

LUIZ CLÁUDIO BARCELOS

RAÇA E REALIZAÇÃO EDUCACIONAL
NO BRASIL

Tese apresentada ao Instituto
Universitário de Pesquisas do
Rio de Janeiro como requisito
parcial para a obtenção do
Grau de Mestre em Sociologia.

Banca Examinadora:

Carlos Alfredo Hasenbalg (orientador)

Lícia do Prado Valladares

Nelson do Valle Silva

CENTRO DE ESTUDOS ACADÊMICOS - ANATÓMICO
BIBLIOTECA

Rio de Janeiro
1992

T
231

Resumo

O sistema de ensino no Brasil gera elevadas taxas de repetência e baixos níveis educacionais. Além disso, a desigualdade na realização educacional entre os diferentes grupos sociais é um dado incontestável. Desigualdade que aumenta quando considerada a dimensão racial, pois os diferenciais raciais na educação são igualmente inquestionáveis.

Vários elementos concorrem para a produção do padrão diferenciado de desempenho educacional. Quantidade de vagas, qualidade do ensino ministrado e processos em curso no interior da escola são componentes de oferta. Por outro lado, a situação sócio-econômica dos indivíduos, que indica a posição ao longo da escala social, é um fator fundamental de demanda. A seletividade típica do processo educacional atua com base na performance acadêmica dos estudantes, mas não é alheia às características de sua origem familiar.

Esta pesquisa investiga a realização educacional dos segmentos raciais da população no Brasil. Analisa os índices educacionais, o fluxo escolar e as transições (que representam momentos críticos do funcionamento do sistema de ensino). Está preocupada, sobretudo, com o efeito que determinadas variáveis, que configuram o *background* familiar, têm sobre o resultado escolar dos indivíduos. São utilizados dados das PNADs de 1982 e 1988, especialmente a PNAD-82, cujo suplemento sobre educação é oportunidade única para investigar em detalhes a situação educacional.

Os resultados obtidos permitem concluir que parte da realização educacional dos grupos raciais é efeito do *background* familiar. No entanto, a variável raça tem um papel específico nessa

Agradecimentos

Este trabalho deve-se em grande parte, ao salutar ambiente intelectual criado no Centro de Estudos Afro-Asiáticos, desde que está à sua frente Carlos Hasenbalg. No CEAA recebi estímulo e ajuda da "sócia" Olivia Maria Rodrigues Galvão, de Suelly Cristina Mizael Lange, Marta Aimée Rangel Batista e Cláudia Regina Magalhães. Uma lembrança especial: Rosângela Aparecida Martins.

Carlos Hasenbalg, durante o curso de mestrado e a realização desta pesquisa, foi mais do que orientador. Inúmeras vezes recorri a Nelson do Valle Silva. Ambos foram pacientes, incentivadores e extremamente competentes. A atenção e incentivo com que Lícia Valladares sempre me distinguiu, foram generosamente renovados na fase final da pesquisa.

Da CAPES recebi bolsa para cursar o mestrado.

A todos, particularmente, aos meus pais e à minha irmã, muito obrigado.

etapa do ciclo de vida dos indivíduos.

De acordo com a PNAD-88, o Brasil tem 141 milhões de habitantes, dos quais 44,1% são pretos e pardos. O exame dos indicadores sociais tem revelado que a raça atua como princípio classificatório estrutural na sociedade brasileira. O fator racial implica menores chances de realização sócio-econômica para pretos e pardos ao longo dos sucessivos estágios do ciclo de vida. Na esfera educacional não é diferente: pretos e pardos desfrutam de piores níveis educacionais.

A crescente ampliação da rede de ensino - e mesmo a sensível melhoria dos níveis educacionais - não tem conseguido superar problemas históricos da educação entre nós. Aprimorar o funcionamento da escola, diminuir a repetência, garantir níveis educacionais mais elevados e eliminar os diferenciais raciais são os desafios da educação no Brasil.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO - O contexto: relações raciais na sociedade brasileira.

Capítulo 1 - Igualdade social e educação.

1.1 - Brasil: educação ...

1.2 - ... e desigualdades raciais.

Capítulo 2 - Perfil sócio-econômico e desempenho escolar dos grupos raciais.

2.1 - Os aspectos sócio-econômicos e demográficos.

2.2 - A qualidade do ensino.

2.3 - O fluxo escolar.

Capítulo 3 - As transições escolares.

3.1 - O modelo de análise.

