

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AMÉLIA CRISTINA ABREU ARTES

**O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos
no Brasil: mito ou realidade?**

São Paulo
2009

AMÉLIA CRISTINA ABREU ARTES

O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no
Brasil: mito ou realidade?

Tese apresentada a Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutor em Educação

Área de concentração: Sociologia da
Educação.

Orientadora: Profa Dra. Marília Pinto de
Carvalho

São Paulo
2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.04 Artes, Amélia Cristina Abreu
A786t O trabalho como fator determinante da defasagem escolar
dos meninos no Brasil : mito ou realidade? / Amélia Cristina
Abreu Artes ; orientação Marília Pinto de Carvalho. São Paulo :
s.n., 2009.

137 p. il., grafs. tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração : Sociologia da Educação) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Relações de gênero 2. Sexo 3. Adolescentes -
Educação 4. Crianças – Educação 5. Trabalho I. Carvalho,
Marília Pinto de, orient.

Nome: ARTES, Amélia Cristina Abreu

Título: O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade?

Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para Rinaldo,
Luiza e Marcelo

AGRADECIMENTOS

À Profa. Marília Carvalho, pela orientação, incentivo e auxílio em todas as etapas.

Ao Rinaldo, parceiro constante neste e em outros projetos. Elaborou a análise estatística que compõe o estudo e participou das inúmeras discussões e escolhas.

Ao Prof. Alceu Ferraro e à Profa Sandra Maria Lian Sousa pela participação valiosa na banca de qualificação. Seus comentários foram fundamentais para a finalização do trabalho.

Ao Adalto pela leitura inicial do material e à Joana pela revisão final do texto.

Aos meus pais, Francisco e Teresinha, pelo apoio e aos meus filhos Luiza e Marcelo pelo carinho.

RESUMO

ARTES, A. C. A. **O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade?** 2009. 137p Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

De acordo com relatórios publicados por renomadas agências multilaterais, as meninas devem ocupar um lugar prioritário nos investimentos educacionais com vistas à igualdade de gênero no mundo. Contudo, estudos brasileiros indicam que, no país, os meninos apresentam os piores indicadores educacionais. Esta tese parte da constatação e análise da incompatibilidade destas informações. As meninas apresentam piores indicadores de ingresso (matrícula) nas regiões mais pobres do mundo, em que o acesso à escola ainda é restrito para ambos os sexos. Esta situação está também estreitamente ligada a fatores culturais e étnicos. Porém em regiões em que o acesso é praticamente universalizado, caso do Brasil, os indicadores de percurso (defasagem idade-série, anos de escolaridade, etc.) apresentam um pior resultado para os meninos. Na literatura a respeito da temática, quando se ressaltam os piores indicadores para os meninos a principal justificativa aventada é a necessidade de trabalhar para gerar renda, mais presente no universo masculino. Esta tese tem por objetivo avaliar a influência do trabalho nas trajetórias escolares de meninos e meninas. A partir dos microdados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD 2006, desenvolve-se uma modelagem estatística visando explicar a defasagem idade - anos de estudo (faixa etária de 10 a 14 anos) a partir da variável sexo e considerando o fator trabalho como variável de controle. Outros fatores como: cor (branco ou negro); regionalização do país (diferenciado por IDH alto, médio ou baixo) e afazeres domésticos, atividade mais presente no universo feminino, foram considerados no modelo. Os resultados indicam que o trabalho prejudica o percurso escolar de forma mais intensa para os meninos e os afazeres domésticos de forma mais sutil para as meninas, com resultados piores para os negros de ambos os sexos. As análises permitem concluir que o trabalho não pode ser considerado o principal responsável pela maior defasagem entre idade e anos de estudo dos rapazes de 10 a 14 anos no Brasil, pois de cada dez meninos apenas um trabalha e cinco estão defasados. Assim, para se compreender os diferentes percursos escolares de meninos e meninas é preciso investigar outros fatores, especialmente os internos ao funcionamento das escolas.

Palavras - chave: sexo, gênero, defasagem idade-série, trabalho infanto-juvenil.

ABSTRACT

ARTES, A. C. A. 2009. Labor as a determinant factor of school result discrepancy in Brazil: myth or reality? 137p Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

According to reports published by well-known multilateral agencies, girls should occupy a priority place in educational investments pursuing gender equality in the world. Nevertheless Brazilian studies indicate that boys present the worst educational indicators. This thesis starts from the observation and analysis of this information incompatibility. Girls present the worst indicators of access (enrollment) in the poorest regions of the world where the access to school is still restrict to both sexes. This situation is strictly connected to cultural and ethnical factors. However in regions where the access is practically universalized, like Brazil, the course indicators (discrepancy on age-grade, years of study and so on) present a worse result for boys. In the literature related to this theme when the worst results for boys are emphasized the main suggested justification is the necessity of working to generate income, more present in male world. This thesis aims to evaluate the labor influence on school courses of boys and girls. Considering the micro data of PNAD 2006 (National Residence Sample Survey), a statistic model is developed aiming to explain the discrepancy concerning age- years of study (aging from 10 to 14 years old) taking into account the sex and considering the labor factor as a control variance. Other factors such as: color (black and white), country sectionalizing (High, medium and low IDH - Human Development Index) and housework, an activity most related to women, were considered in the model. The results indicate that working damages more intensively the boys' school process, and housework in a more subtle way influences the girls school process, with worse results for blacks of both sex. The analyses permit to conclude that labor cannot be considered the main factor responsible for the bigger discrepancy between age and years of study of boys from 10 to 14 years old in Brazil, since out of ten boys only one works and five present school result discrepancy. Therefore to understand the different school courses of boys and girls it is necessary to investigate other factors, mainly the ones related to internal school performance.

Key words: sex. gender, age-grade discrepancy,, infant and young labor

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: Questões educacionais e gênero: por que as meninas são prioridade?.....	19
CAPÍTULO 2: O quadro conceitual em dois planos.....	32
2.1 Gênero.....	33
2.2 Trabalho.....	34
2.3 Afazeres domésticos.....	41
2.4 Etnia e cor/raça: a importância de suas diferenciações.....	44
CAPÍTULO 3: A pluralidade dos indicadores educacionais.....	48
3.1 Estudos sobre trabalho e escolarização.....	58
CAPÍTULO 4: A definição das variáveis.....	67
4.1 Dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios).....	67
4.2. Faixa etária.....	70
4.3. Regionalização do país.....	70
4.4 Cor / raça.....	71
4.5 Defasagem idade / anos de estudo.....	72
4.6 Trabalho.....	74
4.7 Afazeres Domésticos.....	76

CAPÍTULO 5: Análise descritiva e modelagem estatística - PNAD 2006 – 10 a 14 anos.....	78
5.1 Análise descritiva	78
5.1.1 Caracterização geral da população.....	78
5.2.2 Variável defasagem	88
5.1.3 Análise do grupo que trabalha	95
5.2 Modelagem Estatística.....	100
5.2.1 Modelo logístico.....	101
5.2.2 Variáveis explicativas.....	103
5.2.3 Procedimentos de modelagem.....	104
5.2.4 Resultados obtidos.....	104
5.2.4.1 Modelo 1.....	104
5.2.4.2 Modelo 2.....	108
 CAPÍTULO 6: Meninos como prioridade educacional no Brasil e a culpabilidade do trabalho.....	 115
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 125

INTRODUÇÃO

Não importa o quanto uma idéia seja nova, mas sim o quanto nova se torne.

Elias Canetti

O debate sobre a democratização da educação escolar no Brasil apresenta, na atualidade, uma mudança de enfoque. Nos últimos 20 anos, observou-se uma ampliação na rede de atendimento, garantindo-se o acesso à educação fundamental para a quase totalidade de crianças e jovens na faixa etária de 7 a 14 anos. A questão que se desenha hoje é a da qualidade da educação ofertada e a permanência desses jovens na escola. Esta temática tem mobilizado diferentes setores da sociedade: de familiares a políticos, passando por empresários que se preocupam com o potencial de seus futuros funcionários.

Independentemente das expectativas existentes em relação a esta educação - seja para a formação de cidadãos ou preparo eficiente para o mercado de trabalho -, quando esse objetivo não é alcançado, é necessário refletir e propor mudanças de rota. Esta reflexão coloca no centro da discussão os processos de avaliação educacional e um dos caminhos existentes para se avaliar a educação é por meio de indicadores numéricos

A partir do desenvolvimento tecnológico, a produção de dados quantitativos nunca esteve tão em voga: quase tudo pode ser mensurado por indicadores e parâmetros numéricos. No caso específico da educação, foi desenvolvido, nos últimos anos, um grande, e por que não dizer confuso, arsenal de indicadores. Mas, para além da reflexão sobre o processo de produção dos números, parece-nos fundamental que esses sejam transformados em ações que modifiquem uma determinada realidade mensurada. Para tanto, os números devem passar por reflexões de cunho acadêmico, já que os indicadores educacionais, de forma geral, têm sido construídos por institutos de pesquisa e organismos internacionais a partir de um enfoque economicista, o qual, por vezes, contrapõe-se à educação, vista como um direito social.

O levantamento bibliográfico realizado para esta tese encontrou um número maior de referências em institutos econômicos de pesquisa, muito mais do que em universidades, ou em centros ligados à educação. São economistas, estatísticos e até engenheiros que têm se apropriado da temática e proposto mudanças nas políticas educacionais brasileiras¹. Por onde andam os educadores, que deveriam refletir, em parceria com esses outros profissionais, sobre o retrato educacional atual?

Em um mundo globalizado, a sensação é de que a distância entre os países diminuiu: tanto por causa do acesso simultâneo à informação – o que acontece do outro lado do mundo é acompanhado “on line” em qualquer ponto conectado pela Internet –, quanto pela possibilidade de intervenção e comparação de políticas e medidas de ação social.

Ao analisar a educação em uma dimensão global, percebe-se que funcionam como propositores de políticas públicas, a partir de um enfoque econômico para as questões sociais, incluída a educação, os organismos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e, no caso da América Latina, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) através do PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina). Essas agências apresentam perspectivas diferenciadas em suas análises das questões sociais, porém essas diferenciações não serão explicitadas nesta tese, uma vez que não modificam o enfoque economicista de suas análises.

O Relatório de Monitoramento Global Educação para Todos, organizado periodicamente pela UNESCO, é uma concretização do enfoque da educação como um problema global que atinge, mesmo que indiretamente, a maior parte dos países e que exige, portanto, soluções também globalizadas.

Nos anos 1990, a Conferência Mundial *Educação para Todos*, realizada em Jontien (Tailândia), reuniu mais de uma centena de países e consolidou a educação como uma prioridade mundial para o desenvolvimento econômico e social. Nessa conferência, fixou-se a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: a satisfação das necessidades de aprendizagem* - referendada no ano

¹ Vide sites: www.schwartzman.org.br/sites/simon; www.ipea.gov.br.

2000 pelo marco de *Ação Dacar*, que estabeleceu metas e prazos para se melhorar a educação no mundo, em especial a dos países mais pobres e em desenvolvimento.

Das seis metas definidas em Dacar, duas estão relacionadas a este estudo:

4. Melhorar, em 50%, os níveis de **alfabetização de adultos** até 2015, especialmente os das mulheres;
5. Eliminar as **disparidades de gênero** na educação primária e na secundária até 2005 e atingir **igualdade de gênero** na educação até 2015, garantindo que as meninas tenham acesso pleno em igualdade de condições;

Para se alcançar essas metas, a análise dos problemas educacionais deve considerar as dimensões internas e específicas, a saber: quem são as crianças e os jovens que não alcançam os níveis educacionais esperados para o desenvolvimento mundial? Qual sua cor? Qual a influência da condição econômica? Qual o seu sexo? Para o alcance de ambas as metas, é mister que se melhore a educação no mundo, o que, de acordo com o texto, envolve priorizar a educação das meninas e das mulheres a fim de que se eliminem as disparidades de gênero.

E como esse quadro se apresenta no contexto brasileiro?

Aparentemente, a realidade educacional brasileira difere do quadro apresentado por essas organizações internacionais. Os principais indicadores educacionais demonstram que são os meninos que apresentam os piores resultados, na maior parte dos indicadores analisados. (CARVALHO, 2004; FERRARO, 2007; KASSOUF, 2004) Como entender essa diferença?

Datam de meados do século XX, nas ciências sociais e em especial na área educacional, os estudos sobre gênero. As diferenças entre homens e mulheres sempre estiveram presentes na vida social, porém é a partir do século XX, com o desenvolvimento dos estudos de gênero, que essas diferenças e hierarquias deixam de ser apenas biologicamente concebidas e passam a ser entendidas como construções sociais diferenciadas. Quando se analisa o mercado de trabalho atual, seja no Brasil, seja no restante do mundo, vários estudos indicam que as mulheres estão em condição abaixo da dos homens: recebem salários inferiores, ainda que cumprindo, muitas vezes, as mesmas funções; concentram-se em atividades de serviço e atendimento

social; e, poucas vezes, alcançam cargos de chefia (HIRATA, 2002.; ROSEMBERG, 2001). Ao se transferir essa situação de inferioridade para o contexto da educação, é esperado que os indicadores femininos sejam também piores do que os masculinos.

De fato, em países pobres e em desenvolvimento, localizados predominantemente no Continente Africano e no sudoeste da Ásia, a escolarização das meninas apresenta piores indicadores do que a dos meninos. Porém, ao analisar a realidade educacional brasileira, as diferenças educacionais são aparentemente favoráveis às meninas, já que os piores indicadores atingem principalmente os meninos. Essa diferença já foi apontada por vários pesquisadores (CARVALHO, 2001; ROSEMBERG, 1990, entre outros).

Ora, se as discussões sobre gênero são novas no campo da Sociologia e da Educação, se comparadas ao nascimento dessas áreas de conhecimento, mais polêmico ainda é colocar as mulheres e/ou meninas em condição de vantagem social e apontar os meninos como grupo desprivilegiado. Fúlvia Rosemberg (2002) analisa esse enfoque comentando documento publicado pelo Banco Mundial, em 2001, sobre o ensino secundário no Brasil. Para a autora:

[...] pode-se ler que os estudantes de sexo masculino “perdem terreno”, que “ficam para trás” em relação às mulheres e que elas “estão dominando” a educação. Para o Banco Mundial, tal tendência – “promissora”, para as mulheres, mas “inquietante” para os homens – decorre, em última instância, do fato de os meninos deixarem a escola mais cedo para entrar no mercado de trabalho (ROSEMBERG, 2002, p. 216).

Para captar esse quadro e entendê-lo, faz-se necessário sair do campo das feminilidades e aportar no das masculinidades. Marília Carvalho (2003) ressalta essa dificuldade e contradição:

Essa não é uma tarefa fácil, particularmente porque não temos muita tradição, no campo educacional, sequer de discutir gênero, menos ainda de entrar na discussão de gênero a partir das masculinidades. A discussão de gênero historicamente caminhou a partir da visibilização das mulheres – a história das mulheres, a violência contra as mulheres – e, mesmo em outros países, só após algumas décadas começou a ser abordada a questão das masculinidades. O desafio que está posto para nós é entrar diretamente no debate sobre as masculinidades e procurar nos apropriar dele, estabelecê-lo em termos democráticos e igualitaristas, em termos de uma educação para o

respeito à diversidade e ao convívio com as diferenças (CARVALHO, 2003, p. 192)

Assim sendo, o objetivo deste trabalho começa a se definir a partir da seguinte observação: diferentemente do quadro mundialmente desenhado pelos organismos internacionais, são os meninos que possuem os piores indicadores educacionais no Brasil.

Uma das explicações mais frequentemente aventadas, quando se observa a maior dificuldade escolar dos meninos e jovens, é o fato de terem maior presença no mundo do trabalho. Assim, a questão a ser aprofundada nesta tese refere-se ao fator trabalho. Muitos estudos que discutem indicadores educacionais diferenciados por sexo e que apresentam resultados inferiores para os meninos justificam esse quadro pelo fato de os meninos terem necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho (KASSOUF, 2007, ROCHA, 2003, SCHWARTZMAN, 2004, FERRARO, 2006). Tantas são as pesquisas que estabelecem esta relação - trabalho igual a pior desempenho escolar -, que isto já se transformou em pressuposto.

Ela aparece, por exemplo, em estudo desenvolvido ainda nos anos de 1960 pelo Conselho Nacional de Estatística (IBGE/CNE) a partir de dados do Censo de 1940 e descrito por Alceu Ferraro em publicação de 2006. Segundo Ferraro:

Esta inferioridad – ahora de los niños em relación a las niñas em términos de tasa de alfabetización – se debería, según el estudio, al hecho de que “los niños son aprovechados más que las niñas para trabajos manuales, quedando a menudo impedidos de frecuentar la escuela primaria”. (IBGE/CNE, 1961, apud FERRARO, 2006, p. 6)

Mas seria, realmente, o trabalho a única ou principal explicação para o pior desempenho escolar dos meninos? Não haveria outros fatores?

Documentos produzidos nos últimos anos pelo Banco Mundial desenharam que as meninas sejam “priorizadas” na educação, o que sugere que o fator sexo é importante na análise do desempenho escolar. Entretanto, nas últimas décadas, a literatura a respeito dessa temática tem indicado que o sexo é apenas um dos elementos, entre vários de uma “colcha de retalhos” que permite a compreensão sobre as diferenças nas escolaridades. Em algumas

leituras prioriza-se: a influência da cor/raça (ROSEMBERG, 2004, BELTRÃO 2002, HENRIQUES, 2002, WINKLER, 2004, FERRARO, 2007), da questão das diferenças sociais e econômicas (POCHMANN, 2007; HENRIQUES, 2002; CACCIOMALI e TADEI, 2008) e da questão do sexo (CARVALHO, 2005; ROSEMBERG, 2001, LEWIS e LOKHEED, 2008). Porém não foram encontrados estudos que visualizam essa “colcha” em sua totalidade, considerando todos estes aspectos na construção de um único indicador educacional.

Mais do que isto, ao incluir o conceito de trabalho, é preciso considerar que também ele é diverso e está pautado por diferenças sexuais: enquanto os meninos ocupam o espaço de trabalho público, o mercado formal e/ou informal, as meninas trabalham predominantemente nos espaços domésticos. Se o trabalho é uma realidade que influencia a escolaridade dos meninos, então até que ponto os “afazeres domésticos” podem influenciar a escolaridade das meninas? .

A correlação entre trabalho e escolaridade tem uma vasta construção teórica (KASSOUF, 2004 e 2007; FESTA, 2003; SCHWARTZMAN, 2001, 2004), porém o mesmo não acontece com a temática “afazeres domésticos”, que, segundo Bruschini (2006), é considerada “inatividade econômica, igualando-o à condição de estudantes, aposentados, inválidos e aqueles que vivem de renda”. (p.331)

Ao se considerar a questão do trabalho, diretamente associada está a questão da faixa etária estudada. Pesquisas indicam que quanto maior a idade, maior a participação do jovem no mercado de trabalho (SCHWARTZMAN, 2001; CARVALHO, 2008).

A partir das várias leituras realizadas, escolhas foram sendo feitas para desenhar o estudo proposto. Uma delas foi definir o indicador educacional a ser usado: decidiu-se trabalhar com a defasagem entre idade e anos de estudo, melhor descrita e justificada no capítulo 4.

Como base de dados, utilizou-se a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2006, produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e muito usada por vários dentre os autores pesquisados. Essa fonte, comparativamente aos dados educacionais originados pelo

Ministério da Educação, tem a vantagem de captar informações, também, sobre crianças e jovens não inseridos nos sistemas de ensino.

A PNAD apresenta as variáveis: sexo, idade, cor, inserção no mercado de trabalho e realização de afazeres domésticos. Porém, era necessário definir uma medida da situação econômica dos sujeitos pesquisados. Optou-se por utilizar o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, conforme apresentado no capítulo 4

Além disso, o desenvolvimento de técnicas de investigação com micro dados de pesquisas populacionais permitiu a construção do modelo de análise proposto. Trabalha-se, assim, com dados na fonte e não mais com tabelas gerais, produzidas pelos institutos de pesquisa.

Embora boa parte dos estudos analisados apresente dados descritivos das variáveis selecionadas, neles os cruzamentos feitos nem sempre permitem a verificação da interferência entre as variáveis. A construção do modelo estatístico, realizado por um profissional da área² e descrito no capítulo 5, teve por objetivo verificar de que forma as variáveis selecionadas interagem na produção das diferenças entre os resultados de meninos e meninas, definidos como defasagem entre idade e anos de estudo.

Para a verificação dessas diferenças, não bastou comparar as médias, separadas por sexo, nos resultados dos dois grupos, por haver uma série de variáveis, tais como: idade, cor, IDH, trabalho e afazeres domésticos, que podem influenciar os resultados encontrados. No modelo estatístico, é possível comparar os diferentes grupos, controlando a influência do conjunto de variáveis selecionadas e, assim, a diferença quando observada dever-se-á a características internas desses grupos. Nesta análise, o trabalho e os afazeres domésticos receberam uma atenção diferenciada.

Dessa forma, a partir da análise estatística construída, foi possível contrapor-se ao discurso generalista dos organismos internacionais que consideram a situação educacional das mulheres, em comparação à dos homens, como pior e lançam mão do trabalho como fator explicativo dessa diferença. No caso do Brasil, a realidade é inversa: são os meninos que

² Rinaldo Artes, doutor em Estatística pela Universidade de São Paulo, trabalhou voluntariamente no apoio à pesquisa e na construção do modelo estatístico.

apresentam um pior resultado educacional e a justificativa apresentada para esse resultado, baseada na inserção dos meninos no mercado de trabalho, não se sustentou.

No capítulo 1, é apresentado o discurso hegemônico e generalista dos organismos internacionais a respeito das diferenças de escolarização entre os sexos e quais são suas influências nas políticas educacionais existentes.

A discussão dos conceitos de gênero, trabalho, afazeres domésticos e etnia é apresentada no capítulo 2. Um panorama histórico dos diferentes indicadores educacionais utilizados na literatura é descrito no capítulo 3.

No capítulo 4, está descrita a escolha das variáveis utilizadas, para que, no capítulo 5, sejam apresentadas as análises descritivas e a modelagem estatística.

Por fim, no capítulo 6, são sugeridas possibilidades teóricas para compreender os resultados escolares dos meninos. O caminho para entender a aparente contradição entre os resultados educacionais brasileiros e aqueles desenhados por agências internacionais pode estar na compreensão dos aspectos étnicos e linguísticos que, associados a questões de sexo, determinam uma situação desprivilegiada para as mulheres em algumas regiões do mundo. Na América Latina em geral, e em especial no Brasil, esses aspectos étnicos não se apresentam de forma tão marcante para o conjunto da população, e as diferenças encontradas indicam um pior desempenho para os meninos, independentemente da sua inserção no mercado de trabalho.

CAPÍTULO 1: QUESTÕES EDUCACIONAIS E GÊNERO: POR QUE AS MENINAS SÃO PRIORIDADE?

Para se compreender a questão das diferenças de trajetória e desempenho escolar entre os sexos é importante observar em quais espaços sociais o debate educacional vem ocorrendo e quais os principais interlocutores.

Desde os anos 1950, observa-se o crescimento de um modelo de gerenciamento das políticas sociais a partir do enfoque economicista. Isto é, a partir do fortalecimento da hegemonia dos EUA, seu modelo de política social e econômica tem sido propagado pelo mundo.

Este processo que, no aspecto político-econômico, recebe o nome de neoliberalismo, se caracteriza pela predominância dos mecanismos de mercado em diferentes espaços sociais. Conceitos do mundo econômico, como produtividade, eficiência, competitividade e qualidade, são transpostos para as políticas sociais. Um dos paradigmas do neoliberalismo é a “incompetência do Estado para gerenciar políticas públicas” que deveriam ser organizadas a partir de regras do mercado, idéia esta conhecida como “Estado Mínimo”. (GENTILLI e SILVA, 2002, MACHADO, 2002, MARRACH, 1996)

A teoria do Capital Humano, desenvolvida nos anos 1960/70 pelo norte americano Theodore W. Schultz baseia-se na ideia de que a educação é o pressuposto para o desenvolvimento econômico. Considera-se que o indivíduo, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, no mesmo sentido em que se valoriza o capital. Assim, passa a tomar a educação como um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico de cada pessoa e de todo um país. Segundo essa teoria, a educação se torna um bem concreto que, ao receber investimentos, gera ganhos futuros.

Dessa forma, a preocupação com educação escolar que, desde o século XVIII, pós Revolução Francesa, era compreendida, de forma geral, como um direito social, republicano e laico, baseada em princípios do liberalismo, passa a ser entendida com um serviço que deve ser distribuído a cada um de acordo com seus recursos e potencialidades (KRUPPA, 2001). A partir dos anos 1990,

as políticas neoliberais no campo da educação retomam o discurso da educação como determinante do desenvolvimento econômico e social.

Porém, os problemas educacionais não se limitam às fronteiras de um povo. Com o processo de globalização e transnacionalização das empresas, a transferência de mão de obra para países pobres passou a exigir maior escolarização de seus trabalhadores. Pesquisas têm indicado que os índices de escolarização influenciam a saúde e o bem estar, além de melhorarem a inserção social. (UNESCO, Relatório de Monitoramento Global - RMG, 2004)

O que se tem observado nas últimas décadas é que, com o processo de globalização e seguindo os princípios da economia de mercado, diferentes organismos internacionais³ têm ocupado o papel de articuladores e de propositores de políticas sociais; entre eles, com destaque, o Banco Mundial.

A ação do Banco Mundial pode ser compreendida a partir de diferentes enfoques: enquanto articulador de políticas sociais gerais, na área da educação e especificamente na valorização e priorização da educação das mulheres, e como propulsor de desenvolvimento. Os dois últimos aspectos são os que mais diretamente interessam a este estudo e serão apresentados com destaque nas próximas seções.

Sonia Maria Kruppa (2001) desenvolve uma longa análise do papel do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras dos anos 1990 e apresenta um detalhado histórico da instituição, a partir de diferentes aspectos das intervenções desenvolvidas. Segundo a autora, o Banco Mundial nasceu em 1944, na Conferência de Bretton Woods, com a finalidade de garantir recursos financeiros para a reconstrução da Europa do pós-guerra. A partir dos anos 1950, a atuação do banco voltou-se para os países “do Sul”, com recursos destinados para o desenvolvimento de infraestrutura. Utilizando-se da teoria do capital humano em que a educação é considerada um bem que gera recursos e que, por isso, precisa ter investimentos, o Banco Mundial passou a focar também o aspecto do desenvolvimento educacional. Dessa maneira, sua atuação na área da educação apresenta diferentes fases:

³ O termo organismos internacionais é apresentado como sinônimo de agência multilaterais. Um ou outro termo é usado a depender do autor citado.

- Anos 1970 – empréstimos em caráter compensatório, “a educação como um meio de aliviar a pobreza”; (KRUPPA, 2001 p. 42)
- Anos 1980 – “educação como centro da política social e desenvolvimentista, cujo foco no ensino primário visava à melhoria no acesso, principalmente das meninas das zonas rurais à educação básica” (KRUPPA, 2001 p. 85)
- Anos 1990 – “expansão do acesso escolar, que deve explicitamente priorizar as meninas, dado que há uma grande disparidade de matrículas por gênero”. (KRUPPA, 2001 p. 128)

O que se observa nesse pequeno resumo é que a instituição passa a considerar prioridade o atendimento escolar de meninas nas regiões mais pobres do mundo, coincidentemente, populações rurais em que os indicadores educacionais demonstram um pior acesso escolar. A visão presente é que por meio da educação não só é possível diminuir a pobreza no mundo, como a educação das meninas pode se transformar no caminho mais curto, para não dizer o mais barato, para se alcançar o desenvolvimento mundial. Essa associação entre pobreza, educação e desenvolvimento econômico-social é apresentada em diferentes estudos, às vezes de forma antagônica. O próximo capítulo irá desenvolver essa idéia.

Kruppa ressalta ainda que, a partir dos anos 1990, a atuação do Banco nas políticas sociais em geral passa a ser orgânica e de conjunto, pois mais do que financiar equipamentos e prédios (hardware), preocupa-se com as reformas das estruturas já existentes (software). Transforma-se, assim, em mentor de políticas sociais, com vistas à implementação da lógica do privado na esfera pública. Isto é, o modelo de funcionamento privado do mercado passa a ser apresentado como uma possibilidade de funcionamento de instituições públicas.

Mas qual é a função da educação para o Banco Mundial? A análise do conceito de equidade apresentado pelo banco em diferentes estudos indica

que a educação deixa de ser um direito para todos, devendo ser pautada pela sua funcionalidade e objetividade:

A equidade não garante a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas assegura um mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o equilíbrio do sistema (FONSECA, 1998, p. 20)

Equidade como meio para reduzir a disparidade de acesso à educação, obtida através de ações de racionalização dos sistemas de ensino, melhor distribuição de insumos escolares e seletividade para os níveis superiores (FONSECA, 1998, p. 24)

Não é a defesa da igualdade, mas significa o mínimo para evitar o rompimento da base ético-normativa. (KRUPPA, 2001, p. 24)

Essa leitura já é encontrada em documentos de políticas educacionais do Banco Mundial, datados dos anos 1970:

Todo o ser humano deve receber um mínimo de educação básica na medida em que os recursos financeiros o permitam e as prioridades do desenvolvimento o exijam (BUENO, 2004, p. 21).

Marília Fonseca e Helena Autmann analisam a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais, associando-a de forma direta à percepção da educação como forma de combate à pobreza. Citando Fonseca, Autmann afirma que a educação é percebida como medida compensatória para aliviar tensões sociais:

Além disso, ela é tida como uma medida importante para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes. Daí depreende-se a ênfase na educação primária, que prepara a população, principalmente a feminina, para o planejamento e a vida produtiva (AUTMANN, 2002, p. 3).

A priorização da educação feminina está também presente em outras publicações do Banco. Em *Priorities and Strategies for education: a World Bank sector education review (1995)*, a justificativa apresentada para essa priorização é resultado de estudos que indicam uma relação positiva entre a educação da mulher-mãe e o bem estar dos filhos, assim como uma associação positiva entre o desenvolvimento e a diminuição da taxa de

fecundidade. Marília Fonseca (1998) apresenta essa relação, citando o próprio Banco:

De todas as disparidades a mais grave para o desenvolvimento é aquela que concerne ao sexo. Se a melhoria das condições de vida é impedida pelo crescimento demográfico, e se a situação social, econômica e cultural das mulheres é um fator determinante das taxas de fecundidade, o acesso das mulheres à educação, reveste-se de uma importância crucial (BIRD, 1980, apud, FONSECA 1998, p. 25, tradução)

Os Planos de Ação do Banco, os quais caracterizam sua atuação na última década, também apresentam essa priorização por meio da criação da Unidade da Mulher em Desenvolvimento no Departamento de Desenvolvimento Sustentável. Dessa forma, o gênero torna-se tema transversal em todas as áreas de atuação do Banco:

Investir nas mulheres, em seu acesso a informação, recursos, oportunidades e espaços de decisão política, contribui para a redução da pobreza, crescimento econômico e um bom governo em nível local e nacional (BIRD, 2003, p. 4)

O número de publicações na área tem transformado o Banco Mundial para além de uma simples instituição financeira, em referência na construção de políticas sociais e educacionais. Rosa Maria Torres (1998) capta esse sentido ao afirmar que:

O Banco Mundial é a principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento, e ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educacional no âmbito mundial (TORRES, 1998, p. 126)

Essa influência do Banco Mundial na política educacional dos países pobres e em desenvolvimento concretizou-se por meio de uma de suas instituições, o BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento), que teve uma atuação central na organização da “Conferência Mundial Educação para Todos”, realizada em 1990 na Tailândia (Jontien). O objetivo da conferência era sensibilizar o mundo globalizado para as dificuldades de escolarização de uma parte da humanidade (aproximadamente um milhão de adultos é analfabeto, e 100 mil crianças não frequentam a educação primária).

Para embasar as discussões e auxiliar na definição de políticas públicas, a UNESCO, agência da ONU, passou a organizar anualmente Relatórios de Monitoramento Global “Educação para Todos“. Esses relatórios apresentam um conjunto extenso de indicadores sociais e educacionais, entre os quais: taxa bruta e líquida de matrículas em diferentes níveis de educação, taxa de analfabetismo, taxa de alfabetização de adultos, razão aluno/professor, taxa de repetência e taxa de sobrevivência escolar. As informações são disponibilizadas pelos centros de pesquisa dos países.

