

	Ação Educativa Documentação	
	Código:	08.07.02 Di pol Data: 09/09/98.

Políticas públicas e educação de mulheres adultas no Brasil¹

Maria Clara Di Pierro²

ex. 1

"Lá em casa, quem sempre mandou e desmandou foi meu pai. O direito da minha mãe era lavar, passar e cozinhar. Meu pai fazia muita distinção entre os filhos e as filhas. Os filhos podiam estudar, trabalhar, já as filhas, não; estas eram preparadas apenas para o casamento, para ser uma boa e obediente esposa. Ele dizia que a mulher não precisava estudar, porque se ela aprendesse ia escrever carta para o namorado, matando a família de vergonha." Depoimento de aluna do Movimento de Alfabetização de Adultos - MOVA, de Angra dos Reis - RJ (CARDOSO, 1996, p. 35).

"O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição na sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo." Entrevista concedida pelo então Ministro da Educação José Goldemberg ao Jornal do Comercio do Rio de Janeiro em 12/10/1991 (HADDAD & DI PIERRO, 1994, p. 7).

1. Introdução

O Brasil é um dos países que apresentam padrões de distribuição de renda e de educação mais inequativos do mundo. Como ambos os fenômenos estão estreitamente relacionados entre si, qualquer análise prospectiva de políticas públicas que visem maior equidade educacional precisa admitir que as transformações necessárias são se restringem ao sistema de ensino ou a outros espaços formativos extra-escolares, incidindo também sobre as condições socioeconômicas e culturais que limitam que pessoas e grupos tenham acesso ou se beneficiem das oportunidades formativas.

Na complexa trama de fatores de seleção, discriminação e exclusão presentes na educação brasileira, os sistemas de gênero têm escassa visibilidade. Essa invisibilidade se deve, de um lado, à subestimação do tema em virtude da relativa equalização de oportunidades educacionais entre os homens e mulheres observada nas últimas quatro décadas (tabela I) e, de outro, a que os estudos feministas são ainda recentes e pouco numerosos na pesquisa educacional brasileira.

I - Brasil: Evolução do número médio de anos de estudo por sexo - 1960/1991

Sexo	1960	1970	1980	1991	Variação 60/91	
Homens	2.4	2.6	3.9	5.1	+2,7	112,5%
Mulheres	1.9	2.2	3.5	4.9	+3,0	157,9%

Fonte: Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil. IPEA/PNUD, 1996.

¹ Trabalho apresentada no painel "Movimentos Sociais e Educação de Mulheres Adultas" na Pré XXI Conferência Internacional da Associação de Estudos Latinoamericanos "Gênero e Educação na América Latina (Chicago, Illinois: 22-23 setiembre 1998).

² A autora é Doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, colaboradora de Ação Educativa - assessoria, pesquisa e informação, coordenadora da Região Brasil do Consejo de Educación de Adultos de América Latina y Caribe e membro da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil. Contou com a colaboração do Serviço de Documentação e Informação de Ação Educativa na coleta de bibliografia, estatísticas e preparação de tabelas.

A categoria gênero vem sendo incorporada à pesquisa educacional brasileira recentemente, a partir de um movimento desencadeado no campo das ciências sociais. O tema emergiu ao final dos anos 70, quando os novos atores sociais - dentre os quais os movimentos sociais urbanos protagonizados por mulheres e feminista - despertaram o interesse acadêmico de sociólogos, cientistas políticos e educadores, simultaneamente à introdução no país da literatura à qual convencionou-se chamar estudos feministas. Desde então, uma pequena parcela da pesquisa educacional brasileira passou a incorporar a categoria gênero em suas análises, especialmente aquela que trata do magistério como profissão femininaⁱ, das mulheres como protagonistas dos movimentos sociais por educação, dos estereótipos sexistas em livros didáticos e na literatura infanto-juvenil, ou da reprodução de hierarquias de gênero e de papéis sexuais na socialização escolar das crianças. Nos anos 90, a temática de educação de mulheres foi realçada pela introdução no debate das políticas sociais de estudos promovidos por organismos internacionais que, abordando a problemática desde a ótica econômica de contabilidade de custos e benefícios, estabelecem relações positivas entre educação de meninas e mulheres, redução de taxas de fecundidade e de índices de mortalidade infantil, assim como impactos favoráveis sobre outros indicadores de pobreza.

Diversas autoras vêm assinalando que, em muitos países latino-americanos (dentre os quais o Brasil) o gênero já não é fator explicativo das desigualdades educacionais existentes na atualidade senão em combinação com outras variáveis como classe social e renda, região geográfica de origem, pertinência rural-urbana, raça, idade e situação ocupacional (Stromquist, 1990, 1992b, 1997; Rosemberg, 1987, 1992, 1993; Rosemberg & Piva, 1997). Por outro lado, os estudos sociodemográficos revelam três nítidas transformações ocorridas no Brasil nas últimas décadas no posicionamento social da população feminina: as mulheres não só alcançaram níveis de escolaridade equivalentes ao dos homens, como vêm apresentando uma ligeira vantagem em relação à população masculina no acesso e desempenho em todos os níveis de ensinoⁱⁱ; a elevação dos níveis de instrução vem favorecendo a rápida incorporação das mulheres ao mercado de trabalhoⁱⁱⁱ, ainda que nele percebam rendimentos substancialmente menores que os homens e atuem predominantemente naqueles nichos ocupacionais culturalmente tipificados como femininos^{iv}; as taxas de fecundidade vêm apresentando uma queda vertiginosa (de 4,4 em 1985 para 2,5 em 1995), em estreita correlação negativa com os níveis de escolaridade das mulheres.

O relativo êxito obtido pelo conjunto da população feminina em sua inserção recente no sistema escolar brasileiro, no entanto, permitiu que outras dimensões das relações entre gênero e educação ficassem obscurecidas, e que determinadas variáveis de discriminação, como renda, raça e idade, sejam ainda escassamente estudadas.

Este artigo realiza uma revisão da bibliografia com o objetivo de analisar como as políticas públicas de educação básica de jovens e adultos desenvolvidas no período recente vêm respondendo às necessidades formativas das mulheres brasileiras, realçando o fato de que a idade constitui um fator importante de discriminação na consecução dos direitos educativos da população feminina.

2. As políticas públicas de educação de pessoas adultas no Brasil

2.1. Breve histórico

Desde o final do século XIX podem ser encontradas menções à educação elementar de pessoas adultas em documentos de legislação e política educacional no Brasil. As ações públicas organizadas dirigidas a esse grupo etário, porém, só ganharam corpo a partir de 1945, quando 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário foram direcionados a programas e campanhas de alfabetização dirigidas às populações urbanas e rurais. Esses

programas e campanhas, coordenados pelo governo federal, estenderam-se pelos dez anos seguintes, somando-se aos efeitos da expansão do sistema escolar e dos processos de urbanização e industrialização, para produzir uma importante redução dos índices de analfabetismo absoluto.

II - Evolução do analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais 1920/1996

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
1996	107.540.981	14.018.960	13,03

Fonte: IBGE. Censos Demográficos e Contagem da População 1996.

No início dos anos 60, a história brasileira foi marcada por intensa agitação política e social, em meio à qual sindicatos, organizações estudantis, ligas camponesas, grupos religiosos e agrupamentos políticos implementaram - muitas vezes com apoio governamental - programas de alfabetização de adultos influenciados pela proposta pedagógica de Paulo Freire, que conformaram um amplo movimento de educação e cultura popular. Essas iniciativas convergiam para uma Campanha Nacional de Alfabetização assumida pelo governo federal quando, em março de 1964, foram interrompidas pelo golpe militar^v.

As políticas de educação de pessoas adultas dos governos militares só viriam a adquirir configuração própria em 1971, quando foram desencadeadas as ações do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e aprovada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 5692, que dedicou todo um capítulo ao Ensino Supletivo. As atividades do MOBRAL perduraram até 1985, tiveram ampla difusão no território brasileiro e ficaram associadas na memória nacional à propaganda ideológica dos governos autoritários e a poucos resultados educativos, atribuídos ao diretivismo pedagógico, desperdício de recursos, precariedade de funcionamento e despreparo dos educadores^w. O Ensino Supletivo, por sua vez, procurou corresponder às exigências de formação de mão de obra do modelo de desenvolvimento econômico excludente implementado pelo regime militar, e acabou por conformar em moldes compensatórios a educação escolar de jovens e adultos até os dias atuais^x.

Ao longo das duas décadas em que perdurou o regime autoritário, os movimentos de educação e cultura popular ressurgiram em práticas de alfabetização de jovens e adultos dispersas e de pequena escala, promovidas por voluntários de comunidades eclesiais de base da Igreja Católica adeptas da Teologia da Libertação, sindicatos rurais e urbanos, associações comunitárias, organizações não governamentais dedicadas à educação, cultura e defesa de direitos humanos, que contribuíram para os processos de organização e mobilização popular na resistência à ditadura militar.

Na segunda metade da década de '80, período de transição política à democracia, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar, que abandonou a provisão direta de serviços de alfabetização e pós alfabetização, passando a desenvolvê-los através de convênios com

órgãos públicos, municípios, empresas ou organizações da sociedade civil. Essa mudança de procedimento permitiu que algumas experiências de ensino básico para jovens e adultos informadas pelo paradigma da educação popular pudessem ser apoiadas com recursos públicos ou fossem incorporadas a sistemas de ensino em municípios governados por partidos progressistas recém eleitos pela via direta.

Uma das conquistas populares do período de transição democrática foi o reconhecimento jurídico dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas na Constituição de 1988, que estendeu a todas as faixas etárias a garantia de acesso ao ensino fundamental público e gratuito, até então assegurado apenas para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos^{viii}. O cenário desenhado pelo novo texto constitucional fazia supor uma ampliação substancial dos programas de educação de jovens e adultos nos anos subseqüentes. As expectativas favoráveis a essa expansão seriam alimentadas também pelo movimento internacional impulsionado pelas Nações Unidas, que declarou 1990 o Ano Internacional da Alfabetização, realizando-se na Tailândia a Conferência que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, de que o Brasil é signatário. Na condição de um dos nove países mais populosos com elevados índices de analfabetismo, o Brasil passou a integrar, juntamente com Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, a chamada Cúpula dos Nove, para a qual os organismos internacionais prometiam dirigir seus esforços prioritários.

As expectativas geradas a partir de 1988, porém, seriam frustradas no decênio seguinte. A Fundação Educar foi sumariamente extinta em março de 1990, logo ao início do governo do primeiro presidente eleito pela via direta. Em setembro do mesmo ano o Ministério da Educação desencadeou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, cujas metas eram tão ambiciosas quão breve foi sua existência: vítima da própria inconsistência e da descontinuidade político administrativa, o PNAC desapareceu em apenas um ano, antes mesmo de consumir-se o *impeachment* do Presidente Collor de Mello. Cumprindo tardiamente os compromissos internacionais assumidos perante a WCEFA e a Cúpula dos Nove, o Ministério da Educação elaborou em 1993 um Plano Decenal de Educação Para Todos que reconhecia a importância da educação básica de jovens e adultos e projetava metas ambiciosas de alfabetizar 3,7 de pessoas e prover escolaridade básica a 4,6 milhões de jovens e adultos com baixa escolaridade. Elaborado ao final de um mandato conturbado, esse Plano não chegou a ser aprovado pelo legislativo e suas metas não foram assumidas pelo governo seguinte.

2.2. A educação de jovens e adultos na atual reforma educacional brasileira

O governo federal atual vem implementando desde 1995 um conjunto de medidas legislativas, normativas e de controle cuja amplitude e impacto permitem caracterizá-las como uma reforma educacional^{ix}. Essas medidas foram tomadas em paralelo e quase que simultaneamente à aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, e antecederam a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação, que ainda tramita no Congresso Nacional. O objetivo da reforma é racionalizar o gasto e aumentar a eficiência interna do sistema de ensino básico de modo a ampliar e a cobertura e melhorar o fluxo escolar, elevando os níveis de aprendizagem dos alunos. As principais diretrizes da reforma são a desconcentração do financiamento e das competências de gestão relativas ao ensino básico em favor dos estados e municípios, e sua focalização no ensino fundamental de crianças e adolescentes. Ao operacionalizar essas diretrizes sob o imperativo de restrição do gasto público (imposta pelo modelo adotado de ajuste estrutural e pela política de estabilização econômica), o governo federal brasileiro vem reduzindo a prioridade a ser

conferida à universalização e melhoria da qualidade do ensino fundamental de crianças e adolescentes em quase exclusividade para a faixa etária de 7 a 14 anos.

