



RAÇA E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL

Carlos A. Hasenbalg *

Nelson do Valle Silva **

F
305

* Vice-Diretor do Centro de Estudos Afro-Asiáticos e Professor do IUPERJ

** Pesquisador titular do Laboratório Nacional de Computação Científica -

LNCC/CNPq

F
305

CENTRO DE ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS
BIBLIOTECA

O ritmo acelerado dos processos de industrialização e urbanização ocorridos nas últimas três décadas mudou radicalmente a fisionomia da estrutura social do Brasil. Apesar do montante das transformações estruturais, um número crescente de estudos empíricos indica que a população preta e parda (ou não-branca) está exposta a desvantagens sistemáticas em dimensões demográficas e sócio-econômicas de qualidade de vida tais como mortalidade infantil, expectativa de vida ao nascer, oportunidades de mobilidade social, participação no mercado de trabalho e na distribuição de renda. A evidência acumulada aponta para a conclusão de que níveis crescentes de industrialização e modernização da estrutura social não eliminam os efeitos da raça ou cor como critério de seleção social e geração de desigualdades sociais. Este trabalho pretende mostrar como as desvantagens associadas à adscrição racial também ocorrem na esfera educacional.

A pesquisa sociológica sobre educação, seguindo uma modalidade de trabalho vigente em áreas mais consagradas das ciências sociais no país, tem negligenciado amplamente a dimensão racial e seus efeitos na distribuição de oportunidades educacionais entre diferentes grupos da população. É ilustrativo a este respeito o fato de que o levantamento de Zaia Brandão sobre o estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de primeiro grau no Brasil não consiga arrolar uma só pesquisa que considere raça ou cor como determinantes da escolaridade.¹ Uma variável que deveria ser crucial neste campo de investigação é simplesmente ignorada pelos estudiosos do tema. Tudo se passa como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária onde os grandes vilões da história, em termos de acesso diferencial à educação, são as desigualdades de classe e status sócio-econômico.

É só em período muito recente que este quadro da pesquisa educacional começou a mudar em alguma medida devido à atuação de educadores e ativistas negros no sentido de detectar e denunciar os conteúdos racistas transmitidos pelo sistema formal de ensino. Através

de pesquisas, seminários e publicações, este grupo de estudiosos e a tivistas tem demonstrado uma preocupação com os efeitos deletéreos desses conteúdos racistas sobre a formação da identidade racial do alunado negro. As críticas têm se centrado na estrutura do currículo escolar (que exclui temas como história da África e do negro no Brasil, vistas como fontes de uma identidade racial positiva) e na maneira estereotipada e preconceituosa com que o negro é apresentado nos livros didáticos.² Estas iniciativas tem posto em contato e aberto o debate entre militantes do movimento negro, educadores e cientistas sociais, abrindo assim um espaço para discutir a questão do racismo na educação. Contudo, tanto as reivindicações relativas a educação formuladas por grupos negros organizados quanto os poucos projetos implementados em torno da educação do negro, ao enfatizar o eixo cultura e identidade racial, tem privilegiado os conteúdos transmitidos pelo sistema escolar em detrimento de outros fatores que con dicionam a experiência educacional de pretos e pardos.

Outra linha de indagação relevante para o tema deste trabalho é a que se refere a raça e mobilidade social. A literatura socio lógica recente sobre relações raciais tem chamado a atenção para o papel desempenhado pela educação no processo de mobilidade social de brancos e não-brancos. Estes estudos apontam para duas tendências na mobilidade dos grupos de cor: (a) pretos e pardos obtêm níveis de es colaridade consistentemente inferiores aos dos brancos da mesma origem social e (b) os retornos à escolaridade adquirida em termos de in serção ocupacional e renda, tendem a ser proporcionalmente menores para pretos e pardos do que para os brancos.³

Conjuntamente, essas duas tendências dão conta dos me canismos que tendem a confinar os não-brancos na base da hierarquia social, aproximando suas realizações educacionais à dos degraus inferiores do sistema de estratificação. Por sua vez, a primeira tendência alerta para o fato de que ao longo de suas trajetórias educacionais pretos e pardos estão expostos a desvantagens vinculadas especificamente a sua ad scrição racial.

Uma das poucas pesquisas sobre educação e raça, cujos resultados apontam nesta direção, foi desenvolvida recentemente na Fundação Carlos Chagas para diagnosticar a situação educacional do negro em São Paulo. Este trabalho utiliza um conjunto diversificado de indicadores para aferir a trajetória educacional de brancos e negros. Uma das indagações básicas dele é determinar se, em igualdade de condições sócio-econômicas, as oportunidades de acesso e permanência na escola são iguais para crianças e jovens brancos e negros. Entre outras coisas, verificou-se que controlando o rendimento familiar per capita : (a) a taxa de escolarização de negros é inferior à dos brancos, (b) os brancos apresentam uma percentagem maior de crianças sem atraso escolar e (c) maior proporção de alunos negros frequenta as escolas que oferecem cursos com menor número de horas de aula.⁴

Os dados oficiais disponíveis sobre os níveis de instrução atingidos pela população brasileira segundo a cor são mais do que eloquentes para caracterizar a desigual apropriação das oportunidades educacionais por parte de brancos e não-brancos e os efeitos acumulados da discriminação racial no âmbito da educação formal. Em 1980 a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 a 64 anos de idade era de 14,5% entre os brancos e 36,5% para pretos e pardos. No extremo oposto da pirâmide educacional, 4,2% de brancos e apenas 0,6% de não-brancos tinham obtido um diploma de nível superior. Em resumo, não só a taxa de analfabetismo dos não-brancos é mais de duas vezes maior à dos brancos, como os membros do último grupo contam com probabilidades sete vezes maiores de completar estudos universitários.⁵

A descrição das trajetórias educacionais e o diagnóstico da situação educacional dos grupos de cor que seguem, estão baseadas nas informações do corpo básico e do suplemento especial sobre educação da PNAD - 1982. Serão considerados unicamente os dados dos grupos de cor branca, preta e parda, excluindo-se da análise o grupo de cor amarela, os sem declaração de cor e sem informação, que representam somente 0,6% do total de casos. Para alguns propósitos, serão utilizados os dados sobre todas as pessoas entre 7 e 24 anos de idade re-

Observando primeiro a escolaridade do grupo de 7 a 14 anos de idade, que se encontra na faixa de frequência obrigatória à escola, chama a atenção a proporção elevada dos que não obtiveram nenhuma instrução ou não conseguiram transpor a primeira série do ensino básico. Essa proporção, que de acordo à norma ideal deveria estar em torno de $1/8$ ou 12,5% dos casos, é de 32% para os brancos, e se eleva à metade dos grupos de pretos e pardos, o que sugere os problemas de dificuldade de acesso às escolas e de ingresso tardio nelas.

