

Educação, gênero e raça: Mapeando algumas desigualdades

*Liliane Pereira de Souza*¹

Resumo:

O objetivo deste texto é buscar compreender as desigualdades que permeiam o campo da educação nas relações de gênero e raça, articulando a educação na medida em que esta pode ser pensada enquanto projeto social, considerando que a escola pública da qual se tratará é aquela gerada como parte das necessidades sociais e das condições materiais surgidas com a revolução industrial. Apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica que teve como base os microdados do Censo Demográfico 2010. Ficou evidenciado que apesar da redução das desigualdades, ainda persistem diferenças na participação no mercado de trabalho e na educação de mulheres e negros e, em especial, das mulheres negras.

Palavras-Chave: Desigualdades de gênero; Educação formal; Democracia racial.

¹ Graduada em Administração pelo Instituto Campo Grande de Ensino Superior (2006); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP) E-mail: lilianedesouzaa@gmail.com

How do schools educate bodies in their educational practices?

Abstract

The purpose of this article is to reflect, from a literature review, on how contemporary school practices are educating the bodies of boys and girls to produce differences. It discusses the issues of gender and body as an empirical field and of power relations, which influence the experiences and expectations of representation of eroticism, sexuality and of the body, in an attempt to show the need of including the principle of coeducation to expand gender relations in educational practices, as well as inequalities in the field of education.

Keywords: Body. Teaching. Gender. Coeducation.

¿Cómo las escuelas educan cuerpos en las prácticas pedagógicas?

Resumen

El propósito de este artículo es reflejar a partir de una revisión de la literatura, cómo las prácticas escolares contemporáneas están educando a los cuerpos de los chicos y chicas para que produzcan las diferencias. Se discute las cuestiones del género y del cuerpo como un campo y de relaciones de poder que influyen en las experiencias y expectativas de representación del erotismo, de la sexualidad y del cuerpo. En un intento de mostrar la necesidad de incluir el principio de la coeducación para la expansión de las relaciones de género en las prácticas educativas, así como las desigualdades en el campo de la educación.

Palabras clave: Cuerpo. Docencia. Género. Coeducación.

Introdução

Para pensar a educação enquanto projeto social, é necessário levar em conta uma série de fatores tanto de ordem pedagógica, quanto de ordem econômica, cultural, social, dentre outros. Inicialmente, é preciso esclarecer que o processo educacional não se limita apenas à escola, uma vez que ela não é a única responsável pela educação, pois esta deve ser entendida como *práxis* para que não fique reprodutivista. Portanto, deve-se articular a teoria e a prática.

Historicamente, a educação acompanha o processo de subordinação do trabalho e com o capitalismo a diferença de formação para as diferentes classes tornou-se indispensável para que os indivíduos passassem a fazer parte do sistema produtivo. Fez-se necessário que houvesse uma forma escolar de educar socialmente, por meio do qual se efetiva, de diferentes maneiras, a inserção de crianças, jovens e adultos na vida social, através da possibilidade do trabalho, da profissão, e do consumo de mercadorias. Sendo assim, a educação é vista como o passaporte para a ascensão social.

Neste aspecto, tão histórica quanto a luta pela igualdade de oportunidades através da educação e trabalho, é a discriminação em relação a gênero e raça/etnia. O legado das relações escravistas, que foi construído e faz parte da história brasileira, dificulta a inserção da população negra, principalmente a de mulheres negras, no mercado de trabalho, na vida escolar e oportunidades, o que consequentemente afeta também sua ascensão social. Em nosso país, apesar de sermos multiculturais, predomina o racismo, o falso moralismo, a discriminação pela condição social, aparência e nível de instrução.

Entre as bandeiras de lutas dos movimentos negros e feministas ao longo das últimas décadas, o direito à educação está sempre presente. O que certamente é o ponto de partida fundamental para a superação desse legado repleto de preconceitos em que se encontra a sociedade brasileira.

Neste artigo, apresentam-se algumas reflexões quanto ao surgimento da educação formal institucionalizada,

na primeira seção. Na segunda seção, discute-se a desigualdade de gênero e o legado da democracia racial e a terceira seção contempla, através de dados de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o mapeamento de algumas desigualdades em relação a gênero e raça.

Educação formal e institucionalizada

Não há uma educação neutra, universal. Ela está sempre ligada a atender certos objetivos e a submeter os indivíduos para que determinados fins sejam alcançados. Cada sociedade se insere em vários momentos históricos para atender às necessidades produtivas, intelectuais, de poder em um dado momento e a educação também deve ser trabalhada para tanto.