Essa estratégia de reforma educacional é similar àquela adotada em outros países latino-americanos sob influência (ou até mesmo condicionamento) do assessoramento do Banco Mundial, cujo receituário preconiza o redirecionamento e focalização do gasto público na educação primária de crianças e adolescentes, de vez que se considera o nível básico como aquele que provê maior taxa de retorno econômico individual e social (De Tommasi et al, 1996). Considerando que as taxas de escolarização no nível primário já são elevadas e que o problema de cobertura resolver-se-á com a melhoria do fluxo escolar, privilegiam-se medidas que visam a melhoria da qualidade do ensino, reduzindo os índices de evasão e repetência escolar e elevando os padrões de aprendizagem.

Neste processo, opera-se um estreitamento do conceito de "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem" elaborado em Jonthiem e restringe-se a noção de "educação para todos" à instrução primária de crianças e adolescentes das camadas sociais mais pobres. Os jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados são, assim, marginalizados das prioridades de política educacional.

Marco jurídico e conceitual - O capítulo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que trata da educação básica dedica uma seção curta e pouco inovadora à educação de jovens e adultos, caracterizada como modalidade de ensino diferenciada e flexível destinada a avaliar e certificar conhecimentos adquiridos por meios extra-escolares ou prover escolaridade não realizada na "idade própria". A própria linguagem empregada pela Lei denota a persistência de uma concepção compensatória que atribui à educação de pessoas jovens e adultas a função de reposição de escolaridade não realizada na infância e adolescência. Essa concepção vem sendo largamente criticada na literatura latino-americana e internacional, que a ela contrapõe um paradigma mais abrangente de educação continuada ao longo da vida^x. Ao projetar no passado a origem do analfabetismo e dos baixos índices de escolarização, produz-se um argumento que resulta operacional àqueles que defendem ser prioritário investir na educação de crianças e adolescentes, delegando à sucessão "natural" das gerações a tarefa de extinguir o problema, o que resulta uma espécie macabra de genocídio educacional e "darwinismo social". Por outro lado, ao propor a reposição da escolaridade não recebida na infância, se induz a que a educação de jovens e adultos reproduza os modelos curriculares e organizacionais do ensino escolar de crianças, o que resulta ineficaz e a desmoraliza enquanto investimento social e politicamente relevante. Além disso, a concepção compensatória acaba legitimando no campo psico-pedagógico as teorias do *déficit* que supõem a existência de uma idade apropriada para aprender (a partir da qual as aprendizagens possíveis seriam limitadas e os resultados pouco expressivos), teorias estas que fomentam preconceitos etários e ignoram desenvolvimentos recentes das ciências cognitivas. A persistência da concepção compensatória dificulta que a sociedade vislumbre os benefícios futuros da educação das pessoas adultas, dispendo-se a nela investir no presente, o que limita a construção de consensos sociais amplos que possam sustentar políticas continuadas de Estado em benefício desse grupo etário.

Financiamento - A Constituição Brasileira de 1988 obriga que um percentual mínimo dos recursos públicos oriundos de impostos sejam vinculados ao desenvolvimento e manutenção da educação; esse percentual é de 18% para a esfera federal e de 25% para as esferas estadual e municipal de governo. Graças a essa vinculação de recursos, o gasto total dos governos no setor educacional situava-se em 1993 em torno de 3,7% do Produto Interno Bruto.

Tendo priorizado a estabilização econômica, a atual administração do governo federal não expandiu o investimento público em educação (tabela III), preferindo otimizar os recursos financeiros disponíveis.

III - Governo Federal: Execução de Despesas em Educação por Programa 1995/1997

Programas	(Em R\$ mil - média de 1995)			% sobre Total			% do PIB ^x		
	1995	1996	1997	1995	1996	1997	1995	1996	1997
Educ. criança 0 a 6 anos	244.425	240.347	235.311	2,98	3,15	3,11	0,04	0,03	0,03
Ensino Fundamental	2.579.478	2.593.328	2.734.135	31,46	33,96	36,14	0,38	0,37	0,38
Ensino Médio	570.036	458.313	433.461	6,95	6,00	5,73	0,08	0,07	0,06
Ensino Superior	4.694.436	4.220.443	4.027.490	57,25	55,27	53,23	0,69	0,61	0,56
Ensino Supletivo	14.229	21.314	23.728	0,17	0,28	0,31	-	-	-
Educ. Física e Desporto	59.162	47.982	79.633	0,72	0,63	1,05	0,01	0,01	0,01
Assistência a Educandos	27.061	20.279	0	0,33	0,27	0	-	-	-
Educação Especial	10.835	33.808	32.145	0,13	0,44	0,42	-	-	-
Administração e outros	1.627.798	1.325.910	1.555.479	16,56	14,80	17,05	0,24	0,19	0,22
TOTAL	9.827.460	8.961.724	9.121.381	100,00	100,00	100,00	1,45	1,29	1,27

Fontes: Ministério da Fazenda/CGC; Sistema Integrado de Administ. Financeira do Governo Federal.

O principal instrumento criado no âmbito da reforma educacional para alcançar os objetivos de descentralização dos encargos financeiros com a educação e sua focalização no ensino fundamental de crianças e adolescentes foi a Emenda Constitucional 14, aprovada pelo Congresso em dezembro de 1996. A Emenda 14 suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicarem o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental em dez anos, desobrigando o governo federal de aplicar um mínimo de 50% dos recursos vinculados com essa finalidade (na verdade, o governo federal jamais cumpriu esse dispositivo constitucional, pois sempre gastou a maior parte do orçamento educacional na manutenção das universidades federais). A Emenda também criou os Fundos de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), um mecanismo engenhoso pelo qual os recursos públicos vinculados à educação são redistribuídos entre as esferas de governo estadual e municipal proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental de crianças e adolescentes. No contexto fiscal e tributário brasileiro, esse mecanismo induz à municipalização do ensino fundamental, e foi acionado com base no suposto de que o investimento mais eficaz dos recursos municipais nesse nível de ensino dará maior liberdade aos estados para investirem no ensino médio e a União no ensino superior.

Essa redistribuição dos encargos educacionais entre as esferas de governo realizada sem uma ampliação dos recursos públicos para o setor deixa larga margem de dúvida sobre as possibilidades de seguir expandindo o sistema público de ensino de modo a atender ao crescimento vegetativo da população e cobrir os elevados déficits de vagas atuais e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade da educação e as condições de trabalho do magistério, reduzindo os dramáticos índices de evasão e repetência que caracterizam o sistema educacional brasileiro (tabela IV).

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou a descoberto dois segmentos da educação básica - a educação infantil e a educação de jovens e adultos. De acordo com a legislação brasileira, o primeiro é atribuição exclusiva dos municípios, enquanto o segundo responsabilidade compartilhada das três esferas de governo.

IV - Brasil : Taxas de aprovação, reprovação e evasão no ensino fundamental - 1995/1996

Ano	1995			1996			
	Região	Aprovação	Reprovação	Evasão	Aprovação	Reprovação	Evasão
Brasil		60,6	18,8	20,6	72,6	14,1	13,3
Norte		57,1	22,4	20,5	61,8	18,5	19,7
Nordeste		54,3	22,3	23,4	62,5	17,1	20,3
Sudeste		64,5	17,4	18,1	82,2	10,1	7,7
Sul		69,4	17,1	18,1	76,7	14,7	8,6
Centro Oeste		51,5	15,0	33,5	70,6	14,7	14,7

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Informe Estatístico 1996.

Com base nas escassas informações disponíveis sobre a distribuição dos recursos públicos entre níveis e modalidades de ensino, é possível perceber que a educação escolar básica de jovens e adultos há longa data recebe ínfimas parcelas do orçamento das três esferas de governo (tabela V).

V - Brasil: Participação dos programas de Ensino Supletivo nas despesas efetuadas na função educação e cultura por esfera de governo - 1988/1993 (%)

Esfera de governo	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Federal	0,2	0,2	0,2	0,7	0,3	0,1
Estadual	0,6	0,6	0,4	-	-	-
Municipal	0,9	4,1	-	-	-	-

Fontes: CIP/MEC e Balanços Gerais da União, apud GOMES, 1994.

A participação federal no financiamento da educação de jovens e adultos é suplementar, destina-se a equiizar desigualdades regionais e tem se mantido em níveis irrisórios: enquanto os estudantes jovens e adultos representam 5,85% do total de matrículas do sistema nacional de ensino básico no ano de 1997, o orçamento federal daquele ano destinava à educação de adultos menos de 0,5% dos recursos atribuídos a esse nível de ensino (tabelas III e VI).

VI - Brasil: Matrículas por nível de ensino e dependência administrativa - 1997

Nível de Ensino	Dependência Administrativa									
	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
Educação pré-escolar	4.292.208	8,72	2.025	0,05	606.858	14,1	2.695.893	62,8	987.432	23,0
Classe de alfabetização	1.426.694	2,90	1.474	0,10	209.772	14,7	929.036	65,1	286.412	20,0
Ens. fundamental (1 ^ª a 4 ^ª)	20.568.128	41,77	11.395	0,05	8.797.949	42,8	9.796.845	47,6	1.961.939	9,54
Ens fundamental (5 ^ª a 8 ^ª)	13.661.260	27,75	19.174	0,14	9.300.595	68,0	2.639.693	19,3	1.701.808	12,4
Ensino médio	6.405.057	12,96	131.278	2,00	4.644.671	72,5	362.043	5,65	1.267.065	19,8
Ensino de jovens e adultos	2.881.770	5,85	1.609	0,05	1.808.161	62,7	683.078	23,7	388.922	13,5
TOTAL	49.235.117	100,0	166.955	0,34	25.368.006	51,5	17.106.588	34,7	6.593.578	13,4

Fonte: MEC. INEP. 1998. Sinopse Estatística da Educação Básica. Censo Escolar 1997. Brasília, 1998.

A responsabilidade maior sobre o atendimento educacional e o financiamento do ensino básico da população com idade superior a 14 anos recai sobre os estados e municípios, cujo investimento sempre foi pouco expressivo (tabela IV). Ao regulamentar a implantação do FUNDEF (iniciada em 1998), o executivo federal impediu que as matrículas efetuadas no ensino fundamental de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos de repasse de recursos do Fundo^{xii}, o que desestimulou ainda mais os estados e municípios a

investirem no atendimento desta faixa etária. A educação básica de jovens e adultos passou, então, a concorrer pelos recursos públicos com a educação infantil no âmbito municipal e a com o ensino médio, no âmbito estadual. Como a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles muito maior^{dii}, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos (condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade) experimenta dificuldades ainda maiores.

Atendimento educacional - Em virtude da histórica marginalidade no interior das políticas educacionais, da persistência da concepção compensatória e dos baixos recursos investidos, o atendimento escolar da população brasileira com idade superior a 14 anos é bastante reduzido: menos de 10% da demanda potencial por ensino fundamental se efetiva em matrículas no ensino regular ou supletivo, revelando a distância que separa o direito assegurado em lei e a realidade do acesso à educação obrigatória (tabela VII).

VII - Pop. com 15 ou mais por anos de estudo e freqüência ao ensino fundamental -1996

Anos de estudos da população com 15 anos ou mais							
Sem instrução e menos de 1 ano			1 a 7 anos de estudos				
Total	Freqüentam escolas		Total	Freqüentam escolas			
	Alfabetização de adultos	%		Ens. fundamental regular	%	Ens. fundamental de adultos	%
15.150.760	97815	0,65	55.324.958	4.652.773	8,41	2.210.325	4,00

Fonte: IBGE. Contagem da População 1996; MEC/INEP. Censo Escolar 1996.

A maioria da população com 15 anos ou mais que vai à escola é constituída por jovens que freqüentam o ensino regular com acentuada defasagem na relação idade-série ideal em virtude de sucessivas reprovações, evasões e reingressos no sistema escolar (tabs. IV e VIII).