O segundo grupo, entre 15 e 19 anos, representa a geração ou coorte de idade que teoricamente teria acabado de passar pelo sistema de ensino de primeiro grau. Chama a atenção, em primeiro lugar, a existência, nesta faixa etária, de um contingente não desprezível de pessoas que continuam sem nenhuma instrução ou não conseguiram superar o obstáculo da primeira série. É o caso de 5,5% do grupo branco e de uma proporção mais de três vezes superior, acima de 17%, de pretos e pardos. Por outro lado, quando se deveria esperar que todas as pessoas nesta faixa etária já tivessem completado as oito séries obrigatórias do primeiro grau, nota-se que só 31,6% dos brancos e apenas 10,6% dos pretos e 12,7% de pardos conseguiram esse resultado ou foram além dele.

Na coorte de idade de 20 a 24 anos, em que aproximadamente 90% dos homens e 40% das mulheres já estão incorporados na população economicamente ativa e as possibilidades de uma volta aos estudos para aqueles que pararam de frequentar o sistema de ensino são muito reduzidas, as desigualdades de oportunidades de escolarização entre brancos e não-brancos estão cristalizadas e indicam o diferente acervo educacional com que esses grupos iniciam o ciclo de vida adulta. Pretos e pardos têm uma probabilidade três vezes maior que os brancos de continuar sem instrução ou sem completar a primeira série de ensino. Enquanto mais da metade dos brancos desse grupo etário (52,8%) conseguem pelo menos completar os oito anos de estudo obrigatório do primeiro grau, 71,6% de pretos e 68,7% de pardos ficam aquém desse ní

vel de instrução. Nota-se, finalmente, que o grau mais acentuado de desigualdade de oportunidades entre grupos de cor se estabelece no nível de ensino superior, onde 13,6% de brancos, 1,6% de pretos e 2,8% de pardos conseguiram ingressar. Isto significa que ter cor de pele branca no Brasil representa o privilégio de ter 8,5 vezes mais chances com relação aos pretos e quase cinco vezes mais probabilidades relativamente aos pardos de ter acesso às universidades. Neste aspecto da distribuição entre grupos de cor das oportunidades de ingressar no ensino superior, o Brasil encontra-se mais perto da África do Sul do que dos Estados Unidos, onde em 1980 os brancos tinham chances 1,4 vezes maior que os negros de ingressar nesse nível educacional. Em suma, este quadro geral das realizações educacionais dos grupos de cor mostra que pretos e pardos estão expostos a um grau maior de atrito no seu trânsito pelo sistema escolar, o que faz com que iniciem a etapa de vida adulta com uma considerável desvantagem em termos de educação formal.

II. O Acesso à Escola

O passo seguinte da análise consiste no exame do acesso à escola, para determinar em cada geração ou grupo de idade, a proporção dos que vão ser absorvidos pelo sistema de ensino e aqueles que nunca entrarão nele. Em trabalho recente e importante, que modificou uma série de concepções erradas sobre o ensino de primeiro grau no país, Philip R. Fletcher e Sérgio Costa Ribeiro mostram que o ingresso na primeira série do primeiro grau é quase universal no Brasil.⁶ Analisando também os dados da PNAD - 1982, estes autores concluem que 90% das pessoas em cada geração ou coorte de idade tem acesso ao ensino hoje no Brasil. Na região mais problemática, o Nordeste, apenas 79% de cada coorte consegue entrar no primeiro grau. Com isto, o Nordeste, que conta com 33% da população nacional em idade escolar, concentra 70% dos que não tem acesso à escola hoje em dia no Brasil.⁷ Contudo, ao se introduzir a variável cor, esta conclusão deve ser qualificada, na medida em que crianças e jovens não

brancos estão expostos a uma séria desvantagem nesta dimensão de acesso ao sistema escolar. Os dados apresentados a seguir indicam a proporção, para todo o país, das pessoas de 7 a 24 anos de idade que nunca freqüentaram a escola, segundo a cor:

Idade	Branços	Pretos	Pardos
7	39,3	54,8	55,7
8	14,8	35,7	33,8
9	9,5	24,3	23,6
10	6,8	20,7	20,3
11	5,4	14,5	14,9
12	6,0	17,9	16,2
13	4,8	15,1	14,0
14	5,0	15,5	13,9
15 a 19	4,9	15,3	14,9
20 a 24	4,7	14,5	13,6

Nota-se, primeiro, que aos sete anos de idade há uma proporção elevada de crianças que ainda não tiveram acesso à escola, em torno de 40% de brancos e 55% de pretos e pardos. A partir dessa idade, no caso do grupo branco, a absorção pelo sistema escolar processa-se rapidamente, atingindo o nível de 95% aos onze anos de idade. Dessa idade em diante, a proporção de crianças brancas que continua sem ter acesso à escola se estabiliza em torno de 5%. Entre as crianças pretas e pardas o decréscimo na proporção dos que não.

tem acesso é mais lento a medida que aumenta a idade. De mais da metade sem acesso aos 7 anos de idade, essa proporção passa para perto de 15% aos 11 anos e se estabiliza em torno dessa valor nas idades mais elevadas. Isto significa tanto que uma proporção mais elevada de crianças não-brancas ingressa tardiamente na escola, com as consequências negativas deste fator para o desempenho escolar, como que a proporção de pretos e pardos que não têm acesso à escola é três vezes maior que a dos brancos.

Como é razoável de se esperar, esta dimensão de acesso ao sistema formal de ensino das pessoas em idade escolar varia consideravelmente entre as regiões do país, na medida em que o desenvolvimento econômico regional e o nível de urbanização da população condicionam o grau de abertura do sistema escolar. Assim, por exemplo, em São Paulo, nas idades entre 11 e 14 anos a proporção de crianças que nunca ingressaram na escola é de aproximadamente 2% para os brancos e pouco menos de 5% para os pretos e pardos. No extremo oposto, o Nordeste ocupa a pior posição. Nesta região, para as mesmas idades, a proporção dos que não entram na escola oscila entre 16 e 20% no grupo branco e de 22 a 31% no caso de pretos e pardos. Certamente, o Nordeste é a região que mais contrubui, em números relativos e absolutos, para o contingente de pessoas que vão chegar à vida adulta analfabetos. Com a exceção do Centro-Oeste, que apresenta o segundo pior desempenho nesta dimensão, nas demais regiões do país a proporção de crianças em idade escolar sem acesso ao ensino é inferior a média nacional, sempre mantido o diferencial racial favorável ao grupo branco.