Em Marx e Engels - *Textos sobre educação e ensino* (1992), é a partir do processo e por meio da divisão do trabalho que se desenvolve a necessidade de formação da força de trabalho e, com ela, a educação formal institucionalizada. Isto ocorre porque o modo de produção capitalista se caracteriza pela exploração da força de trabalho tendo como consequência a extração de mais-valia. Desse modo, só é produtivo o trabalho que gera mais-valia, sendo, portanto, fundamental que a força de trabalho esteja em condições de gerá-la. Por sua vez, a qualificação necessária para que os indivíduos desenvolvam força de trabalho com condições de gerar mais-valia é obtida através da educação e do ensino.

A escola, no âmbito da sociedade capitalista, deixa de ser privilégio dos filhos das classes mais abastadas e passa a ser frequentada também pelos filhos da pequena burguesia e da classe trabalhadora. A escola para a classe trabalhadora tem como objetivo inicial preparar a mão-de-obra para o trabalho com o menor custo possível, formando os indivíduos para adequar-se às novas formas de produzir. Nesse sentido, a escola cumpre a função de atender a uma necessidade produtiva.

E surge como necessidade social, já que a revolução industrial representou um grande progresso material e a possibilidade de libertar o homem dos limites

locais e do trabalho pesado. Assim, a escola pública passava a ser projetada como instrumento capaz de apaziguar as contradições sociais e de preparar o trabalhador para as exigências do mercado, da vida urbana e do trabalho industrial.

Com o capitalismo, a diferença de formação para as diferentes classes tornou-se ainda mais aguda, os indivíduos passavam a ser parte do sistema produtivo. Fez-se necessário que houvesse uma forma escolar de educar socialmente, por meio do qual se efetiva, de diferentes maneiras, a inserção de crianças, jovens e adultos na vida social, através da possibilidade do trabalho, da profissão, e do consumo de mercadorias.

Segundo Saviani (2007, p. 159):

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

Portanto, com o impacto da maquinaria impôs-se um grau de exigência mínimo de qualificação geral, instituído no currículo da escola, fazendo assim, com que a escola estivesse associada ao mundo da produção. Ou seja, escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes.

Gandini (1980, p. 55) destaca que:

O desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo fez com que, nestes países de desenvolvimento capitalista subordinado, como é o caso do Brasil, assumir o liberalismo seja a forma de participação desses países no mercado mundial. Assim, o liberalismo, na América Latina, já nasce como ideologia conservadora porque é adotada pelas classes dominantes e atende às suas necessidades.

O liberalismo moderno sugere uma solução coletivista para a realização da liberdade individual, apoiado no Estado, que deve ajudar os indivíduos e os grupos menos favorecidos. A constituição dos chamados siste-

mas nacionais de ensino data de início do século XIX inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado.

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. “Para superar a situação de opressão, só seria possível transformar os súditos em cidadãos através do ensino” (SAVIANI, 1997, p.17).

Formalmente para o Estado, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Neste sentido, a responsabilidade pedagógica do Estado vai ao encontro das necessidades ditadas pela exigência do tempo.

Saviani (1997, p. 52) argumenta que:

Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática.

Porém, o Estado como detentor do monopólio coloca em dúvida a igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar para que isso aconteça. Sendo que na realidade brasileira, uma parte significativa da população se encontra em situação de abandono e inúmeras iniquidades características de um Estado agente de opressão.

Neste aspecto, numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a sociedade brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos, do que torná-lo competitivo frente à ordem mundial globalizada.

Criado no ano de 1944, no intuito de apoiar nações saídas da guerra e que se encontravam em situações econômicas desfavoráveis (OLIVEIRA, 2006), o Banco Mundial (BM) apresenta-se, na década de 1990, como uma agência de grande influência nas políticas públicas brasileiras, principalmente após assumir a característica de órgão de reestruturação do sistema produtivo e econômico global.

No campo educacional, a educação é diretamente influenciada pelo BM por suas ações, já que faz parte das principais áreas em que atua sua política de desenvolvimento econômico. Entre os objetivos empregados pelas diretrizes dessa organização, estão a racionalização da eficiência da educação, a diversificação, a autonomia universitária, a flexibilização, a descentralização e a privatização.