VIII - Brasil: Índice de defasagem entre a idade e série escolar na pop. de 7 a 18 anos (%)

Idade em anos	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Homens	14,7	40,9	52,3	60,6	65,5	70,9	74,6	77,6	79,8	81,4	82,8	89,8
Mulheres	13,0	35,5	45,2	52,9	57,9	62,4	65,8	68,5	71,4	73,2	75,3	86,4

Fonte: IBGE. Contagem da População de 1996

O atendimento explicitamente destinado à população jovem e adulta através do Ensino Supletivo é ainda mais restrito, equivalendo a ínfimos 3,3% da demanda potencial pelo ensino fundamental obrigatório. Além de reduzida, a cobertura escolar é marcada por iniquidades. Ao invés de ser progressivo, privilegiando as populações com menor nível de instrução, o atendimento escolar distribui-se pelos três níveis do ensino básico de maneira irregular, sem responder a uma proporcionalidade com a demanda potencial. Nesse processo, as populações com maior escolaridade relativa são as que têm maior chance de acesso aos programas de educação de jovens e adultos.

IX - Pop. com 15 ou + por anos de estudo (1996) e freqüência ao ensino supletivo (1997)

Anos de estudos da população com 15 anos ou mais com escolaridade básica incompleta (A)					
Sem instrução a 3 anos		4 a 7 anos		8 a 10 anos	
34.663.152	39,77%	36.083.829	41,40%	16.407.639	18,83%
Matrícula inicial em cursos de educação básica de jovens e adultos por nível (B)					
Alfabetização 1a. a 4a. s.	% (B/A)	5a. a 8a séries	% (B/A)	Ensino médio	% (B/A)
1.043.188	3,01	1.311.253	3,63	390.925	2,38

Fontes: IBGE. Contagem da População 1996; MEC/INEP. Sinopse Estatística. Censo Escolar 1997.

As oportunidades educacionais também são desigualmente distribuídas no território, discriminando negativamente as populações rurais e regiões mais pobres do país, exatamente aquelas em que o analfabetismo é mais elevado e os níveis de instrução são menores: enquanto 41% dos analfabetos vivem na zona rural, apenas 4,59% das matrículas efetivam-se no campo; a Região Nordeste do país, onde vivem 48,83% dos analfabetos, registram menos de 28% das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos (tabelas X e XI).

X - Brasil: População com 15 anos ou mais sem instrução por regiões - 1996

REGIÃO	TOTAL	%	RURAL	%	URBANO	%
Norte	1.086.588	7,75	604.553	55,64	482.035	44,36
Nordeste	6.845.549	48,83	3.607.057	52,69	3.238.492	47,31
Centro-Oeste	788.674	5,62	214.997	27,26	573.677	72,74
Sudeste	4.021.464	28,68	904.771	22,50	3.116.693	77,50
Sul	1.275.974	9,10	418.336	32,79	857.638	67,21
BRASIL	14.018.249	100,00	5.749.714	41,02	8.268.535	58,98

Fonte: IBGE. Contagem da População 1996.

XI - Brasil: Matrícula inicial no ensino fundamental supletivo por regiões - 1997

REGIÃO	TOTAL	%	RURAL	%	URBANO	%
Norte	298.977	12,70	18.376	6,15	280.601	93,85
Nordeste	655.867	27,86	55.721	8,50	600.146	91,50
Centro-Oeste	151.948	6,45	5.205	3,43	146.743	96,57
Sudeste	938.568	39,86	23.422	2,50	915.146	97,50
Sul	309.081	13,13	5.232	1,69	303.849	98,31
BRASIL	2.354.441	100,00	107.956	4,59	2.246.485	95,41

Fonte: MEC/INEP/SEEC. 1997.

iniciativas do governo federal - Embora não tenha sistema escolar próprio de ensino básico, o governo federal detém recursos políticos, técnicos e financeiros que lhe permitem coordenar e induzir programas de atendimento educacional dos estados, municípios e de organizações da sociedade civil. No campo da educação de jovens e adultos, são três as principais iniciativas do governo federal em curso:

- A Secretaria de Formação do Ministério do Trabalho aplicou no triênio 1995/97 quase R\$ 600 milhões do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) no Programa de Qualificação e Requalificação Profissional (PLANFOR), que chegou a 3.800 municípios brasileiros em 1997. O Programa é descentralizado nos estados e implementado em parceria com toda sorte de agentes de formação profissional (empresas, sindicatos patronais e de trabalhadores, universidades, escolas técnicas, organizações não governamentais, etc.). Embora o modelo gerencial não favoreça o desenvolvimento de cursos de duração alongada e o grau de articulação dos organismos de formação profissional com os sistemas de ensino básico seja reduzido, o Programa dispõe de um volume substancial de recursos que podem potencializar iniciativas de educação básica de jovens e adultos, articuladas a oportunidades de formação profissional. A maior parte dos recursos (67,85%) vem sendo utilizada para cursos rápidos (com 103 horas de duração média) de qualificação e atualização profissional, mas o Programa incorpora um componente de formação em

habilidades básicas (leitura, escrita, cálculo, etc.) pelo qual passaram 1,8 milhão de trabalhadores e desempregados no triênio 1995/97.

XII - Perfil dos Treinandos do PLANFOR - 1997* (em milhares de pessoas)

Variável	Condição	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Localização	Urbana	590	46	698	54	1.288	70
	Rural	302	54	254	46	556	30
	Total	892	48	952	52	1.844	100
Cor/raça	Branca	354	45	427	55	781	40
	Negra	151	53	133	47	284	14
	Parda	293	49	300	51	593	30
	Amarela	12	41	17	59	29	1
	Outra/Ñ declarada	145	53	129	47	274	14
	Total	955	49	1.006	51	1.961	100
Idade	14-18	131	48	140	52	271	15
	19-21	135	50	137	50	272	15
	22-29	222	48	238	52	460	25
	30-39	218	47	246	53	464	25
	40-49	122	47	140	53	262	14
	50 e mais	61	48	67	52	128	7
	Total	889	48	968	52	1.857	100
Escolaridade	Nenhuma	61	60	40	40	101	5
	Fundamental Inc.	414	53	371	47	785	42
	Fundamental	218	45	262	55	480	26
	Ensino Médio	184	43	239	57	423	22
	Ensino Superior	37	40	55	60	92	5
	Total	914	49	967	51	1.881	100
Ocupação	Ocupados	436	52	402	48	838	52
	Desempregados	382	49	397	51	779	48
	Total	818	51	799	49	1.617	100

* Exclui casos sem informação e treinandos em educação a distância.

Fonte: BRASIL. MTb. SEFOR. Avaliação gerencial do PLANFOR : 2o. triênio : resultados 1997.

Os dados sobre o perfil da população treinada pelo PLANFOR em 1997 (tabela XII) indica que não há discriminação negativa em relação às mulheres (inclusive as negras) no acesso ao Programa, pois a proporção de beneficiárias é equivalente à presença feminina no conjunto da população e superior à participação das mulheres na força de trabalho. Quando se observa a escolaridade dos treinandos, porém, verifica-se que os homens e mulheres que não possuem qualquer escolaridade estão sub-representados, pois constituem 13% da população com 14 anos ou mais e são apenas 5% dos beneficiários do PLANFOR.

- O Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República que implementa ações sociais emergenciais de combate à pobreza, desenvolve desde 1996 o Programa Alfabetização Solidária - PAS -, promovido em parceria entre o Ministério da

Educação, empresas, universidades e municípios. O PAS consiste em uma campanha de alfabetização inicial desenvolvida em apenas um semestre, dirigida aos municípios mais pobres que apresentam os índices mais elevados de analfabetismo na faixa etária de 15 a 19 anos. O Ministério fornece materiais didático-pedagógicos e alimentação escolar; os municípios mobilizam alfabetizadores, alfabetizandos e espaços para instalação de salas de aula improvisadas; as universidades realizam a coordenação e orientação pedagógica e capacitam os educadores; as empresas cobrem os custos operacionais das universidades e remuneram os educadores (em sua maioria jovens com escolaridade básica incompleta). Em seu segundo módulo semestral de 1997 o PAS alcançou 120 municípios, envolveu 22 empresas e 102 universidades públicas e privadas, criou 690 classes de alfabetização (70% das quais nas zonas rurais), formou 759 jovens alfabetizadores e atingiu dez mil educandos (a maioria dos quais são homens) dos quais apenas 19% podiam ler e escrever pequenos textos ao concluir o curso. O Programa Alfabetização Solidária padece de todas as conhecidas limitações de uma campanha convencional de alfabetização de jovens e adultos: maneja um conceito de alfabetização muito estreito e não assegura continuidade de estudos ou oportunidades de consolidação das aprendizagens realizadas; recorre em parte a educadores leigos; mobiliza dinamizadores externos, que não têm raízes no contexto sociocultural em que se propõem intervir; não incide sobre os fatores socioeconômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo. Não seria de se esperar, portanto, que os resultados alcançados difiram daqueles observados em iniciativas semelhantes exaustivamente avaliadas no continente (SCHMELKES, 1995).

- O Ministério Extraordinário da Política Fundiária deu início em 1998 ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, elegendo como prioridade a alfabetização dos trabalhadores rurais assentados. O PRONERA maneja recursos do Ministério da Educação e do FAT, é desenvolvido em parceria e co-gerido por um conselho que reúne agentes governamentais, universidades, igrejas, sindicatos e organizações da sociedade civil, inclusive o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A meta inicial do PRONERA para o primeiro ano era alfabetizar cem mil trabalhadores rurais assentados, mas os recursos alocados até o momento só permitem atender 7 mil deles.

Tendências - A inserção marginal da educação de jovens e adultos na reforma educacional em curso no Brasil aponta algumas tendências de desenvolvimento das políticas públicas para esse grupo etário. As oportunidades de formação e escolarização para a população jovem e adulta continuam sendo extremamente reduzidas e distribuídas inequitativamente; as diretrizes prioritárias de política governamental em vigor não permitem vislumbrar uma expansão da oferta educacional. Observa-se a progressiva desconstituição do direito universal de cidadania à educação básica e seu deslocamento para o campo das políticas assistenciais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão social. Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta da educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil, principalmente por meio de estratégias de convênio com organizações sociais. Assim, parece perfeitamente válida para o Brasil análise feita para o caso europeu:

"(...) se ha iniciado un 'redescubrimiento' de asociacionismo y voluntariado, tratado sin embargo basicamente como recurso de bajo coste capaz de ofrecer servicios complementarios a los suministrados por instituciones y sector privado, y de llegar donde otros no podrían paliando la crisis del estado social. Hay que decir pero que de esta forma se han puesto en marcha procesos de institucionalización del asociacionismo y del voluntariado que lo encierran en una función subalterna, rebajando su función original y genuina de anticipación de las respuestas a

problemas presentes en la sociedad y de antagonismo hacia las causas de las desigualdades educativas y culturales." (FEDERIGUI, 1996, p. 119)

Simultaneamente, observa-se uma dualização do atendimento educacional em dois subsistemas hierarquizados: um deles destinado a atender os crescentes requisitos de qualificação da mão de obra por parte daqueles setores da economia impactados pelos processos de modernização tecnológica, e outro destinado a prover uma rede de proteção social aos grupos sociais excluídos dos mercados de trabalho e consumo. Essa tendência à segmentação rompe com os princípios de equidade e universalidade, constringe o potencial democratizador das políticas de formação de pessoas adultas e faz com que elas corroborem com os processos de aprofundamento da dualização social.

3. Analfabetismo e acesso da mulher à educação no Brasil

As mulheres são hoje maioria na população brasileira jovem e adulta (51,3%) e possuem, em média, mais escolaridade que os homens (tabela XIII).

Dentre o reduzido grupo constituído de jovens e adultos brasileiros que freqüentam o ensino básico, as mulheres também encontram-se em ligeira vantagem (tabela XIV).