Constatada a disparidade racial na probabilidade de ter acesso à escola, que opera em detrimento de pretos e pardos, cabe indagar sobre os motivos da mesma. É razoável supor, por um lado, que as chances de ingressar na escola variam em função da situação sócio-econômica das famílias a que as crianças pertencem. Por outro lado, sabe-se que pretos e pardos concentram-se desproporcionalmente nas camadas mais pobres da população. Resta então saber se a diferença

sócio-econômica entre as famílias de crianças brancas e não-brancas explica toda a diferença no acesso à escola entre os dois grupos. Com essa finalidade, será introduzida a renda familiar per capita como variável de controle para observar se as diferenças no acesso à escola tendem a desaparecer ao igualar os grupos de cor por esse critério. Os dados pertinentes encontram-se no quadro 2. Esta tabela omite os dados referentes a faixa mais alta de renda familiar per capita, de mais de 3 salários mínimos, já que o pequeno número de casos nessa categoria provoca oscilações erráticas nas percentagens.

Q U A D R O 2

Proporção de Pessoas de 7 a 14 anos de Idade que Nunca Frequentaram Escola Segundo Renda Familiar Per Capita e Cor - Brasil 1982.

Idade	até 1/4 SM			1/4 a 1/2 SM			1/2 a 1 SM			1 a 3 SM		
	BR	PR	PA	BR	PR	PA	BR	PR	PA	BR	PR	PA
7 anos	56,3	62,2	64,9	41,0	46,8	47,9	30,5	38,6	41,1	19,9	31,2	21,7
8	30,0	47,5	45,1	12,5	27,3	24,9	5,5	7,6	11,3	1,8	2,6	4,8
9	19,9	35,5	33,7	8,0	11,7	14,1	2,6	8,8	6,7	1,4	0,0	3,5
10	14,7	30,8	29,0	5,1	11,2	11,2	2,0	6,7	8,2	0,8	0,0	1,0
11	12,1	21,8	22,1	4,5	11,4	8,7	1,4	0,8	5,4	0,7	0,0	0,0
12	13,6	28,6	24,2	4,9	9,5	10,0	1,5	2,7	4,0	0,7	0,0	1,5
13	11,3	24,5	20,6	3,6	10,2	10,2	1,2	2,5	4,7	0,9	0,0	1,8
14	12,0	22,5	21,7	4,8	13,4	9,8	1,2	3,1	4,1	0,9	4,5	1,1

Como era de se esperar, observa-se que com o aumento da renda familiar per capita diminui a proporção de crianças que não têm acesso à escola nos três grupos de cor e em todas as idades consideradas. Entre as crianças provenientes das famílias mais pobres, com renda familiar per capita inferior a $1/4$ do salário mínimo, a proporção dos que nunca ingressaram na escola na faixa etária de 11 a 14 anos é superior a 10% entre os brancos e supera 20% entre os pretos e pardos. No outro extremo, das crianças dessa mesma idade oriundas das famílias mais ricas, de 1 a 3 salários mínimos, o acesso a escola é quase geral, caindo a falta de acesso para proporções inferiores a 2% nos três grupos de cor. Além disso, o resultado mais importante que surge desses dados é que mesmo controlando por essa variável de posição sócio-econômica das famílias subsiste um diferencial de acesso à escola entre brancos e não brancos. Esse diferencial tende a atingir seu grau máximo entre as crianças provenientes das famílias mais pobres. Olhando novamente para o grupo etário de 11 a 14 anos, nota-se que entre as crianças de famílias com renda familiar inferior a $1/4$ do salário mínimo, a desvantagem no acesso à escola de pretos e pardos com relação aos brancos é da ordem de 10%. Essa diferença diminui para perto de 5% na faixa seguinte de renda, de $1/4$ a $1/2$ salário mínimo e cai ainda mais nas duas faixas de renda mais altas, igualando-se as oportunidades de acesso entre brancos e não-brancos na faixa de renda de 1 a 3 salários mínimos.

Seja como for, em igualdade de condições sócio-econômicas, existe um diferencial racial nas oportunidades de ter ingresso no sistema de ensino. A natureza dos dados da PNAD não permite elucidar as causas dessa diferença. Contudo, como se trata da fase inicial das trajetórias educacionais, onde o que está em jogo é ingressar ou não no sistema formal de ensino, essa diferença dificilmente poderia ser atribuída aos processos de discriminação racial que operam dentro da escola, levando a pensar em fatores que operam dentro da família e que condicionam a desigual propensão de crianças brancas e não-brancas em procurar escolas para ser admitidas nelas.⁸

III. Trajetória e Situação Escolar

Tendo já dimensionado o problema do acesso ao sistema de ensino e quantificado a incidência diferencial da falta de acesso para as crianças brancas e não-brancas, a etapa que segue deve considerar alguns aspectos da trajetória e situação escolar daqueles que conseguiram ingressar na escola. A maioria dos diagnósticos sobre o funcionamento do sistema de ensino de primeiro grau aponta para a concentração desproporcional de matrículas e alunos nas primeiras séries desse grau como um aspecto de sua baixa produtividade. Isto significa que do total dos que ingressaram na primeira série poucos serão os que vão concluir a oitava e última série do primeiro grau. Os dados da PNAD-82 confirmam esta idéia: considerando o total de pessoas até 24 anos de idade que frequentavam alguma série do primeiro grau, para cada 100 alunos que cursavam a primeira série, havia somente 45 cursando a quarta série e apenas 21 na oitava série. Esses mesmos números para os grupos de cor eram 100 - 57 - 29 para os brancos, 100 - 35 - 13 para os pretos e 100 - 36 - 13 entre os pardos. Claramente, a estrutura da matrícula por série dos dois grupos não-brancos está mais concentrada nas séries iniciais e é muito mais afunilada nas séries mais avançadas do primeiro grau. Isto é indicação de que do total dos que ingressam no primeiro grau a proporção de pretos e pardos que conseguem concluir esse grau é substancialmente menor que a dos brancos.