Sguissardi (2000) afirma que esta influência em nível global deve-se muito menos ao volume de seus empréstimos e muito mais à abrangência e ao caráter estratégico de sua atuação no processo de ajuste neoliberal dos países pobres, a partir da crise do Estado do Bem-Estar e após o denominado Consenso de Washington.

O neoliberalismo consiste num ideário que prega uma menor regulação por parte do Estado, por meio da concepção de um Estado mínimo. As mudanças educacionais estão inseridas numa perspectiva mais ampla de reforma do Estado, neste campo as prioridades são baseadas, sobretudo, na ideia de garantia da educação básica para todos.

Os investimentos do Banco Mundial em educação tiveram diferentes prioridades em distintos momentos. Segundo Torres (1998), nos anos 1960, os empréstimos eram voltados, sobretudo, para uma estrutura física, educação de nível médio, técnica e vocacional. A partir da década de 1970, as ações coordenadas pelo então presidente Robert McNamara foram focalizadas no atendimento das necessidades básicas dos mais pobres, como moradia, saúde, alimentação e educação. A partir de então, verifica-se uma priorização na educação básica.

No entanto, nas recomendações e diretrizes do Banco Mundial, a baixa qualidade da educação nos países em

desenvolvimento é atribuída à má administração dos recursos destinados a essa área e não à quantidade insuficiente desses recursos, o que torna o problema no campo educacional de ordem gerencial.

No que concerne ao texto O Banco Mundial e a Educação Superior, Sguissardi (2000) relata que, examinando as reformas tópicas em curso no Brasil que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do BM.

Em relação ao financiamento, os dados constantes revelam que tanto os montantes globais quanto os percentuais dos gastos com as IES em relação aos gastos com educação pública pelo governo federal diminuíram de 1995 a 1999, nesse mesmo período, o total de matrícula teve um aumento de aproximadamente 12%. Quanto à privatização do sistema, considerando apenas o montante e percentual de matrículas, observa-se que de 1994 a 1998 o corpo discente aumentou 36% nas IES privadas contra apenas 12,4% nas IES federais.

Para o Banco, a multiplicação das IES privadas, a introdução do ensino pago nas IES públicas e a ampliação da diferenciação institucional são sempre bem-vindas. Somadas às novas fontes alternativas de recursos, garantiriam competitividade, vista como fator de maior relevância, o que apenas não ocorreria se essa diversificação continuasse sendo caótica e sem planejamento.

Aposta, também, na parceria de instituições públicas (com ensino pago) e privadas com e sem fins de lucro: "Todos os tipos de IES – inclusive as que operam por filantropia ou em razão do lucro – podem servir ao interesse público" (SGUISSARDI, 2000, p. 14). As prerrogativas apresentadas pelo Banco Mundial para a Educação Superior pautam-se na ideia de parceria público/privado, não considerando esse nível de educação como prioritário e como direito universal de todo cidadão.

Vale ressaltar que para os filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura.

A desigualdade de gênero e o legado da democracia racial

A condição de gênero está ancorada nos significados que indicam o que é ser homem ou ser mulher e não na anatomia dos corpos. Ou seja, as diferenças de gênero são principalmente diferenças estabelecidas entre homens e mulheres por meio das relações sociais que se estruturam na história, fazendo de gênero uma categoria de classificação dos indivíduos, assim como a classe social e a raça/etnia (HEILBORN, 1999). A desigualdade que está inserida na realidade das mulheres é claramente identificada nas relações de hierarquia (seja no trabalho, ou na própria relação familiar) de maneira simbólica ou explícita.

Pesquisas orientadas pela categoria de gênero revelam que as diferenças atribuídas aos homens e às mulheres produzem e reforçam relações de poder. Estas diferenças são estabelecidas em contextos históricos de dominação masculina que persistem no tempo. O conceito de gênero contribui para a análise da sociedade, ao questionar os padrões sociais estabelecidos para homens e mulheres. Ao defender que as diferenças de padrões foram construídas historicamente, os estudos de gênero evidenciam a possibilidade de reverter injustiças e construir um horizonte equânime na relação entre homens e mulheres (HEILBORN, 1999).

Sobre dominação masculina, entende-se o exercício do poder pelos homens sobre as mulheres. Este conceito proposto por Pierre Bourdieu (2005) revela explicitamente a questão da hierarquia sexual, lembrando a necessidade de uma ação coletiva de resistência feminina com o objetivo de impor reformas jurídicas e políticas capazes de alterar o estado atual da relação de forças – material e simbólica – entre os sexos. O autor também chama a atenção para aquilo que designa de “violência simbólica”

que, na perspectiva bourdieusiana, expressa-se na posição legítima e dissimulada com a interiorização da cultura dominante.