XIV -Brasil: População com 15 anos ou mais que freqüenta a escola básica - 1996^{xiv}

Grau	Total (T)	%	Homens	% (T)	% (A)	Mulheres	% (T)	% (A)
População	107.534.609	100,0	52.341.848	48,7	-	55.192.761	51,3	-
Freqüenta escola (A)	11.977.753	11,1	5.773.009	48,5	48,5	6.204.744	51,8	51,8
Alfabetização	97.815	0,1	44.037	45,0	0,4	53.778	55,0	0,4
Ensino Fundamental	6.863.098	6,4	3.543.709	51,6	29,6	3.319.389	48,4	27,7
Ensino Médio	5.016.840	4,6	2.185.263	43,5	18,2	2.831.577	56,5	23,6

Fonte: IBGE. Contagem da População 1996

Apesar da vantagem relativa da população feminina em relação à masculina, os números absolutos e índices de analfabetismo na população jovem e adulta brasileira no seu conjunto são muito elevados, o que resulta que 13,2% das mulheres brasileiras não tenham qualquer instrução, 1% tenha menos de um ano de estudos e 17,3% tenham entre 1 e 3 anos de estudos, de onde pode inferir-se que mais de 31% das mulheres jovens e adultas brasileiras encontram-se em uma situação de analfabetismo absoluto ou compõem o grupo com elevada incidência de analfabetismo funcional. Somadas ao terço da população feminina que tem entre 4 e 7 anos de estudos, são 65% as brasileiras jovens e adultas com escolaridade inferior à mínima obrigatória, privadas de um direito elementar da cidadania assegurado pela Constituição Federal de 1988. Somente 15,7% das mulheres jovens e adultas concluíram o ensino fundamental obrigatório, 14,7% o ensino médio e 4,6% o ensino superior.

3.1. Fatores sociais de discriminação no acesso das mulheres à educação

O diagnóstico da situação educacional das mulheres brasileiras mostra-se ainda mais grave se agregamos à análise outros fatores de diferenciação e exclusão social - a renda, a região de moradia, o domicílio rural-urbano, a raça e a idade -, com franca desvantagem para as mulheres pobres, que vivem nas Regiões Norte e Nordeste, nas zonas rurais, são negras ou indígenas e têm idade superior a 39 anos. A renda familiar é o principal fator de discriminação no acesso à alfabetização no Brasil, sobredeterminando as diferenças observadas entre os grupos etários, as populações rurais e urbanas e das diferentes regiões do país (tabela XV), enquanto gênero e raça operam como fatores relativamente independentes da condição socioeconômica na determinação das oportunidades educacionais.

XIII - BRASIL: ANOS DE ESTUDO DA POPULAÇÃO COM 15 ANOS OU MAIS POR SEXO GRUPOS ETÁRIOS - 1996

Sexo e Idade	População Total	Anos de Estudo											
		S/Instrução menos de 1	%	1 a 3	%	4 a 7	%	8 a 10	%	11 a 14	%	15 ou +	%
Total	106 621 600	15 245 042	14,30	19 418 110	18,21	36 083 829	33,84	16 407 639	15,39	14 474 188	13,58	4 992 033	4,68
15 a 19	16 507 006	894 245	5,42	2 716 828	16,46	7 487 977	45,36	4 546 566	27,54	861 290	5,22	0	0,00
20 a 24	14 294 828	829 137	5,80	2 070 289	14,48	5 155 135	36,06	3 001 538	21,00	2 973 728	20,80	264 903	1,85
25 a 29	12 875 278	911 298	7,08	1 926 650	14,96	4 496 375	34,92	2 245 670	17,44	2 611 525	20,28	683 665	5,31
30 a 34	12 304 033	1 013 547	8,24	1 990 694	16,18	4 101 957	33,34	1 903 070	15,47	2 431 647	19,76	363 025	7,01
35 a 39	10 720 779	1 105 530	10,31	1 874 422	17,48	3 573 354	33,33	1 481 562	13,82	1 830 165	17,07	855 654	7,98
40 a 44	9 178 648	1 226 949	13,37	1 800 060	19,61	2 921 369	31,83	1 105 691	12,05	1 356 179	14,78	768 308	8,37
45 a 49	7 405 596	1 353 224	18,27	1 638 023	22,12	2 259 888	30,52	707 058	9,55	865 965	11,69	581 346	7,85
50 ou +	22 997 521	7 817 342	33,99	5 318 587	23,13	5 995 296	26,07	1 382 023	6,01	1 517 418	6,80	966 855	4,20
Ignorada	337 912	93 770	27,75	82 557	24,43	92 478	27,37	34 461	10,20	28 271	7,77	8 277	2,45
Homens	51 894 599	7 442 047	14,34	9 935 770	19,15	17 850 106	34,40	7 801 466	15,03	6 419 999	12,37	2 444 450	4,71
15 a 19	8 257 355	555 348	6,73	1 569 982	19,01	3 800 815	46,03	1 986 098	24,05	345 012	4,18	0	0,00
20 a 24	7 083 873	499 369	7,05	1 163 857	16,43	2 614 178	36,90	1 444 263	20,39	1 261 255	17,80	100 852	1,42
25 a 29	6 322 687	522 960	8,27	1 015 511	16,06	2 246 492	35,53	1 103 218	17,45	1 149 142	18,17	285 269	4,51
30 a 34	5 987 006	558 709	9,33	1 005 002	16,79	2 004 189	33,48	943 170	15,75	1 091 144	18,23	384 698	6,43
35 a 39	5 214 501	572 537	10,98	923 540	17,71	1 737 607	33,32	737 075	14,14	841 347	16,13	402 303	7,72
40 a 44	4 479 573	602 186	13,44	875 107	19,54	1 444 158	32,24	552 769	12,34	625 064	13,95	380 197	8,49
45 a 49	3 616 704	643 734	17,80	790 191	21,85	1 124 253	31,09	354 074	9,79	398 564	11,02	305 796	8,46
50 ou +	10 767 277	3 440 449	31,95	2 550 574	23,69	2 833 338	26,31	664 462	6,17	697 024	6,47	581 430	5,40
Ignorada	165 624	46 755	28,23	42 006	25,36	45 076	27,22	16 337	9,86	11 447	6,91	3 905	2,36
Mulheres	54 727 098	7 802 995	14,26	9 482 340	17,33	18 233 723	33,32	8 606 173	15,73	8 054 189	14,72	2 547 583	4,66
15 a 19	8 249 751	338 897	4,11	1 146 846	13,90	3 687 162	44,69	2 560 468	31,04	516 278	6,26	0	0,00
20 a 24	7 211 054	329 768	4,57	906 432	12,57	2 540 957	35,24	1 557 275	21,60	1 712 473	23,75	164 051	2,27
25 a 29	6 552 685	388 338	5,93	911 139	13,90	2 249 883	34,34	1 142 452	17,43	1 462 383	22,32	398 396	6,08
30 a 34	6 317 120	454 838	7,20	985 692	15,60	2 097 768	33,21	959 900	15,20	1 340 503	21,22	478 327	7,57
35 a 39	5 506 370	532 993	9,68	950 882	17,27	1 835 747	33,34	744 487	13,52	988 818	17,96	453 351	8,23
40 a 44	4 699 167	624 763	13,30	924 953	19,68	1 477 211	31,44	552 922	11,77	731 115	15,56	388 111	8,26
45 a 49	3 788 985	709 490	18,73	847 832	22,38	1 135 635	29,97	352 984	9,32	467 401	12,34	275 550	7,27
50 ou +	12 230 244	4 376 893	35,79	2 768 013	22,63	3 161 958	25,85	717 561	5,87	820 394	6,71	385 425	3,15
Ignorada	172 385	47 015	27,27	40 551	23,52	47 402	27,50	18 124	10,51	14 824	8,60	4 372	2,54

Fonte: IBGE. Contagem da População 1996.

XV - Brasil*: Analfabetismo (%) por idade, sexo, renda e situação de domicílio- 1990

Região e Idade	Sexo		Rendimento Familiar (em salários mínimos)					Domicílio	
	Masc.	Fem.	Até ¼	De ¼ a ½	De ½ a 1	De 1 a 2	+ de 2	Urb.	Rur.
Total	23,8	22,8	45,8	36,9	22,5	11,6	3,8	13,5	37,8
15 a 19	12,4	6,4	26,1	18,4	9,0	3,1	1,2	5,3	20,5
20 a 24	11,4	8,2	29,5	23,1	11,7	4,2	1,1	5,6	23,3
25 a 29	11,7	8,7	33,9	23,8	11,6	5,1	1,1	6,1	24,5
30 a 39	13,1	13,5	40,7	29,8	14,9	6,6	1,4	8,9	29,7
40 ou +	27,7	33,9	63,2	59,5	42,8	24,8	7,4	23,2	54,5

* Exclui população rural da Região Norte.

Fonte: PNAD 1990, apud Anuário Estatístico 1992, citado por Rosemberg & Piva, 1997, p. 133.

A melhoria relativa dos índices de escolaridade das mulheres brasileiras é fenômeno relacionado às novas gerações, tanto que o grupo feminino só apresenta desvantagem em relação aos homens no segmento da população jovem e adulta sem instrução ou com menos de um ano de estudos, em que elas são maioria (51,2%), especialmente devido à exclusão educacional das mulheres com idade igual ou superior a 40 anos (tabela XIII), particularmente daquelas que vivem ou são provenientes da zona rural.

Os diferenciais de escolaridade das mulheres entre as faixas etárias é muito acentuado (tabelas XV e XVI). Enquanto o analfabetismo entre as mulheres de 15 a 39 anos é da ordem de 6%, esse índice sobe a 27,5% entre as que têm 40 anos ou mais; se 36,7% das mulheres de até 39 anos têm entre 4 e 7 anos de estudos, apenas 27,9% daquelas que têm 40 anos ou mais estão nesta condição. Se na faixa etária de 15 a 39 anos as mulheres que têm menos de 4 anos de estudos - fortes candidatas ao analfabetismo funcional - são um quinto do total, entre aquelas com 40 anos ou mais essa proporção se eleva a quase metade do total.

XVI - Brasil: Escolaridade das mulheres com 15 anos ou mais - 1996

Idade	População	Anos de Estudo					
		S/Instrução e - de 1	%	1 a 3	%	4 a 7	%
Total	54.555.376	7.755.980	14,21	9.441.789	17,30	18.186.321	33,33
15 a 19	8 249 751	338 897	4,11	1 146 846	13,90	3 687 162	44,69
20 a 24	7 211 054	329 768	4,57	906 432	12,57	2 540 957	35,24
25 a 29	6 552 685	388 338	5,93	911 139	13,90	2 249 883	34,34
30 a 34	6 317 120	454 838	7,20	985 692	15,60	2 097 768	33,21
35 a 39	5 506 370	532 993	9,68	950 882	17,27	1 835 747	33,34
15 a 39	33.836.980	2.044.834	6,04	4.900.991	14,48	12.411.517	36,68
40 a 44	4 699 167	624 763	13,30	924 953	19,68	1 477 211	31,44
45 a 49	3 788 985	709 490	18,73	847 832	22,38	1 135 635	29,97
50 ou +	12 230 244	4 376 893	35,79	2 768 013	22,63	3 161 958	25,85
40 ou +	20.718.396	5.711.146	27,56	4.540.798	21,91	5.774.804	27,87

Fonte: IBGE. Contagem da População 1996.

Essas constatações deveriam induzir medidas diferenciadas de política educacional para os diversos subgrupos etários, ainda mais se considerarmos que, no caso das mulheres jovens e

adultas, a idade relaciona-se com o ciclo reprodutivo e o desempenho do papel materno que, nas condições atuais, acresce responsabilidades sociais e restringe as possibilidades de acesso ao trabalho e à formação^{xv}.

Os problemas do analfabetismo e baixos índices de escolarização estão fortemente concentrados na Região Nordeste, onde tanto os números absolutos quanto os índices percentuais são muito elevados, inclusive nas faixas etárias mais jovens; nesta Região, esses fenômenos associam-se à pobreza extrema e incidem tanto sobre as populações rurais quanto sobre as urbanas. Por outro lado, a Região Sudeste - a mais desenvolvida e urbanizada do país - chama a atenção pela presença de elevado contingente de mulheres analfabetas ou subescolarizadas, ainda que seus índices sejam inferiores à média nacional; neste caso, o analfabetismo está associado à pobreza urbana e concentra-se na periferia das regiões metropolitanas e grandes cidades.