Em 2004, a UNESCO publicou um relatório específico para a questão da educação sob o enfoque do gênero, priorizando a escolarização das meninas: o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2003/2004: gênero e educação para todos – o salto para a igualdade.

O que se observa na leitura desse relatório da UNESCO e nas publicações do Banco Mundial é uma certa generalização e simplificação das questões educacionais: as propostas de mudanças na educação no mundo baseiam-se na relação custo benefício e na taxa de retorno, sem considerar características culturais entre as diferentes localidades do mundo.

Rosa Maria Torres apresenta essa limitação, afirmando que:

Diversas propostas de políticas feitas ao “mundo em desenvolvimento” baseiam-se no pressuposto de que, em pelo menos certos âmbitos educacionais, existem problemáticas comuns e comportamentos diferentes do mundo desenvolvido (TORRES, 1998, p. 145).

A vocação para as generalizações – tão cara às visões e políticas do Banco Mundial e dos organismos internacionais em geral – descansa desafortunadamente, em grande medida, no desconhecimento e na falta de sensibilidade em relação à cultura, como dimensão chave e inevitável para a política educacional. (TORRES, 1998, p. 147).

Helena Altmann (2002) reforça essa simplificação e generalização de enfoque do Banco informando que o estudo publicado em 1995, reproduzia parte das conclusões e recomendações publicadas em 1985, a partir da análise da situação educacional de 39 países da África Subsariana.

No caso das diferenças de escolaridade entre os sexos, essa generalização indevida se reflete na proposição de tomar como meta a inserção das meninas na educação primária e reduzir o analfabetismo entre as mulheres adultas, independentemente de considerações sobre a realidade educacional de cada país ou região “do sul”.

Essa visão generalista da educação, contudo, não tem sido endossada por outros pesquisadores que exploram a temática. Um interessante livro *Inexcusable Absence: Why 60 million girls still aren't school and what to do about it*, publicado em 2006 pelo *Center for Global Development*, Washington, organizado por Maureen A. Lewis and Marlaine E. Lockheed, apresenta um minucioso estudo que relaciona *escolaridade por sexo e fatores culturais e históricos*. Para as autoras, apesar de nas últimas décadas o acesso escolar das meninas ter aumentado substancialmente, 60 milhões ainda se encontram sem frequência à escola devido a fatores culturais, do grupo social em que se inserem ou da família, bem como devido a fatores escolares. As autoras descrevem como uma “dupla desvantagem”: ser mulher + etnicidade e linguagens discriminadas.

O livro apresenta o conceito de exclusão social, afirmando que 70% das meninas que não frequentam a escola originam-se de populações pobres e minoritárias diferenciadas por: origem tribal, etnia, linguagem, tradições culturais e localização rural. As autoras apresentam dois níveis de exclusão:

- Severa – que impossibilita às meninas frequentar a escola;
- Branda – caracterizada pela negligência dos agentes escolares (professores e/ou funcionários) em situações de segregação por cor, cultura ou etnia.

Ressaltam ainda que, no caso das meninas, a exclusão das minorias ocorre predominantemente de forma extrema e severa, e que, no caso dos meninos, a exclusão é mais branda ou sutil. Assim, as meninas teriam maiores dificuldades de inserção escolar, enquanto os meninos apresentariam problemas de percurso, com baixo desempenho e desinteresse escolar.

Para as autoras, é fundamental conhecer quem são as meninas que estão fora da escola a fim de que se decida o que pode ser feito para garantir-

lhes o acesso. Segundo os estudos desenvolvidos, a questão chave para a exclusão é a língua:

Language is a key indicator of inclusion, with excluded groups often speaking a language of home that is different from the dominant language. (LEWIS and LOCKHEED, 2006, p. 107)

Apesar destas nuances de análise, mesmo nesta obra a priorização da educação das mulheres é marcada pelo discurso de produtividade, presente também em publicações do Banco Mundial. Segundo as autoras:

Investment in girls' education may well be the highest return investment available in the developing world. (LEWIS and LOCKHEED, 2006, p. 25)

Apesar de inicialmente construírem um quadro desfavorável às crianças de sexo feminino na escola, as autoras ressaltam que, quando as oportunidades de escolarização são garantidas, o desempenho das meninas chega a superar o dos meninos:

One might expect that girls from rural, indigenous, minority, language minority, or poor communities would be doubly disadvantaged in learning. But the evidence suggests the contrary: once in school, girls from excluded groups often perform as well as or even better than boys at the primary level (LEWIS and LOCKHEED, 2006, p. 107)

Portanto, a partir da leitura de Lewis e Lockheed, é possível observar que a realidade educacional descrita para determinadas regiões do mundo – localidades da África e do Sudoeste da Ásia, com piores indicadores de acesso à escolarização para as meninas - não deve ser generalizada para o restante do mundo, como para a América Latina, e em especial para o Brasil, em que os indicadores de acesso demonstram uma quase universalização da escolarização inicial equitativa para meninos e meninas. As diferenças existentes passam a se concentrar no percurso e nos desempenhos escolares diferenciados, neste contínuo, para meninos e meninas.

Trazendo a discussão para a América Latina e considerando a sua diversidade cultural, linguística, entre outras, o retrato descrito anteriormente encontra forte respaldo. Observam-se tanto localidades em que a priorização da educação das meninas é uma necessidade (principalmente nas áreas rurais

e entre minorias étnicas); como regiões em que a aparente igualdade no acesso revela piores resultados escolares ao longo da trajetória para os meninos, incluindo o Brasil.

Na região da América Latina, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), ligada à ONU (Organização das Nações Unidas) tem ocupado espaços, assim como outros organismos internacionais, na proposição, definição e financiamento de políticas educacionais. Em 2008, a instituição publicou o documento *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe* (BARCENA, 2008), em que são ressaltados a melhoria nos indicadores educacionais na região e o alcance da igualdade de gênero. Porém, as metas desenhadas pela instituição para a região, surpreendentemente, não tratam da questão de gênero.

Um vasto relatório produzido pelo PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina), intitulado *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*, organizado por Donald Winkler e Santiago Cueto em 2004, apresenta uma série de estudos produzidos por pesquisadores da região, que permitem a visualização da importância da diversidade cultural. Na introdução do documento, os autores já ressaltam que a origem étnica, raça e gênero incidem diferentemente nas oportunidades educativas e alertam que um dos cuidados que se deve ter na análise de dados quantitativos é a classificação racial e étnica diferenciada por países e, dentro desses, em comunidades específicas:

No sólo es difícil definir la etnicidad o la raza de una persona, sino que las definiciones y procedimientos para clasificar a las personas varían entre las diferentes bases de datos y los diferentes investigadores. La variación de las definiciones y clasificaciones dificulta la comparación de los resultados de las diferentes investigaciones, junto con dificultar la extrapolación de las políticas públicas para grupos específicos que pueden diferir de aquellos que fueron objeto de un determinado estudio. (WINTER e CUETO, 2004, p.6)

Outro cuidado apresentado pelos autores é a escolha dos indicadores a serem analisados. Apresentam quatro indicadores:

- Taxa de analfabetismo – uma fonte histórica que deve levar em consideração a faixa etária;

- Anos de escolaridade – são observadas diferenças por etnias e, em algumas regiões, associadas a gênero. Segundo Winkler e Cueto:

Las desigualdades entre los géneros han desaparecido, especialmente entre los jóvenes, pero no entre los indígenas, en cuyo grupo las mujeres siguen recibiendo significativamente menos educación que los hombres. (WINTER e CUETO, 2004, p.19);

- Matrícula escolar – entendida, em algumas pesquisas, como matrícula inicial na escola e, em outras, como frequência escolar. Além disso, há fatores culturais que influenciam: em regiões rurais, observa-se um pior rendimento entre as crianças indígenas, por desconhecerem a língua espanhola e pelo fato de a escola regular, na maioria das vezes, não utilizar a língua nativa das comunidades;
- Exames e testes de proficiência – são observadas diferenças por sexo.

Em outra publicação, reportando o uso de indicadores para o Brasil, Alceu Ferraro, autor que analisa a relação *idade e taxa de analfabetismo* nas faixas de maior idade, descreve que a defasagem é favorável às mulheres; porém, nas faixas iniciais, o analfabetismo é maior entre os meninos (FERRARO, 2007b). Já no aspecto de exames de proficiência, Bonamino, 2002, informa que as meninas apresentam melhor desempenho em Português, enquanto os meninos apresentam melhor resultado em Matemática e em Ciências

Segundo Winkler e Cueto (2004), a questão dos diferentes resultados encontrados para meninos e meninas nos indicadores educacionais precisa ser devidamente contextualizada e também considerada em seu aspecto cultural. É fundamental que as diferenças por sexo sejam relacionadas às outras variáveis determinantes, tais como: cor e etnia, faixa etária, localização, situação financeira, entre outras.

No relatório da PREAL, três artigos apresentam estudos brasileiros desenvolvidos por Nelson do Vale Silva, Maria Lúgia de Oliveira Barbosa e Fúlvia Rosemberg.

Nelson do Vale Silva apresenta um conjunto de informações em que ressalta que as diferenças entre meninos e meninas em suas escolarizações devem ser analisadas a partir do elemento tempo. Para o autor:

Más allá de esto, los (pequeños) diferenciales de género, que en 1976 aún indicaban una situación mejor para los hombres, se invierten a lo largo del período, llegando en 1998 a alcanzar un promedio de 6 años de estudio para las mujeres, mientras que el valor para los hombres se estimaba en 5,8 años. (SILVA, 2004, p. 200).

Assim, há uma inversão nos indicadores educacionais, considerando o sexo dos alunos a partir de diferentes idades. Alceu Ferraro apresenta resultados semelhantes, indicando que essa inversão pode ocorrer antes, dependendo da faixa etária considerada. Esse aspecto será melhor desenvolvido no capítulo 4.

Enquanto Silva valoriza em seus estudos a variável sexo para compreender as diferenças nos resultados, Maria Ligia de Oliveira Barbosa acrescenta a essa discussão o conceito de gênero⁴. Para a autora:

La bibliografía brasileña referente a las diferencias de género en las escuelas tiende a recalcar las dimensiones culturales y psicológicas de la construcción de las identidades de género y la función que la escuela podría desempeñar a este respecto (BARBOSA, 2004, p. 359)

Qual a participação da escola na construção das identidades? Geralmente se colocam no sujeito individualizado – menino ou menina, branco ou negro, rico ou pobre – as possíveis explicações para as diferenças, mas deve-se questionar também o papel da escola na construção dessas identidades e lugares de gênero. No capítulo 6, essa reflexão será desenvolvida.

⁴ Os conceitos de gênero e identidades de gênero serão apresentados no capítulo 2.

Fúlvia Rosemberg, além de ressaltar as diferenças nos indicadores masculinos e femininos, apresenta a complexidade de se trabalhar com diferentes variáveis, destacando a necessidade de uma:

[...] comprensión de que la dinámica social es el resultado de una compleja interacción de desigualdades de clase, género, raza y edad en diferentes esferas, y el concepto de un sujeto histórico activo que se adapta y resiste las barreras que le impone la sociedad para la realización de sus necesidades, proyectos y deseos. Esto implica confrontar las desigualdades y contradicciones en las tres esferas (económica, política y cultural) y las diferentes dinámicas de clase, género, raza y edad (ROSEMBERG, 2004, p. 229)

E apresenta resultados diferenciados daqueles divulgados pelos organismos internacionais. Segundo a autora:

A pesar de esta configuración, de la cual tenemos conocimiento desde hace mucho tiempo, está circulando un modelo “asociativo” de la desigualdad educacional brasileña en el país y en el extranjero. Este modelo supone que el color y el sexo están asociados linealmente y considera erróneamente que las niñas/mujeres negras (pretas + mulatas) exhiben los peores indicadores educacionales. Muchos estudios ya muestran que las mujeres negras, casi en todos los grupos etarios, exhiben mejores indicadores educacionales que los hombres negros, al igual que las mujeres blancas presentan mejores indicadores educacionales que los hombres blancos (BARCELOS, 1992; ROSEMBERG, 2001; HENRIQUES, 2002) (ROSEMBERG, 2004, p. 252.)

É nesse caminho apresentado por Rosemberg que este trabalho se inicia, tentando demonstrar que, ao contrário do “quadro” desenhado pelos organismos internacionais, no qual as meninas apresentam os piores indicadores educacionais, na realidade brasileira, considerando-se as relações com cor/raça e idade, são os meninos que necessitam de atenção diferenciada.

O interessante na leitura dos documentos que tratam da América Latina como um todo e da realidade brasileira em especial é que alguns dizem haver igualdade entre meninos e meninas, outros reforçam a necessidade de priorizar o atendimento às meninas, e há ainda os que apresentam os meninos como situados em pior condição nos indicadores educacionais. Vários elementos podem ser considerados para explicar essa inconsistência. Dependendo do indicador escolhido para fazer a análise, os resultados podem indicar uma escolarização melhor ou pior para as meninas, aspecto que será discutido nos

próximos capítulos. Além disso, outro aspecto ressaltado por alguns autores (WINTER e CUETO, 2004; LEWIS e LOCKHEED, 2006) é a diversidade cultural, étnica e de cor/raça de diferentes regiões.

Assim para a compreensão das diferenças educacionais entre os sexos, independentemente do indicador numérico escolhido, é necessário considerar essa pluralidade de influências. E este é um dos principais desafios a que a presente tese pretende responder. Rosemberg, ao tratar da vocação das ciências humanas, apresenta com clareza este desafio. Para a autora:

Una de las vocaciones de las Ciencias Humanas es precisamente romper con la evidencia de las creencias generalizadas, que, en gran medida, abordan la realidad social desde un punto de vista esencialista (Duru-Bellat, 1990): el noble salvaje, el niño, la mujer y ahora el hombre negro pobre, prácticamente sinónimos de un miembro de un grupo en riesgo. (ROSEMBERG, 2004, p. 267)

CAPÍTULO 2: O QUADRO CONCEITUAL EM DOIS PLANOS

A construção conceitual desta tese se desenvolve em dois planos. No primeiro, são apresentados os conceitos de gênero e trabalho, centrais e estruturantes do projeto. Em um segundo, são descritos os conceitos de afazeres domésticos e de etnia, contraposto ao de cor/raça. Esta última discussão é fruto das leituras desenvolvidas em relatórios das agências internacionais que apresentam as relações entre etnias e diferentes escolarizações para homens e mulheres. Ao trazer essa discussão para a realidade brasileira, faz-se necessário diferenciar etnia de cor/raça.

A maioria dos trabalhos analisados para a construção desta tese apresenta as diferenças escolares como sendo devidas aos fatores cor/raça ou condição econômica, tomadas como os principais determinantes para o sucesso escolar – compreendido como a possibilidade de alcançar níveis superiores de escolarização. Em pesquisas acadêmicas e em documentos de organismos internacionais, quando o fator sexo é apresentado, as diferenças são tomadas como influências periféricas, e não centrais. (HENRIQUES, 2002; BARROS, 2001; WINTER e CUETO, 2004)

Mas, apesar dessa aparente desvalorização, o elemento sexo tem se mostrado um fator determinante na análise dos resultados escolares para as populações de mesma cor ou situação econômica, indicando ser um elemento, se não central, importante para a compreensão dos percursos escolares. Pode-se considerar que já está comprovado que crianças e jovens das camadas populares têm maior dificuldade de inserção e de sucesso escolar e que o pertencimento racial é fator importante no acesso aos níveis mais altos de escolaridade. A pretensão aqui é associar essas variáveis à questão do sexo, como um fator também relevante para a compreensão dos percursos escolares. E indo mais adiante: discutir o principal argumento utilizado para explicar o pior desempenho dos meninos: sua inserção no trabalho. Para tanto, faz-se necessário esclarecer os usos dos conceitos de gênero, de trabalho, de afazeres domésticos e de etnia, cor/raça.

2.1 Gênero

Inicialmente é fundamental diferenciar a variável sexo do conceito de gênero. Se, por um lado, as análises numéricas indicam o sexo do sujeito pesquisado; por outro, o conceito de gênero é uma ferramenta para que se compreendam essas diferenças.

O conceito de gênero que embasa a análise sobre as diferenças verificadas entre homens e mulheres procura se afastar de uma compreensão meramente biológica, entendendo que as diferenças observadas entre meninos e meninas têm como origem as construções sociais de masculinidades e feminilidades, historicamente definidas. De acordo com Joan Scott (1995), gênero é um conceito relacional, que não deve polarizar mulheres e homens, mas sim ser indicativo da relação estabelecida entre os sexos, marcada pelo poder e referida ao campo do simbólico.

O conceito de gênero se constrói a partir da compreensão de que as diferenças entre os sexos não devem ser consideradas unicamente como resultado de influências da “natureza”, devendo ser analisadas em uma visão mais ampla, segundo a qual os significados e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade são resultados de relações sociais e históricas. De acordo com Linda Nicholson (2000), parte das teorias feministas afastou-se do determinismo biológico, porém adotando uma posição segundo a qual as construções sociais diferenciadas para homens e mulheres ocorreriam “sobre/a partir” de corpos diferentes. Assim, as feministas teriam adotado posições plurais dentro de um espectro que teria suas fronteiras limitadas entre uma visão de base natural e/ou biológica e uma leitura histórico-social das diferenças entre os sexos.

Nicholson apóia-se em Scott (1995), autora que enfatiza a necessidade de se considerarem as linguagens e os significados envolvidos nas relações de poder entre homens e mulheres. Scott utiliza o conceito de *gênero* em um enfoque histórico-social, diferenciando-o da simples distinção entre os sexos. No artigo “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, a autora afirma que “o uso de ‘gênero’ enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o

sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p.76).

Essa separação entre gênero e sexo é central para a própria especificidade do conceito de gênero, segundo a qual os elementos social, político e cultural passam a ser determinantes da leitura que se faz do que é “ser homem” ou “ser mulher”.

Para a pesquisadora francesa Christine Delphy, gênero deve ser entendido como um produto social que constrói o sexo: “Se as relações de gênero não existissem, o que conhecemos como sexo seria destituído de significado e não seria percebido como importante. Poderia ser apenas uma diferença física entre outras” (DELPHY, apud AUAD, 2004, p. 28).

Essa abordagem também questiona uma visão bipolar dos sexos, que passa a ser vista não como universal, mas como produto de determinadas relações de gênero. De acordo com Carvalho, “a polaridade excludente ou a oposição binária não é a única forma de apreender a diferença, e nem a ênfase na diferença a única maneira de perceber homens e mulheres.” (CARVALHO, 1999, p. 32). Sendo social e histórico, esse conceito torna possível entender as diferenças socialmente construídas em torno de homens e mulheres, pois elas refletem as relações de poder (SCOTT, 1995).

Assim colocado, não se pode dizer que haja indicadores de gênero, mas sim de sexo, já que as pesquisas quantitativas referem-se ao sexo do respondente (ou sujeito), e não a seu lugar social, isto é, seu lugar nas relações de gênero. Dessa forma, a variável utilizada neste estudo, que é de natureza quantitativa, é o sexo dos sujeitos. A análise de gênero, quando reportada neste trabalho, será empregada para ajudar a explicar as diferenças encontradas no desempenho escolar de meninos e meninas.

2.2 Trabalho

Atualmente visto sob uma ótica negativa, o “trabalho infanto-juvenil” tem sido considerado como o principal responsável pelo mau desempenho escolar, principalmente dos meninos, explicação encontrada tanto no senso comum

quanto em diversos textos acadêmicos, como vimos assinalando. E isso porque, ao entrarem no mundo do trabalho – antes mesmo das meninas –, ser-lhes-iam atribuídas tarefas que, muitas vezes, impossibilitariam estar na escola. No caso das meninas, isso não ocorreria por elas se inserirem principalmente em atividades domésticas que, aparentemente, melhor se adequariam às demandas escolares.

O Relatório de Monitoramento Global – RMG (2004), ao apresentar indicadores da educação secundária, detecta no mundo maior presença de meninas nesse nível de educação. A principal justificativa apontada no relatório, assim como em textos acadêmicos e em publicações em geral, incluindo-se a literatura brasileira, é a aparente maior necessidade de os meninos inserirem-se no mercado de trabalho.

Nesse campo de questões, se a principal linha de explicação remonta à necessidade de inserção precoce dos meninos no mercado de trabalho, diretamente relacionada à pobreza, outras publicações consideram as diferentes expectativas familiares para cada sexo: os meninos tenderiam ao espaço público de trabalho e as meninas, às atividades domésticas, desenvolvidas no espaço privado.

Ao considerar esta variável – trabalho –, é necessário explorar suas diferentes dimensões. Afinal, que tipo de trabalho é exercido por meninos e meninas? Como a flexibilidade e a precariedade das relações de trabalho atingem meninos e meninas? Não são as atividades domésticas uma modalidade de trabalho, porém não remunerada?

Uma linha de estudo na interface entre os processos de trabalho e relações de gênero foi desenvolvida pela escola francesa da Sociologia do Trabalho, na qual se destacam Helena Hirata e Daniele Kergoat. Essas autoras, diferentemente da escola inglesa que emprega o conceito de gênero, utilizam mais frequentemente a terminologia “relações sociais de sexo”. Para Hirata (2002), desde 1970 os estudos franceses já indicavam a passagem nas análises sobre o trabalho da utilização de ‘categorias neutras’ para ‘categorias sexuadas’. Segundo a autora, “*a divisão sexual do trabalho é apenas um aspecto das relações sociais sexuadas.*” (HIRATA, 2002, p. 275) As análises dessas autoras são importantes para uma compreensão mais ampla do

conceito de trabalho, em especial no que se refere às tarefas domésticas, como veremos abaixo.

Fúlvia Rosemberg (2002) apresenta um novo elemento a ser considerado na análise da inserção no mundo do trabalho: a idade. Explorando tanto a participação das crianças na força de trabalho quanto a inserção de homens e mulheres no mercado de trabalho, afirma que a questão da *idade* é fator importante para a análise da inter-relação com a escolaridade. De forma geral, a literatura aponta que os meninos se inserem no mercado de trabalho antes das meninas. (KASSOUF, 2002; 2007)

Este estudo se propôs a trabalhar com sujeitos na faixa etária de 10 a 14 anos, escolha descrita no capítulo 4. Segundo a legislação em vigor⁵, esta faixa etária compreende a passagem da infância (de zero a 12 anos incompletos) para a adolescência (12 a 18 anos incompletos). No aspecto educacional, compreende a passagem da primeira etapa de escolarização (Ensino Fundamental I) para as séries finais (Ensino Fundamental II).

Há um aspecto legal nessa discussão que merece ser registrado. Segundo a legislação brasileira, o trabalho para menores só é aceito para a faixa etária de 14 a 16 anos e sob a condição de aprendizes; para menores de 14 anos, o trabalho é proibido. Apesar dessa proibição legal, dados da PNAD 2006, publicados na imprensa nacional, revelam que o trabalho infantil está presente na vida de crianças e adolescentes. Segundo o relatório:

No Brasil, em 2006, segundo os dados da PNAD, 5,1 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 5 a 17 anos de idade, estavam trabalhando. Apesar deste número elevado, os dados, quando comparados com os de anos anteriores, apontam eficácia nas políticas implementadas no País, com resultados para a redução do trabalho infantil. Este fato se comprova no período mais recente, com a queda do nível da ocupação que passou de 11,8% em 2004, para 11,5%, em 2006 (BRASIL, PNAD, IBGE 2006, p.21)

A inserção na atividade econômica para a população de 5 a 13 anos de idade, apesar de a legislação brasileira, que proíbe o trabalho sob qualquer forma para as crianças e adolescentes com menos de 14 anos, não apresentou alteração, pois o nível da ocupação em 2006, estimado em 4,5%, não mudou ante o ano 2004. Ao desagregar os dados, constatou-se que 237 mil crianças de 5 a 9 anos de idade estavam trabalhando. Cumpre destacar que estas crianças ainda não tinham atingido a idade para ingressar na 4^a série do ensino fundamental e, todavia, já trabalhavam. Este contingente representava 1,4% da população total de 5 a 9 anos de idade. (BRASIL, PNAD, IBGE 2006, p.22)

⁵ ECA Lei 8069/90 –Art 2º.

Observa-se, assim, que o trabalho na faixa etária considerada neste estudo (10 a 14 anos) é uma realidade para uma parcela significativa da população brasileira.

A maior parte dos autores estudados apresenta o trabalho infantil em seus aspectos negativos, ressaltando a importância de relacionar a necessidade de os jovens trabalharem com a situação econômica da família e explorando a equação:

Pobreza – inserção no mercado – abandono escolar – manutenção da pobreza.

Um exemplo é oferecido por Ana Lúcia Kassouf, em artigo publicado na Revista Nova Economia. Segundo a autora:

A baixa escolaridade e o pior desempenho escolar, causados pelo trabalho infantil, têm o efeito de limitar as oportunidades de emprego a postos que não exigem qualificação e que dão baixa remuneração, mantendo o jovem dentro de um ciclo repetitivo de pobreza já experimentado pelos pais. (KASSOUF, 2007, p. 19)

Porém, a relação direta entre pobreza e trabalho necessita ser mais bem fundamentada. Segundo Walter Alárcon, citado por Festa e Canela (2003), em estudo organizado pela OIT:

Se a pobreza bastasse para explicar o trabalho infantil, em países de estendida pobreza, deveriam existir mais crianças trabalhando, mas não é assim. Em termos percentuais, apenas um setor reduzido de todas as famílias pobres coloca seus filhos no mercado de trabalho. Se bem que a pobreza seja um fator decisivo, ele não é um fator suficiente para a existência do trabalho infantil e adolescente (ALÁRCÓN, 2000 apud FESTA e CANELA 2003, p. 40).

Se essas duas citações são comparadas, chega-se à conclusão de como essa questão é polêmica e depende do referencial adotado. Embora essa discussão seja marginal à pesquisa proposta, como a tríade trabalho – pobreza – pior escolaridade muitas vezes é apresentada como indiscutível, faz-se necessário indicar que nem sempre ela é absoluta.

No mesmo artigo citado acima, Kassouf (2007) apresenta um histórico a respeito do trabalho infantil. Afirma que essa questão remonta à Revolução

Industrial: um censo realizado na Inglaterra em 1861 indicava que, na faixa etária de 10 a 14 anos, 37% dos meninos e 21% das meninas já trabalhavam.

O próprio Marx, no livro “O Capital”, apresenta a questão do trabalho infantil que, associado ao trabalho feminino, acaba por concorrer com a força do trabalho fabril, barateando-o. Segundo o autor, em 1844, o parlamento inglês determinou que a instrução primária elementar fosse condição necessária para o emprego produtivo de menores de 14 anos, determinação que era burlada por meio de vários artifícios. Na Escócia, segundo ainda o mesmo autor, os fabricantes excluía de “suas fábricas os meninos obrigados a freqüentar a escola”. (MARX, 22ª edição, p. 459)

No Brasil, a sociedade escravocrata se caracterizava pelo trabalho infantil, mantido no início do século XX, quando – especificamente em 1919 – 37% do trabalho nas indústrias têxteis paulistas era realizado por crianças e adolescentes, de acordo com a OIT (2001).

Ainda segundo Kassouf, o tema “trabalho infantil” desapareceu das pesquisas acadêmicas por um período de 70 anos, retornando, então, em 1990 sob um enfoque econômico que enfatizava a redução da pobreza, o capital humano e o desenvolvimento. Para a autora, o desenvolvimento de análises econométricas, a partir de micro dados de pesquisas quantitativas, permitiu a construção de novos estudos que exploram a questão.

A preocupação com o trabalho infantil está presente em documentos de Órgãos Internacionais desde a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1919. Dentre um expressivo número de recomendações, convenções e resoluções, destaca-se a convenção 138 (que estabelece como 15 anos a idade mínima para o trabalho), publicada em junho de 1973 e a 182 (que estabelece as piores formas de trabalho infantil), publicada em 1999.

Segundo Marques (2006):

O conceito de trabalho infantil que se quer abolir, segundo a crença internacional cristalizada na Convenção 182, se enquadra em uma das categorias seguintes:

- a) Trabalho realizado por pessoa abaixo da idade mínima especificada pela legislação nacional (de acordo com as normas internacionais) para o tipo de tarefa a serem desenvolvidas e que, portanto, provavelmente prejudique a educação e o desenvolvimento pleno da criança ou adolescente.

- b) Trabalho perigoso, que ponha em risco o bem estar físico, mental ou moral da criança; e
- c) As formas inquestionavelmente piores de trabalho infantil, ou seja, escravidão, prostituição, conflitos armados, pornografia e outras atividades ilícitas. (MARQUES, 2006, p. 20-21)

Vale ressaltar a sutileza do termo “provavelmente”. Assim, nem todo o trabalho prejudicaria a educação. Campos e Alverga, por exemplo, em artigo de 2001, relativizam a relação negativa entre trabalho e escola. Segundo os autores, dependendo do momento histórico analisado, o trabalho infantil pode ser visto ou como exploração ou como atividade digna e edificante. Também convém lembrar que, em muitas comunidades e culturas, a inserção no trabalho é vista como zelo moral e forma de se preparar para o futuro.

Porém, qual a definição para trabalho infantil? Na perspectiva de Kassouf, uma definição aceita nos meios acadêmicos e difundida por organismos internacionais é aquela que considera trabalho e tempo despendido, seus ganhos e suas perdas. Para a autora:

Trabalho infantil é uma atividade que gera benefícios imediatos na forma de renda, mas também gera custos por não estudar e/ou por reduzir o tempo de lazer. Assim sendo, fatores que afetam os benefícios do trabalho (salário) ou os custos (retornos à educação) também afetarão a decisão com relação ao trabalho infantil. (KASSOUF, 2007, p. 8)

Desse modo, pode-se indagar até que ponto “trabalhar” gera pobreza. Essa relação entre trabalho e pobreza, presente em parte da literatura sobre o tema, tem sido analisada por Instituições Internacionais, como a OIT, a UNICEF e o Banco Mundial, a partir de outros enfoques. Em documento publicado em 1997 pela UNICEF, intitulado *Myth and Reality*, a organização desconstrói, entre outros, o mito de que o “trabalho infantil ocorre no mundo pobre”, demonstrando que, em países como a Inglaterra, “entregar folhetos”, trabalho considerado degradante em países pobres da América Latina, é executado por jovens. (KASSOUF, 2007)

Marques, Neves e Neto (2006) apresentam informações a respeito da distribuição dos trabalhadores na faixa etária de 5 a 14 anos, a partir de dados da OIT 2000. Segundo os autores, a maior concentração é encontrada na Ásia, Pacífico e em países pobres. Porém:

Surpreendente é o fato de cerca de 5 milhões de crianças nessa faixa etária encontra-se economicamente ativa em países desenvolvidos ou em transição. (MARQUES, 2006, p. 21-22)

Seria o trabalho infantil uma consequência direta de dificuldades financeiras na família? Abordando essa temática, Fúlvia Rosemberg (2002) não só propõe que a participação de crianças brasileiras na PEA (população economicamente ativa) é constante em 20% nos últimos 30 anos, como também questiona a relação pobreza-trabalho, sugerindo que crianças provenientes de famílias com rendimento médio também participam da PEA. A autora conclui que o abandono escolar é decorrente muito mais da ineficiência da escola do que da necessidade de trabalho.

Fúlvia Rosemberg e Rosângela Freitas (2002) discutem a relação entre inserção dos jovens no mercado de trabalho e pobreza. Segundo essas autoras, pressões de organismos internacionais que defendem o fim do trabalho para crianças e jovens, como a OIT, têm incentivado estudos que estabelecem uma relação direta entre, de um lado, pobreza e abandono escolar e, de outro, inserção no trabalho. A esse quadro, as autoras ainda propõem que se devem acrescentar os problemas escolares próprios das camadas mais pobres, as mais marginalizadas nas escolas, principalmente os meninos, que são por vezes empurrados para fora da escola, restando-lhes apenas o ingresso no mercado de trabalho. Como esse mercado, em um mundo globalizado, exige cada vez mais escolaridade, essa camada acaba sendo excluída, perpetuando, assim, sua pobreza futura. Dessas colocações, uma indagação se levanta no caso dos meninos: seria a exclusão da escola que levaria à inserção no trabalho, ou a pressão pela inserção no trabalho que levaria ao abandono da escola?