É importante ressaltar, no que diz respeito às diferenças de padrões que foram historicamente construídas, pré-escrita pela própria cultura hegemônica, que a questão de gênero está associada também à posição da classe social, visto que o abandono escolar ocorre, sobretudo, entre meninos pobres, pois são obrigados a corresponder às expectativas da sociedade, atribuídos a sua masculinidade/virilidade.

O debate teórico em torno da sexualidade tem sido marcado pelo enfrentamento das posições do essencialismo e do construtivismo social. Segundo Ariès (1985), para o essencialismo, o mundo – e consequentemente o sexo – é dado pela natureza. Assim, se nasceu fêmea, é mulher; se nasceu macho, é homem. Há um essencialismo biológico, determinado pelo órgão sexual. Nessa corrente, o pensamento é de caráter ético ou normativo e segue a linha da moral judaico-cristã, na qual a sexualidade está ligada à reprodução e à heterossexualidade.

Para Heilborn (1999), na visão do construtivismo social, mulheres e homens são vistos como sujeitos na construção de suas sexualidades. Desse modo, a conduta sexual humana é socioculturalmente determinada e construída. Não é o órgão sexual que determina a ação, mas os aspectos sociais, a sociedade. Portanto, na configuração da cultura sexual de grupos e sociedades há interfaces biológicas, psicológicas e sociais.

Outra questão importante é notar que também a divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2003) começa a ser moldada na infância, na divisão de tarefas e espaços, distribuídos distintamente entre meninos e meninas. Ao estimular meninos e meninas a assumirem atitudes diferenciadas e a ocuparem espaços distintos, vai se influenciando também a sua inserção profissional futura. Além de aspectos como gestos, brinquedos e palavras que moldam o feminino e o masculino.

Assim, as tarefas necessárias à produção e reprodução são cumpridas, o que nos faz compreender o concei-

to de gênero no modo de organização da vida social. Podemos perceber claramente as desigualdades de gênero nos espaços da nossa sociedade, como no mercado de trabalho, em áreas das ciências exatas; na escola onde, há algumas décadas, a prioridade para a dedicação aos estudos era um privilégio dos filhos homens; na política, as mulheres só tiveram acesso ao voto no Brasil a partir de 1932.

Também podemos citar algumas mudanças nas relações de gênero no âmbito da vida privada, como o aparecimento da pílula anticoncepcional e a escolha do parceiro para o casamento. Apesar de as mulheres terem atualmente, crescente participação nos rendimentos domésticos, o domínio do cuidado com o lar e com os seus membros, ainda é percebido como responsabilidade feminina.

A equidade de gênero é considerada pelo Fundo de População das Nações Unidas um direito humano, sendo o empoderamento das mulheres ferramenta indispensável para promover o desenvolvimento e a redução da pobreza.

Por efeito dos debates sobre desenvolvimento, que se desenrolaram desde os anos 1980, organismos internacionais como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Mundial e, mais recentemente, o Fórum Econômico Mundial têm buscado avaliar as desigualdades entre homens e mulheres no desenvolvimento, incorporando indicadores de equidade e de empoderamento de gênero, tais como o Índice de Desenvolvimento Ajustado ao Gênero (IDG), a Medida de Empoderamento de Gênero (MEG) e o Índice Global de Desigualdade de Gênero (IGDG).

Além dos Relatórios Anuais de Desenvolvimento Humano que, desde 1995, incluem o IDG e a MEG em suas tabelas estatísticas, é importante fazer referência ao relatório sobre gênero e desenvolvimento publicado pelo Banco Mundial, "*Engendering Development*" (Banco Mundial, 1998) que foi amplamente traduzido e disseminado (Conferências Mundiais e o Direito das Mulheres).

Em relação à questão racial, o antropólogo Roberto DaMatta (1986) aponta a existência de um racismo à bra-

sileira que postula a presença de três raças formadoras do Brasil. Assim, de acordo com o autor, o brasileiro seria o produto moral e biológico da mistura do índio com sua preguiça, do negro com sua melancolia, e do branco português com sua cobiça e instinto miscigenador.

