marcam esta distribuição sexualmente diferenciada pelos ramos de ensino: a diferenciação sexual tende a ocorrer tão precocemente quanto o sistema escolar permita; ela se mantém relativamente constante pelos graus escolares; não se notam indícios de que esta guetização/sexual nas carreiras escolares tenda a diminuir (Rosemberg e Pinto, 1985).

Assim, da mesma forma que o mercado de trabalho, o ensino formal, em seus diversos níveis, apesar da igualdade constitucional de oportunidades educacionais entre homens e mulheres, e da miscigenação sexual teórica e legal das escolas, vem atuando no sentido de segregar os sexos por ramos e áreas de conhecimento. A consequência direta em termos de trabalho profissional é que este sistema vem fornecendo (pelo menos) argumentos para a segregação ocupacional, que constitui um fator limitador da participação da mulher na força de trabalho. Isto, por sua vez, acarreta diferenças de salário e de "status" entre os trabalhadores masculinos e femininos (Bruschini, 1989, p.18).

Esta guetização da educação permite, também, que se suspeite da ocorrência de consequências perversas no nível psicossocial: sendo a escola, nos tempos atuais, um dos locais privilegiados para interações sociais entre jovens, a dicotomização sexual dos cursos tenderia a impedir um maior entrosamento entre os sexos, interferindo no desenvolvimento integral da pessoa do educando.

Esta escolaridade mais intensa das mulheres não tem sido razão suficiente também para que o sistema escolar incorporasse a perspectiva da igualdade de oportunidade entre os sexos. Com efeito, apesar de um renascimento do movimento feminista, principalmente entre "mulheres educadas", durante a década da mulher (1975-1985), e que incluiu em sua agenda a denúncia do "sexismo" na educação, o sistema educacional ainda não experimentou, de forma sistemática, uma alteração, do currículo visando a igualdade sexual de oportunidades. A questão da discriminação de gênero (como também a de raça) no currículo escolar não tem sido considerada matéria prioritária entre educadores nacionais. Apesar da abundante produção acadêmica, durante a década de 80, denunciando o viés sexista nos livros didáticos

(Negrão e Amado, 1989), nenhuma ação sistemática ocorreu visando a substituição ou modificação destes conteúdos. O que se observou, no período, foi o pipocar de intervenções isoladas, principalmente desenvolvidas pelos Conselhos da Mulher (municipais, estaduais e federal).

Se é verdade que a escola não é uma instituição meramente reprodutora da família, e que abre o leque de experiências sociais para mulheres, ela constitui um espaço mais protegido que o mercado de trabalho ou a rua, um espaço público aceito para circulação de meninas e adolescentes porque regido por regras semelhantes às do mundo doméstico e familiar. Ora, sendo a escola pública brasileira principalmente orientada por princípios pedagógicos autoritários, exigindo passividade dos alunos, premiando comportamentos de obediência, ordem e limpeza, atributos principalmente estimulados nas mulheres em sociedades patriarcais, e não incluindo uma proposta curricular orientada para a igualdade de oportunidade entre os sexos, ela acaba contribuindo, em parte, para uma socialização tradicional de homens e mulheres, à semelhança da família, das igrejas, do mercado de trabalho e dos meios de comunicação de massa. Porém, a escola parece oferecer oportunidades de experiências sociais diversificadas para as mulheres, como por exemplo, práticas autônomas de circulação, autonomia no pensamento, educação sexual, iniciação em práticas desportivas (Rosemberg et al., 1990).

No nível do ensino superior (graduação e pós-graduação), observou-se a criação, em várias universidades, de disciplinas relativas à questão da mulher e/ou gênero e a constituição de núcleos de estudos da mulher (balanços desta produção podem ser encontrados em Costa et al., 1985; Rosemberg, 1992; Bruschini e Costa, 1992; Costa e Blay, 1992). Apesar de uma certa dinamicidade na área, constata-se, porém, que a produção brasileira sobre o tema “gênero (ou mulher) e educação” é relativamente reduzida e que ambas as áreas do conhecimento ainda não estabeleceram um diálogo profícuo (Rosemberg et al., 1990).

A ausência de diálogo entre estas áreas é tanto mais inadmissível quando se constata as denúncias recorrentes sobre a ineficácia do sistema de ensino elementar simultaneamente à da intensa feminização do magistério elementar, o que nos leva a discutir a última questão deste texto.

Uma das conseqüências marcantes desta passagem mais longa das mulheres pela escola foi a intensificação da tendência histórica de feminização do magistério e de sua desqualificação enquanto profissão. O corpo docente é composto majoritariamente por mulheres (87% de acordo com o Censo de 80) e ser professora, hoje, no Brasil, é uma das principais ocupações da PEA feminina (8% das mulheres na

força de trabalho são professoras, perfazendo um total de 940 mil pessoas. Censo de 1980).