XVII - Brasil: Pop. com 15 anos ou + sem instrução por regiões, sexo e domicílio - 1996

Reg	População Total			Sem Instrução				Mulheres sem instrução					
	Total (T)	Rural	%T	Total (A)	%T	Rural (R)	%T	Total (M)	%A	Rural	%R	%M	%A
BR	107.534.609	21.446.980	19,9	14.018.249	13,0	5.749.714	26,8	7.231.277	51,6	2.635.659	45,8	36,4	18,8
N	6.895.175	2.465.415	35,7	1.086.588	15,7	604.553	24,5	509.700	47,0	265.445	44,0	52,0	24,4
NE	28.900.655	9.414.296	32,5	6.845.549	23,7	3.607.057	38,3	3.313.836	48,4	1.625.028	45,1	49,0	23,7
CO	7.145.433	1.079.302	15,1	788.674	11,0	214.997	19,9	393.528	49,9	90.009	41,9	22,8	11,4
SE	48.009.961	4.782.153	9,9	4.021.464	8,4	904.771	18,9	2.289.230	57,0	441.832	48,8	19,3	10,9
S	16.583.385	3.705.814	22,3	1.275.974	7,7	418.336	11,3	724.983	56,8	213.345	51,0	29,4	16,7

Fonte: IBGE. Contagem da População 1996.

As características étnico-raciais são fatores importantes de desigualdade do acesso da população feminina à escolarização, discriminando negativamente as mulheres indígenas^{xvi} e negras^{xvii}. Enquanto o analfabetismo médio na população feminina jovem e adulta é de 19,7%, entre as mulheres negras esse índice eleva-se a 28,38%. O número médio de anos de estudo da população negra é inferior ao de outros grupos étnico-raciais, disparidade que vem se reduzindo ao longo do tempo em um ritmo relativamente lento (tabela XIX). Esse diferencial tem graves efeitos sociais, se considerarmos que os rendimentos auferidos no mercado de trabalho brasileiro discriminam negativamente negros e mulheres, fazendo com que a qualificação educacional tenha retorno desigual para ambos os grupos e, em particular, para as mulheres negras, que acumulam os efeitos de discriminação dos dois atributos (Rosemberg, 1987, 1992; Rosemberg et al, 1997).

XVIII - Brasil: População com 15 ou mais por condição de alfabetização, cor e sexo - 1991

Cor	População com 15 anos ou mais				Feminina			Masculina		
	Total		Analfabetos		Total	Analfabetas		Total	Analfabetos	
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	Nº	(%)	Nº	Nº	(%)
Total	95.810.647	100	18.587.459	19,4	49.157.948	9.662.210	19,7	46.652.699	8.925.249	19,1
Branca	51.231.863	53,5	6.091.433	11,9	26.957.819	3.407.726	12,6	24.274.044	2.683.707	11,1
Preta	5.132.592	5,3	1.614.852	31,5	2.531.415	828.594	32,7	2.601.177	786.258	30,2
Parda	38.471.177	40,1	10.708.538	27,8	19.174.382	5.331.832	27,8	19.296.795	5.376.706	27,9
Amarela	485.906	0,5	26.189	5,4	243.167	16.297	6,7	242.739	9.892	4,1
Indígena	171.069	0,2	86.945	50,8	84.306	45.980	54,5	86.763	40.965	47,2
Ñ Declarado	318.040	0,3	59.502	18,7	166.859	31.781	19,0	151.181	27.721	18,3

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1991.

XIX - Brasil: Número médio de anos de estudo por cor - 1960/1991

Cor	1960	1980	Variação 60/80		1991	Variação 80/91	
Branços	2,7	4,5	+ 1,8	+66%	5,9	+1,4	+31%
Negros	0,9	2,1	+1,2	+133%	3,3	+1,2	+57%
Pardos	1,1	2,4	+1,3	+118%	3,6	+1,2	+50%
Amarelos	2,9	6,4	+3,5	+120%	8,6	+2,2	+34%

Fonte: Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil. IPEA/PNUD, 1996.

3.2. Gênero e acesso à educação

A tendência à equalização dos índices de escolarização de homens e mulheres, no Brasil, teve início nos anos 40. No período recente, observa-se uma ligeira vantagem para o grupo feminino, relacionado às faixas etárias mais jovens. Essa sutil vantagem relativa nos índices de escolarização do conjunto feminino deve-se ao fato de que, nos grupos etários mais jovens, as mulheres têm tido maiores chances que os homens de ir à escola, nela permanecer por um período mais prolongado e obter melhor desempenho, apresentando portanto menor defasagem na relação entre idade e série freqüentada.

Uma série de hipóteses têm sido levantadas para explicar os diferenciais de gênero no acesso e progressão no ensino básico brasileiro:

- Os meninos e rapazes ingressam no mercado de trabalho mais cedo que as meninas e adolescentes, estabelecendo-se uma competição entre trabalho e freqüência à escola que resulta maior repetência e evasão escolar; enquanto isso, as meninas e moças conseguem conciliar as tarefas domésticas (que lhes cabem na divisão do trabalho familiar) com a freqüência à escola.
- A circulação das meninas e adolescentes no espaço escolar vem sendo progressivamente tolerada pelas famílias, por ser considerado um território protegido em que também vigoram regras sociais de controle da sexualidade. Por outro lado, as meninas e adolescentes valorizam a escola como um espaço em que desfrutam de maior liberdade e possibilidades de convívio social em comparação ao ambiente familiar e doméstico.
- O melhor desempenho escolar das meninas observado no primeiro ciclo do ensino fundamental vem sendo associado aos padrões de relacionamento humano dominantes na escola elementar, caracterizados, de um lado, por relações hierárquicas de autoridade e subordinação que reproduzem aquelas vigentes na família patriarcal e, de outro, pela valorização de comportamentos como a passividade, obediência e ordem, histórica e culturalmente associados à feminilidade.
- Como o acesso feminino ao emprego é mais difícil e pior remunerado, as jovens são impelidas a buscar maior escolaridade para compensar a discriminação e competir com os homens pelos postos no mercado de trabalho. Acrescenta-se a isso o fato de que alguns dos nichos do mercado de trabalho brasileiro consignados majoritariamente às mulheres - como as atividades de professora, auxiliar de enfermagem ou secretária - requerem, no mínimo, titulação técnica em nível médio.

3.3. Escolaridade, trabalho e renda

A participação feminina no mercado de trabalho brasileiro mantém estreita correlação com a escolaridade: as mulheres ocupadas são mais escolarizadas que os homens e as taxas de atividade são crescentes quanto mais numerosos os anos de estudos realizados (tabela XIX).

XIX - Brasil: Taxas de atividade por sexo e escolaridade entre trabalhadores - 1995

Anos de estudo	Taxas de atividade (%)		Distribuição % por escolaridade	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Sem instrução e - de 1 ano	73,5	40,20	16,3	13,2
1 a 3 anos	65,6	39,0	19,0	16,5
4 a 7 anos	73,9	44,0	34,1	31,9
8 a 10 anos	82,5	52,8	13,4	13,6
11 a 14 anos	88,6	69,0	12,2	18,1
15 anos ou mais	90,6	82,3	4,8	6,5
Total	75,3	48,1	100,0	100,0
No. absoluto em milhões	44,2	30,0		

Fonte: IBGE. PNAD 1995, apud Bruschini, 1998, p. 31.

Embora tenham obtido conquistas, as trabalhadoras brasileiras não conseguiram vencer a segregação ocupacional e a discriminação salarial no mercado de trabalho (tabela XX).

XX - Brasil: Pop. ocupada por sexo, anos de estudo e classes de rendimento - 1995

Anos de estudo	Classes de rendimento mensal em salários mínimos (%)											
	até 2 SM		+2 a 5 SM		+5 a 10SM		+10 SM		S/ Rend.		S/ declar.	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Total	39,3	47,3	28,2	18,4	12,2	7,0	8,8	3,9	10,1	22,5	1,4	0,9
Sem Instrução e menos de 1	65,1	49,2	14,6	4,1	2,7	0,5	0,8	0,1	15,2	45,2	1,7	0,9
1 a 3 anos	50,1	53,0	24,4	7,5	5,3	0,7	1,8	0,2	17,2	38,1	1,2	0,6
4 a 7 anos	39,8	57,9	34,6	14,8	11,3	2,3	3,8	0,6	9,5	23,9	0,8	0,5
8 a 10 anos	27,8	53,4	39,2	27,2	18,2	6,4	8,3	1,5	5,4	10,7	1,0	0,9
11 a 14 anos	13,1	33,1	31,7	37,2	28,6	16,8	22,3	6,7	2,5	5,0	1,8	1,2
15 anos ou mais	2,1	5,9	7,9	23,5	19,6	32,8	65,1	33,4	0,9	1,4	4,5	3,0

Fonte: IBGE. PNAD 1995, apud Bruschini, 1998, p. 52.

As mulheres situam-se majoritariamente nas faixas de rendimento inferiores, constituem maioria da população ocupada que não recebe qualquer rendimento do trabalho (o que se deve principalmente a sua intensa participação na agricultura familiar), percebem rendimentos inferiores aos dos homens para jornadas idênticas em todos os setores da atividade econômica (inclusive nos nichos ocupacionais femininos), mesmo quando possuem escolaridade equivalente ou superior à força de trabalho masculina (Bruschini, 1998).

Um traço recente do perfil das mulheres ocupadas interessa particularmente à discussão que vimos fazendo das políticas de educação de pessoas adultas: a mudança do perfil etário. Até a década de 80, os grupos etários com maior participação no mercado de trabalho eram aqueles situados entre 20 e 39 anos. Embora o crescimento da participação feminina na força de trabalho na última década tenha se dado em todas as faixas etárias, inclusive entre as mulheres casadas e chefes de domicílios, observa-se uma elevação mais significativa das taxas de atividade da população feminina nas faixas etárias entre 30 e 59 anos (tabela XXI). Esse envelhecimento da população feminina ocupada deve-se a inúmeros fatores, que vão desde o alargamento do conceito de trabalho na coleta dos dados até a mudança do perfil etário da população brasileira como um todo, passando pela maior atratividade do mercado de

trabalho em virtude da escolaridade ascendente e de pressões econômicas por complementar a renda familiar, bem como por transformações nos padrões de comportamento reprodutivo (retardamento da maternidade e redução do número médio de filhos), nas relações familiares e na constituição da identidade feminina.

XXI - Brasil: Taxas de atividade por idade e sexo - 1985/1995

Faixas etárias	1985		1995		Variação 85/95	
	H	M	H	M	H	M
10 a 14 anos	26,5	12,2	26,9	14,4	+0,4	+2,2
15 a 19 anos	73,3	41,7	68,8	44,1	-4,5	+2,4
20 a 24 anos	92,5	50,1	90,5	60,9	-2,0	+10,8
25 a 29 anos	97,2	48,5	95,2	62,7	-2,0	+14,2
30 a 39 anos	97,4	49,7	96,3	66,4	-1,1	+16,7
40 a 49 anos	93,9	43,5	94,5	63,5	+0,6	+20,0
50 a 59 anos	80,8	30,3	83,6	48,0	+2,8	+17,7
60 anos ou +	45,2	10,4	49,4	20,4	+4,2	+10,0
Total	76,0	36,9	75,3	48,1	-0,7	+11,2

Fontes: IBGE. PNADs 1985, 1995, apud: Bruschini, 1998, p. 24.

O que interessa reter desse fato para nossa argumentação é que um percentual crescente de mulheres pertencentes às faixas etárias mais velhas - exatamente aquelas que detêm menor escolaridade - estão participando no mercado de trabalho e acumulando responsabilidades familiares e maternas, sem que as tarefas de cuidado e educação dos filhos pequenos sejam socialmente compartilhadas ou que as políticas educativas lhes propiciem maiores e melhores oportunidades de formação, o que corrobora as tendências a que sua inserção profissional se dê de modo subordinado e a um custo pessoal muito elevado.