Estas seriam as razões de nossa originalidade, atraso socioeconômico e necessidade de autoritarismo. Esta é uma análise voltada para diferentes conjuntos de povos, colocando-os em planos diversos e destacando apenas uma de suas características a partir de um julgamento moral. Naturaliza as desigualdades, produzindo uma imagem da sociedade brasileira fortemente hierarquizada, na qual cada grupo tem um lugar natural.

Ainda segundo DaMatta (1986), primeiramente deve-se ressaltar como as sociedades igualitárias se engendraram formas de preconceito muito claras, porque sua ideologia negava o intermediário, a gradação e a relação entre grupos que deveriam permanecer separados, embora pudessem ser considerados teoricamente iguais. Tal fato não existiu na sociedade brasileira e até hoje tem débil aceitação social. Para DaMatta, "numa sociedade onde não há igualdade entre as pessoas, o preconceito velado é forma muito mais eficiente de discriminar pessoas de cor, desde que elas fiquem no seu lugar e saiba qual é ele" (DAMATTA, 1986, p.27).

As contribuições de Gilberto Freyre com a publicação do livro *Casa Grande e Senzala*, na década de 1930, tornam-se um clássico ao propagar ao mundo a visão de um Brasil miscigenado, contrapondo-se à visão dos intelectuais que preconizavam a degenerescência do/a mestiço/a e via como harmoniosa a formação genealógica do povo brasileiro. Apesar de nunca ter cunhado a expressão "democracia racial", o autor foi associado à Linha Culturalista dos estudos das relações raciais no Brasil e passa a ser identificado como autor deste mito que, com o tempo, fortalece-se como ideologia nacional.

A decadência do mito da democracia racial se fortalece na década de 1950, quando são desencadeadas várias pesquisas coordenadas pela UNESCO com o objetivo de estudar a então supostamente bem-sucedida experiência de relações raciais no Brasil, a

fim de que fosse disseminada para outros países com problemas raciais. O resultado foi a evidência dos conflitos raciais entre brancos/as e negros/as em distintas cidades do país e a revelação de que a sonhada democracia racial estava distante.

Sobre a evidência de conflitos raciais, DaMatta (1986) ressalta que esse “triângulo racial” impede uma visão histórica e social da nossa formação como sociedade. Pois, quando acreditamos que o Brasil foi feito de negros, brancos e índios estamos aceitando sem muita crítica a ideia de que esses contingentes humanos se encontraram de modo espontâneo.

Somos um país feito por portugueses brancos e aristocráticos, uma sociedade hierarquizada e que foi formada dentro de um quadro rígido de valores discriminatórios. Os portugueses já tinham uma legislação discriminatória contra judeus e negros, muito antes de terem chegado ao Brasil. E, quando aqui chegaram, apenas ampliaram essas formas de preconceito.

A mistura de raças foi um modo de esconder a profunda injustiça social contra negros, índios e mulatos, pois, situando no biológico uma questão profundamente social, econômica e política, deixava-se de lado a problemática mais básica da sociedade. “De fato, é mais fácil dizer que o Brasil foi formado por um triângulo de raças, o que nos conduz ao mito da democracia racial, do que assumir que somos uma sociedade hierarquizada” (DAMATTA, 1986, pag.27).

O legado das relações escravistas, que foi construído e faz parte da nossa história, dificulta a inserção da população negra e de mulheres no mercado de trabalho, de oportunidades e conseqüentemente afeta também na ascensão social. Em nosso país, apesar de sermos multiculturais, predominam o racismo, o falso moralismo, a discriminação pela condição social, aparência e nível de instrução.

Se formos pensar no aspecto histórico, as crianças nascidas de mulheres escravas, a partir da Lei do Ventre Livre, que seriam, na teoria, “livres” e teriam direito a receber educação, foram excluídas e abandonadas. Dessa maneira, entre a lei e a realidade, há divergências grandes.

Outro ponto a ser destacado é que baseado nos estudos de Marx e Engels (1992), na sociedade de classes, as desigualdades foram multiplicadas, pois mesmo sendo preciso que a população tivesse acesso ao letramento para se preparar para as novas modalidades de trabalho, os negros eram impedidos de ser alfabetizados.

O que percebemos é que no decorrer da nossa história, entre as bandeiras de lutas dos movimentos negros, o direito à educação está sempre presente. O que, certamente, é o ponto de partida fundamental para a superação desse legado repleto de preconceitos em que se encontra a sociedade.