Entretanto, essa associação entre trabalho infantil e frequência escolar, por ser bastante polêmica, necessita de um aprofundamento mais rigoroso. Tema de difícil análise, o próprio relatório de monitoramento global pontua que o trabalho infantil está presente tanto no universo masculino, de forma mais visível (os meninos se inserem no mercado formal ou informal de trabalho), quanto no universo feminino, de forma invisível (as meninas se inserem

preferencialmente nos espaços domésticos). Ora, se medir o trabalho infantil é tarefa difícil, imagine-se medi-lo no espaço doméstico.

Assim, ao final da leitura da maioria destes textos, cabe indagar: até que ponto o conceito de trabalho utilizado está mais associado ao universo masculino, já que sua construção está agregada à possibilidade de obtenção de renda? Outra possibilidade de conceituar trabalho, colocada pela maioria dos autores em segundo plano são os afazeres domésticos, atividade mais presente no universo feminino, na qual se emprega tempo diário significativo e que pode ser também prejudicial ao processo de escolarização. Assim ter-se-ia um trabalho desenvolvido predominantemente por meninos e outro trabalho predominantemente feminino, o que conduz à questão: qual seria o prejuízo de cada um desses tipos de trabalho no processo de escolarização de homens e mulheres?

2.3 Afazeres domésticos

Os estudos realizados por Hirata e Kergoat são relevantes por ampliar o conceito de trabalho, que passa a conter também o que ocorre no espaço doméstico, não remunerado e informal. Para as autoras, essas inserções estão fortemente diferenciadas pelo sexo. Hirata ressalta ainda a importância de se considerarem os contextos histórico, econômico e cultural nessas análises (HIRATA, 2002).

Nesta tese, “afazeres domésticos” está alçado à categoria de atividade, com o mesmo *status* que o trabalho formal. É uma atividade que se caracteriza por maior flexibilidade de tempo, pois não é necessário cumprir uma jornada de trabalho predeterminada, tendendo a coexistir melhor com a frequência escolar. Rosemberg apresenta essa questão da seguinte forma:

Apesar de reconocer los determinantes internos de la escuela (“la tendenciosa perspectiva de los maestros”) y las presiones externas: “Mientras que la presión que sienten los niños por ingresar al mercado laboral los incita a abandonar la escuela, muchas niñas continúan en el sistema escolar porque suelen realizar trabajos domésticos que tienen un horario más flexible, lo que les permite permanecer en la escuela” (Banco Mundial, 2000. p. 37, apud Rosemberg, 2004,p.266.

Luana Pinheiro e Vera Soares (2008) acrescentam a esta discussão a duração da atividade afazeres domésticos. Segundo as autoras:

Já quando se examinam os indicadores referentes aos afazeres domésticos, saltam aos olhos as discrepâncias entre homens e mulheres. Enquanto, em 2007, 89,9% das mulheres com 16 anos ou mais anos de idade afirmavam cuidar de afazeres domésticos, somente 50,7% dos homens o faziam. Estas diferenças são reproduzidas nas áreas urbanas e nas áreas rurais, entre brancos/as e entre negros/as, além de atravessarem todas as regiões do país. E são ainda mais evidentes no exame do tempo dedicado a esses afazeres domésticos. Em 2007, enquanto as mulheres com 16 anos ou mais dedicavam, em média, 27,2 horas por semana a essas atividades, os homens responderam dedicar 10,6 horas, quase três vezes menos. Esta diferença pouco se alterou entre 2001 e 2007 – na primeira vez em que o dado foi levantado, a média de horas era de 30,9 para as mulheres e 11,2 para os homens. (PINHEIRO e SOARES, 2008, p. 35)

A principal explicação encontrada para essa disparidade é a maior presença dos meninos no mercado de trabalho. Porém a mesma autora apresenta argumentos contrários a essa idéia ao afirmar:

Contudo, a condição de ocupação está longe de explicar integralmente as discrepâncias encontradas. Isto pode ser confirmado pelo fato de as mulheres ocupadas gastarem 22,3 horas por semana com trabalho doméstico, enquanto os homens inativos gastam 13,7 horas, uma diferença de 8 horas e 36 minutos. (PINHEIRO e SOARES, 2008, p. 35)

Assim, mesmo considerando-se a população ocupada, “afazeres domésticos” mantém-se como atividade predominantemente feminina, caracterizando a dupla jornada de trabalho que marca o cotidiano de muitas mulheres: trabalho e afazeres. No caso das meninas que compõem a amostra analisada, pode-se desenhar uma tripla jornada: escola, trabalho e casa.

Na maior parte dos estudos pesquisados, incluindo a definição utilizada pela PNAD, não são abrangidas como trabalho as tarefas domésticas realizadas sem remuneração, no próprio domicílio, e mais frequentemente realizadas por meninas e mulheres. Dessa forma, este estudo procurará lidar com essas limitações, até mesmo no âmbito dos dados disponíveis, buscando formas de incluir a vida pessoal e doméstica, tanto para o sexo feminino quanto para o masculino. Um possível caminho foi analisar os afazeres domésticos, presentes com maior frequência no universo feminino, na mesma dimensão do trabalho formal, mais presente no universo masculino.

Se poucos são os estudos que diferenciam, por sexo, as trajetórias escolares associadas à inserção no mercado de trabalho, mais raro ainda são os que consideram os afazeres domésticos nessa questão. Cristina Bruschini, em artigo publicado em 2006, analisa o trabalho doméstico como inatividade econômica, ou trabalho não remunerado. Apesar de o foco principal ser a população adulta e a necessidade de considerar o tempo gasto nas tarefas domésticas como um elemento determinante na disponibilidade feminina para a inserção no mercado formal de trabalho, apresenta informações a respeito do tempo gasto na população juvenil. Segundo a autora, na faixa etária dos 10 aos 14 anos, as meninas gastam aproximadamente 14 horas semanais em afazeres domésticos enquanto os meninos disponibilizam menos de 9 horas nas mesmas atividades. Esta reflexão deve ser relacionada com a apresentada acima por Pinheiro (2008), que indica que meninas ocupadas também são as principais responsáveis pelas atividades domésticas. Isto é, a inserção no mercado formal pode ser uma explicação para a menor presença dos meninos nas tarefas domésticas, mas não serve para compreender a experiência feminina, o que já foi caracterizado como tripla jornada.

Cristina Soares e Ana Lúcia Sabóia (2007) relacionam tempo, trabalho e afazeres domésticos a partir de dados da PNAD de 2005. Segundo essas autoras, na faixa etária dos 10 aos 17 anos, 83% das moças realizam em média 14,3 horas de trabalho doméstico semanal enquanto 47,4% dos meninos gastam uma média de 8,2 horas, resultados esses similares aos encontrados por Bruschini.

Assim, da mesma forma que é importante caracterizar o tipo de trabalho⁶ desenvolvido por meninos e meninas, o mesmo se deve fazer com relação aos afazeres domésticos: as atividades domésticas realizadas por homens e mulheres seriam diferentes? Quanto tempo cada um desses grupos gastaria para executá-las? Se os meninos estão mais presentes no trabalho, estariam as meninas mais presentes nos afazeres domésticos? Qual o prejuízo de cada atividade nos resultados e percursos escolares?

⁶ O termo “trabalho” utilizado aqui inclui o exercício de tarefas remuneradas no mercado informal e formal, dentro ou fora do domicílio

Estudo desenvolvido por Julia Brandão Machado, em 2006 procurou mensurar “as temporalidades no cotidiano de jovens porto - alegrenses”. Além de trazer o trabalho doméstico como uma subcategoria de trabalho, com o mesmo *status* do formal, a autora apresenta os significados da atividade:

O trabalho doméstico para os meninos é uma ajuda, para as meninas uma obrigação. A diferença dessa perspectiva é que, para as moças, as atividades domésticas são vividas como responsabilidade sua, compartilhada com outras mulheres, como a mãe, a avó e a irmã, que se coloca em seu cotidiano, fazendo parte de sua rotina. (MACHADO, 2006, p 101)

Portanto, além de trazer para a presente análise a variável trabalho com toda a sua pluralidade, será acrescida também a variável afazeres domésticos.

2.4 Etnia e cor/raça: a importância de suas diferenciações

Em alguns pontos deste texto e na ótica de alguns autores, os conceitos de cor/raça e etnia são apresentados como possíveis sinônimos. Porém, para que se entendam as diferenças observadas no desempenho escolar de meninos e meninas no Brasil, e em outras partes do mundo, é importante diferenciar esses conceitos.

Segundo Peter Wade (1997), raça e etnia possuem construções históricas diferenciadas. Segundo o autor, o termo raça surge entre os séculos XVI e XVIII, ligado à linhagem e baseado na aparência. Entre os séculos XIX e XX, ocorre o apogeu do racismo, fundado nas teses de “racismo científico” e na melhoria das espécies por meio do branqueamento. Com o desenvolvimento da Biologia e da Genética, a base conceitual das raças é superada, e as diferenças passam a ser entendidas como resultado de processos históricos. Já o conceito de etnia, mais recente, foi associado, por Wade, a povos nativos e a grupos minoritários, como possibilidade de categorizar culturas diferenciadas em suas linguagens e ocupações espaciais.

Kabengele Munanga, teórico das relações raciais, também apresenta em seus escritos a diferenciação entre raça e etnia:

Uma raça, no sentido sociológico, é um conjunto de indivíduos sensatos que possuem características físicas hereditárias comuns.

Uma etnia é um conjunto de indivíduos possuindo em comum uma língua, uma cultura, uma história, um território. (MUNANGA, 1990, p. 52)

Em artigo mais recente, a diferenciação é rerepresentada:

O conceito de raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional, dito raça “branca”, “negra” e “amarela” pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que histórica ou mitologicamente, tem um ancestral comum, tem uma língua comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. (MUNANGA, 2004, p. 12)

Um elemento importante na diferenciação entre raça e etnia associada às diferenças entre homens e mulheres é a questão do uso de diferentes línguas, principalmente para os grupos étnicos minoritários, em que há diferenças entre a língua materna e a língua oficial da região.

Dessa forma, brancos e negros utilizam-se basicamente da mesma língua, pelo menos em países como Brasil e EUA, mas, em grupos étnicos diferentes, a linguagem de cada um desses grupos é um fator de identidade cultural. Comparando homens e mulheres na utilização de espaços públicos e privados, é possível observar que, em grupos étnicos minoritários, os homens, por ocuparem espaços públicos, apropriam-se mais facilmente da língua dominante, enquanto que as mulheres apresentam maior dificuldade nessa apropriação por ocuparem predominantemente o espaço doméstico, em que línguas maternas são utilizadas.

Assim, em algumas regiões da África e do Sudoeste da Ásia, as quais, segundo os organismos internacionais, apresentam piores indicadores educacionais para as meninas, as questões étnicas seriam as determinantes para as diferenças observadas entre os desempenhos escolares de meninos e meninas. Note-se que essas regiões se caracterizam por possuírem uma pluralidade de dialetos, o que dificulta para as meninas apropriar-se da linguagem dominante e pública. Esse elemento, associado a outros fatores

culturais e econômicos, pode ser determinante para a compreensão do pior desempenho escolar das meninas.

Relatório publicado pelo PREAL em 2004, com o intuito de apresentar as relações entre etnia, raça, gênero e educação na América Latina, indica variadas possibilidades de análises. O documento ressalta que, em algumas regiões da América Latina, para além da questão da cor ou raça, devem-se considerar as diferenças étnicas, principalmente em países com forte presença de povos indígenas distribuídos em vastas áreas rurais, como Bolívia, Peru e Colômbia⁷. Na comparação com o Brasil, as diferenças étnicas encontradas nessas regiões aproximam-se das defasagens entre brancos e negros. Além disso, a questão etnia/cor está diretamente associada à situação econômica das populações. Segundo Winker (2004):

En comparación, las tasas de sobre-edad de los niños urbanos no pobres son bastante bajas. Se encuentran diferencias similares en la educación secundaria; los alumnos hablantes de lenguas nativas, los alumnos urbanos pobres y los alumnos rurales están en gran desventaja. La brecha total de género parece favorecer a las niñas, pero la razón más probable de esto es que las niñas mayores están desertando y saliendo del sistema educativo. El ingreso tardío a la escuela y la retención en los grados implican que las niñas pueden ser ya adolescentes en la escuela primaria. (WINTER, 2004, p. 40)

Na mesma publicação, Carolyn Winter apresenta resultados referentes ao Brasil, indicando que para a nossa realidade as trajetórias escolares diferenciadas para meninos e meninas são fortemente influenciadas pela cor. Citando Fúlvia Rosemberg, a autora afirma:

El informe de Rosemberg sobre Brasil entrega información interesante y tal vez sorprendente en el sentido de que los años de escolaridad promedio para las mujeres sobrepasaron la cifra correspondiente a los hombres durante la década del noventa. Esta ventaja de las niñas parece mantenerse para todos los grupos raciales. [...] Son las mujeres blancas, seguidas de los hombres blancos, quienes presentan el mayor número de años de estudio promedio. Existen diferencias de género en la progresión a través del sistema escolar, siendo la trayectoria de las mujeres más regular que la de los hombres, y esto parece ocurrir en todas las razas. (WINTER, 2004, p. 41)

Assim, em comunidades em que as diferenças étnicas estão presentes, os piores indicadores são femininos (comunidades indígenas da América;

⁷ Esta tese não abarca as peculiaridades da população indígena brasileira, em que os fatores étnicos estariam presentes. O estudo proposto está restrito aos grupos brancos e negros (pretos e pardos).

minorias da África e Ásia). No Brasil, as diferenças observadas são raciais, diferenciadas em brancos e negros e são os meninos que apresentam os piores indicadores.

Desta forma, para a compreensão trajetórias escolares de meninos e meninas, além do fator trabalho a análise deve incluir os afazeres domésticos e características étnicas, para algumas regiões do mundo e/ou cor/raça para a realidade brasileira. O desafio seguinte é a escolha da medida ou indicador numérico a ser utilizado nessa construção.

CAPÍTULO 3: A PLURALIDADE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

Em vários pontos deste texto, utilizou-se o termo escolarização. Qual a medida de escolarização a ser utilizada? Por ser este, um trabalho quantitativo, a escolarização deveria ser representada por uma medida numérica, o que nos colocou diante de uma escolha entre os inúmeros indicadores utilizados em diferentes documentos oficiais e textos acadêmicos.

Segundo o Dicionário de Indicadores Educacionais MEC/INEP (2004), os indicadores podem ser organizados em três grupos⁸:

- **Acesso e participação**
 - Taxa de Atendimento Escolar – percentual da população que se encontra matriculada na escola e sob determinada idade ou faixa etária;
 - Taxa de Escolarização Bruta (ou Taxa Bruta de Matrícula) - percentual de matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população, na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino;
 - Taxa de Escolarização Líquida (ou Taxa Líquida de Matrícula) – percentual de pessoas matriculadas em determinado nível de ensino, com idade ou faixa etária teoricamente adequada a esse nível em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino.
- **Eficiência e rendimento –**
 - Distorção idade-série – percentual de alunos, em cada série, cuja idade seja superior à recomendada;
 - Taxa de rendimento escolar (aprovação, reprovação ou abandono) – percentual de alunos aprovados, reprovados ou afastados por abandono;

⁸ Adéquo a nomenclatura dos indicadores do *Relatório de Monitoramento Global UNESCO* ao *Dicionário de Indicadores Educacionais MEC/INEP*, procurando utilizar uma nomenclatura única para os indicadores.

- Taxa de fluxo escolar (promoção, repetência ou evasão) - percentual de alunos promovidos, repetentes ou que se evadiram;
- Taxa de sobrevivência (específico do Relatório de Monitoramento Global) – porcentagem de alunos matriculados na primeira série de um ciclo educacional em determinado ano letivo os quais atingem uma série determinada, com ou sem repetência;
- **Resultados em testes de proficiência -**
 - Resultados internacionais do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - iniciativa OCDE);
 - Resultados nacionais do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) e da Prova Brasil (iniciativa do MEC/INEP).

Optou-se por utilizar neste estudo a variável defasagem idade/anos de estudo, que pode ser correlacionada à “distorção série-idade”. A escolha por um indicador de eficiência e rendimento se deve à valorização que se pretende dar ao percurso escolar, comparando as trajetórias de meninos e meninas. A base de dados da PNAD apresenta como variável derivada os anos de estudo da população. A mesma variável é utilizada por Alceu Ferraro. (2002, 2007a, 2007b).

Em relação aos indicadores educacionais, os trabalhos, artigos e documentos pesquisados para a construção desta tese apresentam uma grande diversidade de enfoques. A leitura dessas fontes procurou apreender não só quais indicadores educacionais estavam sendo utilizados, mas também se os dados disponibilizados estavam desagregados por sexo e como e se relacionavam com trabalho, afazeres domésticos e escolarização.

Se, por um lado, é interessante notar a riqueza de medidas utilizadas por essas fontes no manuseio dos indicadores, por outro, isso dificulta – e muito – qualquer comparação entre eles. Por exemplo, a relação entre a idade do aluno e a série que ele deveria frequentar pode ser medida de três formas distintas: distorção idade–série, adequação idade–série e sincronismo idade–série. E uma forma não leva à mesma análise que a outra.

Nos artigos levantados, como já se mencionou, a separação de informações que relacionam um determinado indicador à variável sexo é marginal. Tratando desse aspecto, as pesquisas muitas vezes apresentam resultados contraditórios nas conclusões sobre as diferenças no desempenho escolar entre meninos e meninas. Enquanto a maioria dos estudos brasileiros indica que as meninas apresentam os melhores indicadores, outros simplesmente concluem que não há diferenças educacionais entre mulheres e homens.

Uma explicação para essas divergências talvez resida na amplitude e na caracterização das análises feitas. Alceu Ferraro (2002) relata que, dependendo da faixa etária recortada, a diferença entre indicadores femininos e masculinos é positiva, mas, dependendo de outro recorte, essa diferença desaparece. Isso se deve, para o autor, ao fato de as pesquisas quantitativas estarem trabalhando com sujeitos ora a partir de cinco anos, ora a partir de dez, ora ainda a partir de quinze anos, faixas essas que influenciam diferentemente nos resultados encontrados.

Em estudo realizado em 2006 e que analisa “Gênero y alfabetización em el Brasil de 1940 al 2000: trazando la trayectoria de la relación”, Ferraro indica que já a partir do Censo de 1940, dependendo dos grupos de idade e da geração considerada, observa-se que as diferenças na escolarização favorecem as meninas. A faixa etária é, portanto, uma variável importante a ser considerada.

A interligação entre essas variáveis - sexo e idade - para a compreensão das diferenças educacionais é fundamental. Acrescentem-se ainda as variáveis cor/raça, e situação econômica dos alunos aos determinantes educacionais.

A afirmação de que a cor/raça do aluno é determinante no desempenho escolar está presente em várias produções acadêmicas, como em Rosemberg e Piza (1998), em Ferraro (2007), em Carvalho (2001) e em Soares (2003). Mas o que se deve considerar é qual o peso ou a importância dessa variável na inter-relação com sexo.

A influência da situação econômica também está presente em diversas produções acadêmicas, a citar: Henriques, 2002; Barros, Machado e Mendonça, 2001 e Kassouf, 2007. Esses, entre outros autores, consideram a situação econômica dos jovens como um determinante para o desempenho escolar.

Das fontes que tratavam sobre os indicadores educacionais, três trabalhos serão descritos de forma mais aprofundada, pela relevância que têm na construção do objeto de estudo desta pesquisa, quais sejam: Henriques (2002) e Beltrão (2002a e 2002b). Também serão apresentados estudos organizados por Institutos de Pesquisas nacionais e internacionais.

Ricardo Henriques, em pesquisa financiada pela UNESCO (2002), discute a relação existente entre raça e gênero nos sistemas de ensino. Nesse estudo, trata-se predominantemente das desigualdades raciais existentes e a 'democracia racial brasileira'. Para o autor, a "pobreza tem cor no Brasil, é negra. "(HENRIQUES, 2002, p. 7).

Ainda sob a ótica desse pesquisador, enquanto os meninos negros apresentam defasagem educacional, as meninas negras têm mais dificuldade de inserção social, como se pode verificar no baixo ingresso no mercado de trabalho para mulheres, principalmente para as negras. Segundo o autor, para que as mulheres tenham a mesma probabilidade de emprego que um homem, elas precisam de cinco anos a mais de escolaridade, reforçando assim que as diferenças entre mulheres e homens no mercado de trabalho ainda estão presentes. Ao incluir a questão de cor, percebeu-se que as mulheres negras necessitam de quatro anos a mais de escolaridade para alcançar o mesmo nível de ingresso das mulheres brancas.

Os dados trabalhados por Henriques (2002) originam-se da PNAD 1999, na qual 54% da população brasileira se dizem brancos; 40%, pardos; e 5%, pretos, com 34% dos pretos abaixo da linha de pobreza. Considerando a distribuição de renda no Brasil, oito de cada dez pessoas no segmento mais pobre eram negras (soma dos pretos e pardos), e apenas uma de cada dez pessoas mais ricas é negra.

Trazendo um indicador de escolaridade para a discussão, tem-se que, ainda de acordo com Henriques, em 1999, apenas 31% das crianças brasileiras de 12 anos haviam concluído a 5ª série; e dentre essas, somente 15% eram crianças pobres⁹ contra 45% das crianças não-pobres. A tabela 1 apresenta o desempenho dos segmentos *pobres* e *não-pobres*, por *cor* e *sexo*, considerando a conclusão da 5ª série até 12 anos.

TABELA 1: dados PNAD 1999, conclusão 5ª série até 12 anos, por *cor*, *sexo* e *segmentos pobre* e *não-pobre*.

Conclusão 5ª série até 12 anos – segmento não-pobre	%
Mulheres brancas	55,2
Homens brancos	47,3
Mulheres negras	35,3
Homens negros	31,5
Conclusão 5ª série até 12 anos – segmento pobre	%
Mulheres brancas	26,2
Homens brancos	22,1
Mulheres negras	13,9
Homens negros	7,5

FONTE: Henriques, 2002

Para discutir a relação entre *desigualdade de renda* e *desigualdade educacional*, o autor trabalha com a pesquisa de Padrão de Vida IBGE - 1996.

⁹ O autor não descreve nesse estudo a diferença nem a definição que utiliza de pobre e não pobre.

Apesar de o autor afirmar que o “recorte de gênero¹⁰ não altera a estrutura da escolaridade da população a partir do recorte racial” (Henriques, 2002, p. 36), em outro momento da pesquisa, relaciona as duas variáveis: “o recorte simultâneo de cor e gênero torna evidente que as diferenças decorrentes do componente racial são significativamente superiores às de gênero” (idem, ibidem, p. 59). Entretanto, não se pode conceber que essa supremacia da variável *cor* desqualifique a variável *sexo*, conforme se depreende dos dados apresentados no próprio estudo de Henriques. A tabela 2 apresenta as taxas de escolarização líquida por *sexo* e *cor* para o Ensino Fundamental I e II.

Tabela 2: dados PNAD 1999, taxa líquida de escolarização, por *cor* e *sexo*. Henriques, 2002

Taxa de escolarização líquida Fundamental I	%
Mulheres brancas	90,7%
Homens brancos	91%
Mulheres negras	88,2%
Homens negros	85,4%
Taxa de escolarização líquida Fundamental II	%
Mulheres brancas	77%
Homens brancos	70,8%
Mulheres negras	54,5%
Homens negros	44,4%

FONTE: Henriques, 2002

Sem dúvida, a tabela 2 demonstra que cor é determinante, mas sexo também precisa ser considerado na análise, principalmente no ensino fundamental II, período posterior à escolarização inicial, no qual as meninas têm apresentado melhores resultados, consideradas as taxas de escolarização líquida. A diferença favorável às mulheres negras chega a mais de 10% em comparação aos homens negros.

Outro indicador utilizado na pesquisa de Henriques é a adequação idade-série, isto é, a porcentagem de alunos que frequentam uma determinada série

¹⁰ Como já justificado anteriormente, não consideramos essa nomenclatura adequada, pois as análises numéricas são de sexo e não gênero

na idade esperada. A Tabela 3 apresenta os resultados dessa variável, comparando dados de 1992 aos de 1999 para a 1ª série do Ensino Fundamental.

TABELA 3: Dados PNAD 1999, adequação *idade-série*, por *cor/raça* e *sexo*, 1992 e 1999

	1992	1999
Meninos brancos	50,3	57,9
Meninas brancas	52,6	61,9
Meninos negros	24,6	44
Meninas negras	32,4	48,8

FONTE: Henriques, 2002

Com base nessa tabela, pode-se observar que o atraso escolar é um dos principais problemas na educação brasileira. Piores no início de 1990, os resultados refletem uma realidade ainda bastante cruel tanto no recorte cor/raça como no que se refere a sexo. Segundo Henriques, “nos anos 90, o progresso dos brancos foi mais intenso do que o dos negros, e ao final da década, mais de $\frac{3}{4}$ das crianças negras com 12 anos de idade ainda não completaram a 5ª série do Ensino fundamental” (2002, p. 78). Nessa mesma tabela, também pode ser observada uma sensível diferença entre meninos e meninas negros, com menor defasagem para as meninas negras. Portanto, mais uma vez, embora cor seja o determinante, sexo também influencia nas diferenças.

A tabela 4 apresenta as taxas ótimas de desempenho escolar (alunos que terminaram os referidos níveis nas idades esperadas) por cor e sexo.

TABELA 4: dados PNAD 1999, taxa ótima de desempenho escolar, por *cor*, *sexo* e *nível*.

Taxa ótima de desempenho escolar – Fundamental I	%
Mulheres brancas	56
Homens brancos	51,3
Mulheres negras	37,6
Homens negros	31,2
Taxa ótima de desempenho escolar – Fundamental II	%
Mulheres brancas	40,3
Homens brancos	23
Mulheres negras	18,8
Homens negros	13

FONTE: Henriques, 2002

Se, no Ensino Fundamental I, as mulheres brancas apresentam desempenho ligeiramente superior ao dos homens brancos, essa diferença aumenta significativamente no Ensino Fundamental II. Ao se comparar sujeitos de mesma cor, os homens brancos alcançam 23 % de sucesso frente aos 40,3% das mulheres brancas. Como entender essa diferença? Não seria *sexo* também uma variável importante para a sua compreensão?

Resumidamente, pode-se considerar que o estudo de Henriques (2002) indica que, ao se trabalhar com indicadores educacionais, independentemente de qual seja o escolhido, é fundamental considerar um conjunto de variáveis demográficas. A questão *cor/raça* é, sim, determinante para os diferentes indicadores, porém *sexo* também não pode ser desconsiderado, assim como a influência de *condições econômicas*.

Estudo desenvolvido pelo IPEA, em associação com a Secretaria Estadual de Políticas para as mulheres – SPM e Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher – UNIFEM, em 2008 e organizado por Luana Pinheiro e colaboradores apresenta, nas suas análises, resultados que ressaltam o elemento *sexo* em associação com *cor*. Segundo os autores

Ao se considerar a população ocupada de 16 anos ou mais de idade, sobressaem-se as desigualdades de gênero, enquanto as de raça permanecem inalteradas. Ou seja, diferentemente do indicador para a população geral, os dados de 2007 mostram as mulheres com um ano a mais de estudo em média

do que os homens (8,4 contra 7,4). Já para os negros, a distância de dois anos em relação à população branca permanece sendo observada (6,8 e 8,8). (PINHEIRO, 2008, p. 19)

Outro autor que discute essa temática é Kaizô Iwakami Beltrão, em texto publicado pelo IPEA, em maio de 2002, no qual se analisa a diferença entre os sexos no item acesso à educação.

O autor trabalha com a razão dos anos médios de estudo para mulheres e homens em diferentes coortes de nascimento. De forma geral, conclui que as meninas se escolarizam em uma velocidade maior do que os meninos. No ensino médio, a diferença é 30% favorável às meninas.

Para o autor, “a coorte de mulheres mais jovens têm não só diminuído as diferenças em relação aos homens quanto à escolaridade, como também conquistado terreno na frente dos mesmos.” (BELTRÃO, 2002b, p. 16)

O mais importante desse estudo é a valorização da variável sexo com a ressalva de que essas análises precisam considerar as diferenças entre as coortes. Concluindo, o autor afirma que estatísticas globais que consideram anos de estudo apenas para a população maior de 18 anos podem gerar números enganosos, devendo-se, portanto, analisar qualquer indicador educacional na interface com outras variáveis, crítica essa já apresentada por Alceu Ferraro (2006).

Beltrão, em outra publicação do IPEA de 2002, analisa as diferenças regionais no acesso ao ensino fundamental. Nesse artigo, trabalha com os indicadores “taxa de ingresso” e “taxa de aprovação” para populações escolares do Rio de Janeiro e do Ceará, tentando captar as diferenças regionais e diferenciando meninas e meninos. Os dados se originam da Contagem Populacional de 1996 – IBGE.

Pode-se afirmar, genericamente, que esse estudo permite a comparação de indicadores educacionais por regiões economicamente diferenciadas: o Rio de Janeiro, que obteve os melhores indicadores econômicos, como uma região desenvolvida; e o Ceará, como uma região mais pobre.

Segundo o autor,

[...]comparando as taxas de ingresso e aprovação por sexo para o Ceará e o Rio de Janeiro observa-se que os homens apresentam taxas mais baixas do que as mulheres em ambos os Estados. A diferença é muito maior no Ceará. Na 1ª série, as mulheres cearenses apresentam as taxas de ingresso e aprovação um ano antes dos homens, aos 9 anos de idade. São também as mulheres que têm a maior abrangência na cobertura (atendimento na faixa etária) com índices de 95,4% e 92,4%, respectivamente, para mulheres e homens. Outro ponto também de destaque para o sexo feminino é a taxa de ingresso e aprovação máxima obtida nas séries selecionadas. Em todas as séries, as mulheres superam os homens. A diferença é maior na 1ª série, abrangendo 55,7% contra 48,4% do sexo masculino” (BELTRÃO, 2002b, p. 16).

A tabela 5, especialmente organizada para esta tese, apresenta o Índice de Paridade de Gênero (ou razão de sexo) para ingresso e aprovação por cidades, a partir dos dados de Beltrão (2002b).

TABELA 5: IPG ingresso e aprovação, por série, Ceará e Rio de Janeiro –

	<i>Ceará</i>	<i>Rio de Janeiro</i>
INGRESSO		
1ª série	1,08	1,01
4ª série	1,24	1,06
5ª série	1,25	1,08
8ª série	1,25	1,03
APROVAÇÃO		
1ª série	1,10	1,01
4ª série	1,24	1,04
5ª série	1,28	1,06
8ª série	1,28	1,08

FONTE: Dados Contagem Populacional 1996,

Esse estudo reforça a importância em se diferenciar os dados por *região* e suscita as seguintes questões: como entender as diferenças entre os Estados? Seria esse um resultado circunstancial, ou a realidade brasileira desenharia outra hipótese, qual seja: mesmo nas regiões mais pobres, o desempenho das meninas seria superior ao dos meninos? Como a questão inserção no mercado de trabalho poderia ajudar a entender essas diferenças? Será que, no Ceará, há mais meninos trabalhadores do que no Rio de Janeiro? Quais as modalidades de trabalho em cada região?

O projeto deste doutorado surgiu do desencontro entre, de um lado, as informações apresentadas nos relatórios de monitoramento educacional do

mundo, que indicavam serem as meninas as mais desprivilegiadas educacionalmente e, de outro, a realidade observada nestas pesquisas brasileiras, em que aparentemente os meninos apresentavam os piores indicadores, com uma diferença mais acentuada nas regiões mais pobres. Como são essas regiões aquelas que apresentam maiores taxas de trabalho infanto-juvenil, é tentador retomar a hipótese de explicação dos problemas escolares por meio da inserção no mundo do trabalho e retoma-se a questão: é o trabalho que determina os resultados escolares dos meninos no Brasil?