Poder-se-ia pensar novamente que a maior concentração de crianças pretas e pardas nas camadas mais pobres da população explicam essa diferença de resultados escolares. Para considerar esta possibilidade é conveniente introduzir uma variável que controle a situação sócio-econômica das famílias a que as crianças pertencem. Os dados que se seguem mostram a proporção das pessoas de 7 a 14 anos de idade que frequentam as três primeiras séries do primeiro grau segundo a cor e a renda média familiar per capita:

	<u>Brancos</u>	<u>Pretos</u>	<u>Pardos</u>
Até 1/4 SM	78,3	86,2	84,5
1/4 a 1/2 SM	63,2	73,3	71,8
1/2 a 1 SM	52,1	60,3	60,3
1 a 3 SM	44,4	54,0	51,5

Estes dados mostram, em primeiro lugar, forte associação positiva entre o status sócio-econômico das famílias e a velocidade de progressão dentro da escola. Apenas reparando nas duas faixas extremas de renda média nota-se, nos três grupos de cor, que ao passar de menos de 1/4 de salário mínimo para o nível de 1 a 3 salários ocorre um ganho superior a 30% na proporção de crianças que cursam as séries mais avançadas do primeiro grau.

Em segundo lugar, nota-se que dentro de cada um dos níveis de renda média familiar há uma proporção mais elevada de pretos e pardos cursando as três séries iniciais. Considerando os mesmos níveis de renda a vantagem do grupo branco em relação a pretos e pardos oscila entre um mínimo de 6,2% e um máximo de 10,1%. Diferentemente do que ocorria com o problema do acesso à escola, esta diferença na velocidade de promoção dentro da escola do alunado branco e não-branco parece estar indicando a atuação de mecanismos discriminatórios dentro das escolas e do sistema de ensino como um todo.⁹

Outro aspecto da baixa produtividade do sistema de ensino do primeiro grau e da lenta progressão escolar das crianças em idade escolar obrigatória, particularmente dos não-brancos, emerge ao considerar o atraso escolar. Os dados a esse respeito figuram no quadro 3, onde se distingue, para cada ano de idade entre 7 e 14, a proporção de crianças que cursam a escola sem atraso, com atraso de até duas séries e os que experimentam mais de duas séries de atraso. O atraso foi calculado relacionando-se a idade com a série freqüentada, na suposição de que as crianças de 7 anos deveriam estar cursando a 1ª série, as de 8 anos a 2ª série e assim sucessivamente até chegar aos de 14 anos, cursando a 8ª e última série.

QUADRO 3

Atraso Escolar das Pessoas de 7 a 14 Anos que Frequentam Escola, Segundo a Cor - Brasil 1982.

Idade	Sem atraso			Até 2 Séries			Mais de 2 Séries			Total		
	BR	PR	PA	BR	PR	PA	BR	PR	PA	BR	PR	PA
7 anos	100,0	100,0	100,0	-	-	-	-	-	-	100,0	100,0	100,0
8	48,5	28,6	27,7	51,5	71,4	72,3	-	-	-	100,0	100,0	100,0
9	39,0	14,2	18,6	61,0	85,8	81,4	-	-	-	100,0	100,0	100,0
10	31,3	12,9	12,5	53,4	53,8	52,3	15,3	33,3	35,2	100,0	100,0	100,0
11	27,6	6,5	9,8	48,5	41,9	41,3	23,9	51,6	48,9	100,0	100,0	100,0
12	23,3	5,5	8,2	43,7	33,4	32,6	33,0	61,1	59,2	100,0	100,0	100,0
13	21,0	6,3	6,3	41,8	27,9	29,3	37,2	65,8	64,4	100,0	100,0	100,0
14	20,8	4,6	6,1	38,4	18,2	24,6	40,8	77,2	69,3	100,0	100,0	100,0

Dado o procedimento usado para medir o atraso, todas as crianças de 7 anos que frequentam alguma série não experimentam atraso por definição. Aos 8 anos de idade, porém, pouco mais da metade das crianças brancas e acima de 70% das não-brancas já apresentam uma série de atraso. A partir dessa idade começa a se avolumar a proporção de crianças cursando com atraso escolar nos três grupos de cor e de maneira mais acentuada entre os não-brancos. Já aos 10 anos de idade aparece uma proporção significativa (15,3% de brancos, 33,3% de pretos e 35,2% de pardos) que está cursando a escola com três ou mais séries de atraso. Nessas primeiras idades, dos 8 aos 10 ou 11 anos de idade, boa parte do atraso escolar é devido ao ingresso tardio na escola e, como já vimos, as crianças não-brancas estão mais sujeitas a ingressar na escola com idade superior à legalmente definida como obri

gatória. Contudo, ao ingresso tardio logo se sobrepõe o efeito das repetências na produção do atraso escolar, como o sugere o rápido decréscimo da proporção de crianças que não experimentam atraso escolar, decréscimo que é muito mais acentuado entre os pretos e pardos.

Estes dois fatores, ingresso tardio na escola e repetência atuam cumulativamente na medida em que as crianças que ingressam na escola com mais idade estão mais sujeitas a ter uma trajetória escolar mais lenta e acidentada. É também evidente que este efeito cumulativo penaliza mais severamente as crianças pretas e pardas. Para ilustrar isto basta considerar que aos 13 ou 14 anos de idade dois terços das crianças pretas e pardas estão freqüentando a escola com atraso de três ou mais séries, ao passo que isto ocorre com somente dois quintos dos brancos.

O último elemento de informação a ser apresentado nesta parte destina-se a oferecer um quadro geral da situação escolar das crianças dos três grupos de cor. Com essa finalidade, o quadro 4 distingue, para cada ano de idade entre os 7 e os 14 anos, as proporções de crianças que nunca entraram na escola, as que estão freqüentando escola e as que já saíram da escola.

Q U A D R O 4

Situação Escolar da População de 7 a 14 anos por cor - Brasil/1982

Idade	Nunca entrou			Frequenta			Saiu			Total		
	BR	PR	PA	BR	PR	PA	BR	PR	PA	BR	PR	PA
7 anos	59,2	54,7	55,6	60,5	44,6	43,6	0,3	0,7	0,8	100,0 (1.491.320)	100,0 (195.867)	100,0 (1.191.889)
8 anos	74,7	55,8	33,8	84,1	62,9	64,6	1,2	1,3	1,6	100,0 (1.396.696)	100,0 (199.479)	100,0 (1.164.034)
9 anos	9,5	24,3	23,6	88,7	72,7	73,5	1,8	3,0	2,9	100,0 (1.369.758)	100,0 (190.190)	100,0 (1.107.730)
10 anos	6,8	20,7	20,3	90,8	76,5	75,7	2,4	2,8	4,0	100,0 (1.466.687)	100,0 (208.515)	100,0 (1.151.390)
11 anos	5,4	14,5	14,9	90,2	79,5	79,6	4,4	6,0	5,5	100,0 (1.387.026)	100,0 (200.275)	100,0 (1.026.978)
12 anos	6,0	17,9	16,2	84,5	73,6	75,2	9,5	8,5	8,6	100,0 (1.412.990)	100,0 (217.026)	100,0 (1.117.905)
13 anos	4,8	15,1	14,0	79,1	68,5	71,7	16,1	16,4	14,3	100,0 (1.359.104)	100,0 (180.652)	100,0 (1.034.948)
14 anos	5,0	15,5	13,9	71,7	62,5	64,4	23,3	22,0	21,7	100,0 (1.338.741)	100,0 (191.405)	100,0 (1.035.825)