3.2 - Idade de acesso.

3.3 - Aprovação nas 1ª, 4ª e 8ª séries.

3.4 - Evasão nas 1ª, 4ª e 8ª séries.

Capítulo 4 - A educação ao final da década de 80.

Considerações finais.

Constituição da República Federativa do Brasil*

**Art 5º Todos são iguais perante a lei,
sem distinção de qualquer
natureza**

**Art. 208 Par. 1º O acesso ao ensino
obrigatório e gratuito é
direito público**

* Promulgada em 5 de outubro de 1988.

INTRODUÇÃO - O contexto: relações raciais na sociedade brasileira

O Brasil tem, segundo estimativas da PNAD-88¹, 141 milhões de habitantes. Pretos e pardos constituem quase metade - 44,1% - desta população. O grupo amarelo, constituído por orientais e descendentes, certamente o grupo racial que conta ainda hoje com maior número de imigrantes estrangeiros, perfazem um total de apenas 0,5% da população².

A temática racial - suas implicações para a identidade nacional, práticas discriminatórias, níveis de desigualdades, etc.- deveria ocupar, dada a grandeza desses números, o centro das atenções no contexto das nossas relações sociais. Pode-se considerar que realmente ocupa esta posição, ainda que por vias tortuosas. Todo brasileiro, por exemplo, partilha uma série de estereótipos associados ao negro, embora, em geral, ninguém se reconheça como portador de preconceito ou capaz de discriminar.

Esse peculiar arranjo das relações raciais implica em que, se a dimensão racial não pode passar despercebida, igual repercussão não encontra a discussão sobre tal tema. Tudo se passa como se na ausência

1. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD é um levantamento realizado anualmente, exceto em anos de Censo Demográfico, que se baseia em amostra probabilística de 120 mil domicílios, deixando de cobrir apenas as áreas rurais das regiões Norte e Centro Oeste. Nesta pesquisa constitui a principal fonte de dados utilizada.

2. Os primeiros habitantes do Brasil não tem sido contemplados nos inquéritos censitários. No Censo de 1991 foi incluída a categoria "indígena" no quesito sobre raça/cor.

do debate não existissem os problemas. Mais do que isso, a confraternização é a tônica, como observou com argúcia Agier:

"Basta, com efeito, pôr um olhar estrangeiro sobre a sociedade baiana para perceber a peculiaridade de costumes sociais e maneiras de se dar e se relacionar com os outros, pródigos em abraços, mão no ombro, atribuição de apelidos amáveis, uso de diminutivos, congratulações, lisonjas e outras formas de encanto das relações interindividuais, cujo resultado, geralmente alcançado, é tirar do domínio público os efeitos (tensões e conflitos) das diferenças e dominações sociais. É o mundo do 'homem cordial'" (AGIER, 1992 p. 103).

Essa "cordialidade", com certeza típica não só do baiano, se traduz, a nível jurídico, na quase total ausência de leis relativas às relações raciais. Além disso, o problema está não apenas na quantidade de leis mas na eficácia destas, tanto no sentido de punir práticas discriminatórias, quanto no de propiciar melhores condições aos setores marginalizados. Entre os norte-americanos, por exemplo, o recurso à lei sempre foi muito mais efetivo (ECCLES, 1991). No Brasil nada existia até a recente Constituição (promulgada em 1988) em termos de legislação sobre o tema, além da inócua e iníqua Lei Afonso Arinos, mais uma "lei para inglês ver".

Ademais, ressalte-se a dificuldade de se congelar em leis, práticas que as próprias relações sociais tornam extremamente fluidas. Um simples apanhado de notícias veiculadas na imprensa de conflitos envolvendo a dimensão racial, é ilustrativo nesse sentido. Atitudes discriminatórias são sempre desmentidas, delegados se recusam a registrar queixas com esse conteúdo, etc. O fato fundamental da segregação não ter sido legalmente estabelecida entre nós teve o efeito predominante de tirar a dimensão racial do plano formal, jogando-a quase que unicamente no nível das relações pessoais. Daí a

dificuldade de leis punitivas ou de promoção. Políticas públicas do tipo "affirmative action" nem pensar.

Apesar disso, no Brasil contemporâneo a análise dos indicadores sociais e a emergência do movimento negro como ator político relevante, teimosamente trazem a discussão da questão racial para o primeiro plano. Essa *questão racial* tem suas raízes numa série de fatores, que em seu conjunto apontam uma sociedade onde formas de racismo e discriminação manifestam-se violentamente, ainda que cifradamente como na famigerada expressão "boa aparência", exigência para preenchimento de determinadas posições no mercado de trabalho.