É claro que a educação formal é dever do Estado e que este deve oferecer ensino de qualidade não somente a negros, mas para toda população, desde o ensino fundamental ao acesso às universidades. Mas a educação para a superação dessa herança deve, além disso, estar incorporada na educação dos filhos, na nossa maneira de olhar o outro.

A situação de pobreza e de discriminação étnico-racial agrava esta realidade. As mulheres pobres e principalmente negras têm uma sobrecarga de trabalhos domésticos maiores e menos oportunidades de realizar sonhos que as conduzam à emancipação financeira ou social. Por mais que se tenha acesso “em tempo real” às informações, à democracia, às novas leis e aos discursos de direitos humanos, a lógica das relações sociais, num país rico em diversidade cultural e profundas diferenças regionais como o Brasil, ainda é relacional ou circunstancial.

Mapeando algumas desigualdades

Durante o século XX, a cor da população foi uma das perguntas dos Censos de 1940, 1950, 1960, 1980 e 1991. Dados como a cor da população foram respondidos através do processo de autoclassificação do informante em alguma das quatro alternativas de cor: branco, preto, pardo (mestiço), amarelo (origem/aparência asiática).

Comparando os dados dos Censos de 1980 e 2010, o número de pessoas que se declararam pardas (mes-

tiças) passou de 39% para 43% sendo deste o maior contingente na região Norte (66,9%), sendo também que todas as regiões revelaram percentuais acima dos 35%, com exceção da região Sul, com 16,5%. As pessoas que se declaram pretas passou de 6% para 7,6%, e seu maior percentual estava no Nordeste (9,5%), com o Sudeste (7,9%) a seguir, enquanto a Região Sul mostrou o menor percentual, com 4,1%. A população branca deixou de ser a maioria da população, sendo de 54% para 48%. O Censo de 2010 também revela que no meio rural, a população parda ultrapassa a branca. Ao todo, 16.118.409 se declaram pardos, enquanto 10.839.117 se dizem brancos.

Assim, caminhamos para uma maioria da população mestiça. Esse aumento de autodeclaração, tanto pardo quanto preto da população, é resultado de um processo de valorização étnica, já que historicamente como vimos neste artigo, pretos e pardos eram desvalorizados socialmente. Essa mudança comportamental também acontece pelo número de casamentos interraciais, de 8% em 1960 para 31% em 2010. Em 1960, os casamentos eram primordialmente endogâmicos (com alguém da mesma etnia), mais de 90%. Já em 2010, os casamentos endogâmicos caíram para um pouco mais de 2/3.

Quanto à distribuição por sexo, o levantamento de 2010, aponta que há 96 homens para cada 100 mulheres no país, resultando num excedente de 3.941.819 mulheres. Entretanto, nascem mais homens no Brasil: a cada 205 nascimentos, 105 são de homens.

A diferença ocorre, segundo o IBGE, porque a taxa de mortalidade masculina é superior, outro dado aponta que 80% das mortes de jovens entre 20 e 24 anos são de homens. Na relação por situação de domicílio, os homens são maioria no meio rural: 15.696.816 homens para 14.133.191 mulheres. Já no meio urbano, as mulheres seguem à frente, como na média nacional: são 83.215.618 para 77.710.174 homens.

Essa taxa de mortalidade, sendo a maioria masculina, está relacionada com uma tendência história concomitante ao processo de urbanização e industrialização do país. Fatores biológicos, sociais e comportamentais, como o consumo de álcool e tabaco,

neoplasmas, doenças cardiovasculares, exposição a fatores de riscos do trabalho, violências relacionadas à arma de fogo, acidentes de trânsito e práticas machistas potenciadas pelas desigualdades, estão inseridas também nas discriminações por raça.

No que refere à educação na Figura 1, pode-se observar a diminuição da taxa de analfabetismo, através da comparação dos Censos de 1940 a 2010. Conforme citado neste texto, a revolução industrial representou um grande progresso material. Assim, a escola pública passava a ser desejada como instrumento capaz de apaziguar as contradições sociais e de preparar o trabalhador para as exigências do mercado, da vida urbana e do trabalho industrial. Fatores como a obrigatoriedade do ensino e a oferta na modalidade EJA também contribuem para a diminuição da taxa de analfabetismo.