A primeira coluna, dos que nunca entraram, repete a informação já analisada ao considerar o problema da admissão à escola. A segunda coluna, dos que frequentam escola, nos informa a taxa de escolaridade específica para cada idade. Partindo do nível de 60% para os brancos e aproximadamente 44% para pretos e pardos aos 7 anos de idade, essa taxa de escolaridade aumenta progressivamente até o máximo de quase 91% para o grupo branco aos 10 anos de idade e 79,5% para pretos e pardos aos 11 anos. O pico de frequência nestas idades parece ocorrer quando se dá o acesso à escola dos retardatários, que nela ingressam com sobreidade e quando o problema da evasão escolar ainda não assume dimensões sérias. A partir dessas idades, 10 anos para o grupo branco e 11 para pretos e pardos, a taxa de escolaridade começa a diminuir até os níveis de 72% para brancos, 62,5% para pretos e 64,4% para pardos. Como dos onze anos em diante a proporção dos que nunca entraram permanece relativamente estável, o declínio da frequência se

deve à evasão escolar. Isto é o que indica a terceira coluna, com as proporções dos que já saíram da escola. Nas idades mais jovens, de 7 a 9 anos, a dimensão do problema da evasão é reduzida, não ultrapassando o nível de 3%. Contudo, a partir dos 10 anos de idade a proporção dos que se evadem da escola tende a aumentar de níveis próximos a 3 ou 4% até atingir proporções algo superiores a 20% aos 14 anos de idade. É nestas idades que, seja pela necessidade das famílias fazer ingressar suas crianças no mundo do trabalho, seja pelo acúmulo de repetências que redundam no fracasso escolar, as crianças começam a abandonar a escola. Note-se, porém, que a dimensão do problema da evasão é aproximadamente a mesma nos três grupos de cor. O que ocorre com as crianças não-brancas é que por terem ingressado na escola com mais idade e por terem ficado retida mais tempo dentro do sistema escolar devido as repetências, elas chegam aos 14 anos de idade com um número médio de séries completadas bastante inferior ao dos brancos, como foi visto nos dados do quadro 1.

IV. Diferenças no Ritmo da Progressão Escolar

Assim, das seções anteriores fica claro que os grupos não brancos apresentam ritmos de progressão dentro do sistema escolar marcadamente mais lentos do que aquele experimentado pelo grupo branco. A questão que se coloca é a de como quantificar estas diferenças no ritmo e de como testar a significância estatística delas. Nesta seção propomos um modelo que formaliza a idéia de ritmo através da relação entre progressão escolar (sucesso ou fracasso em se completar uma transição do sistema) e a idade individual. Em seguida aplicamos este modelo aos dados da PNAD-82.

Uma forma conveniente para a análise da determinação da escolaridade é conceptualizá-la em termos de uma seqüência de transições entre patamares. Ou seja, podemos estudar os fatores determinantes da escolaridade do indivíduo, mensurando-os através de um conjunto de probabilidades condicionais de progressão escolar. Estas probabilidades indicam as chances de um indivíduo atingir um certo nível de escolaridade dado que ele completou o nível imediatamente anterior. Em outras palavras, se sabemos até onde um indivíduo progrediu na escola (isto é, seu nível de escolaridade completa), podemos deduzir todas as transições entre patamares de escolaridade de que ele foi capaz de completar e, portanto, construir uma seqüência de variáveis dicotômicas que expressam se aquela pessoa completou ou não cada um dos patamares especificados. Evidentemente, ao analisarmos uma transição dada qualquer só consideramos aqueles indivíduos que completaram a transição imediatamente anterior, pois só estes estarão sujeitos ao risco de completarem (ou não) aquela transição dada.

Portanto, para cada nível de escolaridade, os indivíduos aptos a fazer a progressão se constituem em uma sub-população, cujo tamanho diminui ao se passar dos níveis mais baixos para os mais altos. A redução do tamanho das sub-populações, se o modelo foi válido, se deve ao próprio processo de seleção dos indivíduos segundo suas origens sociais. A implicação disto é que as sub-populações tendem a fi

car relativamente mais homogêneas no que diz respeito aos próprios de terminantes conforme se progride dentro do sistema escolar. Esta auto seleção poderia dificultar a comparação dos efeitos entre duas transições quaisquer, já que implica na modificação das distribuições marginais das variáveis. Para contornar este tipo de problema, Mare¹⁰ sugeriu que um modelo logístico fosse aplicado a cada transição, estas codificadas como um conjunto de variáveis binárias.

O modelo logístico assegura uma análise adequada das alterações das desigualdades de oportunidades educacionais, livre da contaminação oriunda do próprio processo de seletividade intra-escolar, pois as estimativas dos coeficientes não são influenciadas por mudanças nas distribuições marginais das variáveis. Como observa Mare, "diferenças de efeito entre sub-população resultam de diferenças genuínas de associação entre as variáveis mensuradas"¹¹. Igualmente, os efeitos das variáveis independentes sobre realização de uma transição não são influenciadas pela proporção dos que a fazem, como seria o caso de modelos mais simples (por exemplo, uma relação linear). Finalmente as probabilidades de transição são assintoticamente independentes entre si, possibilitando que a equação abaixo possa ser estimada para cada transição escolar que se queira.

As equações do modelo logístico têm a forma geral

$$w_{ij} = \log_e \left(\frac{\theta_{ij}}{1 - \theta_{ij}} \right) = \beta_{j0} + \sum_k \beta_{jk} x_{ijk} \quad (4)$$

onde θ_{ij} é a probabilidade de que o i-ésimo indivíduo complete a j-ésima transição escolar, x_{ijk} é o valor da k-ésima variável dependente para aquele indivíduo e os β_{jk} são os parâmetros indicativos dos efeitos destas variáveis sobre o logaritmo das chances dele completar a transição. A especificação do modelo logístico é adequada no sentido de que, dada a formulação da variável dependente, mudanças unitárias nas variáveis independentes geram mudanças razoavelmente uniformes nesta variável, o que não aconteceria, por exemplo, se a especificação fosse do tipo linear nas próprias probabilidades.