3.4. Escolaridade e alfabetismo

O fato das mulheres brasileiras terem alcançado níveis de escolaridade equivalentes ou mais elevados que os homens leva a supor que as aprendizagens realizadas e as capacidades cognitivas adquiridas nos processos de escolarização possam perdurar e desenvolver-se ao longo do tempo, proporcionando maior equidade de gênero em outros campos da vida social. Essa suposição baseia-se nos resultados de estudos sobre analfabetismo funcional que, embora advertam que a escolarização formal não é o único fator a determinar os níveis de alfabetismo das pessoas jovens e adultas, observam que certos mínimos de escolaridade constituem as bases necessárias para que os indivíduos consigam empregos e incorporem à vida cotidiana práticas sociais que favorecem o exercício da leitura, da escrita e do cálculo, o interesse pelos debates públicos, a fruição do lazer e dos bens culturais, a busca de informação e de oportunidades de formação continuada, aos quais vinculam-se a manutenção e desenvolvimento das competências características do alfabetismo. Entretanto, como uma parcela significativa das mulheres atualmente são submetidas a práticas culturais limitadas que constroem os usos sociais das aprendizagens e capacidades adquiridas, os benefícios de uma maior escolaridade podem não perdurar ou desenvolver-se no tempo. Essa parece ser a hipótese mais plausível para explicar os resultados de uma pesquisa sobre níveis de alfabetismo da população jovem e adulta paulistana, em que o desempenho do subgrupo de mulheres que realizam somente trabalho doméstico foi inferior ao subgrupo feminino que também realiza trabalho remunerado. Este último grupo, por sua vez, obteve desempenho

médio equivalente ao dos homens, apresentando pequena vantagem nas provas de leitura de textos em prosa e ligeira desvantagem em tarefas matemáticas. Ambos os resultados reafirmam a conclusão de que escolaridade e alfabetismo, embora sejam fenômenos estreitamente relacionados, não se confundem, e que embora a escolaridade seja o melhor preditor do desempenho dos indivíduos em situações que requerem habilidades e competências relacionadas à cultura letrada, esse desempenho é também influenciado pela qualidade e intensidade com que os sujeitos fazem uso da leitura, escrita e do cálculo na vida cotidiana e, em especial, no trabalho (Haddad, coord., 1998; Ribeiro, 1998). Compreender esse fenômeno é fundamental para reconhecer que não basta às mulheres alcançar equidade nas oportunidades escolares, sendo necessário também superar a discriminação no mercado de trabalho e a subordinação na família e demais espaços e práticas socioculturais, sem o que as vantagens advindas da escolarização podem não resultar em possibilidades efetivas de desenvolvimento pessoal e social.

4. Alfabetização e educação básica de mulheres adultas na perspectiva de gênero

Ao longo deste artigo não identificamos traços das políticas públicas de educação básica de jovens e adultos que visassem superar as desigualdades de oportunidades ligadas à hierarquia de gênero. Uma análise exaustiva dos documentos de política do período 1985-1994 não identificou qualquer referência ao tema nos diagnósticos e, por consequência, neles não há indicações de estratégias de discriminação positiva em favor das mulheres (Haddad & Di Pierro, 1994; Rosemberg, 1993). A questão também não é abordada nos documentos de política educacional do período mais recente, como são os casos do projeto de lei de Plano Nacional de Educação (BRASIL. MEC, 1998) ou as diretrizes curriculares para a formação de professores (BRASIL. MEC, 1997b). A omissão é ainda mais notável, se considerarmos os compromissos assumidos pelo país frente à comunidade internacional nos numerosos fóruns convocados pelas Nações Unidas no último decênio (Correa, 1996; UNESCO. CONFINTEA V, 1997; Roque & Correa, 1998).

Essa constatação ratifica análises que concluem que os programas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos desenvolvidos no Brasil por iniciativa governamental ou não governamental não atribuem prioridade à educação das mulheres (Rosemberg, 1993). Isso não significa, porém, que a temática das relações sociais de gênero seja ignorada pela totalidade desses programas. Observa-se no período recente uma crescente preocupação de diversos programas públicos e não governamentais de alfabetização e educação básica de pessoas adultas por resgatar a auto-estima dos educandos, conferir atenção à diversidade sociocultural dos grupos beneficiários e às peculiaridades da constituição de identidades singulares no seu interior. Nesse processo, o desenvolvimento curricular, as metodologias e os materiais didático-pedagógicos têm considerado com maior cuidado a origem rural/urbana, a pertinência étnico-racial, geracional, de gênero e religiosa dos educandos. Os programas de alfabetização e educação básica que adotam essa perspectiva são influenciados e podem beneficiar-se dos recursos pedagógicos desenvolvidos para comunicação popular ou modalidades informais ou extra-escolares de formação desenvolvidos por movimentos e organizações não governamentais dedicados a essas temáticas^{xviii}.

Na rica experiência do associacionismo comunitário e das organizações não governamentais no Brasil podemos encontrar numerosos programas educativos cujas protagonistas e participantes são jovens e mulheres e que visam superar a subordinação de gênero, dentre os quais se destacam-se: as casas de acolhida de meninas, adolescentes e mulheres vítimas de exploração sexual, violência doméstica e outras situações de risco social; programas de educação sexual, saúde reprodutiva e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis;

creches e pré-escolas e escolas comunitárias criadas e geridas por mulheres; programas de formação de educadoras populares que atuam em diversos âmbitos (educação infantil, de crianças ou de adultos; agentes comunitárias de saúde, de defesa dos direitos de crianças, adolescentes ou da mulher, etc.); atividades de formação em projetos de geração de emprego e renda. Todos esses programas desenvolvem de uma forma mais ou menos sistemática aprendizagens que ampliam os níveis de alfabetismo de suas participantes. Programas de alfabetização e/ou educação básica dirigidos especificamente ao público feminino ou que possam ser tipificados como programas de alfabetização e gênero (Ballara, 1995), entretanto, são raríssimas em nosso país e merecem atenção exatamente por configurarem um fenômeno emergente. Com base em uma revisão não exaustiva da bibliografia sobre o tema, pudemos reunir alguma informação sobre dez iniciativas dirigidas a mulheres, distribuídas em onze dos 26 estados brasileiros, dentre as quais menos da metade explicita intencionalidade de superar a subordinação de gênero.

Quadro A - Programas de Alfabetização ou Ensino Fundamental de Mulheres^{xix}

Programa	Promotor	Localização	Apoio	Características
Programa de Alfabetização de Mulheres	Confederação das Mulheres do Brasil	Fortaleza, Natal, Recife, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre, Goiânia.	MEC, Secretarias estaduais e municipais de educação	Cursos equivalentes ao primeiro ciclo do ensino fundamental, por vezes articulados a formação profissional ou a projetos de geração de renda. Coordenadoras têm forte articulação político-partidária, algumas são parlamentares.
Programa de Alfabetização de Mulheres do Mato Grosso do Sul	Movimento Popular de Mulheres do Mato Grosso do Sul	Campo Grande, Dourados, Fátima do Sul, Rio Brillante, Aquidauana, Três Lagoas (MS)	Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul	Programa semestral iniciado em 1995 cuja meta é alfabetizar 2400 mulheres em 2 anos. Em 1996 tinha 32 classes e 420 alunas. Educadoras são militantes do Movimento. Tem objetivo de combater a subordinação de gênero.
Alfabetização de mulheres	Centro de Mulheres do Cabo	Cabo de Santo Agostinho e outros municípios da Região Metropolitana e Zona da Mata	Convênios com prefeituras municipais	Alfabetização com intencionalidade de equidade de gênero, articulada a educação sexual, geração de renda, assistência jurídica e defesa de direitos. Formação de professoras do ensino público em educação sexual. Pioneira é parlamentar.
Alfabetização para Mulheres Adultas	Núcleo de Estudos da Mulher Sertaneja, UFPB	Cajazeiras (PB)	Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social	Iniciado em 1991, atendia em 1996 35 mulheres em 2 núcleos de alfabetização, cuja prática pedagógica orienta-se pelos eixos cidadania e feminismo.
Capacitação profissional do educador infantil	FCC, AMEPPE, PMBH, IRHJP	Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG)	Fundação Vitae	Educação fundamental e qualificação pedagógica em serviço de aproximadamente 100 educadoras de creches e pré-escolas comunitárias, desenvolvida entre 1994 e 1998. Um dos módulos trata da questão de gênero.
O prazer de ler e escrever de verdade	Themis e GEEMPA	Porto Alegre (RS)	MEC e UNICEF	Alfabetização em 3 meses com didática construtivista iniciada em 1997. Coordenadora é parlamentar.

Mulheres da Vila	Projeto de Alfabetização de Funcionários da UFRJ	Rio de Janeiro (RJ)	Sindicato dos Trabalhadores da Educação da UFRJ	Desenvolvido por Sindicato e associação de moradores da Vila Residencial dos funcionários da Universidade. Em 1991 tinha 1 classe de alfabetização em que estudavam 16 donas de casa.
Movimento de alfabetização de jovens e adultos	Prefeitura Municipal em convênio com associações comunitárias.	Angra dos Reis (RJ)	Secretaria Municipal de Educação	Registro de 1995 dá conta da existência de classes constituídas por adolescentes e senhoras, negras, dedicadas ao trabalho doméstico.
Escola Bom Jesus da Lapa	Entidade privada de caráter assistencial	Bairro de Timbauzinho, João Pessoa (PB).	Prefeitura Municipal de João Pessoa	Alfabetização e qualificação profissional de empregadas domésticas sobre a qual só há registro do início dos anos 80.
Escolarização de mulheres	Pastoral da Mulher	Brasilândia, São Paulo (SP)		Em projeto
Alfabetização de mulheres	Associação Paulista de Amparo à Mulher	São Paulo (SP)		Em projeto

Os programas de alfabetização destinados exclusivamente a mulheres compreendem aqueles segmentos da população feminina que têm dificuldades de inserir-se em ambientes escolares destinados a jovens e adultos: senhoras idosas ou mulheres maduras pobres que desempenham tarefas domésticas e de cuidado de filhos pequenos. Para estas últimas, a frequência a escolas que mantêm horários rígidos em período noturno e obrigatoriedade de frequência quase sempre é incompatível com suas tarefas maternas e domésticas; além disso, a participação em programas em que se pratica a co-educação encontra a oposição dos maridos. Nos grupos de alfabetização de mulheres, procura-se estabelecer horários de aulas mais adequados e flexíveis, e ainda assim a participação das mulheres requer apoio e cooperação dos membros da família. Mesmo quando conseguem conciliar o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos com os estudos, as mulheres com responsabilidades familiares e reduzida autonomia preferem fazê-lo em local próximo a suas casas, sentem dificuldades para deslocar-se no espaço urbano e temem os riscos da violência nas periferias urbanas pobres (Stromquist, 1992, 1994b).

Outra característica desse reduzido conjunto de programas é que nenhum deles resultou de iniciativa do poder público com intencionalidade explícita de atender às necessidades educativas das mulheres. Ao contrário, quase todos eles são de iniciativa social de organizações não governamentais feministas, femininas ou comunitárias protagonizadas por mulheres, que buscam apoio financeiro dos poderes públicos para desenvolver autonomamente suas atividades. Na maior parte dos casos, a alfabetização não é atividade exclusiva, combinando-se a outras necessidades formativas das jovens e mulheres, como assistência jurídica e psicológica, educação sexual e informação sobre direitos reprodutivos, qualificação profissional ou capacitação para projetos de geração de renda.

A maior parte dessas iniciativas é local, abrange um pequeno número de classes e alfabetizandas. Aquelas que conseguem ter maior amplitude geográfica e abrangência quantitativa necessitam respaldar-se politicamente para adquirir capacidade de negociação com os governos e acessar recursos públicos, apoiando-se ora em movimentos comunitários, organizações femininas e feministas consolidadas, ora em articulações político-partidárias^{xx}.

Quando o promotor do programa é um organismo público de ensino, a reunião de grupos de educandas do sexo feminino não decorre de uma intencionalidade prévia por contemplar diferenças de gênero, mas trata-se da resultante incidental da adoção de algum outro critério de atendimento (localização geográfica, horário ou categoria profissional), que acaba por reunir um alunado predominante ou exclusivamente feminino. Nestes casos, a adoção de uma abordagem que vise a superação da subordinação de gênero está ainda mais condicionada à orientação pedagógica e formação das educadoras.