Alguns estudos têm evidenciado uma deterioração mais intensa do salário do professor acompanhando sua feminização e que, quanto mais adversas forem as condições de trabalho, maior a participação das mulheres (Rosemberg e Pinto, 1985). Assim, encontramos um número relativamente superior de professoras mulheres trabalhando em zona rural, muitas atuando no magistério sem terem recebido a formação educacional legalmente exigida: são as professoras leigas. “De um modo geral, o professorado leigo está concentrado em locais de difícil acesso de zona rural da região nordeste, trabalhando em escolas unidocentes e multisseriadas da rede municipal. Em sua grande maioria pertence ao sexo feminino e possui um grande número de filhos” (Stahl, 1986, p.20). Apesar de sua redução nos últimos 10 anos, principalmente em zona urbana, 48% dos professores rurais são leigos (No Brasil, aproximadamente 3,5 milhões de alunos da escola básica são atendidos por professores que não possuem segundo grau de escolaridade. Destes, 2 milhões encontram-se na região nordeste).

Muitas professoras rurais não dispõem de uma escola ou sala especialmente destinadas a lecionar. Trabalham como professoras do sistema público de ensino em sua própria casa. São as “escolas na casa das professoras”. Como na indústria, são trabalhadoras a domicílio. Enfrentam as piores condições de trabalho, recebendo os piores salários. Em 1983 estimava-se que, em três estados do nordeste, Piauí, Ceará e Pernambuco, 59% das professoras rurais lecionavam em suas próprias casas (Tavares e Ferreira, 1988).

Muitas professoras rurais lecionam, também, em classes multisseriadas. Uma única professora, em espaço inadequado, dispondo de quase nenhum material pedagógico e de equipamentos insuficientes, ensina a um grupo de crianças em idades variadas e tendo atingido níveis escolares diversos, podendo variar da 1ª a 4ª série.

Seu cotidiano é extremamente isolado. São mulheres que vivem a maior parte de seu tempo de vigília interagindo exclusivamente com crianças e adolescentes: seus filhos e seus alunos. São crianças e adolescentes que vivem, a maior parte de seu tempo de vigília, interagindo com mulheres: sua mãe e a professora. Organização sindical, leitura de jornal, biblioteca disponível, formação permanente, convívio e troca de experiências com companheiras são miragens para estas mulheres, da mesma forma que são miragens para as crianças interações com adultos de sexo masculino.

As mulheres professoras brasileiras de 1º grau recebem, em média, US\$ 190,34 por mês (o reduzido contingente de professores homens, em torno de 10% do magistério elementar, recebe em média US\$ 216,60. Veja Tabela 7).

Dispondo de poucos conhecimentos, não tendo uma verdadeira habilitação profissional, vivendo no isolamento, desempenhando funções de cuidado, o trabalho da professora, principalmente a de meio rural, mais se configura como trabalho doméstico do que profissional. Seria quase possível falar-se em “professoras domésticas”. Esta associação é evidente no discurso da professora quando valoriza o amor e o afeto como atributos essenciais para o desempenho de sua função (Mello, 1984). Na medida em que, de fato, a professora desempenha uma função que não se restringe ao ensino; na medida em que a função de socialização também participa do ensinar; e na medida em que sua formação profissional é insuficiente, a professora lança mão do repertório aprendido domesticamente e que é reforçado pelo sistema escolar que, apesar de ter se aberto às mulheres, funciona sob a ideologia tradicional, reforçando e recriando modelos dicotômicos de papéis de gênero (Rosemberg e Amado, 1992).

Conclui-se, então, que as desigualdades de gênero incidem hoje fortemente no sistema educacional brasileiro através da figura da professora. Neste sentido, sua superação através do resgate do caráter profissional da função docente (capacitação, condições de trabalho, salário, código de ética) é condição indispensável à universalização da escola elementar de qualidade no Brasil.

TABELA 1

MÉDIA DOS ANOS DE ESTUDO, POR SEXO E ZONA DE RESIDÊNCIA  
NA POPULAÇÃO DE 10 ANOS E MAIS – BRASIL

ZONA	ANOS E SEXO								
	1970			1980			1990		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Geral	2,4	2,5	2,4	3,3	3,3	3,2	4,6	4,5	4,6
Urbano	3,5	3,6	3,4	4,1	4,1	4,0	5,2	5,2	5,2
Rural	1,0	1,0	0,9	1,4	1,4	1,5	2,6	2,4	2,7

Fontes: Censos 1970 e 1980, apud Rosemberg e Pinto (1985, pp. 49-50) e PNAD 1990.

TABELA 2

PORCENTAGEM DE MULHERES ENTRE OS ESTUDANTES NA  
POPULAÇÃO DE 5 ANOS E MAIS – BRASIL

GRAU ESCOLAR	1970	1980	1990
1º grau	49,2	50,1	50,8
2º grau	50,7	53,4	56,8
Superior	42,4*	49,2	52,3*
Mestrado	–	46,0	–

Fontes: Censos 1970 e 1980. PNAD 90.

\*Inclusive mestrado e doutorado.