Para estimação do modelo, do conjunto total da pesquisa foram selecionados os respondentes com idade entre 6 e 24 anos, compondo uma amostra de 181.607 observações. Para cada uma destas observações foram recolhidas as informações referentes às seguintes variáveis:

Y_i - Escolaridade completa do indivíduo, isto é, o nível e grau mais elevado por ele atingido. Como dito antes, esta variável foi recodificada como um conjunto de variáveis dicotômicas indicativas de se aquele indivíduo passou ou não por certas transições dentro do sistema educacional. Foram selecionados três patamares considerados centrais dentro do processo de escolaridade : o acesso ou não à escola; para aqueles que tiveram acesso à escola, a aprovação na 1ª série do primeiro grau; e, para aqueles aprovados na 1ª série, sua aprovação na 8ª série deste mesmo grau. Portanto, em termos do modelo expresso pela equação (1), temos que $J=3$.

X_1 - Idade do indivíduo, em anos completos.

X_2 - Cor do indivíduo, segundo a distinção censitária usual entre Brancos, Pretos e Pardos. Indivíduos de cor Amarela foram eliminados da amostra. Esta variável foi recodificada em termos de suas variáveis dicotômicas seguindo a seguinte codificação:

$$D_1 = 1 \text{ se for de cor Parda; caso contrário } D_1 = 0;$$

$$D_2 = 1 \text{ se for de cor Branca; caso contrário } D_2 = 0.$$

Portanto, indivíduos de cor Preta tem $D_1=0$ e $D_2=0$, sendo considerados como categoria de base ou de referência.

Os modelos utilizados foram especificações do modelo geral apresentado na equação (1), tendo a seguinte forma específica:

$$W_{ij} = \beta_{j0} + \beta_{j1}X_{i1} + \beta_{j2}D_{i1} + \beta_{j3}D_{i2} + \beta_{j4}(X_{i1}D_{i1}) + \beta_{j5}(X_{i1} \cdot D_{i2}) \quad (2)$$

onde W_{ij} tem a mesma definição que antes, isto é, o logaritmo natural das chances relativas de que o i -ésimo indivíduo complete a j -ésima transição escolar, e os demais termos também seguem as definições anteriores. Esta é uma especificação conveniente uma vez que permite o teste simultâneo das diferenças raciais no que diz respeito ao ritmo em que as transições são feitas. Supondo-se uma certa estabilidade temporal básica nestas chances de transição - acreditamos que esta seja uma hipótese aproximadamente válida num horizonte de tempo limitado, por exemplo, num prazo de 5 e 6 anos, em torno dos quais a grande maioria das transições são feitas - então o coeficiente β_{j1} (referente à Idade do respondente) captura o ritmo temporal em que a j -ésima transição em análise se dá. Isto é, captura o efeito da passagem de mais um ano calendário sobre o logaritmo das chances de completar aquela transição. Assim, tendo em vista a forma em que as variáveis dicotômicas D_1 e D_2 foram codificadas temos que as equações referentes à j -ésima transição para cada grupo de cor oriunda da estimação da equação 3 acima são

$$W = \beta_0 + \beta_1 X_1$$

no caso em que $D_1=0$ e $D_2=0$, isto é, para indivíduos de cor Preta;

$$W = (\beta_0 + \beta_2) + (\beta_1 + \beta_4) X_1$$

no caso em que $D_1=1$ e $D_2=0$, isto é para indivíduos do grupo Pardo; e

$$W = (\beta_0 + \beta_3) + (\beta_1 + \beta_5) X_1$$

no caso em que $D_1=0$ e $D_2=1$, isto é, para indivíduos de cor Branca.

Observa-se que os testes de significância das estimativas dos coeficientes β_2 e β_4 nos dão automaticamente um teste de significância da diferença no ritmo de transição entre o grupo de base Preto e o grupo Pardo. Similarmente, se as estimativas para β_3 e β_5 forem significativamente diferentes de zero, este resultado implicará na existência

de uma diferença significativa no ritmo de transição entre o grupo de base Preto e o grupo Branco.

Para avaliação do ajustamento deste modelo a cada uma das três transições utilizaremos a usual estatística de qui-quadrado X^2 de Pearson, que permite se avaliar a significância deste ajustamento, e adicionalmente, uma medida " R^2 " que mede a proporção de melhoria no erro de predição em relação à hipótese nula de que todos os coeficientes são nulos, tendo uma interpretação semelhante à da "proporção da variância explicada" nos modelos de regressão comuns.

A PNAD-82 foi obtida por uma amostra estratificada por conglomerados selecionada em estágios múltiplos. Assim sendo, as suposições de amostra aleatória simples inerentes aos procedimentos analíticos que adotamos não são satisfeitas. Em particular, as estimativas dos erros padrões terão provavelmente um viés para baixo e portanto as estatísticas relativas aos testes de significância devem ser considerados com cautela, mais para fins descritivos. No entanto, como indica Mare¹², o viés nos erros padrões estimados é aparentemente bem reduzido. O modelo proposto na equação (2) foi estimado por procedimentos de máxima verossimilhança para dados não agrupados (regressão logística), utilizando-se para isto do programa DREG do pacote estatístico OSIRIS IV.

	Total	Urbana	Rural
Variável:coeficiente			
Idade: β_1	0,251 *	0,392 *	0,178 *
Pardo: β_2	-0,330 *	-0,887 *	-0,204 *
Branco: β_3	-1,313 *	-2,634 *	-0,814 *
Idade x Pardo: β_4	0,043 *	0,111 *	0,031 *
Idade x Branco: β_5	0,212 *	0,355 *	0,157 *
Constante: β_0	-2,018 *	-3,278 *	-2,126 *
"R"	23,9	40,5	16,1
X ²	59.902,45	70.959,56	13.272,79
N	181.607	135.627	45.890

Tabela 1: Acesso à Escola: Brasil Total, Urbano e Rural
Nota: * significativa ao nível de 1%