Último país a extinguir o trabalho escravo, a abolição brasileira não se fez acompanhar de medidas que efetivamente garantissem a superação das condições de vida necessariamente empobrecidas geradas pelo regime de trabalho forçado. Ao invés de medidas que gerassem um melhor padrão sócio-econômico para os escravos - a essa altura já em minoria entre a população de negros, uma vez que a abolição final foi precedida de um lento mas permanente processo de erosão do sistema que levou a progressivas parcelas de libertos - uma política de substituição da mão-de-obra nacional pelos imigrantes aprofundou o drama social em que se encontrava os negros.

De fato, a opção pela mão-de-obra estrangeira conjugava vários elementos. Estavam presentes a favor dessa opção pressupostos das teorias raciais então vigentes, que advogavam a superioridade racial de alguns tipos e elaborados estereótipos negativos associados aos negros. O Estado participou, ao contrário de uma alegada neutralidade, ativamente desse projeto (VEINER, 1987).

Não há como negar que as sólidas bases da sociedade agrária

forjadas no período colonial e consolidadas no Brasil Império sobreviveram até mesmo à mudança de regime, projetando-se durante toda a Primeira República. Mesmo a nova composição política, surgida a partir dos anos 30, superando o domínio de certas oligarquias regionais, não foi capaz de implementar um projeto social menos excludente. Os "muitos degraus de nossa hierarquia social durante o século XIX" dos quais nos fala Carvalho (1988) foram atualizados em termos de acesso diferenciado à cidadania¹.

Como não poderia deixar de se dar, as relações raciais têm ocupado uma parte - minoritária - da reflexão no campo das ciências sociais no Brasil. Essa literatura pode ser dividida em diversas fases ou períodos, de acordo com o enfoque dado à questão, com o arcabouço teórico ou o instrumental metodológico empregado².

Excluindo das oportunidades sociais mas integrando ao nível da representação, a sociedade brasileira elaborou o "mito da democracia racial", segundo o qual as relações raciais no Brasil seriam marcadas pela simetria entre os diferentes grupos. A clássica obra de Gilberto Freyre é referência obrigatória neste tópico.

A escola de São Paulo - importante conjunto de estudos

1. Vale a pena registrar a excelente observação de Carvalho quando analisou a questão da cidadania no momento da transição operada com a abolição: "(...) em tal sociedade hierarquizada, a igualdade decretada pela lei tinha escassa consequência. Havia hierarquias de várias naturezas e as pessoas sabiam, com ou sem a lei, onde se deviam colocar e onde deviam colocar os outros (...) a passagem da condição de escravo para a condição de livre não era um salto para a cidadania. Era apenas pequeno passo numa longa escala hierárquica" (CARVALHO, José M. de. Folha de São Paulo, 13/05/88)

2. A tradição de estudos sobre relações raciais no Brasil é repassada, do ponto de vista antropológico, por Seyferth (1989) e do sociológico, por Hasenbalg (1992).

desenvolvidos nos anos 50 e 60, sob orientação de Roger Bastide e depois de Florestan Fernandes - ao partir da hipótese da "democracia racial" para caracterizar a convivência entre os grupos raciais na sociedade brasileira esbarrou em sistemáticas práticas de preconceito e discriminação. No entanto, influenciados pelo paradigma teórico adotado, estes estudos, dos quais o mais emblemático talvez seja o de Fernandes (1964), interpretaram que o pleno desenvolvimento capitalista, tenderia a eliminar os efeitos da herança da escravidão que tão fortemente ainda se faziam sentir.

A revisão das teses da escola paulista e o exame continuado dos indicadores sociais levaram à atual compreensão da dimensão racial na sociedade brasileira. Malgrado todo o processo de industrialização da sociedade brasileira, a origem racial, compreendida como uma série de sinais que permitem chegar ao preconceito de marca por oposição ao preconceito de origem característico das sociedades anglo-saxãs, segundo tipologia de Nogueira (1985), opera como um princípio classificatório estrutural na sociedade brasileira.

Assim, a "democracia racial" passou a sofrer forte contestação. Em especial por parte dos grupos dedicados à luta contra as desigualdades raciais, que reestruturaram-se a partir dos anos 70.