O percurso de reflexões até aqui desenvolvido indica que a questão é complexa, pois é necessário partir de uma apropriação dos aspectos demográficos da população para analisar esta justificativa com alguma segurança. Como “pano de fundo” deve-se explorar:

- a) de que menino ou menina está se tratando: qual a influência da sua cor/raça (aparentemente uma variável central) no seu desempenho escolar; qual é a sua situação econômica; qual é a sua idade?

E a partir daí, as questões giram em torno de:

- b) o trabalho é ou não prejudicial à escolarização? O quanto prejudica?
- c) como a atividade ‘afazeres domésticos’ influencia os resultados escolares?

O desafio proposto é trabalhar as duas dimensões: apresentar a caracterização demográfica da população estudada, com foco na influência do trabalho para os resultados encontrados.

3.1 Estudos sobre trabalho e escolarização

A primeira percepção quando se relaciona trabalho e escolaridade para meninos e meninas é que as publicações, novamente, não se aprofundam

nesse aspecto. A maior parte apenas informa que a inserção no mercado dificulta a frequência escolar; além disso, concebem trabalho como categoria homogênea, não determinando as diferentes modalidades de inserção para meninos e meninas.

Outro aspecto geral observado é que os estudos consideram quatro possibilidades na relação trabalho e escola, a saber: a) não trabalha e estuda (a maior parte dos jovens se inserem nesse grupo), b) trabalha e estuda, c) trabalha e não estuda, d) não trabalha e não estuda.

Uma das pesquisas que discute essas relações é apresentada por Ana Lúcia Kassouf e Nancy Silva (2002). As autoras realizam um longo estudo a partir de dados da PNAD 1998, procurando compreender a relação trabalho e escolaridade dos jovens brasileiros. Seus resultados indicam que as mulheres ingressam mais tardiamente no mercado de trabalho, o que pode auxiliar no processo de escolarização delas. Porém, quando se analisam os anos de escolaridade de homens e mulheres em relação à idade de ingresso no mercado de trabalho, observa-se que, mesmo que se considere o grupo de meninos e meninas de mesma faixa etária ao ingressarem no mercado de trabalho, elas apresentam melhores índices escolares do que os meninos.

Segundo as autoras, grande parte das meninas, na faixa de 15 a 24 anos, é responsável por tarefas domésticas ou já constituiu suas próprias famílias (26,4% das mulheres e 6,1% dos homens).

Verifica-se que o índice de meninos que só estudam é quase três vezes maior do que o índice de meninas; no entanto, quase 40% dos meninos já saíram da escola e 6% não estudam nem trabalham, o que indica o alto grau de dificuldade que os meninos enfrentam em seus percursos escolares. Ao se analisar a ocupação 'afazeres domésticos', associada ou não à escolarização, as meninas predominam, reforçando a idéia de o trabalho doméstico ser tipicamente feminino.

Estudos que analisam o mercado de trabalho demonstram que, nos últimos anos, os jovens são a parcela mais afetada pelo desemprego (Sposito,

2003). Porém, segundo Carvalho, o afastamento dos rapazes do mercado de trabalho não aumentou nem melhorou sua frequência escolar:

Se o principal motivo para o fracasso escolar fosse o ingresso no mercado de trabalho, o aumento dos índices de inatividade entre os jovens do sexo masculino deveria resultar em elevação de suas taxas de escolaridade e de sucesso acadêmico, o que não se verificou. Parece haver, portanto, um fenômeno de desencanto mais amplo de meninos e rapazes, não apenas com as oportunidades de emprego, mas também com a vida escolar. (2005, p. 3)

Kassouf (2007), no estudo já citado, discute essa influência:

Os autores mencionam a dificuldade em se determinar o verdadeiro impacto do trabalho precoce sobre a performance escolar, visto que fatores que encorajam o trabalho são parecidos com aqueles que desestimulam a frequência à escola. Assim, será que é o fato de a criança trabalhar que reduz seu desempenho escolar ou é a baixa qualidade das escolas e a desmotivação do aluno pelo baixo desempenho nos estudos que faz com que ele/ela entre no mercado de trabalho? (2007, p. 18-19)

Em pesquisa desenvolvida a pedido da OIT, Kassouf (2004) analisa a questão do trabalho infantil no Nordeste brasileiro. Segundo o estudo, 50% das crianças que trabalham no País estão no Nordeste, concentradas principalmente na região rural.

Enquanto 55,7% dos meninos da região rural se caracterizam por só estudar, esse índice sobe para 77,1% no caso das meninas. Na associação entre trabalho e estudo, esses indicadores passam a somar 37,1% para meninos e 16,3% para meninas. Da população analisada, 3,6% das meninas só cuidam dos afazeres domésticos, índice quatro vezes maior do que o encontrado para os meninos.

Os resultados deixam entrever que, de um lado, 'afazeres domésticos' é uma ocupação predominantemente feminina e que, de outro, apesar da situação de pobreza, a grande parcela de jovens apenas estuda, o que levanta, pois, certa dúvida quanto à relação direta entre pobreza, trabalho e abandono escolar.

Resultado semelhante foi encontrado por Rocha que, estudando o trabalho precoce¹¹ a partir de dados da PNAD 1999, afirma: "A incidência de

¹¹ Estatisticamente definido como qualquer trabalho, mesmo sem pagamento, por um período mínimo de uma hora semanal, por indivíduos com idade igual ou inferior a 14 anos, esse trabalho é geralmente considerado como uma situação indesejável. (Rocha, 2003, p. 62)

trabalho precoce é bem mais elevada para os meninos. Sendo as diferenças de gênero mais acentuadas no nordeste.” (2003, p.71)

Em publicação institucional da Presidência da República (Brasil, 1998), a relação ‘trabalho e escola’ é também apresentada e discutida, estando algumas informações desagregadas por sexo. A partir de dados da PNAD 1995, o estudo indica que há diferenças entre meninos e meninas quanto à alfabetização (saber ler e escrever) independentemente da inserção no trabalho, pois 90,7% dos meninos e 93,7% das meninas são considerados alfabetizados. Ao analisar o grupo que trabalha e é alfabetizado, tem-se que 76,7% são compostos de meninos e 85,9%, de meninas. Observa-se que o trabalho diminui a condição de alfabetização, de forma mais intensa para os meninos.

Outras informações relevantes são:

- a) as meninas estão inseridas em trabalhos tanto do próprio domicílio (12%) como do domicílio do empregador (21%);
- b) a maioria desses jovens recebe até $\frac{1}{2}$ (meio) salário mínimo (55%), trabalhando numa jornada de 15 a 39 horas semanais (59%).

Observa-se que uma parcela dos jovens concilia escola e trabalho. Wajmman e Leme, analisando dados das PNADs de 1981 a 1988, exploraram a alocação do tempo dos adolescentes, trabalho e educação. Segundo as autoras:

A educação pode ser vista como o resultado do processo de decisão das famílias sobre a alocação do tempo de seus membros mais jovens, e as escolhas (não excludentes) de estudar e/ou trabalhar tornam-se cruciais na medida em que os jovens vão alcançando idades compatíveis com a atividade econômica. (2000, p. 1)

Esse estudo indica que, no período analisado, houve, na faixa dos 10 aos 14 anos, um aumento de escolarização, de 79% para 95%. Ao incluir a variável trabalho, tem-se um aumento, entre jovens de 10 a 14 anos que conciliam estudo e trabalho, de 9% para 15%.

Ao comparar por sexo, percebe-se que a alocação de tempo das meninas tende a ser apenas estudar, enquanto a dos meninos se equilibra entre 'só estudar' e 'estudar e trabalhar'. É importante ressaltar que este estudo não considera a questão dos afazeres domésticos.

Coube a Jerônimo Muniz (2003) trazer um novo elemento a ser considerado nas análises aqui propostas: as descontinuidades demográficas. Segundo o autor, o Brasil apresenta demograficamente uma 'onda jovem' no final dos anos 80 e início da década de 90. Essa onda produz atualmente aumento significativo do contingente de jovens o qual, associado à redução dos postos de trabalho (processo de informatização e robotização da economia), desencadeia aumento nas taxas de desemprego nessa faixa etária. Marcio Pochmann (2007), um estudioso da relação trabalho e juventude, também assinala a relação entre desemprego e juventude.

Um estudo produzido pelo IPEA em 2004 (CAMARANO, et al, 2004) aborda as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros e a questão do desemprego. As autoras informam que, segundo o Censo de 2000, os jovens na faixa etária de 15 a 24 anos – num total de 19,5% da população brasileira – representam 47,7% do total de desempregados. Ainda de acordo com esse estudo, a transição para a vida adulta pode ocorrer a partir de três marcos que podem ou não ocorrer simultaneamente: saída da escola, entrada no mercado de trabalho ou constituição de uma família.

Quanto à questão da juventude, as autoras ressaltam a ambiguidade das representações que a sociedade, de forma geral, possui dessa etapa da vida. Para alguns, os jovens são agentes propulsores de mudanças; para outros, são geradores de problemas sociais. Também ambígua é a relação do jovem com a escola: de um lado, o jovem precisa escolarizar-se para conseguir inserir-se no mercado de trabalho, de outro lado, ele não consegue visualizar a relação entre o aprendizado escolar e as necessidades do mercado. Trata-se, portanto, de um sujeito desmotivado, de diversas maneiras, com sua escolarização.

Em 2001, o IBGE realizou um estudo especial na PNAD, focando a questão do trabalho infantil. Esse estudo foi sugerido e financiado pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) através do Programa Internacional

para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). No site da instituição, estão disponíveis tabelas com informações detalhadas para nove regiões metropolitanas do Brasil. A importância desse estudo é que ele viabiliza, em diferentes momentos, comparações de dados sobre a escolarização de jovens brasileiros.

Por exemplo, comparando-se com dados de 1992, comprova-se um avanço expressivo da escolarização dos jovens no Brasil. Para a faixa etária de 7 a 14 anos, tem-se, em 1992, o índice de não escolarização de 13,4%, o qual baixa para 3,5% em 2001.

No estudo citado, 33% dos jovens, de ambos os sexos, oriundos da zona rural e na faixa etária dos 10 aos 14 anos são ocupados e, desses, 92% frequentam a escola; apenas 3% dos jovens não estudam e não frequentam a escola. Já os dados das zonas urbanas apontam que 7% são ocupados e, desses, 89% frequentam a escola; apenas 2,7% dos jovens não estudam e não frequentam a escola.

O que chama a atenção é a distribuição dos jovens que não estão ocupados nem frequentam a escola. Na zona rural, a maior parcela é a de mulheres, que perfazem o total de 59% em detrimento do total de 41% dos homens; entretanto, na zona urbana, há equilíbrio na proporção entre homens e mulheres. Para compreender esses dados é preciso estar alerta para o fato de que, entre a população ocupada, não estão incluídos aqueles/as que se dedicam apenas às tarefas domésticas.

Uma das hipóteses que justificariam o abandono escolar das meninas é a gravidez precoce¹², ou a formação de uma família. Embora o questionário da PNAD não possibilite o cruzamento de informações sobre o fato de as adolescentes terem, ou não, filho/s, essa tem sido hipoteticamente uma das explicações para a defasagem escolar de meninas. É necessário, no entanto, que outras pesquisas sejam produzidas para verificar se essa hipótese, realmente, se sustenta.

¹² Define-se gravidez precoce, segundo a Organização Mundial da Saúde, como a ocorrida antes dos 20 anos. (Chermont, Veiga e Fontes, 2004). Deve-se ressaltar que a idéia de ‘precocidade’ é diferenciada por culturas e épocas históricas.

Estudo desenvolvido por Aline Veiga e outros (2004), em cinco estados brasileiros, sinaliza que o gênero é um determinante para a exclusão social. Segundo as autoras, meninas de 7 a 9 anos abandonam mais a escola, comparativamente aos meninos, em famílias pobres e cujos pais tenham baixo nível de escolaridade. Já na faixa etária de 15 a 17 anos, o principal motivo de abandono é o casamento precoce.

Em 2008, durante o processo de produção desta tese, o IBGE disponibilizou a publicação *Aspectos complementares de educação, afazeres domésticos e trabalho infantil* (IBGE, 2008). Esse estudo foi desenvolvido em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com o objetivo de “proporcionar um entendimento mais abrangente da situação sócio econômica de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade, envolvendo aspectos de trabalho, afazeres domésticos e de educação” (IBGE, 2008, p. 33).

Neste documento, assim como vimos fazendo, os ‘afazeres domésticos’ são também considerados como atividade, assim como o trabalho. Apesar de poucas informações estarem diferenciadas por *sexo* e as faixas etárias trabalhadas divergirem das propostas neste estudo, os resultados encontrados podem ser utilizados para dialogar com as análises propostas nesta tese.

Quanto à escolaridade, o estudo do IBGE detecta que, na faixa etária dos 7 aos 14 anos, 97% dos jovens frequentam a escola. Ao comparar taxa de escolarização com afazeres domésticos, o estudo apresenta um resultado interessante: na faixa etária de 5 a 13 anos, 97,9% dos jovens de ambos os sexos que exerciam “afazeres domésticos” estavam na escola, contra os 93,6% dos jovens que não exerciam. Aparentemente os ‘afazeres domésticos’ não somente não impossibilitam a escolarização, como a parcela que não o realiza apresenta um indicador de escolarização menor. Uma possibilidade de explicação para isso é que essa parcela possa estar envolvida na atividade ‘trabalho’.

Segundo o IBGE os ‘afazeres domésticos’ são atividades predominantemente realizadas por meninas, já que:

O exercício de afazeres domésticos por crianças e adolescentes, em função das tradições que cercam a formação da família brasileira, é destinado com maior frequência e intensidade às meninas tendo em vista, entre outros motivos, a perspectiva de que futuramente assumirão a responsabilidade de sua realização ou de seu gerenciamento. (IBGE, 2008, p. 49)

Na faixa etária dos 5 aos 17 anos, 36,5% dos meninos cuidavam dos afazeres domésticos na semana de referência, contra 62,6% de meninas na mesma faixa etária. Especificamente na faixa dos 10 aos 13 anos, esses índices chegam a 44,2% para os meninos e 76,1% para as meninas.

Como já descrito, a duração dos 'afazeres domésticos' também é diferenciada por sexo. Na faixa etária dos 5 aos 17 anos, 16,2% das meninas exerciam mais de 21 horas de atividades domésticas, contra 7,5% dos meninos com a mesma duração. O estudo pontua que os afazeres domésticos estão mais presentes em domicílios com rendas familiares mais baixas e em famílias em que a 'pessoa de referência' apresenta os piores indicadores de anos de estudo.

O trabalho é um tema central no estudo. Segundo o IBGE, houve uma queda na taxa de ocupação na faixa etária de 5 a 17 anos. Enquanto em 2004, 11,8% dos jovens estavam ocupados, em 2006 esse índice caiu para 11,5%, totalizando 5,1 milhões de crianças e adolescentes. Há uma predominância de meninos, sendo que na faixa etária dos 10 aos 13 anos: 10,5% dos meninos e 5,8% das meninas estão ocupados.

Com o aumento da faixa etária, o prejuízo na escolarização para a criança ou jovem que trabalha também aumenta. Enquanto, na faixa etária de 5 a 13 anos, as taxas de escolarização são 95,5% e 95,3% respectivamente para ocupados e não ocupados; na faixa de 14 a 15 anos, as taxas são 93,7%, para não ocupados, e 84,2%, para ocupados. Um prejuízo, diga-se, bem visível.

A PNAD também mede o total de horas habitualmente gastas em todos os trabalhos desenvolvidos, excluído os afazeres domésticos, pelos sujeitos. Na faixa etária dos 5 aos 13 anos, a média de horas para os meninos chega a 15,9 por semana, contra 14,9 para as meninas.

Um aspecto interessante de se registrar é a descrição a respeito do motivo para trabalhar. Na faixa etária dos 5 aos 13 anos, 63,2% dos jovens declaram que 'queriam trabalhar' e apenas 36,7% afirmam que 'pais ou responsáveis queriam que trabalhassem'. Apesar disso, é necessário lembrar que a fonte das informações na PNAD são os adultos, que podem não querer ser responsabilizados pela condição de trabalho dos menores.

O estudo ainda indica um elevado percentual de crianças e adolescentes em atividades agrícolas e trabalhando sem contrapartida de remuneração (IBGE, 2008, p. 65).

A descrição das pesquisas até aqui apontadas demonstra que vários caminhos podem ser percorridos para a produção de indicadores educacionais, os quais, por isso mesmo, podem levar, a resultados diferentes. Também as definições de atividade e inatividade, assim como a faixa etária considerada podem ser decisivas nos resultados obtidos. Assim a associação entre escolaridade, sexo, cor, trabalho e afazeres domésticos se mostra bastante complexa.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhas foram feitas. A construção do objeto de estudo envolveu a utilização de dados da PNAD 2006, procurando diferenciar o resultado a partir do indicador educacional defasagem idade/anos de estudo para meninos e meninas que se situam na faixa etária de 10 a 14 anos e que residam em regiões brasileiras economicamente diferentes. Para isso, considerou-se a variável cor/raça e explorou-se a influência da inserção no mercado de trabalho e na atividade 'afazeres domésticos' para avaliar até que ponto esta explicação, tão difundida, dá conta das diferenças observadas entre os sexos.

CAPÍTULO 4: A DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS

4.1 Dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)

Optou-se por trabalhar com os dados da PNAD, por ser essa pesquisa uma base de dados nacional ampla que permite o cruzamento de diferentes informações educacionais, incluindo os jovens que estão fora da rede regular de ensino.

A finalidade da PNAD, segundo o IBGE, é: “produzir informações básicas para o estudo de desenvolvimento sócio-econômico do país.”¹³ A proposta é investigar múltiplas características da população, a partir de uma amostra significativa, por meio de um formulário que se organiza por dados de caráter permanente – características gerais, informações de educação, trabalho, rendimento e habitação – e também por dados com periodicidade variável – como migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, nutrição, entre outros temas.

Implantada no Brasil em 1967, a PNAD baseou-se em um modelo de estatísticas domiciliares testado e utilizado nos EUA desde 1950. Segundo Fletcher e Ribeiro (1988), o modelo da PNAD foi desenvolvido em consonância com a pressão dos EUA de criar, nos países da América Latina, um sistema de inquéritos contínuos domiciliares que fornecesse informações econômicas e sociais de cada país. O modelo amostral utilizado foi desenvolvido inicialmente pelo *U.S. Department of Commerce Bureau of the Census*. Posteriormente, toda a metodologia e implementação passaram a ser de responsabilidade do IBGE.

Inicialmente a pesquisa era trimestral, porém tornou-se anual a partir de 1971. Na década de 1980, procurou-se manter inalterado o questionário básico, possibilitando, assim, a construção de séries históricas (informações repetidas no tempo). Sua realização foi interrompida nos anos de 1970, 1980 e 1991, para a realização dos censos populacionais. Em 1987, foi introduzida, no questionário, uma questão referente à cor/raça; em 1982, foi desenvolvido um

¹³ Conforme www.ibge.br, acessado em 25/03/2008.

questionário especial a respeito de educação; e, em 2001, o tema foi o trabalho infantil. A partir de 2004, a pesquisa foi implantada também nas áreas rurais do país que ainda não estavam cobertas, alcançando, assim, a abrangência nacional. (LEITE E SILVA, 2002; MEDICI, 1988)

No aspecto educacional, a PNAD contém informações sobre alfabetização, frequência à escola ou à creche (atual e anterior), rede de ensino frequentada e cursos e séries frequentados ou concluídos com aprovação¹⁴. Sua menor periodicidade, em comparação com os censos populacionais, permite a construção de séries históricas de diferentes indicadores, o que auxilia na avaliação do quadro educacional.

Entretanto, a comparação de informações educacionais originadas pelo IBGE com as produzidas pelo MEC/INEP (Censos Escolares) tem apontado grande inconsistência nos resultados encontrados. Em estudo desenvolvido por Gadotti e Romão, no qual é analisada a evolução do ensino fundamental no Brasil, os autores ressaltam “que tanto se tira conclusão semelhante a partir de bases de dados bastante diferentes, quanto não se chega a um acordo quanto aos resultados analíticos de uma mesma base de dados.” (GADOTTI e ROMÃO, 1999, p. 6).

Diferentes autores têm alertado para os cuidados a serem tomados quando se utilizam dados quantitativos educacionais. Há problemas tanto com a obtenção das informações como com a construção de análises que generalizam os resultados obtidos. Fletcher e Ribeiro (1988), analisando a PNAD 1982, discutem a confiabilidade dos quesitos sobre educação, uma vez que as informações dependem exclusivamente da opinião do entrevistado, não ocorrendo nenhuma verificação a respeito de sua veracidade. Em outra produção, Gadotti e Romão (1999) enfatizam os cuidados com as generalizações referentes à realidade brasileira:

Por isso, toda vez que se faz o estudo das estatísticas brasileiras é necessário estar atento aos dados regionais, uma vez que as amplas e profundas diferenças entre os diversos “brasis” acabam por não refletir nas médias, que consideradas como indicadores, certamente induzirão, a adoção de políticas inadequadas para todas as regiões. (GADOTTI e ROMÃO, 1999, p. 4)

¹⁴ *Síntese dos indicadores sociais*, 2003, p.71

Essas dificuldades, entretanto, não inviabilizam a utilização das informações quantitativas presentes nas estatísticas educacionais; apenas ressaltam cuidados que devem ser tomados para a sua utilização, pois, dependendo da análise a ser construída, as fontes de informações podem variar. Por um lado, os Censos e as PNADs trazem informações educacionais gerais, inclusive daqueles que estão fora do sistema escolar, os quais não são contemplados pelos Censos Escolares. Por outro lado, as escolas possuem informações mais detalhadas a respeito do fluxo escolar de seus alunos, das condições do sistema de ensino, dos níveis de aprendizagem e dos custos ou financiamento.

Como o objetivo desta pesquisa é analisar informações educacionais, incluindo a parcela que não está mais inserida nos sistemas de ensino, optou-se pelo uso da PNAD.

No quadro a seguir, estão apresentadas as variáveis utilizadas neste estudo, obtidas a partir de Microdados da Pesquisa Básica Suplementar – Complemento de Educação e Programas Sociais – arquivo *pessoas* 2006.

VARIÁVEL	NOME	OBSERVAÇÃO
UF	Unidades da federação	organizadas por IDH
V0302	sexo	
V8005	Idade do morador	
V 0404	Cor ou raça	
V0602	Frequenta escola ou creche	Diferenciar o que está inserido na escola e o que não está
V9001	Exerceu algum trabalho na semana de referência	
V9058	Número de horas trabalhadas por semana no trabalho principal da semana de referência	
V9892	Idade que começou a trabalhar	
V9121	Cuidava dos afazeres domésticos na semana de referência	
V9921	Número de horas que dedicava normalmente por semana aos afazeres	

	domésticos	
V4703	Anos de estudo	Variável derivada PNAD 2006

4.2. Faixa etária

Optou-se por trabalhar com a faixa de 10 a 14 anos. Segundo a organização da educação brasileira, o ensino fundamental compreende a faixa etária dos 7 aos 14 anos¹⁵. Uma vez que os estudos na área de educação têm indicado que as diferenças no percurso escolar de meninos e meninas aumentam com o decorrer das séries, decidiu-se priorizar a passagem do ensino fundamental I (equivalente à 4ª série/5º ano) e o ingresso no ensino fundamental II (de 5ª a 8ª séries/6º a 9º anos).

Como o questionário da PNAD separa as informações sobre trabalho em dois grupos de idade (5 a 9 anos e maiores de 10 anos), também optou-se por utilizar as informações para crianças maiores de 10 anos, por facilitar o trabalho de análise.

Trabalhando com os dados das PNADs de 1981 a 1998, Yajmman e Leme (2000) avaliam a alocação do tempo dos adolescentes brasileiros e a necessidade de inserção no mercado de trabalho, considerando as faixas de 10 a 14 anos e de 15 a 19 anos. Sônia Rocha (2004) analisa características básicas do trabalho na faixa etária dos 10 aos 14 anos, nos anos de 1990. Estudos de Kassouf (2007) e de Schwartzman (2004) também adotam essa faixa etária. Isso reforça sua utilização, dada a possibilidade de estabelecer comparações.

4.3. Regionalização do país

Por que trabalhar regiões diferenciadas no Brasil?

Uma única medida não representa muito em um país tão plural, por isso as desigualdades sociais e econômicas entre as regiões necessitam ser consideradas na construção dos indicadores educacionais. Se os estudos

¹⁵ Esta faixa foi modificada pela Lei 11274/06, que institui o Ensino Fundamental de nove anos, com ingresso aos seis anos. Como este estudo trabalha com dados da PNAD 2006, a modificação não atinge as análises.

internacionais demonstram que, nas regiões pobres do mundo, as meninas são as mais prejudicadas no acesso à educação, como já ressaltado, seria essa realidade a mesma no Brasil? Aparentemente, não. Como vimos, os estudos de Beltrão (2002b) e Ferraro (2007) acentuam que, nas regiões mais pobres, o desempenho escolar das meninas é melhor do que o dos meninos e de forma mais acentuada que nas regiões mais ricas. Eis, então, uma questão em aberto que precisa ser mais bem explorada.

Como as informações da PNAD estão desagregadas para as 27 Unidades da Federação, foi necessário definir como essas unidades seriam agrupadas. Decidiu-se por agrupar os estados por IDH: alto, médio e baixo.¹⁶ São considerados:

- IDH alto (09 estados): Distrito Federal, São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Paraná, Goiás, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso;
- IDH médio (09 estados): Espírito Santo, Minas Gerais, Amapá, Roraima, Rondônia, Tocantins, Pará, Amazonas e Rio Grande do Norte;
- IDH baixo (09 estados)¹⁷: Ceará, Bahia, Acre, Pernambuco, Sergipe, Paraíba, Piauí, Maranhão e Alagoas.

4.4 Cor / raça

A variável cor/raça é apresentada ao entrevistado na PNAD segundo as categorias utilizadas pelo IBGE (branca, preta, parda, amarela e indígena). As mesmas categorias são frequentemente utilizadas nos trabalhos de coleta de dados por várias instituições brasileiras (TELLES, 2002).¹⁸

¹⁶ IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é um indicador criado em 1990 pelo economista paquistanês [Mahbub ul Haq](#) (1934-1998) e utilizado pela ONU desde 1998. Além de computar o PIB per capita, depois de corrigi-lo pelo poder de compra da moeda de cada país, o IDH também leva em conta dois outros componentes: a longevidade e a educação. Para aferir a longevidade, o indicador utiliza números de expectativa de vida ao nascer. O item educação é avaliado pelo índice de analfabetismo e pela taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. A renda é mensurada pelo PIB per capita, em dólar PPC (paridade do poder de compra). Essas três dimensões têm a mesma importância no índice, que varia de zero a um. (PNUD Brasil - <http://www.pnud.org.br/idh/>)

¹⁷ Exceção ao Acre, são todos Estados do Nordeste Brasileiro.

¹⁸ Deve-se lembrar que, nos meios acadêmicos, discute-se sobre as dificuldades e incorreções de se trabalhar com as categorias do IBGE (Telles (2003); Guimarães (1999) e Piza (2002)).

Este trabalho utiliza o conceito de *raça* como categoria sociológica e política ampla – portanto, não biológica –, conforme descrito por Costa (2002), em que os grupos ocupacionais podem ser organizados em brancos e negros. Essa polarização data do final dos anos de 1970 e, segundo Costa:

As desigualdades sociais entre os diferentes grupos étnicos/cromáticos distinguidos nas estatísticas oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – branco, preto, amarelo, pardo e indígena – poderiam ser reunidos em dois grandes grupos, ora chamados de brancos e não brancos, ora chamados de brancos e negros (COSTA, 2002, p. 14).

Os dados foram organizados da seguinte forma:

1. brancos¹⁹, e
2. negros (incluindo os pretos e pardos).

Outros estudos também trabalham com a separação entre brancos e negros (pretos e pardos), como por exemplo Silva, N.V., & Hasenbalg, C. (1992).

4.5 Defasagem idade / anos de estudo

Uma das questões mais complexas foi eleger um indicador educacional que verificasse as diferenças entre meninos e meninas e, havendo um número extenso de possibilidades, decidiu-se priorizar os diferentes percursos escolares. Por isso, foi selecionada uma medida de percurso que relacionasse a idade com os anos de estudo finalizados. A base de dados da PNAD já constrói a variável derivada V 4703, que apresenta a seguinte definição, segundo Notas Técnicas PNAD 2006:

A classificação segundo os anos de estudo foi obtida em função da série e do nível ou grau que a pessoa estava freqüentando ou havia freqüentado, considerando a última série concluída com aprovação. A correspondência foi feita de forma que cada série concluída com aprovação correspondeu a 1 ano de estudo. A contagem dos anos de estudo teve início em 1 ano, a partir da primeira série concluída com aprovação de curso de ensino fundamental, de primeiro grau ou elementar; em 5 anos de estudo, a partir da primeira série concluída com aprovação de curso de médio primeiro ciclo; em 9 anos de estudo, a partir da primeira série concluída com aprovação de curso de ensino médio, de segundo grau ou de médio segundo ciclo; e em 12 anos de estudo, a partir da primeira série concluída com aprovação de curso superior de graduação. As pessoas que não declararam a série e o nível ou grau ou com informações incompletas ou

¹⁹ Foram desconsiderados no estudo os indígenas e amarelos

que não permitissem a sua classificação foram reunidas no grupo de anos de estudo “não-determinados ou sem declaração”.(Notas Técnicas, PNAD 2006, p. 8)

A defasagem, ou distorção, para uma determinada idade pode ser medida no intervalo de um ano ou mais. Há publicações que adotam a defasagem de um ano, como o próprio *Dicionário de Indicadores Educacionais MEC/INEP (2004)*; porém, como o sistema de ensino brasileiro permite o ingresso no primeiro ano de escolarização obrigatória com a idade completa ou a completar, isso pode gerar o inflacionamento no número de defasados, que não devem ser considerados atrasados apenas por já terem entrado na idade completa. Para evitar esse problema, decidiu-se que, para a construção do indicador, fosse considerado um atraso de dois anos a fim de que o jovem seja computado como defasado. Assim, para a faixa etária de 10 a 14 anos, tem-se que seriam defasadas as crianças que tivessem as seguintes idades e anos de estudo completos:

10 anos – menos de 3 anos de estudo;

11 anos – menos de 4 anos de estudo;

12 anos – menos de 5 anos de estudo;

13 anos – menos de 6 anos de estudo;

14 anos – menos de 7 anos de estudo.

O indicador defasagem por anos de estudo é utilizado por Alceu Ferraro em suas pesquisas (2002, 2006, 2007). Outros autores, no entanto, preferem o indicador de percurso denominado defasagem idade-série, que relaciona a série em que o aluno está matriculado, ou a última série frequentada por ele, com a idade esperada para a referida série. Avaliou-se que, ao se trabalhar com dados da PNAD, o fator ‘série’ valorizaria aqueles que frequentam a escola. Além disso, ao optar por anos de estudo, essa variável independeria do fato de a criança ou adolescente frequentar ou não a escola, trazendo características da população analisada em sua totalidade.

Analisando dados da PNAD de 1996, Machado, entre outros autores, declara que uma parcela das crianças apresenta entrada tardia no sistema de

ensino, chegando a 46,5% de defasagem idade-série, na faixa etária dos 15 anos. Comentando a variável sexo, o autor ressalta as diferenças e justifica que:

Meninas têm menor probabilidade de terem defasagem idade-série comparativamente aos meninos. Usualmente, crianças do sexo masculino ajudam seus pais no trabalho, ao contrário das meninas, que cooperam mais intensamente em atividades no domicílio (cuidar de irmãos mais novos, afazeres domésticos, etc.) não computadas entre as atividades produtivas. (2007, p. 56)

Ora, um dos objetivos centrais deste estudo é discutir exatamente os argumentos aí apresentados, que justificam o atraso dos meninos devido à necessidade de trabalho.

Em sua análise sobre os dados da PNAD 2001, Sabóia (2004), entre outros autores, conclui que a defasagem idade-série afeta mais meninos, negros e do Nordeste. Segundo o autor, a diferença entre meninos e meninas de sete anos é pequena: 16% para meninos e 15% para meninas²⁰. Entretanto, na faixa etária de quatorze anos, chega a 73% para meninos e 64% para meninas.