Aplicando-se o modelo 2 aos dados referentes à primeira transição selecionada - o acesso ao sistema escolar - temos os resultados apresentados na tabela 1. A primeira coluna numérica desta tabela ("Total") mostra os coeficientes da regressão logística de nosso modelo de base para o conjunto total de observações. Todos os coeficientes são significativamente diferentes de zero nos níveis convencionais, implicando em dizer que existem diferenças significativas no que diz respeito ao ritmo de acesso à escola entre os três grupos de cor. Utilizando estes coeficientes para se estimar as equações para cada grupo (seguindo o processo apresentado antes), obtêm-se

$$W_{ij} = -2,018 + 0,251 X_1 \text{ para o grupo preto;}$$
$$W_{ij} = -2,348 + 0,294 X_1 \text{ para o grupo pardo; e}$$
$$W_{ij} = -3,331 + 0,463 X_1 \text{ para o grupo branco}$$

Observe-se que, apesar de todas as diferenças entre os três grupos serem significativas, a diferença entre pretos e pardos no ritmo de acesso é relativamente modesta quando se compara com as diferenças entre estes grupos e o grupo branco. Assim, por exemplo, ao passo que a proporção estimada via modelo de crianças que ao atingirem 14 anos de idade já tiveram acesso à escola é de 82% entre pretos e 85% entre pardos, a proporção equivalente entre brancos atinge a marca dos 95%. O modelo 2 apresenta um ajustamento satisfatório, reduzindo em 23,9% o erro de predição.

As demais colunas da tabela 1 replicam este procedimento para as áreas urbanas e rurais do país. Como observações gerais a retermos, em primeiro lugar, que o modelo parece ser bem mais adequado a descrever a realidade urbana do que a rural. Enquanto que o modelo reduz em 40,5% o erro de predição nas chances de acesso ao sistema escolar urbano, o seu valor preditivo é de apenas 16,1% nas áreas rurais. Em outras palavras, o ritmo de acesso à escola é muito mais uniformizado e predizível nas áreas urbanas do que nas rurais, onde a aleatoriedade ainda é bastante grande.

Em segundo lugar, o ritmo de acesso é mais rápido (refletindo provavelmente, maior facilidade) nas áreas urbanas. Em ambas as áreas, todas as diferenças entre os três grupos de cor são estatisticamente significantes aos níveis convencionais. No entanto, o padrão quase-dicotômico observado antes para a população total não parece prevalecer nas áreas urbanas, onde o grupo pardo claramente se diferencia do grupo preto. Calculando os coeficientes implicados pelo modelo 2, segundo o procedimento descrito anteriormente, obtemos para o efeito da variável Idade os seguintes valores

<u>Grupo</u>	<u>Área Urbana</u>	<u>Área Rural</u>
Preto	0,392	0,178
Pardo	0,503	0,209
Branco	0,747	0,335

	TOTAL	URBANO	RURAL
Variável Coeficiente			
Idade: β_1	0,662 *	0,756 *	0,540 *
Pardo: β_2	-0,135	-0,249	-0,193
Branco: β_3	-1,334 *	-1,854 *	-0,570
Idade x Pardo: β_4	0,024	0,041	0,033
Idade x Branco: β_5	0,237 *	0,303 *	0,161 *
Constante: β_0	-6,281 *	-6,888 *	-5,952 *
"R ² "	50,8	55,0	45,0
X ²	98.640,50	75.144,69	24.042,24
N	153.476	118.949	34.527

Tabela 2 - Aprovação na 1ª série: Brasil Total, Urbano e Rural
Nota: * significativa ao nível de 1%

- A Tabela 2 apresenta os resultados do ajustamento do nosso modelo para o caso da aprovação na 1ª série do primeiro grau entre aqueles que tiveram acesso à escola. A adequação explanatória do modelo é muito mais satisfatória (a redução no erro de predição é da ordem de 50,8% para a população total, sendo de 55,0% nas áreas urbanas e de 45,0% nas áreas rurais), indicando uma grande uniformidade e previsibilidade de comportamento.

Nesta transição, considerada a mais importante dentro do sistema escolar, a par do coeficiente da variável Idade, apenas os contrastes relativos ao grupo Branco são significativamente diferentes de zero nos níveis convencionais. Em outras palavras, não só no resultado total, mas também nas áreas urbanas e rural do país, se observa por um lado uma diferença significativa entre pretos e brancos no ritmo de aprovação na 1ª série do primeiro grau e, por outro lado, uma não-diferença entre pardos e pretos neste ritmo. Aqui o pa-

drão dicotômico parece ser claro e comum a ambos os tipos de área. Tra^{duzindo} estas diferenças em termos de proporção, podemos dizer que a proporção estimada via modelo das crianças que ao atingirem, por exem^{pl}o, 12 anos de idade já fizeram a transição da primeira série no Bra^{sil} como um todo é da ordem de 84% entre pretos e de 86% entre pardos. No grupo Branco, a proporção equivalente atinge a 96% das crianças.

	TOTAL	URBANO	RURAL
Variável:coeficiente			
Idade: β_1	0,380 *	0,388 *	0,285 *
Pardo: β_2	0,279	0,169	-0,407
Branco: β_3	0,939 *	0,673 *	0,975
Idade x Pardo: β_4	0,007	0,017	0,033
Idade x Branco: β_5	0,016	0,037	0,015
Constante: β_0	-8,754 *	-8,742 *	-8,584 *
"R ² "	26,8	29,6	17,2
X ²	36.515,05	35.882,86	1.782,86
N	123.576	100.797	22.779

Tabela 3 - Aprovação na 8ª série: Brasil Total, Urbano e Rural

Nota: * significativa ao nível de 1%

Finalmente, quanto à última transição - aprovação na 8ª série entre aqueles aprovados na 1ª série - como se era de esperar dada a seletividade progressiva dentro do sistema (como discutimos antes), o efeito das variáveis de origem é bastante diluído neste ponto. O poder explicativo do modelo é bem mais reduzido (uma redução de erro de predição da ordem de 26,8% para a população total). Além do coeficiente da variável Idade, apenas aquele referente à constante de regressão no grupo Branco para as áreas urbanas - para o total do país, por extensão - aparecem com valor significativamente diferente de zero. Isto implica em dizer que, na área urbana, todos os grupos de cor tem o mesmo ritmo de aprovação na 8ª série, mas o grupo Branco se apresenta num patamar geral de aprovação significativamente mais elevado do que os demais grupos, a diferença nas chances de aprovação sendo basicamente constante qualquer que seja a idade da criança. Ou seja, o padrão dicotômico, reaparece, não sendo significativas as diferenças entre pardos e pretos, sendo apenas neste caso significativa a diferença no nível de aprovação entre brancos e não-brancos, não havendo diferença significativa no ritmo da aprovação.