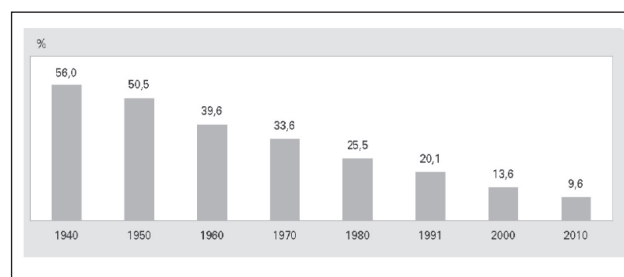


Figura 1. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil - 1940/2010

Fonte: IBGE, Censo demográfico 2010

Em 2010, o Instituto aponta que houve uma modesta redução no índice de analfabetismo e 9,6% da população brasileira, com mais de 15 anos, não é alfabetizada; em 2000 eram 13,6%. Deste total, de 2010, o índice atinge os 28% nos municípios do Nordeste e é maior entre pretos (14,4%) e pardos (13%). Esse contingente representava, em 2010, quase o triplo dos analfabetos entre a população branca, com taxas de 5,9%. Outro dado preocupante está entre os jovens nordestinos na faixa dos 15 aos 24 anos. Deles, pouco mais de 502 mil declararam não saber ler e escrever.

Os dados obtidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2012) que permitem retratar a magnitude do sistema educacional brasileiro e monitorar diversas dimensões da escolaridade da população brasileira, essenciais para a compreensão

da realidade social do País, ressalta que nas duas últimas décadas, a autonomia das mulheres e a igualdade de gênero são reconhecidas como meios eficazes de combater à pobreza, à fome e às doenças.

Ainda segundo a pesquisa, há diversas formas de medir o processo quantitativo de democratização escolar. Por exemplo, ao invés de analisar o número de anos de estudo completos, pode se comparar as proporções dos estratos mais ricos e mais pobres que conseguiram completar determinado nível educacional.

Vale a pena focalizar a análise no ensino médio, cuja proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade que possuíam 11 anos ou mais de estudo completo passou de 33,7% para 54,1% em dez anos. Em 2011, 61% das mulheres de 18 a 24 anos de idade possuíam ensino médio completo ou mais, enquanto esse indicador era de 48% para os homens.

Entretanto, importantes diferenças entre as mulheres devem ser ressaltadas. A diferença dessa proporção entre homens e mulheres (13 pontos percentuais) é menor que o encontrado entre mulheres brancas e mulheres pretas ou pardas (18 pontos percentuais). Isso significa que cerca de metade das mulheres pretas ou pardas possuíam o ensino médio completo em comparação com 71% das mulheres brancas para esse ano.

As estatísticas sobre mulheres mostram que, cada vez mais, elas estão presentes no mercado de trabalho e com níveis de escolaridade mais avançados do que os homens. Sem dúvida, estas mudanças influenciam o comportamento social das mulheres, mas há ainda muito que fazer para pensarmos numa igualdade de educação e direitos. E como vimos ao longo deste texto, as questões culturais que estão enraizadas na nossa sociedade permeiam para que o retrato da situação das mulheres, ainda tenha conquistas lentas.

Em relação à taxa de fecundidade, conforme mostra a Figura 2 houve uma diminuição significativa, de 69,2%, no número médio de filhos nascidos vivos por mulher, na comparação entre o período de 1940 a 2010.

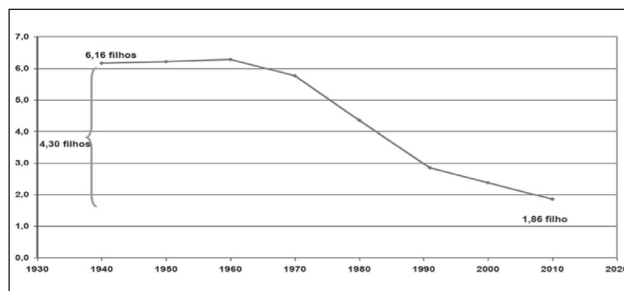


Figura 2. Taxa de fecundidade total - Brasil - 1940/2010

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1940/2000 e Resultados preliminares da amostra do Censo Demográfico 2010.

Essa transição de fecundidade mostra uma das transformações sociais mais importantes, pois com a diminuição do número médio de filhos, a partir de 1970, há também uma queda significativa no crescimento populacional, fazendo com que o Brasil caminhe para uma estrutura etária envelhecida. Esses números também são reflexos de algumas das mudanças nas relações de gênero no âmbito da vida privada, como o aparecimento da pílula anticoncepcional e a ida da mulher para o mercado de trabalho, conforme já citado neste texto.