TABELA 3

PORCENTAGEM DE PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS, NÃO  
ALFABETIZADAS, POR COR, SEXO E REGIÃO – BRASIL, 1987

REGIÃO	BRANCA			PRETA			PARDA			NEGRA*		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
NORTE**	8,5	9	8,8	28,1	24,5	26,3	13,1	14,3	13,7	13,4	14,5	14
NORDESTE	31,8	27,1	29,3	47,9	47,9	47,9	45,1	38,9	41,9	45,4	39,8	42,5
SUDESTE	7	10,4	8,8	17,4	22,3	19,9	14,9	18,6	16,8	15,4	19,4	17,4
SUL	7,8	10,1	9	16,6	25,5	21,1	21,3	27	24,1	20,4	26,7	23,5
C. OESTE	11,4	11,8	11,6	34,9	35,5	35,2	19,8	20,4	20,1	20,9	21,5	21,2
BRASIL	11,3	13,2	12,3	27,7	31,2	29,5	29,5	28,6	29	29,2	28,9	29,1

\* Negra: População negra mais a parda

\*\* Exclusive população rural. Fonte: Fibge, PNAD 1987.



TABELA 7

RENDIMENTO MÉDIO MENSAL EM US\$ E ANOS DE ESTUDOS DE  
PROFESSORES, CONTADORES E SECRETÁRIAS, POR REGIÃO.  
BRASIL – 1987

REGIÃO/SEXO	RENDIMENTO MENSAL (US\$)			ANOS DE ESTUDO		
	PROFES- SORES	CONTA- DORES	SECRE- TÁRIAS	PROFES- SORES	CONTA- DORES	SECRE- TÁRIAS
Norte	171,05	231,55	195,40	10,96	9,72	9,63
Nordeste	137,63	228,09	207,90	9,46	10,06	10,76
Sudeste	223,07	231,85	298,02	12,17	9,73	11,10
Sul	206,25	240,37	174,87	12,23	10,07	10,56
Centro-oeste	157,76	230,85	216,26	10,85	9,70	10,39
Masculino	216,60	303,96	270,30	11,91	10,17	10,09
Feminino	190,34	178,63	263,56	11,35	9,58	11,01
<b>TOTAL</b>	<b>192,89</b>	<b>232,40</b>	<b>264,27</b>	<b>11,41</b>	<b>9,83</b>	<b>10,91</b>

Fonte: RAIS 1987 apud Barreto, 1991.

### Referências

- Bruschini, Cristina. *Tendência da força de trabalho feminina brasileira nos anos 70 e 80: algumas comparações regionais*. São Paulo: FCC/DPE, 1989. (Textos FCC, 1).
- Costa, Albertina de Oliveira e Blay, Eva Alterman (orgs.); *Gênero e universidade*. São Paulo, NEMGE/USP, 1992.
- Costa, Albertina de Oliveira e Bruschini, Cristina. “Uma contribuição ímpar: os Cadernos de Pesquisa e a consolidação dos estudos de gênero”. São Paulo, In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 80, fev., 1992, pp.91-99.
- Costa, Albertina de Oliveira et alii. “Pesquisa sobre mulher no Brasil – do limbo ao gueto?” São Paulo, In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 54, ago., 1985, pp.5-15.
- Mello, Guiomar N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1984.

- Paiva, Paulo de T. A. "A mulher no mercado de trabalho urbano". In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2. Águas de São Pedro, 1980. Anais... São Paulo, ABEP, 1981, pp.852-95.
- Rosemberg, Fúlvia. "A escola e as diferenças sexuais". In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (15):28-38, dez., 1975.
- \_\_\_\_\_. "Segundo grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos". In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo (68):39-54, fev., 1989.
- \_\_\_\_\_. "Estudos sobre mulher e relações de gênero". In: Miceli, Sérgio (coord). *A Fundação Ford no Brasil*. São Paulo, Editora Semaaré, 1993, pp.205-36
- \_\_\_\_\_. "A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil". In: Saffioti, H. I. B. & Muns - Vargas, Monica. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1994, pp.27-62.
- Rosemberg, Fúlvia; Amado, Tena. "Mulheres na escola". In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (80), pp.62-74, fev., 1992.
- Rosemberg, Fúlvia; Pinto, Regina Pahim. *A educação da mulher*. São Paulo, Nobel, Conselho Estadual, 1985.
- Rosemberg, Fúlvia; Piza, Edith Pompeu; Montenegro, Thereza. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília, INEP, REDUC, 1990.
- Silva, Léa M. da. *Greater opportunities for women related to population growth*. Belo Horizonte, 1982, (trabalho apresentado à Conferência "Women in International Development". Michigan State University, sep., 1982).
- Stromquist, Nelly P. *Women and literacy: promises and constraints*. Pennsylvania, 1990. [mimeo].
- Szmrecsanyi, Maria Irene. *Educação e fecundidade: ideologia, teoria e método na sociologia da reprodução humana*. São Paulo, HUCITEC; EDUSP, 1988.
- Tavares, Silene Barrocas; Ferreira, Helena Maria de S. *Avaliação da educação rural básica no nordeste brasileiro: a casa da professora*. Fortaleza, 1988. [mimeo]