A avaliação de promotores e educadoras envolvidas em projetos de alfabetização de mulheres é extremamente positiva, mas os estudos realizados por observadores externos relativizam essa apreciação (Barbosa, 1994; Stromquist, 1992, 1994a, 1994b). Se a aquisição da leitura, da escrita, do cálculo e desenvolvimento da oralidade somados aos ganhos afetivos e de sociabilidade propiciados pelo convívio no centro educativo são fatores de resgate da auto-estima, ampliação das possibilidades de expressão e aquisição de maior autonomia e mobilidade no ambiente urbano, os estudos disponíveis não observaram que a alfabetização tenha propiciado mudanças significativas nas relações de gênero no interior da família e na divisão do trabalho doméstico, na inserção profissional, renda e condições materiais de vida ou na socialização política das mulheres.

5. Anotações finais

Embora as mulheres brasileiras jovens e adultas em seu conjunto tenham alcançado níveis de escolaridade ligeiramente superiores aos dos homens, essa vantagem relativa não lhes assegura equidade no acesso ao mercado e aos rendimentos do trabalho, e a outras oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. O contingente de mulheres analfabetas ainda é imenso, a maioria das mulheres brasileiras possui reduzida escolaridade e persiste a discriminação no acesso à educação para os subgrupos femininos de menor renda, especialmente as mulheres negras, com idade superior a 40 anos, que vivem nas zonas rurais e nas regiões Norte e Nordeste do país.

As políticas educacionais em curso silenciam sobre essas iniquidades e não oferecem quaisquer diretrizes e linhas de ação que visem superar as mediações do sistema de ensino que favorecem a reprodução dos mecanismos de subordinação de gênero presentes no mercado de trabalho, na sociedade e nas famílias. Ao contrário, a análise da reforma educacional em curso no Brasil revela que a prioridade conferida ao ensino fundamental de crianças e adolescentes, condicionada à contenção do gasto público em educação, aprofunda as assimetrias pré-existentes. Ao marginalizar a educação infantil e o ensino básico de jovens e adultos no interior da política educacional, a reforma coloca barreiras adicionais à promoção social da mulheres de baixa renda analfabetas ou pouco escolarizadas, pois restringe suas possibilidades de formação, sobre elas deposita o cuidado das crianças pequenas e, conseqüentemente, limita seu acesso ao trabalho remunerado de qualidade.

Raras e incipientes, as iniciativas sociais de alfabetização e educação básica de mulheres jovens e adultas que adotam uma perspectiva de equidade de gênero delineiam um tímido horizonte de esperança. Elas podem significar um avanço, se resistirem à lógica assistencialista que desconstitui direitos e transfere à sociedade civil os encargos sociais que o Estado em crise não consegue prover, e se souberem exercer seu papel autêntico de antecipar respostas e modelar políticas sociais, favorecendo a conscientização e organização das mulheres para combater as desigualdades educacionais e culturais presentes na sociedade brasileira.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Jeanine (1997). **Sistemas de gênero, redes de atores e uma proposta de formação**. Brasil : CEAAL, REPEM, abr., mimeo, 21p.
- ANDRADE, Tereza Gaily de (1983). **Célestin Freinet em uma experiência educacional com domésticas analfabetas**. João Pessoa, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba.
- APEOESP (1998). **Pesquisa aponta soluções para segurança e discute gênero**. São Paulo, *Jornal da Apeoesp* n. 235, maio, p. 8.
- BALLARA, Marcela (1995). **Perspectivas de género en la alfabetización y educación básica de personas adultas**. Santiago : CEAAL, *La Piragua* n. 10, p. 72-78.
- BARBOSA, Paulo C. (1994). **Quando Maria aprende a ler Maria : a fala de um grupo de mulheres do Morro do Borel e da Favela Indiana, a respeito da alfabetização**. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BRASIL. MEC. (1997a). **Plano Nacional de Educação**. Brasília.
- BRASIL. MEC. (1997b). **Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental : documento preliminar**. Brasília : MEC, SEF, DPEF, CGEP, dez., n.p.
- BRASIL. MEC. INEP. (1998). **Sinopse estatística da educação básica : censo escolar 97**. Brasília : MEC, INEP, 109p.
- BRASIL **Mulher : educar para participar**. São Paulo : CMB, n. especial vol. 6, n.6, 1994.
- BRASIL. PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA (1998). **Relatório final : segundo semestre de 1997**. Brasília : Conselho da Comunidade Solidária.
- BRASIL. PROGRAMA NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR (1998). **Avaliação gerencial : 2º ano do triênio : resultados até 31/12/97**. Brasília : MTb, SEFOR.
- BRUSCHINI, Maria Cristina A. (1998). **Trabalho das mulheres no Brasil : continuidades e mudanças no período 1985-1995**. São Paulo : Fundação Carlos Chagas. 78 p.
- CARDOSO, Mona Lisa F. (1996). **Em busca do tempo perdido**. Campinas : CEDES, Papirus, *Cadernos do CEDES* n.38, ago., p. 32-40.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Jomthien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília : Unicef, 1990, 20 p.
- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2º (Belo Horizonte, MG: 9/11/1997) (1997). **Plano Nacional de Educação : proposta da sociedade brasileira**. [s.l.], [s.e.], 73p.
- CORREA, Sônia (coord.) (1996). **La educación en movimiento : acuerdos sobre educación y género en las conferencias mundiales de los '90**. Montevideo : REPEM, oct., 64p.
- DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.) (1996). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo : Cortez, PUCSP, Ação Educativa.
- FEDERIGUI, Paolo (1996). **Lo nuevo y lo viejo del 'lifelong learning' en Europa**. Barcelona : *Revista d'Informació i Investigació Socials Fòrum*, n. 6, p.116-124.
- HADDAD, Sérgio (coord.) (1997). **Alfabetismo funcional no Município de São Paulo**. São Paulo : Ação Educativa. 278 p. e anexos.
- GOMES, Cândido Alberto (1994). **Os caminhos e descaminhos dos recursos financeiros em educação**. Brasília : *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 75, n. 179/180/181, p. 9-32.

- GONÇALVES, Aparecida (1996). **PALMAS para a cidadania: programa de alfabetização de mulheres adultas em Mato Grosso do Sul.** São Paulo : **Alfabetização e Cidadania** n. 4, p. 41-46.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara (1994). **Diretrizes de política educacional de educação de jovens e adultos : consolidação de documentos 1985-1994.** São Paulo : CEDI.
- LATAPÍ, Pablo (1986). **Una aproximación teorica para el análisis de las políticas de educación de adultos.** México, mimeo.
- MADEIRA, Felícia R. et al (1998). **Recado dos jovens: mais qualificação.** IN: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas.** Brasília : CNPD, vol II, p. 427-498.
- NÓS aqui! n. 3. Porto Alegre : GEEMPA, Themis, dez. 1997.
- RAMOS, Lauro; SOARES, Ana Lúcia (1994). **Participação da mulher na força de trabalho e pobreza no Brasil.** Brasília : IPEA, out., 19p. (Texto para Discussão, n. 350).
- QUEM ensina nossos filhos : estudo traça perfil dos professores e mostra que é hora de investir na qualidade. São Paulo : **Veja** vol. 31, n. 32, ago. 1998, p. 96-101.
- RELATÓRIO sobre o desenvolvimento humano no Brasil.** Rio de Janeiro : IPEA; Brasília : PNUD, 1996.
- RIBEIRO, Vera M. M. (1998). **Alfabetismo e atitudes : pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos.** São Paulo, Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ROQUE, Átila; CORREA, Sônia (Coords.) (1998). **Observatório da Cidadania.** Montevideu : Instituto del Tercer Mundo, Rio de Janeiro : IBASE. vol. 2. 238 p.
- ROSEMBERG, Fúlvia (1987). **Instrução, rendimento, discriminação racial e de gênero.** Brasília, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 68, n. 159, maio/ago., p. 324-55.
- ROSEMBERG, Fúlvia (1992). **Education, Democratization, and Inequality in Brazil.** IN: STROMQUIST, Nelly P. (ed.). **Woman and Education in Latin America : Knowledge, Power and Change.** Boulder, Colorado : Lynne Rienner Publishers, p. 33-46.
- ROSEMBERG, Fúlvia (1993). **Subordinação de gênero e alfabetização no Brasil.** IN: **Alfabetização : passado, presente, futuro.** São Paulo : FDE, p.125-148. (Idéias, 19).
- ROSEMBERG, Fúlvia; PIVA, Edith (1997). **Analfabetismo, gênero e raça no Brasil.** IN: BÓGUS, Lúcia; PAULINO, Yara (orgs.). **Políticas de emprego, políticas de população e direitos sociais.** São Paulo : Educ, p. 115-142.
- ROSEMBERG, Fúlvia et al (1990). **Mulher e educação formal no Brasil : estado da arte e bibliografia.** Brasília : INEP, 330p.
- SCHMELKES, Sylvia (1995). **La investigación latinoamericana: algunos resultados.** Bonn, Alemanha : **Educación de Adultos y Desarrollo** n. 45, p. 149-56.
- STROMQUIST, Nelly (1994a). **A mulher e os programas de alfabetização: avanços, obstáculos e paradoxos.** São Paulo : CEDI, 8 p.
- STROMQUIST, Nelly (1997). **Acess, Content, and Vision Gender Issues in Education in Latin America.** Los Angeles, 14p. (paper presented at the XX LASA International Congress, Guadalajara: 17-19 April).
- STROMQUIST, Nelly (1994b). **Literacy for citizenship : gender and grassroots dimensions in São Paulo.** Los Angeles : University of South California, 185p.

- STROMQUIST, Nelly (1992a). **Mulher e marginalização social : alfabetização de adultos em São Paulo**. São Paulo : CEDI. 33 p.
- STROMQUIST, Nelly (1990). **Woman and Illiteracy: The Interplay of Gender Subordination and Poverty**. Chicago, **Comparative Education Review**, vol 34, n. 1, p. 95-111.
- STROMQUIST, Nelly P. (1992b). **Woman and Literacy in Latin America**. IN: STROMQUIST, Nelly P. (ed.). **Woman and Education in Latin America : Knowledge, Power and Change**. Boulder, Colorado : Lynne Rienner Publishers, p. 19-32.
- TORRES, Carlos Alberto (1983). **Adult Education Policy, Capitalist Development and Class Alliance : Latin America and Mexico**. Amsterdam, **International Journal of Political Education**, n.6, p. 157-173.
- TURMA DA VILA (1995). **Mulheres da Vila**. Rio de Janeiro : SINDUFERJ, 47p. (Coletânea de textos produzidos pelas alunas da turma da Vila Residencial de Funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro).
- UNESCO; CEAAL; CREFAL; INEA (1998). **Hacia una educación sin exclusiones : Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. Santiago : UNESCO, OREALC, 40 p.
- VILGOVINO, M. D. et al (1997). **A educação de adultos numa perspectiva feminista**. IN: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, São Paulo, 1996. **Experiências brasileiras**. Brasília : MEC, IBEAC, vol. 2, p. 26-31.
- VIVA a Edileusa! São Paulo, **Veja**, vol. 31, n. 32, ago. 1998, p. 88-89.

Notas

ⁱ Segundo o Censo do Professor, concluído pelo MEC recentemente, a categoria é constituída por 1,6 milhões de professores, 68% dos quais trabalham no ensino fundamental e 15% no ensino médio. O magistério brasileiro é uma categoria eminentemente feminina, especialmente entre os docentes do ensino elementar, cuja formação dominante se dá no ensino médio profissionalizante. Nos demais níveis de ensino - em que se exige formação universitária para o exercício do magistério - a participação masculina é progressivamente maior, ainda que nos cursos superiores de Pedagogia 91% dos alunos matriculados em 1994 fossem mulheres.

Brasil: Composição sexual do magistério no Ensino Básico - 1997

Nível de ensino	Masculino (%)	Feminino (%)
Pré e 1a. a 4a séries	2,6	97,4
5a. a 8a. séries	19,4	80,6
Ensino médio	39,2	60,8
Total	17,7	82,3

Fonte: CNTE. **Gênero e trabalho entre os trabalhadores da educação**, apud APEOESP, 1998.