Um tema sempre constante no debate é o da "ideologia do branqueamento". Como sabemos a "ideologia do branqueamento" está, desde sua origem, comprometida com teorias racistas hoje insustentáveis (SKIDMORE, 1976, cap. 2). Ela foi, primeiramente, um recurso para aproximar o país de padrões estéticos e culturais europeus, veiculando a imagem de um país predominantemente branco e, em segundo lugar, como estratégia para tornar a população, de fato, branca. Até prazos foram fixados para a finalização desse processo

como lembrou, entre outros, Seyferth (1991) que aprofundou a discussão sobre o envolvimento da sociedade brasileira com o projeto de embranquecimento que se tornaria viável com o concurso de imigrantes europeus.

Porém, o grupo racial que mais cresce no país é o pardo. Esse resultado, constatado em estudo sobre a miscigenação racial, levou os autores à negação de que esteja "acontecendo um processo de embranquecimento da população." (HASENBALG et alii, 1989: 195).

O ponto central da questão é saber onde se incluem os mulatos. A comparação com os Estados Unidos foi recorrente nesse particular. Degler (1974) identificou o mulato como a "saída de emergência", da sociedade brasileira para resolução dos seus conflitos raciais. Voltando ao tema, Skidmore (1992) analisou as implicações do multirracismo vigente no Brasil e, apoiando-se nos achados da pesquisa sobre desigualdades raciais, argumentou que a questão racial é um item de crescente importância na agenda de discussão sobre oportunidades sociais no Brasil (além disso, apontou a crescente diversificação da possibilidade de classificação racial nos Estados Unidos).

Subjaz nessa discussão a comparação entre os níveis de desempenho sócio-econômico de pretos e pardos. Novamente, o problema é o lugar do mulato na sociedade brasileira.

O imaginário social, não sem alguma contaminação da ideologia do embranquecimento, tem recompensado os mestiços com a suposição de maior ascensão social sobre aqueles que se situam como pretos. No entanto, a pesquisa tem revelado, na maioria dos estudos, que a distância entre os pretos e pardos, em termos do nível sócio-

econômico, é muito menor do que aquela que separa estes dos brancos¹. Portanto, as vantagens da miscigenação continuam sendo muito mais a nível simbólico do que nas dimensões quantificáveis da experiência social.

Todos esses fatores, o que é afirmado e o que é contestado, a existência ou não de legislação e o seu conteúdo, etc., permitem que falemos em indefinições, ou melhor, em permanentes redefinições no âmbito das nossas relações raciais. Significativa expressão dessas muitas indefinições é a eterna polêmica, e confusão, a respeito das categorias que designam a cor ou origem racial dos indivíduos.

Sabemos que nas relações cotidianas inúmeros termos são empregados devendo sua significação - se uma agressão ou tratamento carinhoso, por exemplo - ser buscado no contexto imediato da ação em que foi empregado. Há, ainda, os significados regionalmente compartilhados. Tudo leva a crer que experimentamos sistemas de classificação paralelos que dizem respeito a relações formais ou informais, situações de confraternização ou de conflito. Por isso, por exemplo, para uma mesma pessoa a informação sobre a cor em documentos e formulários pode ser uma e a identificação entre amigos e familiares, outra.

A análise das relações raciais por intermédio dos termos

1. Esse tema tem gerado um debate interessante. A aproximação entre pretos e pardos foi afirmada por Silva (1978) que trabalhou com dados de 1960 para o Rio de Janeiro e ligeiramente contestada por Lovell (1989) que usou dados de 1980 para as áreas metropolitanas brasileiras. Revisitando o tema, com dados de 1988 para o Rio de Janeiro, Silva confirmou que "as taxas de retorno à educação entre brancos é substancialmente e significativamente mais elevada do que entre pretos e pardos: 3,5% de aumento na renda para cada ano de educação, contra 2,2% e 2,3% para pretos e pardos, respectivamente (1992, p. 19)

classificatórios utilizados, ainda está por ser feita. O que já foi mapeado pela pesquisa científica, especialmente de cunho antropológico, indica a complexidade da questão.

Maggie (1989) refletindo sobre os eventos em torno do ano do centenário da abolição, apontou importantes elementos. A valorização da contribuição cultural do negro - à maneira do mito das três raças - foi o caminho encontrado pela sociedade brasileira como forma de evitar o debate sobre os aspectos conflituosos das relações raciais.