Schwartzman (2001), analisando dados da PNAD, aponta um aumento da defasagem idade-série com o trabalho. Segundo o autor:

A defasagem idade-série é uma característica bastante generalizada da educação brasileira. Aos 17 anos, quando os jovens deveriam estar concluindo o Ensino Médio, eles estão em média 2,7 anos atrasados, ou seja, concluindo a 8ª série. Aos 17 anos a defasagem dos que trabalham é um ano maior do que os que não trabalham. Mais grave do que a defasagem é o fato de, aos 17 anos, 32% dos jovens já estarem fora da escola; entre os que trabalham essa percentagem chega a 40%. (SCHAWARTZMAN 2001 p.12)

4.6 Trabalho

Um aspecto central nesta tese é a questão do trabalho infantojuvenil, ou ainda, da inserção de meninos e meninas no mercado de trabalho e sua consequente influência no desempenho escolar. Tanto o Relatório de Monitoramento Global como a maior parte da bibliografia existente a respeito

²⁰ Este estudo utiliza a defasagem de um ano

desse tema apontam uma mesma razão para a diferença – favorável às meninas – nos indicadores educacionais: a necessidade de os meninos trabalharem, o que prejudicaria o desempenho escolar deles.

Da PNAD, será utilizada a variável V9001 – “Exerceu algum trabalho na semana de referência?”²¹.

O manual de Notas técnica da PNAD 2006 define trabalho da seguinte maneira:

Considerou-se como trabalho em atividade econômica o exercício de:

a) Ocupação remunerada em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, etc.) na produção de bens e serviços;

b) Ocupação remunerada em dinheiro ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, etc.) no serviço doméstico;

c) Ocupação sem remuneração na produção de bens e serviços, desenvolvida durante pelo menos uma hora na semana:

- em ajuda a membro da unidade domiciliar que tivesse trabalho como: empregado na produção de bens primários (que compreende as atividades da agricultura, silvicultura, pecuária, extração vegetal ou mineral, caça, pesca e piscicultura), conta própria ou empregador; - em ajuda à instituição religiosa, beneficente ou de cooperativismo; ou

- como aprendiz ou estagiário;

d) Ocupação desenvolvida, durante pelo menos uma hora na semana:

- na produção de bens, do ramo que compreende as atividades da agricultura, silvicultura, pecuária, extração vegetal, pesca e piscicultura, destinados à própria alimentação de pelo menos um membro da unidade domiciliar; ou

-na construção de edificações, estradas privadas, poços e outras benfeitorias (exceto as obras destinadas unicamente à reforma) para o próprio uso de pelo menos um membro da unidade domiciliar.

Portanto, no conceito de trabalho caracterizam-se as condições de:

- Trabalho remunerado (itens a e b);

- Trabalho não-remunerado (item c); e

- Trabalho na produção para o próprio consumo ou na construção para o próprio uso (item d)”.(Notas Técnicas, PNAD 2006, p. 8/9)

Por sua relevância nessas análises, o conceito de ocupação pode ser concebido de acordo com Schwartzman:

A PNAD investiga diferentes situações de trabalho e não trabalho, distinguindo pessoas economicamente ativas ou não, ocupadas e desocupadas, e diferentes tipos de ocupação e atividade (...). O conceito de “ocupação” na

²¹ Parte 9: características de trabalho e rendimento dos moradores de dez anos ou mais idade.

PNAD inclui o emprego regular e informal, permanente ou ocasional, e as atividades de produção de alimentos e construção para o próprio consumo, mesmo quando não remuneradas, mas não inclui as tarefas domésticas realizadas na própria família – cozinhar, limpar a casa, lavar a roupa da família, cuidar dos irmãos. (2004, p. 6)

Assim, o conceito de trabalho utilizado não se limita ao realizado em troca de remuneração financeira, incluindo atividades informais e para consumo próprio. Porém, as atividades realizadas no espaço privado não são consideradas ocupações. Na separação dessas atividades por sexo, pode-se inferir que tarefas realizadas predominantemente por homens são consideradas ocupações, enquanto as tarefas domésticas, realizadas pelas mulheres não são assim consideradas.

4.7 Afazeres Domésticos

Não considerar os afazeres domésticos como ocupação das meninas pode influenciar na frequência daquelas que ‘trabalham’ ou estão ‘ocupadas’, subestimando valores, pois desconsidera a atividade, no caso os ‘afazeres domésticos’, que poderia prejudicar o percurso escolar das meninas. Por essa razão, foi acrescentada na análise a variável V 9121 “cuidava dos afazeres domésticos na semana de referência”, associada à V9921, que mensura o tempo gasto nessas atividades.

Segundo a PNAD 2006, são considerados ‘afazeres domésticos’:

Aquelas atividades realizadas dentro do próprio domicílio, tais como: arrumar a casa, cozinhar, lavar ou passar roupas, cuidar de crianças, limpar o quintal, etc... (IBGE, 2008, p. 49)

O que se observa é que, enquanto uma pequena parcela de jovens da faixa etária escolhida trabalha, sendo 10,6% dos meninos e 5,8% das meninas, a atividade ‘afazeres domésticos’ é realizada por 47% dos meninos e 78% das meninas – dados PNAD 2006. Além de mais presente no universo feminino, há diferenças significativas entre o tempo despendido por sexo, conforme apresentado no próximo capítulo.

A atividade ‘afazeres domésticos’ não apenas é distribuída de forma diferenciada para meninos e meninas como também é compreendida a partir

de significações diferentes. Estudo desenvolvido por Julia Brandão Machado, em 2006, procurou mensurar “as temporalidades no cotidiano de jovens porto - alegrenses”. Além de trazer o trabalho doméstico como uma subcategoria de trabalho, com o mesmo *status* do formal, a autora apresenta os significados que a atividade adquire nas vidas de moças e rapazes:

O trabalho doméstico para os meninos é uma ajuda, para as meninas uma obrigação. A diferença dessa perspectiva é que, para as moças, as atividades domésticas são vividas como responsabilidade sua, compartilhada com outras mulheres, como a mãe, a avó e a irmã, que se coloca em seu cotidiano, fazendo parte de sua rotina. (MACHADO, 2006, p 101)

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DESCRITIVA E MODELAGEM ESTATÍSTICA - PNAD 2006 – 10 a 14 anos

Esta primeira apresentação dos resultados da PNAD 2006 é uma análise descritiva das variáveis explicativas selecionadas. Como já indicado, utilizam-se dados secundários, a partir de microdados da Pesquisa Básica e Suplementar – complementar de Educação e Programas Sociais – arquivo pessoas 2006.

O objetivo é constituir um conjunto de informações sobre a escolaridade (indicador: defasagem idade/anos de estudo) de meninos e meninas da faixa etária dos 10 aos 14 anos, por sexo, considerando diferentes regiões do país, cor/raça, inserção no mercado de trabalho e atuação nos afazeres domésticos.

5.1 Análise descritiva

Os resultados estão apresentados em três partes. Na primeira, a população da faixa etária selecionada é caracterizada de forma geral, na segunda, a partir da variável defasagem idade/anos de estudo e, na terceira, privilegiando a variável trabalho.

Na faixa etária de 10 a 14 anos, foram computados 39459 sujeitos na amostra, sendo 50,9% homens e 49,1% mulheres. Para as análises apresentadas, a amostra foi expandida para toda a população brasileira²², totalizando 9.017.494 de meninos e 8.684.667 de meninas. Para facilitar a visualização das tabelas, optou-se por apresentar as informações apenas em suas porcentagens.

5.1.1 Caracterização geral da população

A tabela 1 apresenta o universo da população distribuído por *idade*, indicando um equilíbrio numérico entre os dois sexos. Esta tabela deverá ser

²² Foi realizada a verificação de algumas tabelas de acordo com as disponibilizadas no site do IBGE, encontrando resultados coerentes.
(<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/trabalhadoreserendimento/pnad2006/tabbrasil.shtm>)

comparada com a distribuição por idade para as variáveis: frequência escolar, trabalho e afazeres domésticos, nas quais o fator *idade* é diferenciado por *ano* e *sexo*.

Tabela 1: porcentagem, por *sexo* e *idade* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	Total por idade	
	homens	mulheres
10 anos	20,2	19,9
11 anos	20,4	20,1
12 anos	20,6	20,3
13 anos	19,5	19,9
14 anos	19,3	19,7
total	100	100

Fonte: Microdados PNAD 2006

Na tabela 2, apresenta-se a população da faixa etária de 10 a 14 anos no quesito *cor*. O índice de negros (soma de pretos e pardos) supera o de brancos. Esse resultado é diferente da distribuição por cor da população total, cujos índices são 50,7% de homens negros e 48,4% de mulheres negras. Estudo desenvolvido pelo IBGE sobre População Jovem no Brasil, publicado em 1999, já indicava que, na faixa etária de 0 a 14 anos, a porcentagem de negros é maior do que a de brancos.

Tabela 2: porcentagem por *sexo* e *cor* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	% Total por cor	
	homens	mulheres
branco	43,9	44,7
negro	56,1	55,3
total	100	100

Fonte: Microdados PNAD 2006

Na tabela 3, o IDH por sexo é apresentado, A maior frequência de jovens, independentemente do sexo, no IDH alto justifica-se pelo fato de os estados mais populosos do país estarem nesse grupo. Ao relacionar esse indicador com 'trabalho' e 'afazeres domésticos', a situação de 'pobreza' do Brasil far-se-á presente.

Tabela 3: porcentagem por *sexo* e *IDH* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	% Total por IDH	
	homens	mulheres
alto	47,5	47,3
médio	22,8	23
baixo	29,7	29,6
total	100	100

Fonte: Microdados PNAD 2006

A tabela 4, seguida pelo gráfico 4²³, apresenta a distribuição da população por idade dos jovens que frequentam a escola. Por um lado, observa-se uma maior presença das meninas na escola, em todas as idades. Por outro lado, independentemente de sexo, à medida que o jovem avança na idade, diminui a sua presença escolar. No total, tem-se fora da escola 266.675 meninos, representando 3% e 214.440 meninas, representando 2,5%.

Embora vários documentos oficiais informem que, nessa mesma faixa etária, a escolarização esteja quase universalizada, há aproximadamente 500 mil jovens que não frequentam a escola, situação que é agravada na faixa etária de 14 anos, em que 6,4% dos meninos e 5,9% das meninas não frequentam a escola. Alerta-se para o fato de que, até os 14 anos, a escolaridade no Brasil é obrigatória, portanto esses jovens encontram-se em situação irregular.

Tabela 4: porcentagem de *frequência à escola* por *sexo* e *idade* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	Frequência à escola	
	homens	mulheres
10 anos	98,4	99,1
11 anos	98,5	99
12 anos	98	98,2
13 anos	96,4	97,1
14 anos	93,6	94,1
total	97	97,5

Fonte: Microdados PNAD 2006

²³ Optou-se por utilizar a mesma numeração para as tabelas e gráficos, apesar do menor número de gráficos apresentados.

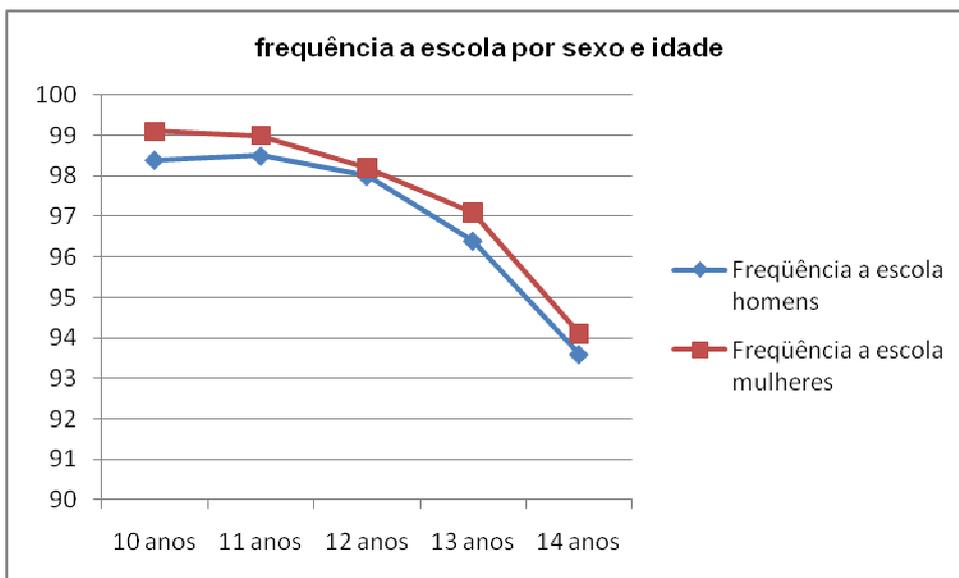


Gráfico 4: porcentagem de frequência à escola por *sexo* e *idade* (faixa etária de 10 a 14 anos)

Fonte: Microdados PNAD 2006

Tabela 5: porcentagem de frequência à escola por *sexo* e *cor* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	Frequenta a escola	
	homens	mulheres
branco	97,9	98,3
negro	96,4	96,9
total	97	97,5

Fonte: Microdados PNAD 2006

A tabela 5, que explora a falta de frequência escolar associada à *cor* e ao *sexo* sinaliza que há uma pequena queda na escolaridade da população negra comparativamente à branca.

As tabelas 6a e 6b veiculam informações que relacionam *trabalho* e *frequência à escola*, demonstrando que a maior parte dos jovens consegue conciliar escola e trabalho. Para essa análise, vale antecipar a informação de que, na população estudada, 11,1% dos meninos (totalizando 1.000.645) e 5,9% das meninas (totalizando 509.524) trabalham, índices bem próximos dos 10,6% de meninos e 5,7% de meninas que trabalham e estudam.

Tabela 6a: porcentagem de frequência à escola por *sexo* e *condição de trabalho* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	Frequenta a escola	
	homens	mulheres
trabalha	10,6	5,7
Não trabalha	89,4	94,3
total	100	100

Fonte: Microdados PNAD 2006

Tabela 6b: porcentagem de **não** frequência à escola por *sexo* e *condição de trabalho* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	Não frequenta a escola	
	homens	mulheres
trabalha	71,3	88,3
Não trabalha	28,7	11,7
total	100	100

Fonte: Microdados PNAD 2006

Na tabela 6b, ressalta-se o índice de jovens, principalmente meninos, que não trabalham e não estudam, totalizando 28,7% de meninos que não estão presentes em nenhum desses universos. E, se o trabalho é apresentado como a principal justificativa para o abandono escolar, como explicar, então, que mais de 76 mil jovens – 28,7% de um total de mais de 266 mil rapazes – não frequentam a escola e não trabalham? Teriam esses jovens abandonado a escola para procurar emprego, ou outras circunstâncias estariam afastando-os desses dois universos?

Tabela 7: porcentagem de frequência à escola por *sexo* e *condição de afazeres domésticos* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	Frequenta a escola	
	homens	mulheres
Realiza afazeres domésticos	45,8	78,2
Não realiza afazeres domésticos	54,2	21,8
total	100	100

Fonte: Microdados PNAD 2006

A tabela 7 relaciona a atividade 'afazeres domésticos' e 'frequência à escola'. Claramente essa atividade está associada ao universo das meninas, já que 78,8% delas, contra 45,8% dos meninos, realizam-na. Mais adiante, a atividade será relacionada à duração, que é diferenciada e mais presente no universo feminino.

As tabelas 8, 9, e 10 apresentam informações da população em foco relativas à variável trabalho. Na tabela e gráfico 8, o trabalho é apresentado por idade e sexo. Nota-se que, independentemente do sexo, quanto maior a idade, maior a presença de meninos e meninas na atividade trabalho.

Tabela 8: porcentagem de trabalho por *sexo* e *idade* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	trabalha	
	homens	mulheres
10 anos	10,5	10,5
11 anos	14,1	13,6
12 anos	17,3	19,1
13 anos	24,8	23,2
14 anos	33,4	33,7
total	100	100

Fonte: Microdados PNAD 2006

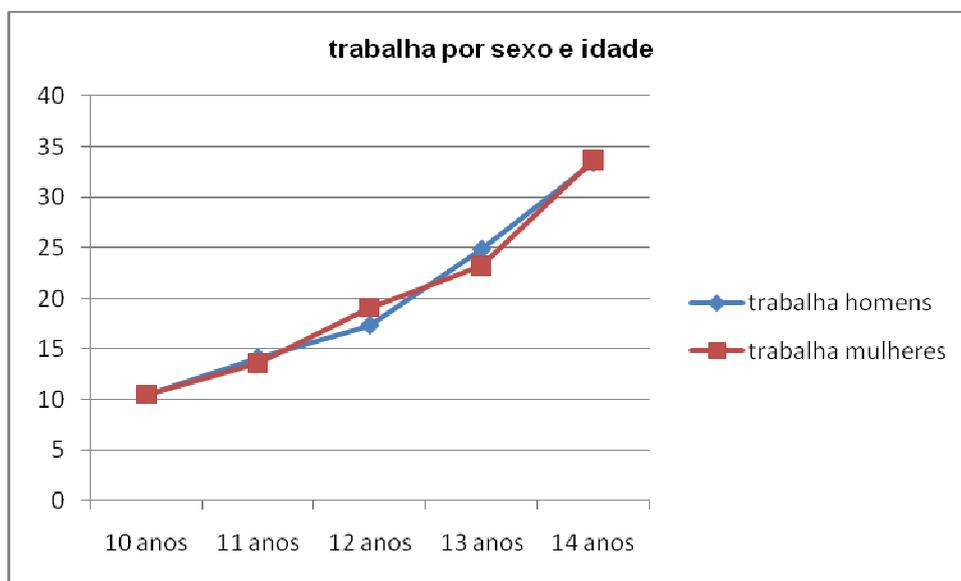


Gráfico 8: porcentagem de *trabalho* por *sexo* e *idade* (faixa etária de 10 a 14 anos)

Fonte: Microdados PNAD 2006

Tabela 9: porcentagem que *trabalha* por *sexo* e *cor* (faixa etária. 10 a 14 anos.)

	trabalha	
	homens	mulheres
branco	34,4	40,1
negro	65,6	59,9
total	100	100

Fonte: Microdados PNAD 2006

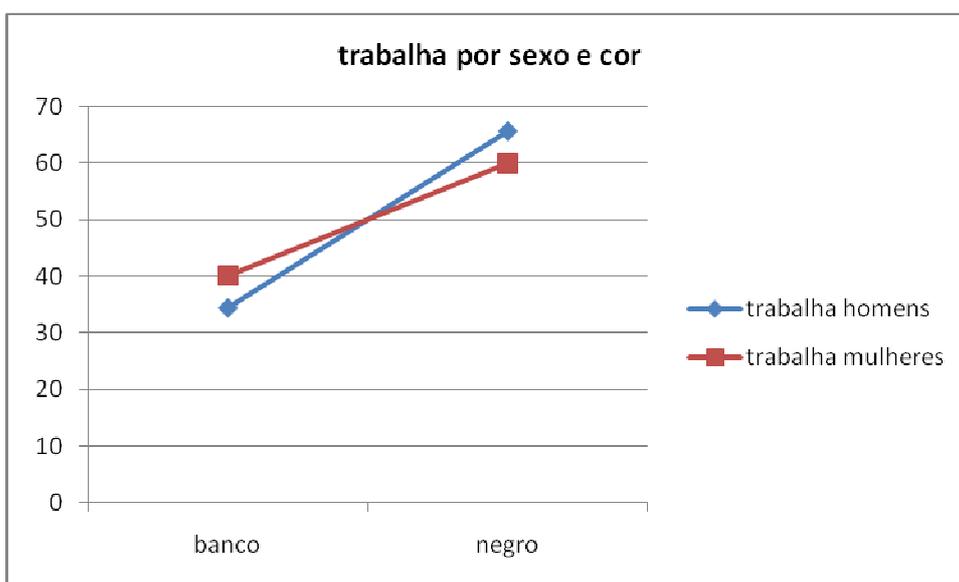


Gráfico 9: porcentagem que *trabalha* por *sexo* e *cor*

Fonte: Microdados PNAD 2006

A tabela e o gráfico 9 apresentam a distribuição dos jovens que trabalham por cor. Se, no grupo estudado, os meninos negros compreendem 56,1% dos jovens, esse índice alcança o patamar de 65,6% entre os meninos negros trabalhadores, uma diferença a maior de 16,9%²⁴. Para o caso das meninas negras, o índice sobe de 55,3% para 59,9%, representando um aumento de 8,3%²⁵. Dessa forma, pode-se concluir que a variável trabalho está mais presente na realidade de meninos (sexo) e negros (cor).

²⁴ cálculo: $65,6 - 56,1 / 56,1 = 16,9$

²⁵ cálculo: $59,9 - 55,3 / 55,3 = 8,3$

Nesta tese, como já explicado, o item afazeres domésticos foi elevado à categoria de atividade, com o mesmo status que trabalho. A tabela e o gráfico 10 descrevem a distribuição de afazeres domésticos para os jovens que trabalham, apontando diferença marcante para o fator sexo, já que 90,3% das meninas que trabalham também realizam tarefas domésticas.

Tabela 10: porcentagem de *trabalha* por *sexo* e *afazeres domésticos* (faixa etária. 10 a 14 anos).

	trabalha	
	homens	mulheres
Realiza afazeres domésticos	56,9	90,3
Não realiza afazeres domésticos	43,1	9,7
total	100	100

Fonte: Microdados PNAD 2006



Gráfico 10: porcentagem que *trabalha* por *sexo* e *afazeres domésticos*

Fonte: Microdados PNAD 2006

Apesar desse dado incontestável, mais da metade dos meninos trabalhadores também realizam afazeres domésticos. Assim, a tabela e gráfico 11, ao apresentarem afazeres domésticos por duração, permitem o aprofundamento da percepção das diferenças por sexo. O grupo de meninos, associado a trabalho e afazeres domésticos concentra-se nas menores durações, ao passo em que o das meninas, nas maiores. Enquanto apenas 2%

dos meninos que trabalham realizam mais de 20 horas de afazeres domésticos, 12,6% das meninas o fazem Embora a PNAD não possibilite a descrição das atividades domésticas realizadas por meninos e meninas, outra literatura a respeito do tema apresenta que não apenas o período de duração, mas também o significado das atividades domésticas são diferenciados para meninos e meninas, como já indicado – para os meninos, as tarefas domésticas são consideradas ‘ajuda’; para as meninas, ‘obrigação’. (MACHADO, 2006)

Tabela 11: porcentagem que *trabalha* por *sexo* e *duração de tempo dos afazeres domésticos* faixa etária de 10 a 14 anos)

Duração de tempo dos afazeres domésticos para quem trabalha		
	homens	mulheres
Não realiza	43,1	9,7
1 a 10 horas	45,6	49,1
11 a 20 horas	9,4	28,5
Mais de 20 horas	2	12,6
total	100	100

Fonte: Microdados PNAD 2006

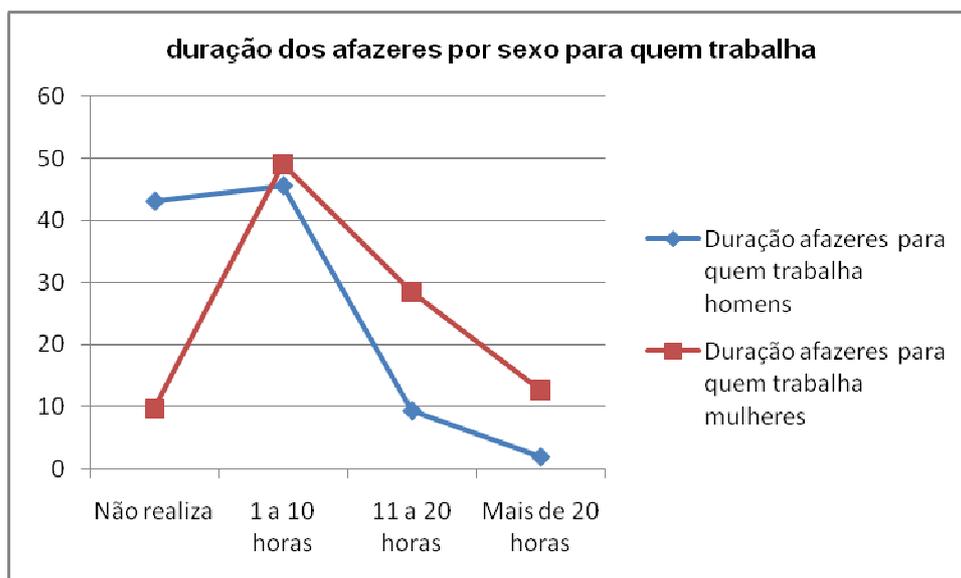


Gráfico 11: porcentagem que *trabalha* por *sexo* e *duração de tempo dos afazeres domésticos* (faixa etária de 10 a 14 anos)

Fonte: Microdados PNAD 2006

A tabela e o gráfico 12 apresentam informações sobre a população de 10 a 14 anos, e não mais apenas trabalhadores, quanto ao tempo de duração dos afazeres domésticos. Comparando essa tabela com a tabela 11, ressalta o número de meninas que não realizam essa atividade: mais do que o dobro das meninas trabalhadoras. Não havendo outros elementos claros que contribuam para a explicação dessa diferença, acredita-se que uma possibilidade seja o perfil familiar dessas meninas, qual seja: independentemente de estarem inseridas no mercado de trabalho, elas também necessitam assumir parte das tarefas domésticas.

Tabela 12: porcentagem de *jovens por sexo e tempo de duração dos afazeres domésticos* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	Duração afazeres	
	homens	mulheres
Não realiza	54,5	21,9
1 a 10 horas	37,5	46,1
11 a 20 horas	6,4	21,6
Mais de 20 horas	1,6	10,4
total	100	100

Fonte: Microdados PNAD 2006

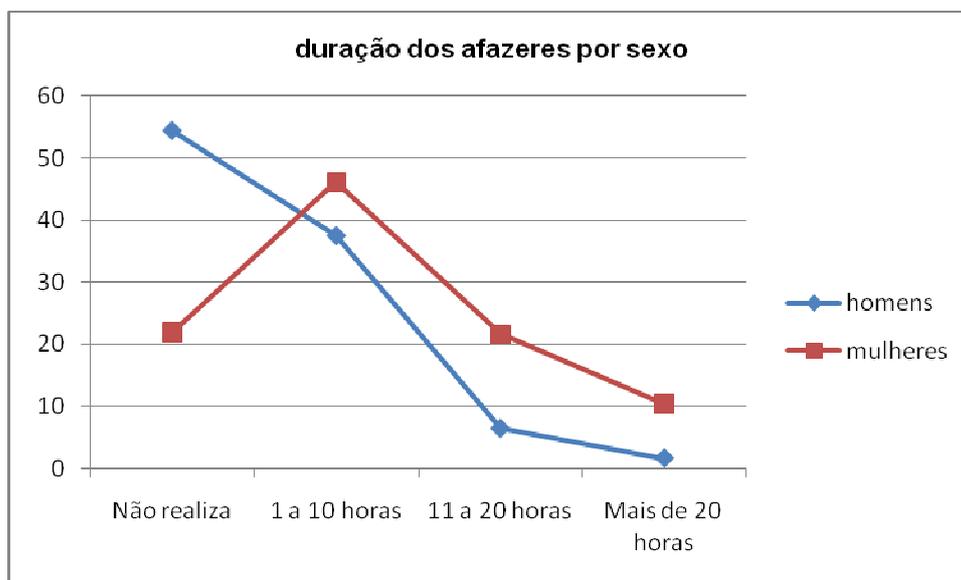


Gráfico12: porcentagem de *jovens por sexo e tempo de duração dos afazeres domésticos* (faixa etária de 10 a 14 anos)

Fonte: Microdados PNAD 2006

O gráfico ajuda a visualizar as diferenças por sexo para a atividade afazeres domésticos. Enquanto 54,5% dos meninos declararam não realizar essa atividade, o índice de meninas nesta situação é apenas 21,9%. As meninas se concentram no intervalo de 1 até 20 horas de afazeres domésticos; 10,4% delas realizam mais de 21 horas/semanais e somente 1,6% dos meninos dedicam o mesmo tempo.

Por fim, a tabela 13 apresenta a distribuição dos jovens por afazeres domésticos e idade. Observe-se que, à medida que a idade aumenta, também aumenta o número de jovens que assumem essa atividade, sem diferença significativa por sexo, mesmo movimento observado para a atividade trabalho.

Tabela 13: porcentagem de *afazeres domésticos* por sexo e idade (faixa etária de 10 a 14 anos)

	"afazeres"	
	homens	mulheres
10 anos	17,8	17,1
11 anos	18,7	19,2
12 anos	20,9	20,6
13 anos	20,9	21,2
14 anos	21,6	21,8
total	100	100

Fonte: Microdados PNAD 2006

5.2.2 Variável defasagem

Para a apresentação da relação do conjunto de variáveis utilizadas e a defasagem – definida nesta tese a partir de idade/anos de estudo – as tabelas seguintes são organizadas em duas partes:

- 1ª coluna – apresenta a porcentagem de defasados dentro da variável escolhida: idade, cor, IDH, trabalho e afazeres domésticos, totalizando 100% da população;
- 2ª coluna – apresenta a porcentagem dentro da variável defasagem, não permitindo a totalização na vertical. Na última linha, é apresentada a média de defasados.

Por exemplo, na tabela 14 a seguir, o valor 41,4% deve ser interpretado da seguinte maneira: dos meninos que se situam na faixa etária de 10 anos, 41,4% estão defasados, e 58,9% não estão.

Tenha-se em mente que os gráficos que acompanham algumas tabelas ora privilegiarão a informação da coluna à direita, ora a da esquerda; em apenas um caso, ambas as colunas serão evidenciadas.

A tabela 14 apresenta a defasagem idade/anos de estudo por idade, sinalizando que o índice de defasagem aumenta à medida que a idade também aumenta. Nota-se também que a defasagem é maior para os meninos e que a diferença se mantém com o aumento da idade. De forma geral, nessa faixa etária, 52,5% dos meninos e 41,7% das meninas estão defasados.

Tabela 14 : defasagem *idade/anos de estudo*, por *sexo e idade* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	% por idade e defasados		% de defasados	
	homens	mulheres	homens	mulheres
10 anos	16	15,7	41,4	33
11 anos	18	17,6	46,2	36,6
12 anos	21	20,1	53,7	41,3
13 anos	21,6	22,3	58,2	46,7
14 anos	23,4	24,2	63,7	53
total	100	100	52,5	41,7

Fonte: Microdados PNAD 2006

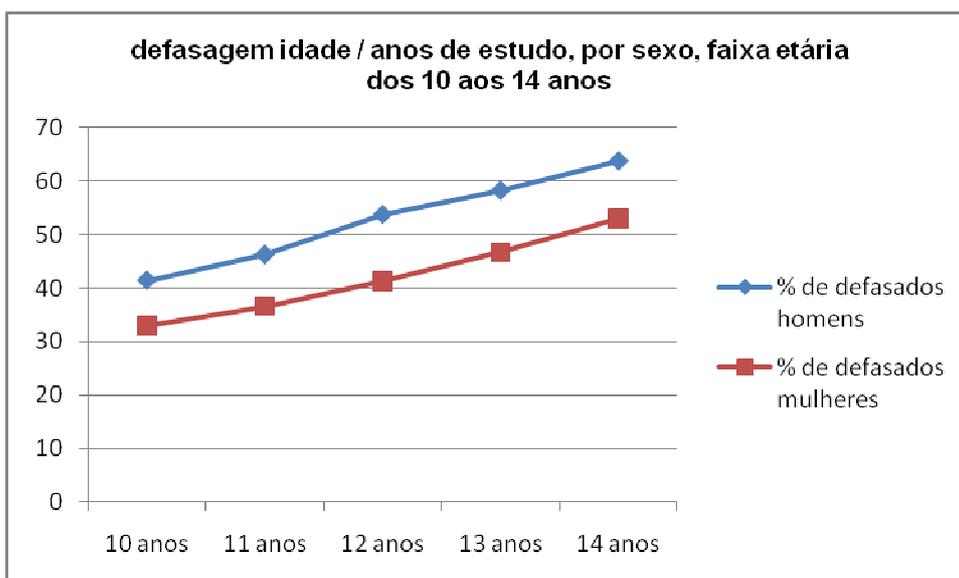


Gráfico 14 : defasagem *idade/anos de estudo*, por *sexo e idade* (faixa etária de 10 a 14 anos)
Fonte: Microdados PNAD 2006

Verificando a coluna à direita da tabela, do gráfico 14, observa-se que a diferença entre meninos e meninas, a qual aumenta com a idade, é constante e desfavorável aos meninos.