A desigualdade de renda ainda é bastante acentuada e as diferenças de rendimento entre homens e mulheres também chama a atenção. A pesquisa mostrou que em 2010 o rendimento médio mensal das mulheres foi calculado em R\$ 983, enquanto a dos homens foi de R\$ 1.392,00. Sendo que a diferença é maior nos municípios com até 50 mil habitantes, onde eles recebiam, em média, 47% mais que elas (R\$ 956 contra R\$ 650).

Na razão entre os rendimentos de brancos e pretos e brancos e pardos, os rendimentos médios mensais dos brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574) aproxima-se do dobro do valor relativo aos grupos de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) ou indígenas (R\$ 735).

Os maiores diferenciais estavam nos municípios com mais de 500 mil habitantes. Entre as capitais, destacam-se: Salvador, com brancos ganhando 3,2 vezes mais do que pretos, Recife (3,0) e Belo Horizonte (2,9). Entre brancos e pardos, São Paulo (2,7) aparece no topo da

lista, seguida por Porto Alegre (2,3). Em terceiro lugar estão empatadas Salvador, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, onde brancos têm um rendimento 2,3 vezes maior do que pardos.

A população branca ganha até 2,4 vezes mais que a negra nos municípios de maior porte e o homem ganha 42% mais que a mulher. Com uma população de 190,7 milhões, o Brasil tem 84,4% de seus habitantes morando nas cidades e quase 40% das famílias chefiadas por mulheres.

Conclusões Possíveis

No decorrer do texto, percebeu-se o quanto a relação escola, gênero e raça estão ligadas no que se refere às desigualdades. A partir dessas leituras, fica evidenciado que o surgimento da escola vai ao encontro das necessidades materiais da sociedade e que esta se configurou como um projeto da classe dominante, pela qual a educação atenderia a massa e que, portanto, a realidade educacional dentro de uma sociedade capitalista é centralizada pelo desenvolvimento desigual.

Ressaltamos que para o desenvolvimento do indivíduo é fundamental que o educador cumpra o papel de mediar à apropriação dos saberes sistematizados, os quais surgem como respostas às necessidades concretas enfrentadas pelos indivíduos em sua prática social no processo histórico. E, se por um lado, tal mediação forma o indivíduo enquanto força de trabalho necessário para a manutenção do sistema capitalista, por outro é também por meio da aquisição desses saberes que se originam os elementos para que os indivíduos atuem no meio social numa perspectiva de resistência a que está exposto.

Portanto, sendo a educação pensada como projeto social é necessário saber que através da escola aparecem, também, os interesses, as vontades e os sonhos dos que pertencem à classe menos favorecida da sociedade e não somente como meio de formação de mão-de-obra para os setores produtivos.

E neste aspecto, ressalta-se que é preciso uma educação de colaboração e não de ensino machista, que se

discuta na escola e nas famílias a conscientização no que se refere ao respeito pelas mulheres, principalmente em questões de violências, seja física, sexual ou psicológica, que acontecem em casa, nas ruas, nas relações sociais e no trabalho.

Apesar da redução das desigualdades, ainda persistem diferenças na participação no mercado de trabalho e na educação de mulheres e negros e, em especial, das mulheres negras. As políticas de inclusão precisam ser ampliadas para garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos os brasileiros, em especial para negros e mulheres negras.

Nota

1 Os pesquisadores e militantes do movimento negro conceituam como pertencendo à raça negra, o conjunto de pessoas que se declaram pretas e pardas.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. São Paulo e a carne. In: ARIÈS, Philippe; BÉJIN, André (Orgs.). *Sexualidades ocidentais*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. 30 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002.
- GANDINI, Raquel C. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- HEILBORN, Maria Luiza. Construção de si, gênero e sexualidade. In: *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE; 2012.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE; 2010.
- KERGOAT, Danièle. Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo. In: *Trabalho e Cidadania Ativa para as Mulheres: desafios para as Políticas Públicas*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

MARX; ENGELS. *Textos Sobre Educação e Ensino*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

OLIVEIRA, Ramon de. *Agências multinacionais e a educação profissional brasileira*. Campinas: Alínea, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol.12, n.34, pp. 152-165. ISSN 1413-2478.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, 31 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. *O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições*. Universidade e Sociedade. Brasília, ano X, n. 22, nov. 2000.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia De, WARDE Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Recebido em: 18/01/2014

Aceito em: 05/03/2014

Publicado em: 30/04/2014