Resumindo as conclusões fornecidas pela aplicação do modelo às transições escolares selecionadas podemos dizer que em todas as transições existe uma clara diferença entre indivíduos no grupo branco e aqueles nos outros grupos de cor. Brancos apresentam ritmos de transição significativamente mais rápidos do que os demais. A única diferenciação significativa entre pardos e pretos aparece quando da primeira transição, isto é, no acesso à escola. No entanto, mesmo nesta transição, as diferenças entre pardos e pretos na área rural são numericamente modestas, o que não é verdade no que diz respeito ao contraste entre pretos e brancos. Apenas no acesso à escola nas áreas urbanas é que vemos uma diferenciação significativa entre pretos e pardos.

7. Resumo e Conclusões

Neste trabalho procuramos analisar as desigualdades na apropriação das oportunidades educacionais no Brasil em termos dos componentes de sua dinâmica. As informações da PNAD-82 indicaram que no que diz respeito ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não-brancas ingressa tardiamente na escola. Além disso, a proporção de pretos e pardos que não têm acesso de todo à escola é três vezes maior que a dos brancos. Estas desigualdades não podem ser explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias sócio-econômicas das famílias. Embora uma melhor situação sócio-econômica reduza a proporção de crianças que não tem acesso à escola independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não-brancas mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar per-capita.

A análise da repetência mostrou que, acumulando-se ao efeito do acesso tardio, o resultado é o de uma experiência de trajetória escolar mais lenta e acidentada entre crianças pretas e pardas: ao final do período de escolaridade obrigatória, dois terços ou mais de crianças pretas e pardas estão frequentando a escola com atraso de três ou mais séries, enquanto que isto ocorre com apenas dois quintos dos brancos.

A partir dos 10 anos de idade a proporção dos que abandonaram a escola - seja pelo acúmulo de repetências, seja pela necessidade de trabalhar - tende a aumentar rapidamente. O problema de evasão escolar, porém, é aproximadamente a mesma nos três grupos de cor. Com isso, resulta que as crianças não-brancas, por terem um nível de repetências mais elevado, elas chegam ao ponto de saída do sistema escolar com um número médio de séries completadas muito inferior ao das crianças brancas.

Sumarizando a dinâmica educacional através de um modelo formal que tenta captura o ritmo em que a progressão escolar individual se dá, verificamos que em todas as transições selecionadas, existem diferenças entre brancos e não-brancos: crianças do grupo branco apresentam ritmos de progressão dentro da escola significativamente mais rápidos do que aqueles das crianças pardas e pretas. Estas diferenças na dinâmica de progressão resultam nas profundas desigualdades educacionais que separam brancos e não-brancos em uma sociedade.

Notas

1 - Zaia Brandão, O Estado da Arte da Pesquisa sobre Evasão e Repetência no Ensino de 1º Grau no Brasil (1971-1981), Relatório técnico, 2 vol., Rio de Janeiro, IUPERJ/INEP, 1982 (mimeo).

2 - Sobre o livro didático ver, por exemplo, Ana Célia da Silva, O Estereótipo e o Preconceito em Relação ao Negro no Livro de Comunicação e Expressão de 1º Grau, Nível 1, tese de mestrado, Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 1988. Os anais de dois seminários em que estes temas ocupam lugar central estão publicados em Raça Negra e Educação, Cadernos de Pesquisa nº 63, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, novembro de 1987 e Regina Couto de Melo e Rita de Cássia Freitas Coelho (orgs.) Educação e Discriminação dos Negros, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, Belo Horizonte, 1988. Para uma resenha compreensiva da pesquisa sobre racismo nos livros didáticos ver Esmeralda V. Negrão, "Preconceitos e Discriminações Raciais em Livros Didáticos e Infanto-Juvenis", in Diagnóstico sobre a Situação Educacional de Negros (Pretos e Pardos) no Estado de São Paulo, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2 vol., cap. II, 1988 (mimeo).

3 - Ver Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, Estrutura Social, Mobilidade e Raça, São Paulo: Vértice, Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988, caps. V e VI.

4 - Fúlvia Rosemberg, Diagnóstico sobre a Situação Educacional de Negros (Pretos e Pardos) no Estado de São Paulo, 2 vol., São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986, cap. III, (mimeo).

5 - Cálculos baseados na amostra de 0,8% do Censo Demográfico de 1980. O corte etário acima dos 14 anos é usado para caracterizar somente a população que já passou pela idade de escolaridade obrigatória.

6 - Philip R. Fletcher e Sérgio Costa Ribeiro, "O Ensino de Primeiro Grau no Brasil de Hoje", Brasília, fevereiro de 1987, mimeo, p.1.

7 - Ibid. pp. 1 e 2.

8 - Não descontamos a possibilidade de que as rotinas burocráticas das escolas para matricular as crianças na primeira série do primeiro grau tenham alguma influência nesta desvantagem das crianças não-brancas para ingressar na escola. Outro fator que pode influir relaciona-se à diferente distribuição geográfica dos grupos de cor. É possível pensar que crianças pobres residentes nas regiões mais pobres do país tenham mais dificuldades para entrar nas escolas do que as crianças pobres residentes em regiões mais desenvolvidas, onde o sistema escolar tem uma cobertura mais abrangente. Neste sentido interessa ressaltar que apenas 14,9% das crianças brancas de 7 a 14 anos moram na região nordeste, ao passo que 31,3% dos pretos e 46,7% dos pardos residem nessa região.

9 - Também aqui a natureza dos dados da PNAD não permite elucidar os tipos de mecanismos de discriminação que operam dentro das escolas. Há evidências provenientes de outros estudos de que as escolas que formam a rede pública do primeiro grau absorvem clientela socialmente heterogêneas. Assim, as unidades escolares com predomínio de alunos pobres e não-brancos tem uma norma de baixo desempenho e produzem o fracasso escolar de sua clientela. Inversamente, as escolas onde predomina uma clientela de extração social mais elevada, apresentam uma norma de alto desempenho. Ver a este respeito Maria Tereza Ramos Dias, Desigualdades Sociais e Oportunidade Educacional: A Produção do Fracasso, Tese de mestrado, IUPERJ, 1979. Outros fatores que devem influir no pior desempenho escolar dos alunos não-brancos são a auto-imagem negativa resultante da internalização de estereótipos raciais, a atualização do preconceito racial dos professores na relação pedagógica com os alunos, que funciona como a profecia que se auto-realiza, e finalmente, o conteúdo racista dos livros didáticos. Sobre estes fatores, ver o artigo de Vera M. na neste número da revista.

10 - Veja-se Mare, R. "Social Background and School Continuation Decisions" Journal The American Statistical Association 75:295-305, 1980.

11 - Ibid, pp. 297.

12 - Ibid, pp. 298.