Já a tabela 15, tanto quanto o gráfico 15 revelam os resultados para a relação defasagem idade/anos de estudo e cor. Considerada a população pesquisada tem-se para essa faixa etária: 43,9% de meninos brancos e 56,1% de negros; 44,7% de meninas brancas e 55,3% de meninas negras. Ao acrescentar o indicador de defasagem, esses índices modificam-se: 39,7% dos meninos brancos estão defasados, contra 62,5% dos negros. Essa diferença é menor no caso das meninas: 32,4% das meninas brancas estão defasadas, contra 49,3% das negras.

Tabela 15: defasagem *idade/anos de estudo*, por *sexo* e *cor* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	% por cor e defasagem		% no grupo de defasados	
	homens	mulheres	homens	mulheres
branco	33,2	34,7	39,7	32,4
negro	66,8	65,3	62,5	49,3
total	100	100	52,5	41,7

Fonte: Microdados PNAD 2006

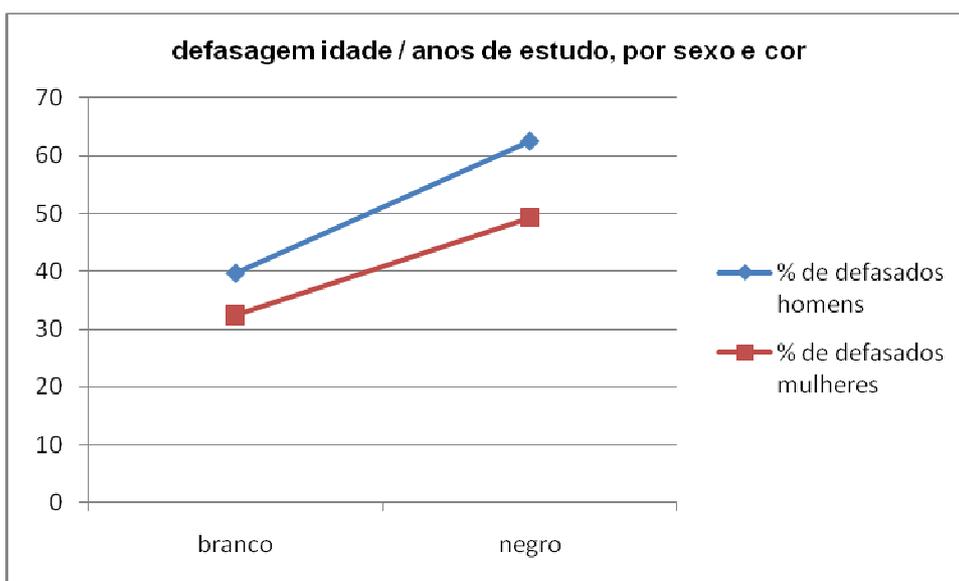


Gráfico 15 : defasagem *idade/anos de estudo*, por *sexo* e *cor* (faixa etária de 10 a 14 anos)

Fonte: Microdados PNAD 2006

A tabela 16, seguida pelo gráfico, apresenta a distribuição por *IDH*.

Tabela 16: defasagem *idade / anos de estudo*, por *sexo* e *IDH*, (faixa etária 10 a 14 anos)

IDH	% por IDH e defasados		% defasados	
	homens	mulheres	homens	mulheres
alto	36,8	36,3	40,6	32
médio	24,5	25,4	56,6	46
baixo	38,7	38,3	68,4	54
total	100	100	52,5	41,7

Fonte: Microdados PNAD 2006

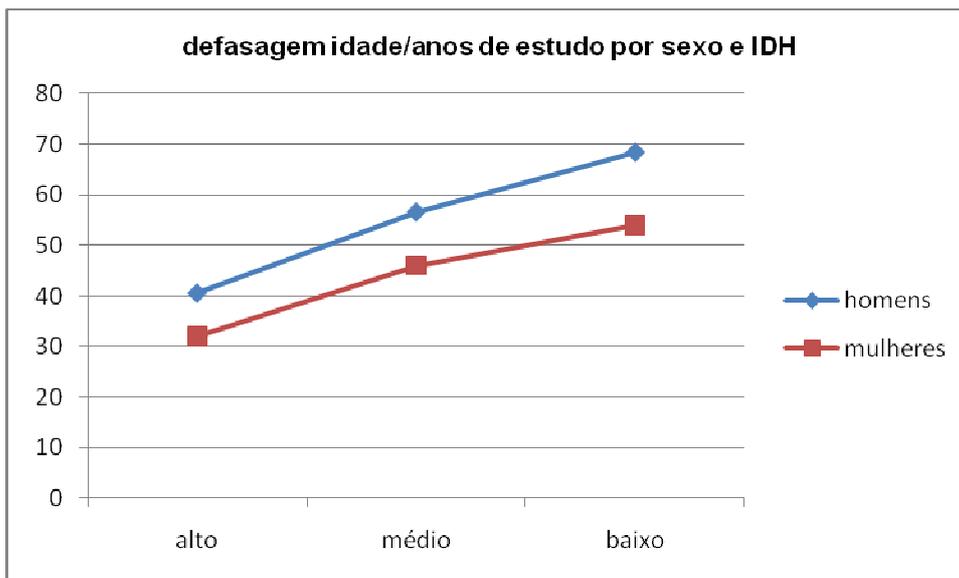


Gráfico 16: defasagem *idade/anos de estudo*, por *sexo* e *IDH* (faixa etária de 10 a 14 anos)

Fonte: Microdados PNAD 2006

Na parte à direita da tabela, observa-se que a diferença entre as defasagens masculina e feminina é maior nas Unidades da Federação (UF) com mais baixo IDH, reforçando a tese de que nas áreas mais pobres do país, os meninos apresentam os piores percursos escolares.

Na tabela 17, a seguir, retoma-se a discussão da influência do trabalho relacionado com a defasagem.

Tabela 17: defasagem *idade/anos de estudo*, por *sexo* e *trabalho* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	% por trabalho e defasados		% defasados	
	homens	mulheres	homens	mulheres
trabalha	14,4	6,9	68,4	49,4
Não trabalha	85,6	93,1	50,5	41,3
total	100	100	52,5	41,7

Fonte: Microdados PNAD 2006

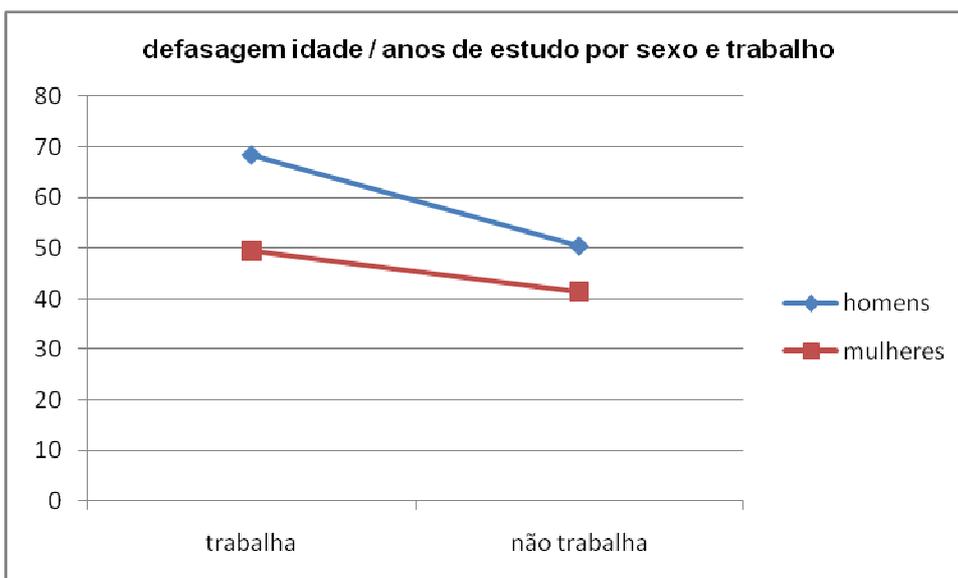


Gráfico 17: defasagem *idade/anos de estudo*, por *sexo e trabalho* (faixa etária de 10 a 14 anos)
 Fonte: Microdados PNAD 2006

Advirta-se que essa análise deve ser considerada como uma tendência, pois o grupo de trabalhadores da população em geral representa 11,1% dos meninos e 5,9% das meninas. Porém, como o trabalho é invocado na literatura como a principal justificativa para a piora nos indicadores educacionais dos meninos, apresentar seus resultados descritivos pode ajudar na explicação da influência do trabalho para a defasagem, o que será complementado com as análises estatísticas apresentadas a seguir.

O índice de defasados aumenta significativamente para o grupo de trabalhadores. Na população em foco, 52,5% do total dos meninos e 41,7% das meninas estão defasados, enquanto, no grupo de trabalhadores, esse índice sobe para 68,4% dos meninos e 49,4% das meninas. Em outro enfoque, tem-se um acréscimo de 30,3%²⁶ pelo fator trabalho para os meninos e 18,5%²⁷ para as meninas em seus índices de defasagens.

Indiscutivelmente, o trabalho aumenta a defasagem. Mas, como explicar que 50,5% dos meninos e 41,3% das meninas que não trabalham estão defasados? E por que ele afeta significativamente mais os meninos do que as meninas? Assim, outros elementos precisam ser colocados nessa 'equação'

²⁶ cálculo $68,4 - 52,5 / 52,5 = 30,3$

²⁷ cálculo $49,4 - 41,7 / 41,7 = 18,5$

para compreender a defasagem escolar dos jovens, de forma mais intensa dos meninos, independentemente de trabalharem ou não.

A relação entre afazeres domésticos e defasagem é descrita na tabela e gráfico 18.

Tabela 18: defasagem *idade/anos de estudo*, por *sexo* e *afazeres domésticos* (faixa etária de 10 a 14 anos)

	% por afazeres domésticos e defasados		% defasados	
	homens	mulheres	homens	mulheres
Realiza afazeres	46,4	80,5	53,6	43,1
Não realiza afazeres	53,6	19,5	51,6	37
total	100	100	52,5	41,7

Fonte: Microdados PNAD 2006

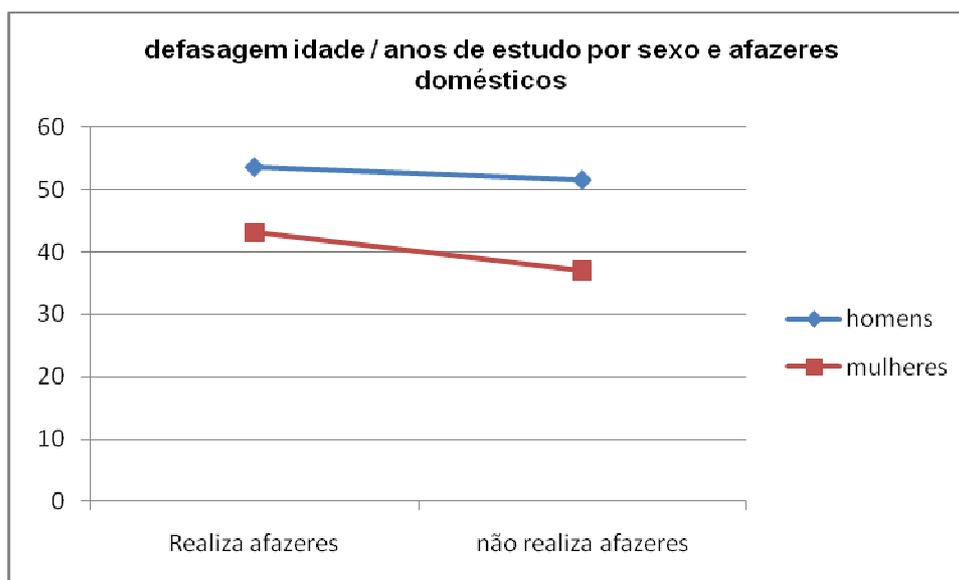


Gráfico18: defasagem *idade/anos de estudo*, por *sexo* e *afazeres domésticos* (faixa etária de 10 a 14 anos: descrição da coluna da direita)

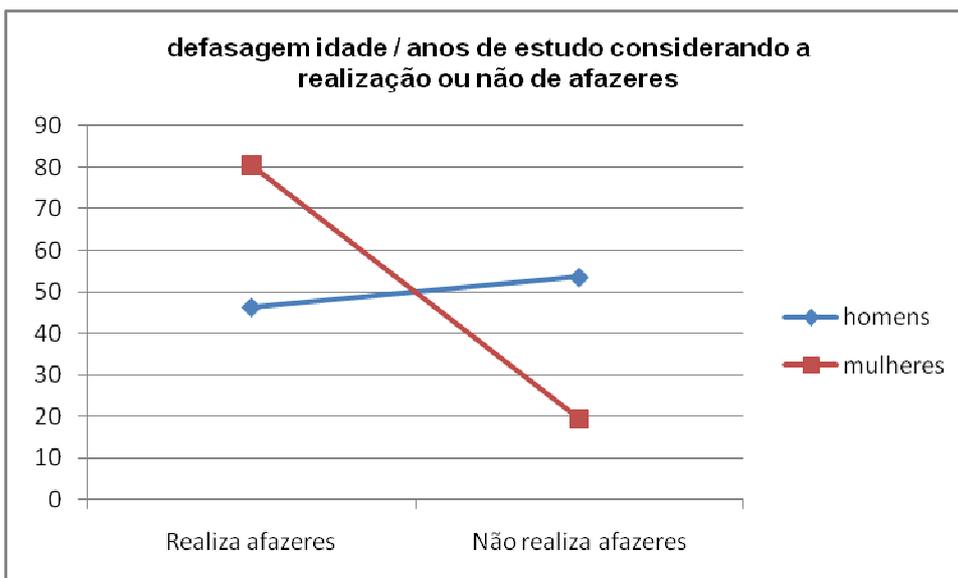


Gráfico18b: defasagem idade/anos de estudo, por sexo (faixa etária de 10 a 14 anos), considerando realização e não realização de afazeres (descrição da coluna da esquerda)

Aparentemente, essa atividade não influencia a defasagem para o grupo dos meninos, já que sua situação apresenta apenas uma pequena variação: de 46,4% para 53,6%. Mas essa mesma consideração não pode ser feita para o caso das meninas, pois principalmente o gráfico 18b reflete que, dentre as meninas defasadas, 80,5% realizam afazeres domésticos.

Assim, se trabalho é um fator determinante para compreensão da defasagem dos meninos, afazeres domésticos constitui um diferencial importante para a compreensão da defasagem das meninas.

A tabela e o gráfico 19 complementam a informação acima apresentada, desmembrando afazeres domésticos pelo tempo de duração. Os índices obtidos apontam uma piora para o grupo das meninas: 37% das que não realizam afazeres domésticos estão defasadas. Esse índice passa a 51,6%, se considerado o universo de meninas que realizam mais de 20 horas de atividade, coincidentemente o mesmo índice de meninos defasados que não realizam afazeres domésticos.

Tabela 19: defasagem idade/anos de estudo por sexo e tempo de duração de afazeres domésticos, (faixa etária de 10 a 14 anos)

duração	% por duração e defasados		% de defasados	
	homens	mulheres	homens	mulheres
Não realiza afazeres domésticos	53,6	19,5	51,6	37
1 a 10 horas	37,5	43,4	52,5	39,2
11 a 20 horas	7,1	24,3	58,2	47,1
21 horas ou mais	1,4	12,9	58,7	51,6
total	100	100	52,5	41,7

Fonte: Microdados PNAD 2006

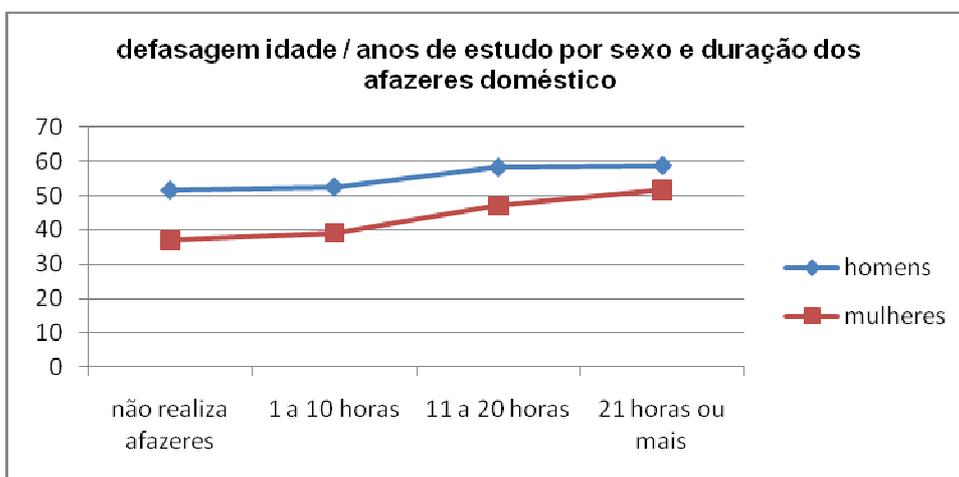


Gráfico 19: defasagem idade/anos de estudo por sexo e tempo de duração de afazeres domésticos (faixa etária de 10 a 14 anos)

Fonte: Microdados PNAD 2006

Embora esses dados devam ser considerados tendências a serem comprovadas por análises estatísticas complementares, pode-se, de forma geral, concluir que o trabalho, mesmo não sendo o único, é um fator implicado na defasagem dos meninos e que os afazeres domésticos se apresentam como um elemento importante na compreensão da defasagem das meninas.

5.1.3 Análise do grupo que trabalha

Decidiu-se complementar este estudo com análises que privilegiam o grupo de jovens que trabalha, dada a centralidade que o trabalho ocupa nos

principais estudos encontrados. Dessa forma, as tabelas de 20 a 24 exploram as características do grupo de jovens trabalhadores, o qual representa 11,1% dos meninos (um total de 1.000.645) e 5,9% das meninas (um total de 509.524).

A tabela e o gráfico 20 apresentam informações sobre a idade de ingresso no trabalho, sendo a idade de maior incidência, tanto para meninos quanto para meninas, a de 10 anos (coluna à esquerda). Assim fixado, nota-se que a idade predominante para os meninos ingressarem no trabalho é menor do que essa idade média, sendo o contrário para o caso das meninas, isto é, elas predominantemente ingressam no trabalho após os 10 anos, faixa etária que coincide com a finalização do processo de alfabetização (de acordo com a nomenclatura atual, com a passagem do ensino fundamental I para o ensino fundamental II).

A defasagem no grupo que trabalha é maior do que a do grupo total, subindo de 52,5% para 68,4%, no caso do grupo dos meninos, e de 41,7% para 49,4%, no grupo das meninas.

Tabela 20: porcentagem de idade de ingresso no trabalho por sexo, para o grupo que trabalha (faixa etária de 10 a 14 anos)

Idade de ingresso no trabalho	Idade de ingresso no trabalho e defasados		% de defasados	
	homens	mulheres	homens	mulheres
4anos	0,1	--	100	--
5anos	0,8	1,3	66,5	63
6anos	1,8	2,6	63,8	83,1
7anos	6,5	4	70,8	38,5
8anos	13,1	11,3	72,3	58,2
9anos	14,2	11,6	69,6	45,6
10 anos	26,4	28,2	71,6	55,4
11anos	13	12	66,6	50,7
12 anos	12	13,6	69,2	45,5
13 anos	7,6	10,2	61,4	42,1
14 anos	4,5	5,3	53,7	39,3
total	100	100	68,4	49,4

Fonte: Microdados PNAD 2006

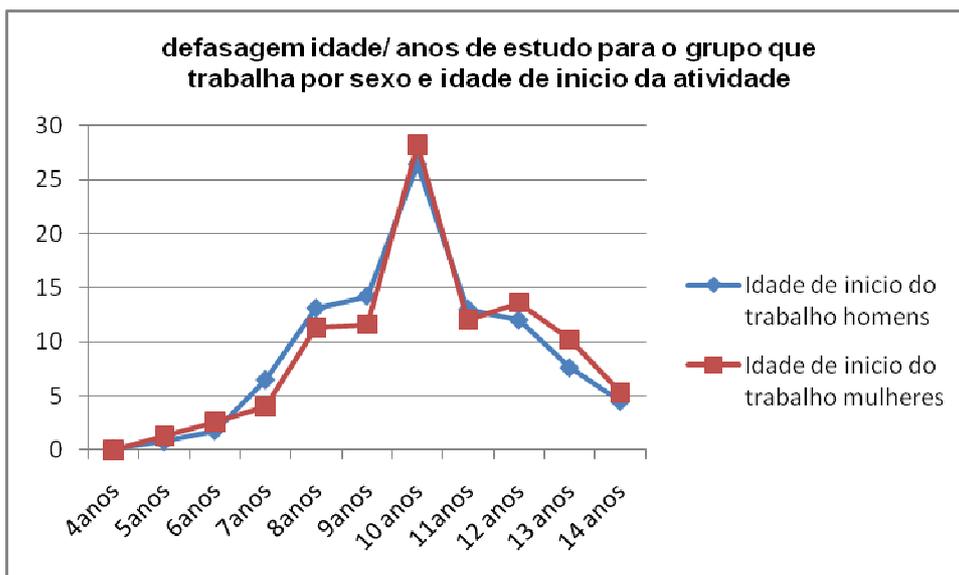


Tabela 20: porcentagem de idade de ingresso no trabalho por sexo, para o grupo que trabalha (faixa etária de 10 a 14 anos)

Fonte: Microdados PNAD 2006

Na tabela 21, acrescenta-se o elemento cor na apresentação do grupo que trabalha. O resultado é a presença de negros, um pouco maior nesse grupo do que a encontrada na população geral, sem diferença por sexo (coluna à esquerda).

Já a coluna à direita demonstra que 76,3% dos meninos trabalhadores defasados são negros, índice 36% superior ao da população negra geral. No caso das meninas negras, o fator trabalho aumenta em 6,8% a defasagem, considerado o grupo de mesma cor. Assim, o trabalho associado à cor prejudica mais os meninos.

Tabela 21: defasagem idade/anos de estudo, por sexo e cor para o grupo que trabalha (faixa etária de 10 a 14 anos)

Que trabalha	% por cor e defasados		% de defasados	
	homens	mulheres	homens	mulheres
branco	26,8	27,9	53,4	34,1
negro	73,2	72,1	76,3	59,1
total	100	100	68,4	49,4

Fonte: Microdados PNAD 2006

Na tabela 22, são apresentadas as informações relativas a afazeres domésticos para o grupo de jovens trabalhadores.

Tabela 22: defasagem idade/anos de estudo, por sexo e tempo de duração dos afazeres para o grupo que trabalha (faixa etária de 10 a 14 anos)

Tempo de duração	%por tempo de duração dos afazeres domésticos e defasagem		% de defasados	
	homens	mulheres	homens	mulheres
	Não realiza afazeres domésticos	42,4	8,9	67,3
1 a 10 horas	45,3	45,7	68	45,9
11 a 20 horas	10	31,6	73,4	54,8
21 horas ou mais	2,2	13,8	76,9	53,9
total	100	100	68,4	49,4

Fonte: Microdados PNAD 2006

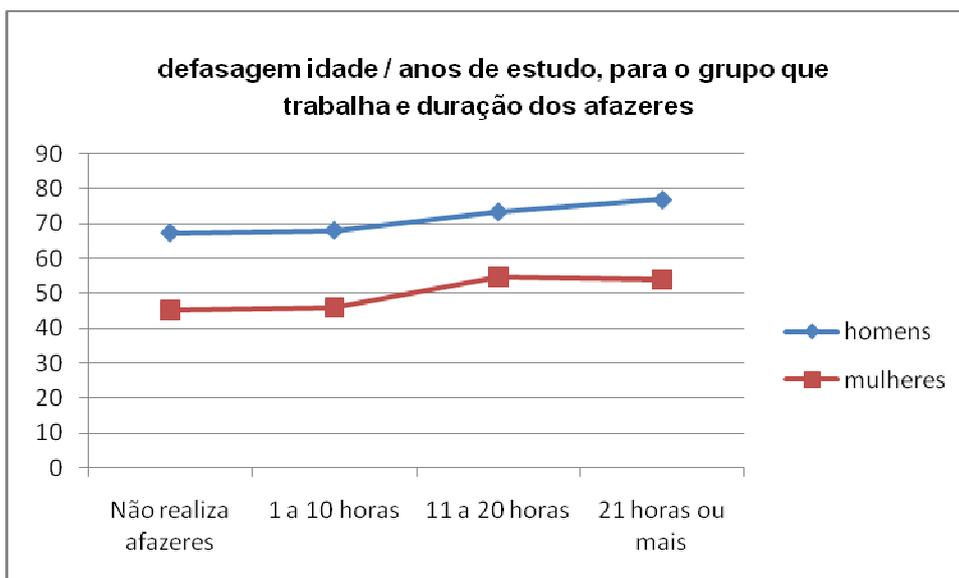


Gráfico 22: defasagem idade/anos de estudo, por sexo e tempo de duração dos afazeres domésticos para o grupo que trabalha (faixa etária de 10 a 14 anos)

Fonte: Microdados PNAD 2006

A coluna à esquerda indica que a maior parte dos meninos defasados não realiza afazeres domésticos. No caso das meninas, como já se mencionou, essa atividade faz parte da sua rotina e aumenta a defasagem: 31,6% das meninas defasadas trabalham e assumem atividades domésticas por um

período de 11 a 20 horas/semanais, índice que chega a 13,8% para as que cumprem jornadas domésticas por um período de mais de 21 horas de duração.

A tabela 23, contendo informações a respeito da relação defasagem e IDH para o grupo que trabalha, aponta a existência de maior concentração de meninos e meninas defasados nas regiões de IDH baixo. Uma possível explicação pode ser as diferentes modalidades de trabalho desenvolvidas nessas regiões: atividades manuais que, ao exigir um maior esforço físico, dificultam ainda mais a frequência escolar. Como não se observam diferenças por sexo, essa questão não será explorada.

Tabela 23: defasagem idade/anos de estudo, por sexo e IDH para o grupo que trabalha (faixa etária de 10 a 14 anos)

IDH	% por IDH e defasados		% de defasados	
	homens	mulheres	homens	mulheres
alto	18,1	17,7	46,6	28
médio	26,7	27,5	68,9	54,7
baixo	55,1	54,9	80,5	61,5
total	100	100	68,4	49,4

Fonte: Microdados PNAD 2006

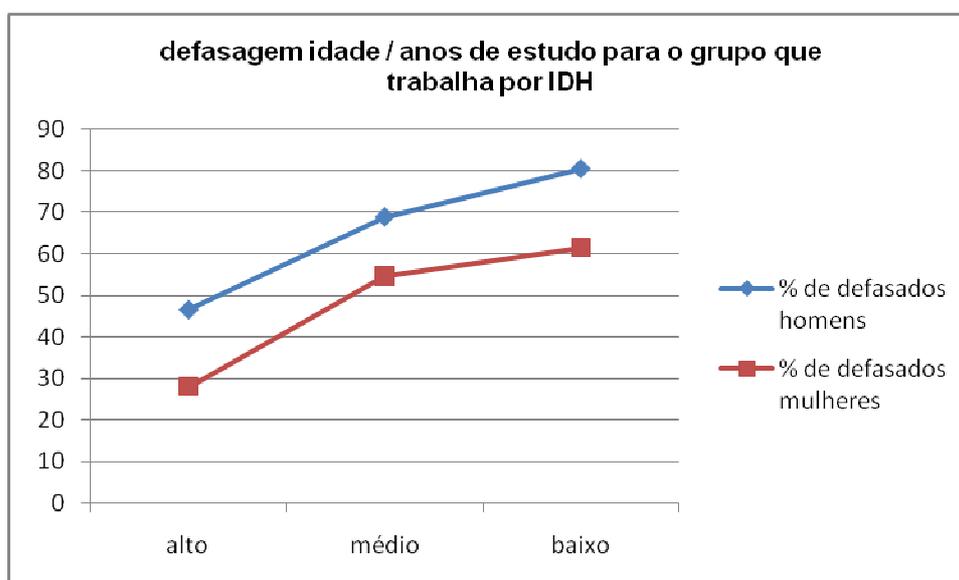


Gráfico 23: defasagem idade/anos de estudo, por sexo e IDH para o grupo que trabalha (faixa etária de 10 a 14 anos)

Fonte: Microdados PNAD 2006

Por fim, a tabela 24, que associa *trabalho, escola e defasagem*, permite verificar que o trabalho não impossibilita a frequência escolar, porém aumenta o índice de defasagem. Considerando que 91,9% dos meninos trabalhadores e 95% das meninas trabalhadoras frequentam a escola, pode-se afirmar que a porcentagem de defasados aumenta proporcionalmente para ambos os sexos quando inseridos no trabalho.

Tabela 24: defasagem idade/anos de estudo, por sexo e frequência à escola para o grupo que trabalha (faixa etária de 10 a 14 anos)

	% por frequência e defasados		% de defasados	
	homens	mulheres	homens	mulheres
frequenta	90,3	92,1	66,9	47,8
Não frequenta	9,7	7,9	86,7	78,7
total	100	100	68,4	49,4

Fonte: Microdados PNAD 2006

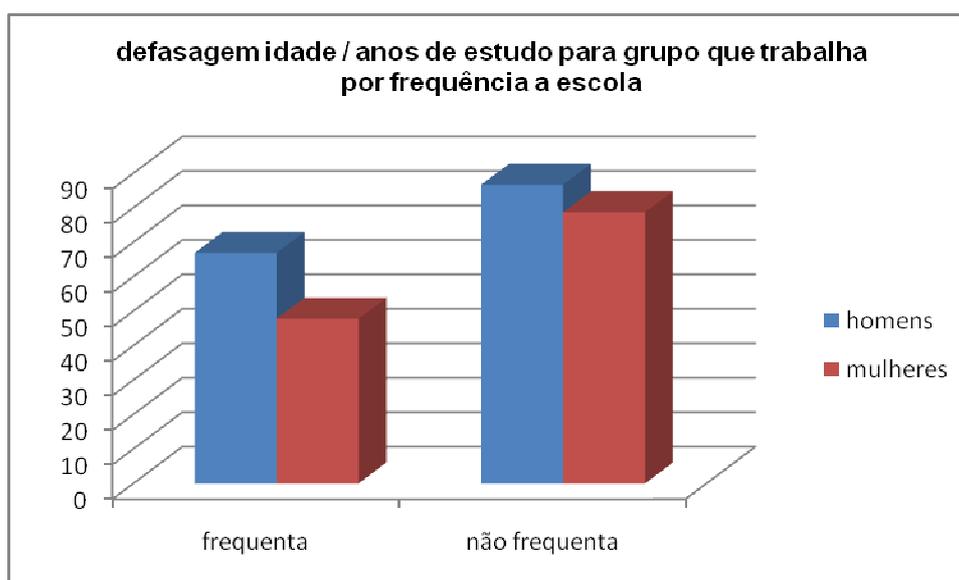


Tabela 24: defasagem idade/anos de estudo, por sexo e frequência à escola para o grupo que trabalha (faixa etária de 10 a 14 anos)

Fonte: Microdados PNAD 2006

5.2. Modelagem Estatística

A análise descritiva apresentada anteriormente permite que se tenha uma idéia, ainda que 'aproximada', sobre qual o efeito das diferentes variáveis

explicativas (sexo, cor, idade, etc.), quando aplicadas ao fator incidência de defasagem idade/anos de estudo.

No entanto, a análise apresentada tem algumas limitações. A mais importante é que o efeito das variáveis explicativas dessa incidência não leva em conta o perfil mais completo dos indivíduos. Por exemplo, ao se afirmar que o trabalho incide sobre a defasagem, não é possível saber se essa influência é devida, ou não, simplesmente ao trabalho, nem tão pouco saber por que há mais pessoas do sexo masculino, negras e residentes em unidades da federação com determinado IDH que trabalham. Somente é possível afirmar que o trabalho exerce algum efeito se comparamos indivíduos de perfis semelhantes que difiram, apenas, em sua condição de trabalhador. E isso só é viável por meio de uma análise estatística, cujas técnicas permitem essa comparação de modo direto por meio dos modelos de regressão.