ⁱⁱ O equilíbrio quantitativo entre homens e mulheres no sistema de ensino brasileiro não se fez sentir ainda em certas carreiras tecnológicas de nível médio e superior socialmente valorizadas e associadas a ocupações tidas como masculinas, como as engenharias, por exemplo. Embora já se constituam em maioria do alunado do ensino superior (concentrado nas áreas de artes, língua e literatura, ciências humanas e biológicas), as mulheres ainda representam aproximadamente um terço dos docentes desse nível de ensino e respondem por igual proporção na produção científica (considerados os números de alunos de pós graduação e pesquisadores bolsistas, bem como a produção acadêmica expressa em teses, dissertações, livros, artigos, participação em congressos, etc.), mas ainda ocupam apenas 17% dos comitês e cargos diretivos das instituições científicas.

ⁱⁱⁱ Ainda que as estatísticas oficiais subestimem o trabalho feminino ao não computar os afazeres domésticos não remunerados, em 1995 as mulheres representavam mais de 40% da População Economicamente Ativa e apresentavam uma taxa de atividade superior a 53% (Bruschini, 1998).

^{iv} As trabalhadoras brasileira ainda encontram-se fortemente segregadas em ocupações identificadas com a extensão das funções matema e doméstica, como as de costureiras, lavadeiras, professoras, auxiliares de enfermagem, telefonistas, recepcionistas, secretárias (Bruschini, 1998). Dentre os nichos ocupados pelas mulheres brasileiras na força de trabalho, um dos mais amplos, pior remunerados e socialmente menos valorizados é o emprego doméstico; estudo recente revela que a categoria dos empregados domésticos cresceu 37% em dez anos, somou mais de 5,15 milhões de trabalhadores em 1995, 94% dos quais eram mulheres, 55,7% eram negros ou pardos, e que recebiam salários cuja média é de R\$ 175,00 (IPEA, apud: revista Veja de 12/08/1998).

^v Para uma análise da educação de adultos desse período histórico, vejam-se:

BEISIEGEL, Celso de Rui. 1974. **Estado e educação popular**. São Paulo, Pioneira.

PAIVA, Vanilda P. 1973. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Loyola.

^{vi} Na bibliografia crítica sobre o MOBREAL, merecem destaque:

FLETCHER, P. R. 1983. *MOBRAL e a alfabetização : a promessa, a experiência e alguma evidência de seus resultados*. Rio de Janeiro : IPEA/CNURU.

PAIVA, Vanilda P. 1982. *MOBRAL: um desacerto autoritário*. Rio de Janeiro : Síntese, v. 9, n. 23, 24, 25.

^{vii} Sobre o assunto e período, ver:

HADDAD, Sérgio. (1991) **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. São Paulo, FEUSP, 360 p. (Tese de Doutorado)

^{viii} O sistema escolar brasileiro configurado pela Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 é composto pela educação básica e superior. A educação básica subdivide-se em três níveis: a educação infantil (destinada às crianças de 0 a 6 anos), o ensino fundamental (com 8 anos de duração, tendendo a incorporar um ano adicional de pré escolar) e o ensino médio (com 3 anos de duração). A educação profissional pode realizar-se integrada e complementarmente ao ensino fundamental e médio, ou a posteriori, como ensino pós-médio. A educação de jovens e adultos destina-se à população que não teve acesso ou continuidade a estudos nos níveis fundamental e médio na infância e juventude; caracteriza-se pela flexibilidade organizacional, curricular e de meios de ensino, bem como pela aceleração de estudos.

^{ix} Dentre outras medidas, o governo federal assumiu a iniciativa de mudanças legislativas em todos os níveis de ensino (fundamental, médio, profissionalizante e superior), elaborou novos parâmetros curriculares nacionais para a educação infantil e ensino fundamental, fez aprovar no Conselho Nacional de Educação novas diretrizes curriculares para o ensino médio, instituiu sistemas nacionais de avaliação do ensino básico e de livros didáticos, criou provas nacionais de avaliação de estudantes do ensino médio e de algumas carreiras do ensino superior, modificou a sistemática de financiamento e tornou mais rigoroso o sistema de avaliação da pós graduação.

^x Sobre o assunto, vejam-se:

DELORS, J. (coord.). 1996. **Learning: The Treasure Within**. Paris : UNESCO, 266p. (*Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*)

UNESCO/OREALC. CEAAL. [1997] **Los aprendizajes globales para el Siglo XXI: nuevos desafíos para la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina**. [Santiago], UNESCO/OREALC : CEAAL, 37p. *Documento base de la Conferencia Regional Preparatoria de la Quinta Conferencia Mundial de Educación de Adultos* (Brasília: 22 a 24 de enero 1997).

UNESCO. CONFITEA V. 1997. **Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos y Plan de Acción para el Futuro**. Hamburgo : UIE/UNESCO, 26p. *Resoluciones de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos* (Hamburgo: 14-18 de julio de 1997)

^{xi} Os valores do Produto Interno Bruto (PIB) e fatores de conversão utilizados nesta série seguem os Indicadores IESP - Instituto de Economia do Setor Público (1998): 1995 = R\$ 677,5 bilhões; 1996 = R\$ 696,5 bilhões; 1997 = R\$ 717,3 bilhões.

^{xii} O projeto de lei que regulamentou o FUNDEF, aprovado por unanimidade na Câmara Federal dos Deputados após negociações entre partidos políticos, permitia que as matrículas realizadas no ensino fundamental de jovens e adultos fossem computadas e que essa modalidade de ensino participasse dos recursos dos fundos. Esse tópico da lei, porém, foi objeto de veto presidencial, motivo pelo qual afirmamos tratar-se de um óbice do poder executivo.

^{xiii} Diversos estudos realizados no Brasil e América Latina registram um fenômeno cultural segundo o qual os segmentos sociais de baixa renda tendem a delegar às gerações futuras as expectativas educacionais não realizadas, o que constitui um dos fatores explicativos para que uma demanda potencial tão extensa como a existente nesses países por educação básica de jovens e adultos não se explicita em toda sua magnitude. A esse fator se soma o argumento de certos autores (LATAPI, 1986; TORRES, 1983), que têm afirmado que a marginalidade das políticas de educação básica de jovens e adultos frente à expansão do sistema de ensino escolar resulta da debilidade política dos grupos sociais aos quais se destina. Constituído por trabalhadores rurais, que ocupam baixos postos no setor informal da economia urbana ou desempregados, fragmentado e desorganizado, esse grupo social tem pouca relevância ou é suscetível à manipulação político-eleitoral. A condição econômica subalterna somada à fragilidade da sua organização política privam estes segmentos sociais de poder de pressão para dirigir demandas educativas ao Estado.

^{xiv} As diferenças nos números da população entre as tabelas existem na fonte original (os dois CD Rom da Contagem da População 1996 e as planilhas disponíveis na home page do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e devem-se, provavelmente, a que as mesmas foram elaboradas em diferentes momentos da consolidação dos dados, recentemente divulgados. Optamos por utilizar os dados mais atuais pois as diferenças constatadas não são tão significativas para que possam alterar sua interpretação.

^{xv} Estudo que relacionou níveis de pobreza e participação de mulheres cônjuges na força de trabalho brasileira em 1989 concluiu que essa relação é negativa, ou seja, os menores índices de engajamento das mulheres na força de trabalho foram encontradas nas famílias mais pobres, justamente aquelas que estariam mais necessitadas da contribuição econômica do trabalho remunerado da mulher para elevar a renda familiar e superar as condições de extrema pobreza. Esse resultado foi atribuído à conjugação de dois fatores - o baixo grau de escolaridade das mulheres e o elevado número de filhos em idade escolar -, levando a concluir que: *"A combinação de menor atratividade do mercado de trabalho em decorrência dos baixos salários e maior demanda por tempo em atividades domésticas faz com que o ingresso das esposas no mercado de trabalho entre as famílias carentes seja significativamente mais baixo que entre as famílias mais ricas"* (Ramos & Soares, 1994, p. 16). O estudo conclui que políticas que visem minorar a pobreza através da geração de empregos de qualidade para mulheres de baixa renda deveriam conjugar-se a esforços por elevar a escolaridade das mulheres e implantar creches e pré escolas públicas. Estudo mais recente (Bruschini, 1998) reafirma que a maternidade, especialmente enquanto os filhos são pequenos, continua a ser o fator que mais limita a participação feminina no trabalho extra-doméstico remunerado, mas revela que a participação das mães no mercado de trabalho vem crescendo, fenômeno atribuído à combinação de mudanças culturais, nos padrões de fecundidade e escolaridade e pressões econômicas sobre famílias de renda baixa e média.

^{xvi} Embora reconheça tratar-se de uma limitação importante, me abstenho neste artigo de abordar os peculiares e complexos fatores que incidem sobre a discriminação de gênero no acesso das mulheres à educação escolar nas sociedades indígenas em território brasileiro, de vez que não há análises abrangentes sobre o tema às quais recorrer, embora existam estudos etnográficos sobre a mulher em povos indígenas singulares, como:

ALVARES, Maria Luzia Miranda; D'INCAO, Maria Angela (1995). *A mulher existe? : uma contribuição ao estudo da mulher e gênero na Amazônia*. Belém : MPEG (Coleção Eduardo Galvão).

EMIRI, Loretta (1992). *Mulher entre três culturas*. São Paulo : Edicon. 64 p.

-
- HUGH-JONES, Cristina (1979). *From the Milk River : spatial and temporal processes in the Northwest Amazonia*. Cambridge : Cambridge University Press, 302 p.
- LANDA, Beatriz dos Santos (1995). *A mulher Guarani : atividades e cultura material*. Porto Alegre, Dissertação de mestrado, PUC/RS.
- LASMAR, Cristiane (1996). *Antropologia feminista e etnologia amazônica : a questão de gênero nas décadas de 70 e 80*. Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado UFRJ.
- LASMAR, Cristiane (1998). *Mulheres tukanos e a urbanização do Alto Rio Negro*. IN: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. de (Orgs.). *Horizontes plurais : novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo : Editora 34, Fundação Carlos Chagas, p. 163-191.
- LEA, Vanessa R. (1994). *Gênero feminino Mebengokre (Kayapo) : desvelando representações desgastadas*. Campinas : *Cadernos Pagu*, n. 3, p. 85-116.
- MONTE, Nietta L. (1989). [Experiencia educativa en Brasil] IN: D'EMILIO, Anna L. (comp.). *Mujer indígena y educación en América Latina*. Santiago : UNESCO, p. 313-338.
- VIDAL, Lux B. (1990). *A mulher indígena Kayapó*. São Paulo, mimeo. 9p.

^{xvii} Por negra designamos a população de origem africana ou resultante de miscigenação, identificada censitariamente pelos fenótipos preto e pardo.

^{xviii} Existe no Brasil uma ampla rede de organizações femininas e feministas que acumularam larga experiência metodológica e têm uma extensa produção de materiais de formação; essas organizações articulam-se na Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), na Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos (Rede Saúde) e/ou na Rede de Educação Popular e Mulheres (REPEM). As centrais e confederações sindicais (Central Única dos Trabalhadores - CUT; Central Geral dos Trabalhadores - CGT; Força Sindical; Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG; Conselho Nacional de Seringueiros - CNS; etc.) e articulações de movimentos sociais (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST; Central de Movimentos Populares; etc.) também possuem comissões de mulheres e programas específicos de formação a elas dirigidos.

^{xix} Optamos por não inserir no quadro as casas de acolhida de meninas, adolescentes e mulheres vítimas de exploração sexual, violência doméstica e outras situações de risco social - como a da Casa de Passagem (Recife, Pernambuco), a Casa Renascer (Natal, Rio Grande do Norte), dentre outras -, pois nestes casos a eventual existência de práticas de alfabetização ou educação básica está subordinada a outros objetivos prioritários.

^{xx} Notamos que algumas das experiências mencionadas são lideradas por parlamentares ou mulheres que mantêm fortes vínculos partidários. As informações disponíveis não permitem afirmar se a prática político-partidária das líderes projeta os programas ou, ao contrário, se os programas projetam suas lideranças na vida pública político-partidária.