Um modelo de regressão tem por objetivo explicar o comportamento esperado de uma variável dependente (por exemplo, a incidência da defasagem idade/anos de estudo), levando-se em conta um conjunto de variáveis independentes (por exemplo: sexo, cor, local de residência, trabalho, etc.). Ele permite que se avalie a influência de cada variável independente, separadamente, desde que os indivíduos sejam idênticos nas demais variáveis independentes (por exemplo, se há diferença no comportamento esperado da incidência entre homens e mulheres para indivíduos que têm a mesma cor, o mesmo local de residência, o mesmo trabalho, etc.).

5.2.1. Modelo logístico

Para que haja uma análise adequada da defasagem, o modelo de regressão logística é o mais indicado. Esse modelo busca explicar a influência de uma série de variáveis independentes sobre a probabilidade de um indivíduo apresentar defasagem idade/anos de estudo.

Segundo Corrar (2007, p. 284), “a regressão logística é uma técnica estatística que nos permite estimar a probabilidade de ocorrência de determinado evento em face de um conjunto de variáveis explanatórias.” Por simplicidade, admita um modelo que tenham apenas a variável sexo (X) como independente, mais que isso, admita que se a pessoa for do sexo masculino

tenhamos $X=1$ e se for do sexo feminino, $X=0$. Denotando a probabilidade de uma pessoa do sexo X apresentar defasagem idade/anos de estudo por P_x , temos que o modelo logístico é dado por

$$\ln\left(\frac{P_x}{1-P_x}\right) = \alpha + \beta x,$$

sendo α e β os parâmetros do modelo.

$\ln\left(\frac{P_x}{1-P_x}\right)$ é denominado logito e $\frac{P_x}{1-P_x}$ recebe o nome de chance de

uma pessoa apresentar defasagem em relação a não apresentar. Desse modo, tem-se

- para homens²⁸ ($x=1$): $\ln\left(\frac{P_1}{1-P_1}\right) = \alpha + \beta$ e
- para mulheres ($x=0$): $\ln\left(\frac{P_0}{1-P_0}\right) = \alpha$.

Assim, $e^\alpha = \frac{P_0}{1-P_0}$ é a chance de uma mulher apresentar defasagem em

relação a *não apresentar*, enquanto $\beta = \ln\left(\frac{P_1}{1-P_1}\right) - \ln\left(\frac{P_0}{1-P_0}\right)$ é o acréscimo

observado no logito, quando se compara homens a mulheres. Após alguma

álgebra, chega-se a $e^\beta = \frac{\frac{P_1}{1-P_1}}{\frac{P_0}{1-P_0}}$, ou seja, a exponencial de β indica o

aumento proporcional na chance de apresentar defasagem quando se compara um homem a uma mulher. Essa quantidade é conhecida como *razão de chances* e pode ser interpretada como uma medida do aumento no risco de um homem apresentar defasagem, quando comparado a uma mulher. Quanto maior for a diferença de comportamento entre homens e mulheres, maior será β e, conseqüentemente, a razão de chances.

²⁸ Utilizam-se os termos homens e mulheres, porém a faixa etária continua sendo de 10 a 14 anos.

5.2.2 Variáveis explicativas

Nessa modelagem, foram consideradas as seguintes variáveis explicativas:

- sexo (masculino/feminino);
- cor (branca/ negra);
- IDH – unidade de federação de residência, classificada em:
 - IDH Baixo, se o IDH for inferior a 0,705²⁹;
 - IDH Médio, se o IDH estiver entre 0,713 e 0,773;
 - IDH Alto, se o IDH for superior a 0,773;
- Horas semanais de trabalho, classificadas em:
 - 0 hora (= não trabalha);
 - 1 a 10 horas;
 - 11 a 20 horas;
 - 21 horas ou mais;
- Horas semanais de afazeres domésticos, classificadas em:
 - 0 hora (= não tem afazeres domésticos);
 - 1 a 10 horas;
 - 11 a 20 horas;
 - 21 horas ou mais.

Também é importante considerar eventuais efeitos de interação. Por exemplo, é possível que o fato de uma pessoa ser ou do sexo masculino ou de cor negra leve a um determinado aumento da sua chance de defasagem. E, se for do sexo masculino e de cor negra, o aumento na probabilidade pode ser maior (ou menor) do que os aumentos esperados pelo fato de essas características estarem associadas entre si. Nesse caso, diz-se que há um efeito de interação entre sexo e cor.

²⁹ Índice de Desenvolvimento Humano por Unidades da Federação. Fonte: Atlas de Desenvolvimento no Brasil, 2000.

5.2.3 Procedimentos de modelagem

Inicialmente, ajustou-se um modelo completo com efeitos de interação entre sexo e as demais variáveis. A significância dos efeitos foi verificada por meio de testes de Wald: para que se chegasse a um modelo final, foram excluídos os efeitos de interação não significativos.

A qualidade do ajuste foi verificada pelo teste de Hosmer e Lemeshow. (2000).

Foram ajustados dois modelos: o primeiro comporta a categorização de tempo de trabalho e de afazeres domésticos (descrita na Seção 5.2.2), e o segundo, considera essas mesmas variáveis, mas sem a categorização. Pelo fato de se trabalhar com tempos categorizados, o primeiro modelo permite avaliar o efeito dessas variáveis sem a influência de eventuais valores discrepantes de tempo de trabalho ou de afazeres domésticos³⁰ (ou seja, pessoas que gastassem um tempo muito mais elevado do que as demais). Já o segundo modelo, além de confirmar os resultados do primeiro, permite a realização de análises mais detalhadas em relação a essas duas variáveis.

5.2.4 Resultados obtidos

5.2.4.1 Modelo 1

A tabela 25 apresenta a estimativa dos parâmetros, os respectivos erros-padrão, a estatística de Wald, seus graus de liberdade, os respectivos valores P e, por fim, a estimativa da razão de chances.

O termo constante refere-se ao seguinte conjunto de caracteres: mulher, branca, residente em unidades da federação com IDH alto, que não trabalha e não tem afazeres domésticos. Os demais efeitos estabelecem diferenças em relação a esse perfil.

³⁰ Além disso, eventuais não linearidades são automaticamente acomodadas.

Tabela 25: valores de significância da *regressão logística*

	estimativa	Erro padrão	Wald	Grau de liberdade	P.	Razão de chance
Homem	,362	,040	82,738	1	,000	1,436
cor	,497	,032	243,010	1	,000	1,644
Homem negro	,172	,045	14,837	1	,000	1,188
IDH			273,466	2	,000	
Médio	,401	,038	110,040	1	,000	1,493
baixo	,591	,036	264,508	1	,000	1,806
Homem * IDH			6,583	2	,037	
Homem Médio	-,041	,054	,573	1	,449	,960
Homem baixo	,093	,051	3,295	1	,069	1,098
Tempo de trabalho			15,882	3	,001	
1 a 10 horas	,074	,094	,613	1	,434	1,076
11 a 20 horas	,343	,096	12,845	1	,000	1,409
21 horas ou mais	,193	,113	2,910	1	,088	1,213
Homem-tempo de trabalho			27,721	3	,000	
1 a 10 horas	,335	,125	7,108	1	,008	1,397
11 a 20 horas	,277	,122	5,180	1	,023	1,319
21 horas ou mais	,587	,143	16,905	1	,000	1,799
Tempo de afazeres domésticos:			98,787	3	,000	
1 a 10 horas	,012	,024	,246	1	,620	1,012
11 a 20 horas	,222	,035	40,805	1	,000	1,248
21 horas ou mais	,382	,049	62,028	1	,000	1,465
Constante	-,982	,033	883,782	1	,000	,374

Há efeito de tempo dos afazeres domésticos sobre a probabilidade de defasagem ($P < 0,000$), quando controladas as outras variáveis. Porém, esse efeito só é perceptível para jornadas acima de 11 horas semanais. Ao se comparar dois indivíduos iguais em todas as variáveis, exceto a do tempo de afazeres domésticos, tem-se que, no intervalo de 11 a 20 horas, o risco de apresentar defasagem aumenta 24,8% em relação a quem não realiza afazeres domésticos e, no intervalo de 21 horas ou mais, o risco aumenta 46,5% em relação a quem não realiza (ver coluna Razão de Chances na Tabela 25).

Ao considerar tempo de trabalho e sexo, foi detectada uma interação significativa ($P < 0,001$). Entre uma mulher que não trabalha e outra que trabalha

por um período de 01 a 10 horas, não se encontrou diferença significativa na probabilidade esperada de defasagem ($P=0,434$). Já entre uma mulher que não trabalha e outra que trabalha por um período de 11 a 20 horas, tem-se o risco de defasagem para essa última – o risco aumenta 40,9%. Para uma mulher que trabalha por um período de 21 horas ou mais, estima-se esse aumento em 21,3%, não havendo diferença significativa em relação à que trabalha por um período de 11 a 20 horas. Finalmente, se comparado a uma mulher que não trabalha, o homem apresenta o seguinte aumento escalonado no risco de defasagem:

- 43,6% para homem que não trabalha,
- 116,2%³¹ para homem que trabalha por um período de 1 a 10 horas,
- 167,0%³² para homem que trabalha por um período de 11 a 20 horas, e
- 213,3%³³ para homem que trabalha por um período de 21 horas ou mais.

Esses resultados reforçam a tese de que o trabalho aumenta o risco de defasagem. No caso das meninas, esse aumento é proporcional ao tempo da atividade, sem diferença para atividades exercidas por um tempo acima de 11 horas. No caso dos meninos, o risco aumenta em todos os intervalos, chegando a 213,3% para jovens que trabalham por um período de 20 horas ou mais, quando se compara a uma mulher que não trabalha.

É muito interessante observar o aumento do risco de defasagem dos meninos que não trabalham em comparação ao das meninas que não trabalham, quando controladas as outras associações (ou seja, pessoas de perfil idêntico nas demais variáveis do modelo): o risco de defasagem aumenta 43,6% (apenas pelo fato de ser 'homem'). Isso permite concluir que há outros fatores – para além de trabalho, afazeres domésticos, cor e IDH – que prejudicam a escolarização dos meninos.

Analisando apenas o grupo de meninos trabalhadores, observa-se que, já no primeiro grupo de 1 a 10 horas, a chance de defasagem mais que dobra,

³¹ cálculo $[\exp(0,362+0,074+0,335)=2,162]$

³² cálculo $[\exp(0,362+0,343+0,277)=2,670]$

³³ cálculo $[\exp(0,362+0,193+0,587)=3,133]$

alcançando o valor de 116,2% e chegando a 213,3% para as jornadas de 21 horas ou mais.

Contrastado o grupo de meninos trabalhadores ao das meninas trabalhadoras, salta uma grande diferença entre eles, indicando que, se o trabalho é um fator que aumenta a defasagem em ambos os sexos, o prejuízo é maior para os meninos.

Também a interação entre IDH e sexo mostrou-se significativa ($P=0,037$). Mantidas as demais variáveis sob constância, em relação a uma mulher que mora em uma UF com IDH alto, o risco de defasagem aumenta em:

- 49,3 % para mulher com IDH médio;
- 80,6% para mulher com IDH baixo;
- 40,6% para homem com IDH alto;
- 105,9%³⁴ para homem com IDH médio; e,
- 184,6 para homem com IDH baixo.

Assim, esses resultados reforçam a tese de que a probabilidade de defasagem é influenciada pela situação econômica, medida pelo IDH, e atinge diferentemente homens e mulheres. Quanto pior o IDH, maior o risco de defasagem. Porém, a comparação do risco para os mesmos IDH's, indica que a defasagem é maior para os meninos, quando controladas as influências das outras variáveis. Dessa forma, pode-se alegar que, apenas pelo fato de ser homem, o risco de defasagem aumenta 40,6% para os meninos.

O efeito de interação entre sexo e cor também se mostrou significativo ($P<0,001$). Mantidas as demais variáveis sob controle, o risco de defasagem em comparação à mulher branca aumenta em:

- 64,4% para uma mulher negra;
- 43,6% para um homem branco; e
- 180,5%³⁵ para um homem negro.

³⁴ cálculo $\exp(0,362+0,401-0,041)=2,059$

³⁵ cálculo $\exp[0,362+0,497+0,172]=2,805$

Conforme apresentado nas outras interações, o fator sexo também é determinante na compreensão desses resultados. Contrastando homens e mulheres brancas, vê-se que o risco de defasagem aumenta 43,6% para os homens, se controladas todas as outras variáveis. Entretanto, ao comparar o risco para grupos de mesma cor, os homens negros apresentam um risco três vezes maior de defasagem em comparação à mulher negra.

Houve, ainda, efeito significativo para afazeres domésticos ($P < 0,001$). Mantidas as demais variáveis constantes, pode-se dizer que não há diferença significativa no risco de defasagem, ao se compararem pessoas que não têm afazeres domésticos com as que têm por um período de 1 a 10 horas ($P = 0,620$). Confrontando as que não têm afazeres domésticos com as que têm por um período de 11 a 20 horas, o risco aumenta 24,8% nesse último grupo; no grupo que tem 20 horas ou mais, em relação ao que não tem afazeres domésticos, o risco aumenta 46,5%.

5.2.4.2 Modelo 2

Como mencionado, uma segunda análise foi feita a fim de relacionar quantitativamente tempo de afazeres domésticos a tempo de trabalho. Por razões técnicas³⁶, foram utilizadas como variáveis do modelo a raiz quadrada do tempo de trabalho e a raiz quadrada do tempo de afazeres domésticos.

A Tabela 26 apresenta o ajuste desse modelo. Assim como no Modelo 1, foram consideradas significativas as interações entre sexo e trabalho ($P < 0,001$), sexo e IDH ($P = 0,036$) e sexo e cor ($P < 0,001$), além de um novo efeito de interação: sexo e raiz quadrada do tempo de afazeres ($P < 0,001$). O sinal negativo desse coeficiente leva-nos a concluir que o efeito de tempo de afazeres domésticos é mais prejudicial para mulheres do que para homens, caso haja probabilidade de a pessoa apresentar defasagem. Isso ficará mais claro nas análises seguintes.

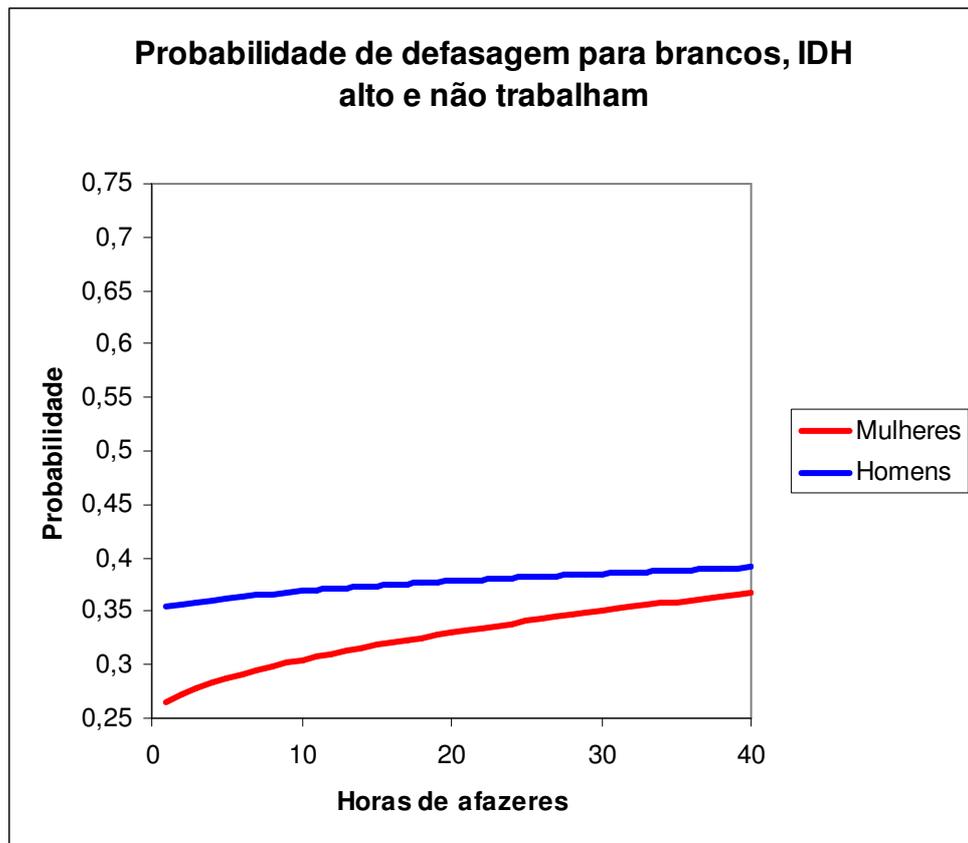
³⁶ Controle de fortes assimetrias das variáveis *tempo de trabalho* e *tempo de afazeres domésticos*.

Tabela 26: análise da interação *afazeres domésticos* e *trabalho*, como variáveis quantitativas (faixa etária de 10 a 14 anos)

	estimativa	Erro padrão	Wald	Graus de liberdade	P	Razão de chance
Homem	,474	,045	109,093	1	,000	1,607
cor	,485	,032	230,786	1	,000	1,624
Homem negro	,183	,045	16,671	1	,000	1,200
IDH			271,502	2	,000	
médio	,397	,038	107,629	1	,000	1,487
alto	,590	,036	263,256	1	,000	1,804
Homem * IDH			6,644	2	,036	
Homem médio	-,035	,054	,421	1	,516	,966
Homem alto	,098	,051	3,620	1	,057	1,102
Raiz quadrada horas trabalho	,051	,014	13,044	1	,000	1,053
Homem raiz quadrada horas trabalho	,097	,018	28,168	1	,000	1,101
Raiz quadrada horas "afazeres"	,089	,009	97,505	1	,000	1,093
Homem raiz quadrada horas "afazeres"	-,059	,014	18,641	1	,000	,943
Constante	-1,106	,035	998,330	1	,000	,331

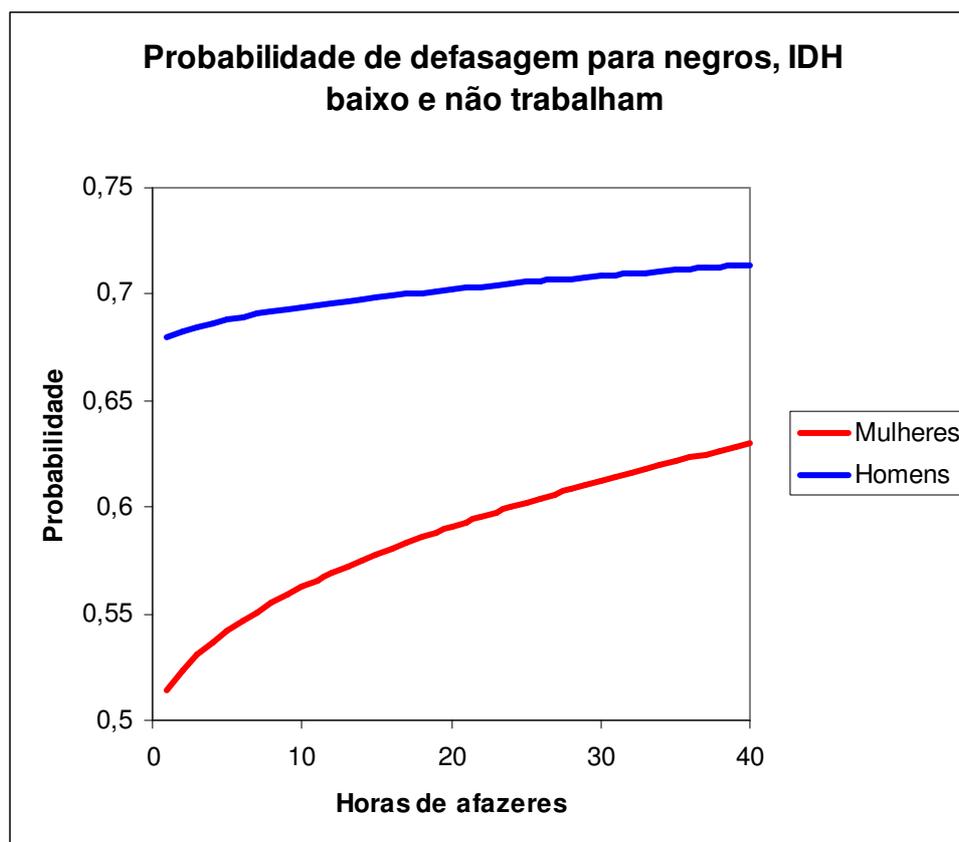
Os gráficos 26a e 26b apresentam as probabilidades de defasagem previstas pelo Modelo 2, em que se estuda o efeito de tempo de afazeres domésticos, ao passo que os gráficos 26c e 26d permitem-nos avaliar o efeito de tempo de trabalho sobre essa probabilidade.

Gráfico 26a: análise de *afazeres domésticos* como variável quantitativa, nos grupos *branco* e *IDH alto* (faixa etária de 10 a 14 anos)



Fonte: Microdados PNAD 2006

Gráfico 26b: análise de *afazeres domésticos* como variável quantitativa, nos grupos *negro* e *IDH baixo* (faixa etária de 10 a 14 anos)



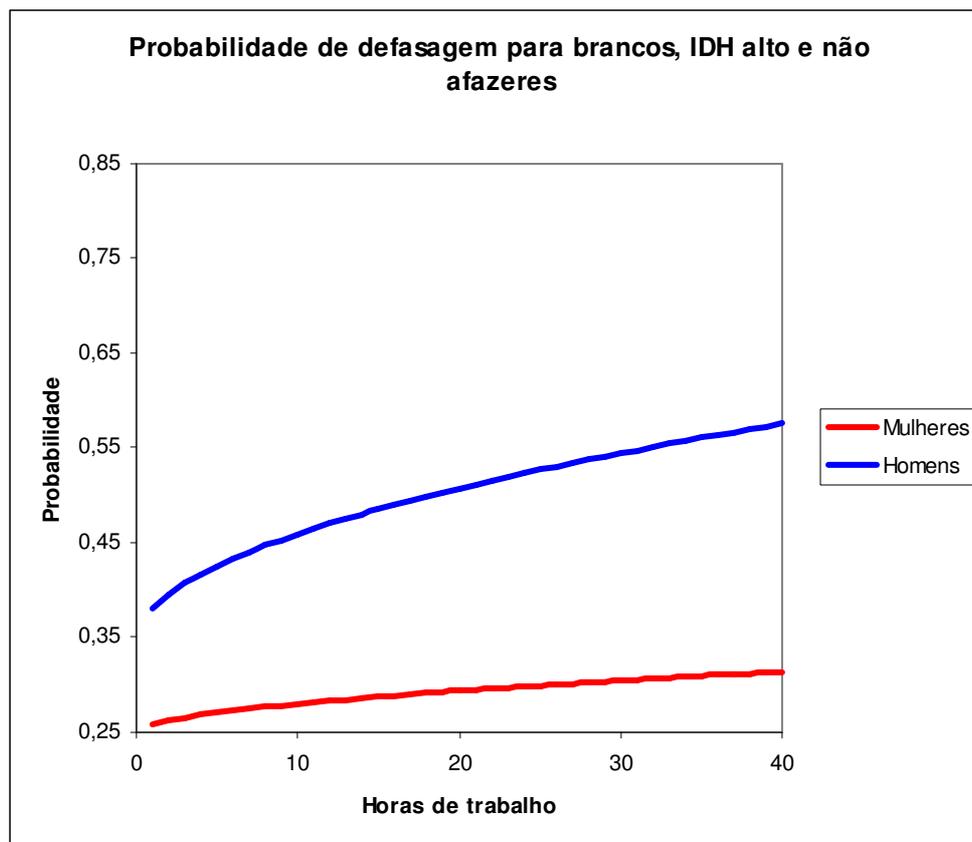
Fonte: Microdados PNAD 2006

No Gráfico 26a, a comparação proposta baseia-se em jovens do seguinte perfil: não trabalham, brancos e moradores em regiões de IDH alto, isto é, jovens nas melhores condições para minimizar o efeito defasagem; já o gráfico 26b, apresenta a mesma situação, agora para o grupo negros de regiões de IDH baixo. As curvas nos gráficos sugerem que, apesar de a probabilidade de defasagem ser inicialmente maior para os meninos sem afazeres domésticos, a curvatura para as meninas é mais acentuada, indicando que a atividade de afazeres domésticos prejudica mais as meninas do que os meninos. A probabilidade de defasagem para meninas brancas com 40 horas de afazeres aproxima-se ao valor inicial de probabilidade de defasagem para meninos sem afazeres (gráfico 26a), em Unidades da Federação de IDH alto. No gráfico 26b, observa-se o mesmo prejuízo para as meninas, o que pode ser visualizado na curvatura de defasagem. No caso dos meninos negros, a probabilidade de defasagem inicial já é alta, sendo que o fator 'afazeres domésticos' não influencia fortemente. Por tratar-se de um grupo que não

trabalha, os gráficos demonstram que há, além do trabalho, outros fatores prejudiciais aos meninos, principalmente aos negros, que apresentam uma alta probabilidade de defasagem, apesar de não realizarem nenhuma das atividades analisadas.

Os gráficos 26c e 26d trazem à discussão o fator 'trabalho'.

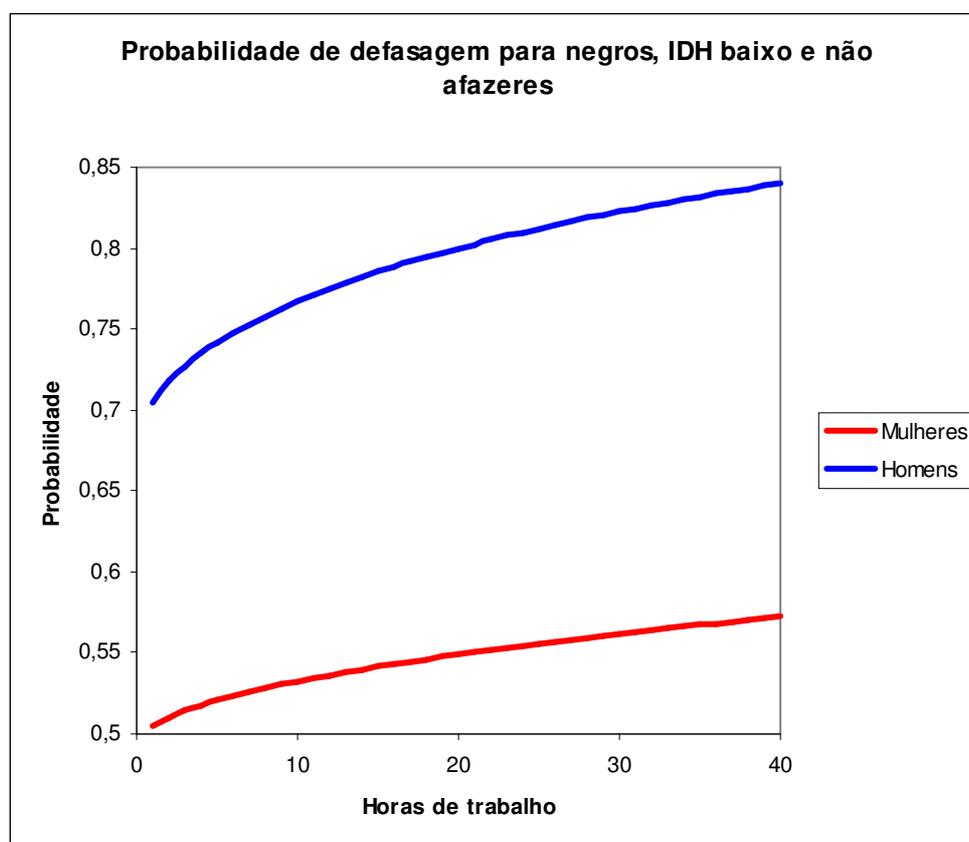
Gráfico 26c: análise de *trabalho* como variável quantitativa, para os grupos *branco* e *IDH alto* (faixa etária de 10 a 14 anos)



Fonte: Microdados PNAD 2006

Nesse caso, a curvatura maior é favorável aos meninos, indicando maior prejuízo para eles na probabilidade de defasagem escolar. A curvatura para as meninas indica uma pequena influência do trabalho no resultado da defasagem, havendo, principalmente, maior curvatura para as meninas negras (gráfico 26 d), comparadas às brancas.

Gráfico 26d: análise de *trabalho*, como variável quantitativa para os grupos *negro* e *IDH baixo* (faixa etária de 10 a 14 anos)



Fonte: Microdados PNAD 2006

Outro elemento importante a ser comentado é a distância entre as duas curvas, a dos meninos e a das meninas. No caso de afazeres domésticos, as curvas tendiam à aproximação, isto é, a defasagem dos meninos é inicialmente maior, mas o fator afazeres domésticos prejudica mais as meninas e portanto a distância entre eles diminui. No caso do trabalho, como o prejuízo é maior para os meninos, a distância entre as curvas tende a aumentar. Na comparação por cor, os meninos negros apresentam as maiores probabilidades de defasagem, reforçando, assim, a idéia de que o elemento cor é importante para a compreensão dos resultados.

A partir da modelagem é possível concluir, com certa margem de segurança, que o trabalho aumenta a defasagem escolar principalmente para os meninos; enquanto os afazeres domésticos influenciam a defasagem das meninas. Porém, apesar dessas atividades funcionarem como agravantes, não

devem ser consideradas como únicas explicações ou justificativas. Com o controle das variáveis cor, IDH, afazeres e trabalho, a diferença entre meninos e meninas se mantém para o indicador escolhido, demonstrando que outros elementos precisam ser trazidos para a correta compreensão dessa defasagem.

CAPÍTULO 6: MENINOS COMO PRIORIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL E A CULPABILIDADE DO TRABALHO

Como entender os diferentes enfoques e resultados nas análises do desempenho escolar de meninos e meninas, comparando os estudos realizados por organismos internacionais aos que descrevem a realidade educacional brasileira?

O primeiro diferencial é a modalidade de indicador utilizado em cada abordagem. No discurso das agências multilaterais, que concluem que as meninas devem receber um atendimento escolar prioritário, os indicadores são predominantemente de acesso e participação. Porém, em localidades onde os problemas de acesso foram praticamente resolvidos, inclusive o Brasil, os meninos encontram-se em desvantagem nos indicadores de eficiência e rendimento, que podem ser entendidos enquanto percurso escolar.

Quando as agências internacionais ‘clamam’ que as meninas precisam ser prioridade nas políticas educacionais, trata-se predominantemente da falta de acesso escolar a esse grupo de pessoas. Mas, para compreender essa realidade, é fundamental caracterizar essa demanda em seus aspectos geográfico, político, econômico e principalmente cultural e étnico.

Foi na segunda metade do século passado que a agenda internacional se voltou para as questões educacionais que associam diretamente o desenvolvimento econômico do mundo à melhoria dos indicadores educacionais, prioritariamente para as meninas. O que se tem a, partir de então, não é a visão de educação como um direito social, mas como um elemento determinante do sucesso econômico de um país ou região. A educação passa a ser aventada como uma possibilidade para diminuir a pobreza no mundo. Nas leituras realizadas, a associação entre pobreza e escolarização é captada em diferentes sentidos: na maior parte deles, a pobreza prejudicaria a educação ou a educação diminuiria a pobreza

Como já apontamos, nas análises que priorizam as meninas, os indicadores utilizados são basicamente de acesso (matrícula na educação primária), isto é, em diferentes partes do mundo, as meninas, devido a fatores sociais, culturais, econômicos e históricos, não frequentam a escola, o que, acaba por gerar dificuldades de inserção social e econômica. Além disso,

várias pesquisas têm apontado que a maior escolarização das mulheres esta correlacionada a maior escolarização de seus filhos e melhores condições de saúde familiar. Constrói-se, assim, um pensamento bastante simplista, que pode levar a crer que a escolarização das mulheres diminui a pobreza no mundo, pensamento que coloca a mulher numa visão instrumental, pois não se discute o direito das mulheres ao processo de escolarização tomado como um direito social básico e igualitário, mas como caminho para a melhoria da condição dos filhos ou da sociedade em que elas estão inseridas, isto é, investe-se nas mulheres, intencionando as melhores condições de outrem.

Nas últimas décadas, tem-se observado uma ampla produção de indicadores econômicos e sociais. Na verdade, essa 'febre' por medidas quantitativas está presente em diferentes campos e dá origem aos mais variados índices: Índice de Desenvolvimento Econômico (IDH), desigualdade de renda (GINI), Índice de Paridade de gênero (IPG), Produto interno Bruto (PIB), entre outros.

Na educação, uma infinidade de indicadores quantitativos procura captar uma 'fotografia' da condição educacional de diferentes populações. São indicadores que mensuram o acesso, o percurso ou o sucesso escolar por meio de diferentes medidas: matrícula escolar; relação professor/aluno, taxa líquida de frequência, taxa bruta de matrícula. O glossário que compõe o Relatório de Monitoramento Global "Educação para Todos" 2003/04 apresenta mais de trinta diferentes medidas educacionais.

Quanto ao acesso à escolarização, os documentos produzidos por diferentes agências internacionais têm demonstrado que, nas áreas mais pobres do mundo, tais como o Sudoeste asiático, regiões da África e áreas isoladas da América Latina, concentram-se os mais baixos índices de escolarização, principalmente para as meninas. Além da questão da pobreza e da inexistência de escolas, há fatores culturais nestas regiões que dificultam o acesso ao processo de escolarização, aspecto pouco enfatizado nestes documentos. São culturas que, a partir de diferentes elementos, descritos aqui de uma forma bastante simplificada, engendram a mulher em situação de submissão para a qual não são necessárias vivências escolares.

Dessa forma, lidar com a baixa escolarização nessas populações não exige apenas uma intervenção econômica. São necessárias mudanças

culturais que permitam às mulheres não somente o acesso à escola e a uma sociabilidade mais ampla, mas também a uma educação definida como direito social das próprias mulheres e que lhes garanta a apropriação de um espaço social mais igualitário.

O empecilho principal para o acesso dessas meninas à escola são as características étnicas presentes em suas comunidades. Por exemplo, quando a comunidade apresenta uma língua materna diferente da língua majoritariamente falada nos espaços públicos, as meninas, por estarem mais presentes no espaço privado, não se apropriam dessa linguagem e apresentam, conseqüentemente, profundas dificuldades de frequentar uma escola em que a língua exigida não faz parte de seu universo doméstico. Lembremos que essa não é uma realidade exclusiva de locais ermos e pobres, pois comunidades em países como os EUA e o Canadá também apresentam situação semelhante.

O retrato desenhado pelas agências multilaterais aponta que as meninas dos países do terceiro mundo são as mais desafiadas para a igualdade no acesso à escola e aos benefícios que esse ‘capital’ pode gerar. Porém, em regiões do mundo em que o acesso à escola encontra-se presente no universo das meninas, mesmo que façam parte do grupo de países pobres ou “em desenvolvimento”, as desigualdades educacionais pendem para outro lado: são os meninos que apresentam maiores dificuldades de percurso escolar.

Perceber os meninos em uma condição desfavorável, comparativamente à das meninas, exige uma postura teórica capaz de ir além de conceitos já pré-estabelecidos. Conforme apontado neste trabalho, o conceito de gênero construiu-se a partir do movimento feminista que procurava dar visibilidade às mulheres na busca pela paridade de direitos e condições. Ao analisar-se o mercado de trabalho brasileiro, enquanto exemplo de uma das formas de inserção no espaço público, nota-se que as mulheres estão em situação de desvantagem, como se pode verificar por uma comparação do salário médio de homens e mulheres (BRUSCHINI, 2000; MACHADO, OLIVEIRA e WAJNMAN, 2005). Da mesma forma, a ocupação de cargos de chefia ou postos públicos ocorre prioritariamente por homens, conforme descrito, por exemplo, em

pesquisa publicada pelo IBOPE em associação com o Instituto Patrícia Galvão, (2009).³⁷

Na esfera educacional, a predominância também masculina é comprovada pela análise do histórico de acesso à escolarização. Quando a escola brasileira era restrita a uma pequena parcela da sociedade, os homens eram os prioritariamente atendidos (DI PEIRRO, 1998). Esse quadro ainda é uma realidade em vários espaços, conforme apresentado por Lewis e Lockheed (2006), ao descreverem a situação de 60 milhões de meninas que ainda não frequentam uma escola básica no mundo. Porém, ao analisarem-se localidades em que meninos e meninas têm acesso equitativo à escola, são essas últimas que apresentam melhores indicadores educacionais. É essa a realidade atual da educação no Brasil.

Estatísticas educacionais brasileiras nas últimas décadas têm pontuado a quase universalização no acesso ao ensino fundamental com um índice de 98% de cobertura, o que, dadas as dimensões do País, representa aproximadamente 600 mil crianças ainda sem escola. Apesar disso, o problema desenhado não é tanto o de acesso, mas o de permanência e o de um percurso escolar tumultuado e interrompido.

Para explorar essa temática, o indicador escolhido neste estudo foi a defasagem entre idade e anos de estudo, presente nos dados da PNAD 2006. Essa escolha foi pautada por análises desenvolvidas por outros pesquisadores que utilizaram medidas semelhantes. O objetivo foi verificar as diferenças no percurso escolar de meninos e meninas e explorar a explicação “trabalho” para os resultados encontrados.

Um segundo aspecto importante foi a definição da faixa etária. Pesquisas indicam que, já no início da escolarização, o percurso escolar é diferente para meninos e meninas, razão por que se optou por trabalhar com a faixa etária dos 10 aos 14 anos, relativa ao nível de escolarização Fundamental II. Segundo a legislação em vigor, nessa faixa etária, o trabalho é proibido e a escolarização obrigatória³⁸. Porém, uma parcela da população pesquisada

³⁷ Esta pesquisa pode ser acessada

<http://www.patriciagalvao.org.br/novo2/relatoriopesquibopemulheresnapolitica2009.pdf>

³⁸ Segundo o art 2006 da CF, o ensino fundamental, para a faixa etária dos 6 aos 14 anos, é obrigatório, podendo os responsáveis responder judicialmente pela não frequência escolar das crianças e dos adolescentes.

informou trabalhar de forma contínua e parte significativa declara estar fora da escola.

A maioria dos estudos citados que realçam o pior desempenho escolar para os meninos justifica esse retrato pela maior necessidade desses jovens se inserirem no mercado de trabalho. Assim, o fator 'trabalho' passou a ser fundamental na análise aqui construída. Porém, se o trabalho é uma realidade do universo masculino, os afazeres domésticos são uma realidade do universo feminino. Portanto, as atividades femininas foram concebidas a partir do mesmo *status* atribuído ao trabalho masculino. Analisaram-se, assim, as influências no indicador escolhido tanto para o fator 'trabalho' como para o fator 'afazeres domésticos'.

As pesquisas bibliográficas realizadas para esta tese indicaram que não é possível explorar diferentes percursos escolares sem considerar um grande leque de interferências, tais como: cor, etnia, população rural ou urbana, condição econômica, fatores culturais. O maior desafio foi trazer esses fatores para o estudo, pois, de um lado, se a análise descritiva permitia a visualização de algumas influências, de outro lado, somente uma modelagem estatística mais sofisticada poderia controlar essas interferências. Vale ressaltar que foram privilegiadas as variáveis: cor e condição econômica da região (medida pelos IDHs), na comparação entre os grupos separados por sexo, trabalho e afazeres domésticos.

A análise descritiva dos dados já seria suficiente para desconstruir a tese de que o trabalho justifica o pior desempenho escolar dos meninos: se, por um lado, 11,1% dos meninos e 5,9% das meninas trabalham, por outro, 52,5% deles e 41,7% delas estão defasados. Isto é, uma grande parte da população de 10 a 14 anos está defasada nos estudos e apenas uma pequena parcela trabalha (embora nenhum adolescente possa legalmente trabalhar).

É certo que o fato de trabalhar aumenta a defasagem. No grupo que trabalham, há 68,4% dos meninos e 49,4% das meninas defasados, demonstrando, assim, que o trabalho de fato agrava o atraso na escolarização, mas esse não pode ser considerado o único responsável pelas diferenças encontradas entre os percursos de meninas e meninos. Esse resultado é reforçado pela análise regressiva que, ao explorar a questão do tempo de trabalho, aponta que quanto maior a jornada, maior o risco de defasagem para

os meninos. Destaque-se também que a defasagem é alta no grupo que não trabalha, sendo novamente mais acentuada entre os rapazes que entre as moças.

A análise dos afazeres domésticos indica que essa é uma atividade predominantemente feminina. O tempo despendido para essa atividade, por sexo, aponta também resultados bastante desproporcionais entre si: 54,2% dos meninos não cuidavam dos afazeres domésticos, enquanto 46,1% das meninas realizavam essa atividade no período de 1 a 10 horas semanais. Utilizando os resultados da modelagem, os dados revelam que as jornadas de afazeres domésticos, no período acima de 11 horas, aumentam o risco de defasagem escolar para as meninas.

Porém, comparados os prejuízos para o percurso escolar, é certo afirmar que o dano causado por 'afazeres domésticos' para o grupo das meninas é menor do que o causado pelo trabalho para os meninos.

Na maior parte dos casos, os jovens de ambos os sexos conseguem conciliar as atividades realizadas com a escola. O índice de frequência escolar para o grupo que trabalha diminui de 97% (total da idade) para 92,4% (grupo que trabalha) no caso dos meninos e de 97,5% para 95,1% no caso das meninas. Assim, o fator trabalho atua de forma mais intensa para os meninos, com uma diferença de 4,6%, quando comparados às meninas que trabalham, em que a diferença é de apenas 2,4%. Uma possível explicação, que não foi explorada neste estudo, é a existência de diferentes modalidades de trabalho realizadas por homens e mulheres.

Um aspecto importante a ser ressaltado é a parcela de meninas que realiza afazeres domésticos, frequenta a escola e ainda 'trabalha', vivenciando, portanto, uma 'tripla jornada'. No grupo de defasadas, 91,3% das meninas estão nessa categoria, contra 59,2% dos meninos.

Assim, a defasagem é uma realidade presente no universo de meninos e meninas e está associada às atividades por eles desempenhadas, tanto no espaço do trabalho, como no dos afazeres domésticos, porém não necessariamente em uma relação de causa e efeito. Há influência de outros fatores presentes nessa situação os quais precisam ser contextualizados.

Os fatores influenciadores da escolaridade, tais como cor, etnia, condição social e econômica, origem social e localização, são de domínio

público e respaldados em pesquisas acadêmicas. Se, no mundo, consideradas essas condições, as questões étnicas nas regiões mais pobres do planeta acabam determinando o acesso à escola diferenciado para meninos e meninas, conforme descrito nos Relatórios de Monitoramento Global, no Brasil, estas questões étnicas podem ser substituídas por questões relativas à cor³⁹.

Neste país, numa mesma situação socioeconômica, é a diferença por cor, polarizada em brancos e negros, que influencia o desempenho escolar. Essa leitura, há muito construída por diferentes autores (CARVALHO, 2004, 2005; HASENBALG, 1979), também se confirmou nesta análise, motivo pelo qual não se pretendeu questionar essa predominância, mas apenas indicar a existência de outros fatores – em específico, o elemento sexo –, que, concomitantemente à questão da cor, influenciam o desempenho escolar.

Na sociedade como um todo, a associação de sexo e cor tem indicado uma dupla exclusão: mulher e negra, mas, na verdade, pode-se apontar uma tripla exclusão: mulher, negra e pobre. Essa situação desprivilegiada é realidade em vários espaços sociais: mercado de trabalho, acesso a cargos de comando, entre outros. Porém, na análise do percurso escolar dos jovens brasileiros, verificou-se que, em uma faixa etária específica e a partir de um indicador definido, as meninas negras apresentam melhores resultados comparativamente aos dos meninos. Assim, na escolarização brasileira, os meninos pobres e negros ocupam os ‘piores’ lugares. Essa diferença, por cor, fica bastante clara nos gráficos que ilustram a relação entre tempo de trabalho, por cor e sexo (gráficos 26b e 26d). Ora, se o fator cor está presente na caracterização dos piores resultados, este fator afeta de maneira muito mais intensa o sexo masculino, levando-nos a buscar sempre caracterizar quem são os meninos e rapazes em desvantagem no percurso escolar, de forma a evitar uma análise bipolar que trata o grupo de mulheres e o grupo de homens como homogêneos internamente e opostos entre si.

Não é esse o retrato desenhado pelas agências internacionais, em especial pelo Banco Mundial que, em suas publicações, continuam afirmando de forma generalista que as mulheres como um todo estão em posição de ‘inferioridade’ e, por isso, necessitam de atenção diferenciada também no que

³⁹ Excluído os grupos indígenas brasileiros não abarcados nesse estudo

se refere à educação. Se, por um lado, os piores indicadores de acesso escolar ainda são uma triste realidade para meninas em algumas regiões do mundo, por outro lado, na medida em que a universalização do acesso vai sendo alcançada, começa a surgir um novo problema: os piores indicadores de percurso para os meninos de forma geral e, de forma específica, para os negros (e outras minorias). Porém, essa posição de inferioridade para os meninos ainda é invisível em muitos espaços sociais e em várias produções acadêmicas.

Colocar o homem em uma posição inferior contrapõe-se a uma cultura que apresenta as mulheres em situação de subordinação social. Talvez, por isso, vários estudos, apesar de apresentarem informações indicativas dessa inversão por sexo no campo educacional, privilegiam predominantemente as diferenças por cor e condição social, ignorando em suas análises, um possível sucesso feminino.

Por outro lado, muitos dos estudos que indicam esse sucesso, além de manter a visão polarizada meninos X meninas, explicam-no a partir do ingresso dos garotos no trabalho remunerado. A pesquisa aqui realizada permitiu mostrar que a inserção maior dos meninos no mercado de trabalho contribui sensivelmente para as diferenças observadas, porém não pode ser tomada como causa única. Isso se evidencia particularmente quando se observam as diferenças dentro do grupo de jovens de ambos os sexos que não trabalham, em que o desempenho dos meninos também é bastante inferior. Assim, a 'colcha de retalhos' de variáveis que influenciam o desempenho diferenciado entre meninos e meninas precisa de novas possibilidades de explicação.

Um caminho ainda pouco explorado no Brasil para essa compreensão é a análise de fatores internos à sala de aula ou à escola. Se as famílias e a sociedade de forma geral valorizam e definem lugares específicos para meninos e meninas, a escola, como um espaço de construção social, também produz e reproduz um conjunto de comportamentos típicos para cada sexo e para diferentes pertencimentos raciais. De forma geral, a postura esperada para as meninas na escola é: capricho, atenção, submissão às regras; já para os meninos é tolerada e até mesmo incentivada uma postura mais agressiva e mais questionadora. Essas diferentes expectativas, as quais professores podem também influenciar, afetariam o desempenho escolar de meninos e

meninas? São questões ainda em aberto e que estão sendo pouco a pouco analisadas por estudos em geral de natureza qualitativa. (BRITO, 2006; PEREIRA, 2008; ROSEMBERG, 2004; CARVALHO, 2003)

Este trabalho teve por objetivo confrontar o discurso majoritário que apresenta as mulheres em mais uma situação de submissão - a escolar - e explica os problemas de desempenho constatados entre os meninos como consequência de fatores externos à escola, em especial a inserção no mercado de trabalho. Os resultados apresentados pelas análises aqui desenvolvidas propõem que, no caso do Brasil, são os meninos que se encontram em uma situação de maiores dificuldades em sua trajetória escolar, medida por meio da defasagem entre idade e anos de estudo. Quanto ao principal argumento atribuído para justificar os piores resultados escolares dos meninos - a necessidade de inserir-se no mercado de trabalho – confirmou-se que é um fator que prejudica a escolarização dos rapazes e moças, aumentando, assim, os indicadores de defasagem idade/anos de estudo, principalmente o dos meninos negros de regiões mais pobres. Porém, como explicar que, de cada dez meninos, apenas um deles trabalha enquanto cinco estão defasados? Como já sugerido, a compreensão desse fato requer que se abra a ‘caixa preta’ das relações intraescolares.

Não é cômodo contrapor-se a um discurso majoritário propagado pelo mundo por agências multilaterais, em relação às desvantagens para as mulheres na educação; ou ainda mais, quando os indicadores demonstram que os meninos apresentam os piores resultados e o discurso predominante é que o trabalho prejudica o percurso escolar das crianças de sexo masculino. Fulvia Roasemberg, em estudo publicado em coletânea organizada pela Fundação Carlos Chagas em 2002, apresenta um balanço da produção acadêmica da década de 1990 sobre “educação formal, mulheres e relações de gênero” e comenta:

Nesse tipo de balanço sobre educação de homens e mulheres, a insistência em indicadores globais, sem nuançar diferenças quanto a região, composição étnico-racial, bi ou multilinguismo e idade (como indicador de geração), tem levado a adoção de metas tão uniformes como pouco eficientes e mesmo equivocadas sobre educação e relações de gênero. Portanto, ao lado da carência de produção acadêmica sobre o tema, assinalo o peso das análises e

propostas internacionais dominantes, que dificulta uma mirada mais perspicaz sobre os aportes das teorias (ou enfoque) de gênero aos dilemas que o sistema educacional brasileiro (e talvez outros) enfrenta na atualidade (ROSEMBERG, 2002, p. 210).

Os resultados apresentados nesta tese reforçam a idéia de que é equivocada a leitura desses organismos internacionais, principalmente para a realidade brasileira; assim como a culpabilização do trabalho como responsável pelo pior desempenho dos meninos não encontra respaldo a partir das análises desenvolvidas.

A confiabilidade destas conclusões se deve à modelagem estatística realizada para referendar as conclusões iniciais produzidas pela análise descritiva. Este é um diferencial importante deste trabalho, já que, de todo o levantamento bibliográfico realizado, poucos foram os estudos quantitativos que se aventuraram em uma análise mais sofisticada. A modelagem foi realizada por profissional capacitado que, utilizando-se de programas estatísticos adequados, embasou as conclusões apresentadas. É necessário que o campo da educação como um todo, e os interessados em discutir indicadores educacionais em particular estabeleçam parcerias com outras áreas que desenvolvem técnicas de análise de dados. Somente assim, será possível construir uma reflexão consistente que se atreva a mostrar que o discurso majoritário das agências multilaterais pode estar equivocado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCON, Walter e SALAZAR, M.C. El trabajo de niños e adolescentes em América Latina e Caribe: situación, políticas e retos em los años noventa. In: Gladys Acosta Vargas et al – **Trabajo Infantil Doméstico y quien la manda a ser niña?** TM editores, UNICEF, Colômbia, 2000

ALTMANN, Helena Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa** v. 28 n. 1, São Paulo, jan/jun 2002

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares:** da escola mista ao ideal da educação. São Paulo, tese de doutorado, FEUSP, 2004.

BARBOSA, Maria Lygia de Oliveira. Diferenciais de gênero y color em lãs escuelas de Brasil: los maestros y la evolucion de los alunos. In: WINKLER, Donald y CUETO, Santiago. **Etnicidad, raza, gênero y educacion em América Latina**, PREAL, out 2004.

BARCENA, Alicia **Objetivos de desarrollo del milênio:** uma mirada desde América Latina y el Caribe, CEPAL, 2008

BARROS, Ricardo Paes de, MENDONÇA, Rosane, SANTOS, Daniel Domingues dos, QUINTAES, Giovani . **Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil**, Rio de Janeiro, outubro de 2001 IPEA texto para discussão, 834. ISSN 1415-4765

BARROSO, Carmem. Metas de Desenvolvimento do Milênio, Educação e Igualdade de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**. V. 34. n. 123. p. 573-582. set/dez 2004.

BIRD, **Plan de accion Del BID para la integraci3n de g4nero**. Preparado por SDS/WID en colaboracin com la rede de g4nero Del BID, Washington, DC, 2003

BELTR3O, Kaiz4 **Acesso 3 educa33o**: diferenciais entre os sexos. Texto para Discuss3o 879 IPEA, 2002a

_____CAMARANO, Ana Maria; KANZO, Solange **Ensino Fundamental**: diferenciais regionais. Texto para Discuss3o 935 IPEA, 2002b

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla e CRESO, Franco. Avalia33o e letramento: concep33es de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educa33o e Sociedade**. v. 23, n. 81p. 91-113, Campinas, dez 2002

BUENO, Maria Sylvia Sim3es. O banco Mundial e modelos de gest3o educativa para a Am3rica Latina. **Cadernos de pesquisa**. V. 34, n. 122, S3o Paulo, maio/agosto 2004

BRITO, ROSEMEIRE. SANTOS. . Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de Pesquisa** (Fundaa33o Carlos Chagas), S3o Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, 2006.

BRASIL, **Trabalho infantil no Brasil**: quest3es pol3ticas. Presid4ncia da Rep3blica, 1998, 87p

_____ **Pesquisa Nacional de Amostra de Domic3lios – 2001 Trabalho Infantil**. IBGE, 2001

_____, **Pesquisa Nacional de Amostra de Domic3lios – 2006** . Notas T3cnicas IBGE, 2006.

BRUSCHINI, Cristina Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais** São Paulo, v. 23, n. 2, p. 331-353, jul./dez. 2006

_____. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil: 1985/1995). In: ROCHA, M. I. B. (Org.). **Trabalho e gênero**- mudanças, permanências e desafios. Abep, Nepo, Cedeplar. São Paulo: Editora 34, 2000

CACCIONALI, Maria Cristina e TADEI, Fábio. Trabalho infantil e status ocupacional dos pais, **Revista de Economia Política**, v. 28, p. 269-290, 2008

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Júlia Leitão; PASINATO, Maria Tereza e KANZO, Solange **Caminhos para a vida adulta**: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. Texto para Discussão , IPEA, 2004.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. trabalho infantil no Brasil contemporâneo. **Cad. CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, dez. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 ago. 2009. doi: 10.1590/S0103-49792008000300010)

CARVALHO, Marília. Pinto de. L'échec scolaire des garçons: questions à partir du Brésil O trabalho infantil explica o fracasso escolar dos meninos. **Educación et Societés**, (Bruxelles), Paris, França, v. 16, n. 2, p. 263-277, 2005

_____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 77-95, 2005.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola?. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educ. Pesquisa**. [online]. 2003, vol.29, n.1, pp. 185-193. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022003000100013

_____. Mau aluno, boa aluna? Como os professores avaliam meninos e meninas. **Estudos feministas**, 2001, p. 554 - 574

_____. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação e Sociedade**. V. 22 n. 77, Campinas, dez 2001

_____. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo, Xamã/Fapesp, 1999.

CORRAR, Luiz J; PAULO, Edilson; FILHO, José Maria Dias **Análise Multivariada: para cursos de administração, ciências contábeis e economia**. FIPECAFI. São Paulo. Atlas, 2007

COSTA, Sérgio. **A construção sociológica da raça no Brasil**. **Estudos Afro-asiáticos**, v. 24, n. 1, Rio de Janeiro, 2002.

DAUSTER, Tânia. **Uma infância de curta duração: trabalho e escola**. **Cadernos de Pesquisa**, n. 82, p. 31 a 36, 1992.

DI PIERRO, Maria Clara. **Políticas públicas e educação de mulheres adultas no Brasil**. Chicago, IL. Conferência Internacional Gênero e Educação na America Latina, set. 1998, (mimeo)

FERRARO, Alceu Ravenello. Gênero, cor/raça e escolarização nos Estados da Bahia e Rio de Janeiro: um experimento com base em micro dados do censo 2000. **Reunião ANPED 30 anos**, Caxambu, Minas Gerais, 2007a

_____. **Gênero, cor/raça e níveis de letramento em Santa Catarina e Alagoas**: um experimento com micro dados do censo., 2000, mimeo, 2007b.

_____. **Género y alfabetización em el Brasil de 1940 al 2000**: trazando la trayectoria de la relación. Internacional Sociological Association XVI ISA World Congress of Sociology, Durban, South Africa, 23-29 July, 2006

_____. Da universalização do acesso à escola e da qualidade das estatísticas da educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, v. 13, n. 23, p. 57-75, 2004.

_____. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos. **Educação e Sociedade**, v. 23 n. 81 Campinas, p. 21 – 47 , 2002

FESTA, Regina; CANELA, Guilherme **Trabalho infantil e gênero**: uma leitura da mídia do mercosul. Brasília, OIT, 2003.

FLETCHER, Philip R e RIBEIRO, Sergio Costa. A Educação na Estatística Nacional. In: Sawyer DO (Org) **PNADs em foco: anos 80**. ABEP; 1988. p 13-32.

FONSECA, Marília. O financiamento do banco Mundial à educação brasileira: 20 anos de cooperação internacional. IN: TOMMASI, Lúvia; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, São Paulo, Cortez, 1998

FREITAS, Rosângela Ramos de. **O tema trabalho infante-juvenil na mídia**. Tese doutorado, PUCSP, 2004

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio – **Evolução do Ensino Fundamental no Brasil**; análise de estatísticas e indicadores educacionais, Instituto Paulo Freire, SP, 1999 obtido em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Brasileira/Evolucao_Ensino_2000.pdf.

GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Editora Vozes, Petrópolis, 2002.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979

HENRIQUES, Ricardo **Raça e Gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação, UNESCO, 2002

HIRATA, Helena *Divisão sexual do trabalho*: o estado das artes. IN: HIRATA, Helena **Nova divisão sexual do trabalho?** Bomtempo editorial, 2002.

HOSMER, David W.; LEMESHOW, Stanley. **Applied logistic regression**. 2nd ed. New York: Wiley, c2000. 373 p. ISBN 0471356328

(enc.)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE
Aspectos complementares de educação, afazeres domésticos e trabalho infantil, PNAD 2006. - Rio de Janeiro: IBGE, 2008

_____ **População jovem no Brasil** / IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 1999. P. 55

KASSOUF, Ana Lúcia. O que conhecemos sobre o trabalho infantil? **Nova Economia**, v. 17 n. 2, Belo Horizonte, 2007

_____ **O trabalho de crianças e adolescentes no nordeste do Brasil:** legado em transformação Secretaria Internacional do Trabalho, Brasília, OIT, 2004

_____ SILVA, Nancy. **A exclusão social dos jovens no mercado de trabalho brasileiro.** Revista Brasileira de Estudos Populacionais. São Paulo, v.19 ,n.2, 2002

KRUPPA, Sonia Maria. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90** Tese de doutorado, 2001, mimeo

LEITE, Phillippe; SILVA, Denise Brito do Nascimento. **Análise da Situação ocupacional de Crianças e Adolescentes nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil utilizando a PNAD 1999.** Trabalho apresentado na ABEP XIII Encontro 2002

LEWIS, Marion; LOCKHEED, Marlaine **Social exclusion and the gender gap in education**, paper 4562, Banco Mundial, march, 2006

MACHADO, Ana. Flávia.; OLIVEIRA, Ana. Maria. Hermeto. C.; WAJNMAN, Simone. **Sexo frágil?** Evidências sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Organização Gelre, 2005 (Série estudos do trabalho, coletânea Gelre).

MACHADO, Danielle Carusi; GONZAGA, Gustavo. **Impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade série de crianças no Brasil.** Texto para discussão n. 546, PUC Rio, 2007 www.ecn.puc-rio.br

MACHADO, Juliana Brandão. **As temporalidades no cotidiano de jovens porto – alogrensos.** Dissertação de mestrado, Porto Alegre, 2006.

MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol. 23, no. 79 [citado 2009-02-20], pp. 213-214. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300011&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302002000300011.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e Educação** Coleção Temas Transversais, Escrituras Editora, São Paulo, 2002.

MARQUES, Maria Elizabeth; NEVES, Magda de Almeida; NETO, Antônio Carvalho. **Trabalho infantil: a infância roubada.** Belo Horizonte, SEGRAC, 2006.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI, Paulo (org) **Infância, Educação e Neoliberalismo.** Coleção Questões as nossa época, São Paulo, Cortez, 1996, p. 42-73.

MARX, Karl **O Capital**: crítica da economia política: livro I, tradução Reginaldo Sant'Anna - 22ª edição Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004

MEDICI, André Cezar. **A mensuração sobre a subjetividade**: notas sobre a variável renda nas PNADs Seminário de Avaliação PNADs, ABEP, junho 1988.

MEC/INEP, **Dicionário de Indicadores Educacionais**, Brasília, 2004

MUNANGA, Kabelenge. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. In: **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicada da Faculdade de Educação, nº 5, 2004

_____. Racismo da desigualdade à intolerância. **São Paulo em perspectiva** 4 (2)51-54 abril/junho 1990

MUNIZ, Jerônimo O. As discontinuidades demográficas exercem efeito sobre o mercado de trabalho metropolitano dos jovens? **Revista Brasileira de Estudos da População**, Brasil, v. 19, n. 02, p. 65-98, 2003.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Estudos Feministas, v. 8, n. 2, p. 9-41, jul/dez. 2000.

PEREIRA, Fábio Hoffmann, **Encaminhamentos a Recuperação Paralela**: Um Olhar de Gênero, FEUSP, dissertação de mestrado, 2008 (mimeo)

PINHEIRO, Luana (et al) **Retrato das Desigualdades de gênero e raça**, 3. ed. Brasília: Ipea:SPM: UNIFEM, 2008. 36 p

PIZA, Edith e ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria. Aparecida Silva. (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 91-120.

POCHMANN, Marcio. . **A batalha pelo primeiro emprego**: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro. 2. ed. São Paulo: Publisher, 2007. 120 p.

ROCHA, Sônia. Trabalho precoce: realidade social e desafio de política pública. **Nova Economia**, v. 13 n. 2, julho/dezembro, Belo Horizonte, 2003, p. 61-80

ROSEMBERG, Fúlvia. e FREITAS, Rosangela Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e educação. **Educação e Realidade** 27(1) 2002

ROSEMBERG, Fúlvia ; PIZA, E. . Cor nos censos brasileiros. Revista USP, São Paulo, p. 122-127, 1998

ROSEMBERG, Fúlvia ,Desigualdades de raza y gênero em la sistema educativo brasileno. In: WINKLER, Donald y CUETO, Santiago. **Etnicidad, raza, gênero y educacion em América Latina**, PREAL, Chile, out 2004.

_____Educação Formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**, Fundação Carlos Chagas, SP, 2002

_____ **Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo**, Estudos Feministas, ano 9. p. 515-541, 2o sem. 2001.

_____ et al. **Mulher e educação formal no Brasil**: estado da arte e bibliografia, Brasília: INEP/REDUC, 1990.

SABOIA, Ana Lúcia; SOARES, Bárbara Cabo; KAPPEL, Dolores Bombadelli. **Adolescentes e jovens no Brasil: escolarização e inserção no mercado de trabalho**. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos populacionais, ABEP, setembro, 2004.

SCHWARTZMAN, Felipe; SCHWARTZMAN, Simon. **Tendências do trabalho infantil no Brasil – 1992 – 2002**. Brasília OIT, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon **O trabalho infantil no Brasil** Brasília OIT, 2001.

SCOTT, Joan W **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p 71-100, jul/dez 1995.

SILVA, Nelson Vale Expansion escolar y estratificacion educacional em Brasil. In; WINKLER, Donald y CUETO, Santiago. **Etnicidad, raza, gênero y educacion em América Latina**, PREAL, out 2004.

SILVA, Nelson Vale., & HASENBALG, C.. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; 1992

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo V. 29 n. 1, jan/jun 2003, p. 147-165

SPOSITO, Marília. Pontes.; **Os jovens no Brasil, desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**, Ação Educativa. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, v. 1. p.38, 2003.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro, Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

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

UNESCO. **Relatório de monitoramento global de EPT 2002**: Educação para todos: o mundo está no caminho certo?. São Paulo, Moderna, 2003.

_____ **Relatório de monitoramento global de EPT 2003/2004 educação para todos**; Gênero e educação para todos o salto para a igualdade. São Paulo, Moderna, 2004

VEIGA, Aline et al. **Vulnerabilidade entre crianças e jovens** Banco Mundial, 2004.

WADE, Peter **Race and Ethnicity in latin América** Michigan University, 1997

WAJMMAN, Simone, LEME, Maria Carolina da Silva. **A alocação do tempo dos adolescentes brasileiros entre o trabalho e a escola**. 2000, www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/trat19_4.pdf.

WINKLER, Donald y CUETO, Santiago. **Etnicidad, raza, gênero y educacion em América Latina**, PREAL, out 2004.