Dando um passo além do que fora experimentado por Pacheco (1986), que demonstrou que diferentes categorias e classificações raciais são acionadas pelos indivíduos, Maggie sugeriu que as categorias raciais remetem a diferentes ordens de fenômenos que representam a presença cultural ou as diferenças sociais. Essas conclusões foram reiteradas pela autora em trabalho mais recente (veja-se Maggie, 1992). Além disso, há a possibilidade da simples reclassificação racial dos indivíduos numa escala longitudinal, como demonstrou Wood (1991).

Por outro lado, os levantamentos estatísticos têm recorrido a uma série de termos que já constituem um repertório bastante variado desde os censos do período escravista até o último censo de 1991.

Em 1976 a PNAD, através de pergunta aberta, investigou a classificação racial dos brasileiros. Uma pulverização de termos indicou a ocorrência de mais de uma centena de categorias. No entanto, algumas delas concentravam a preferência dos entrevistados. E mais, em cruzamento com a questão que apresentava pré-codificação foi observada notável convergência para alguns termos. Este experimento permitiu legitimar as categorias adotadas nos levantamentos estatísticos, qual seja, brancos, pretos, pardos e amarelos para orientais e descendentes

(cf. SILVA, 1981 e ARAUJO, 1987).

Contudo, a acolhida aos termos oficiais, que, diga-se de passagem, têm se revelado satisfatórios para medir os níveis sócio-econômicos dos grupos raciais, não tem sido unânime. Sobretudo o movimento social tem criticado a definição oficial, preocupado que está com os efeitos de uma possível aglutinação política de pretos e pardos. Contudo, tem-se mostrado incapaz de articular uma categoria universal que se sobreponha à oficial. Apesar disso, o termo "negro" tem alcançado relativa repercussão, não só para este movimento social, como no ambiente acadêmico.

O leitor, portanto, não deve estranhar a profusão de termos raciais empregados. Em geral, utilizo negro para designar o conjunto de pretos e pardos, embora me refira a essas categorias distintamente nas análises dos dados.

A fim de situar a presente pesquisa, venho enfatizando o tema das desigualdades. No entanto, esta tem sido dimensão das nossas relações raciais pouco enfocada¹. Certamente entre os motivos para essa escassez está a auto-imagem que a sociedade brasileira tem de si mesma no campo das relações raciais e uma certa parcimônia com que dados são gerados - o quesito cor andou desaparecido até mesmo dos Censos Demográficos.

Felizmente, ambos os obstáculos parecem estar sendo definitivamente removidos. O mito da democracia racial é desautorizado

1. O que tem expressão até quantitativa. Em outro trabalho (BARCELOS et alii, 1991) constatamos a pouca incidência dessa abordagem. Classificadas tematicamente, apenas 10,9% das obras referenciadas dizem respeito a "Relações Raciais e Desigualdades", um dos cinco temas adotados na pesquisa.

ante uma realidade que segrega enormes contingentes de pretos e pardos nas piores condições sócio-econômicas. E, quanto aos dados, pelos menos desde 1976, a variável cor voltou a constar dos levantamentos estatísticos oficiais.

Desigualdade diz respeito a diferenças de oportunidades e realização, quanto à apropriação dos bens e dispositivos institucionais disponíveis. Uma das dimensões desse processo é aquela relacionada à etapa educacional do ciclo de vida. Ao fazer uma revisão da produção sociológica sobre relações raciais, Hasenbalg, especificamente sobre o tema raça e educação afirma que

"(...) a área de educação e raça, estreitamente vinculada à anterior, da estratificação social, encontra-se na sua infância. Os poucos diagnósticos quantitativos sobre a situação educacional dos grupos de cor têm a companhia de outros poucos estudos qualitativos sobre racismo nos livros didáticos. O resto é terra incógnita. As análises baseadas em dados agregados de censos e PNADs têm dado prioridade ao trânsito das crianças no sistema elementar de ensino, caracterizado pelo seu afunilamento, engarrafamento e produção do fracasso escolar, que afetam em maior medida as crianças não-brancas" (HASENBALG, 1992:27).

Esta pesquisa aborda uma das faces do tema raça e educação. Nessa pesquisa parti da compreensão de que o panorama educacional brasileiro é marcado por baixos níveis de escolaridade. Por outro lado, a desigualdade na apropriação pelos diferentes grupos sociais, da realização educacional é um dado inquestionável. Desigualdades que só aumentam quando considerada a dimensão racial; os diferenciais raciais de realização educacional são igualmente inquestionáveis.

Vários fatores certamente concorrem para esta situação. Fatores do lado da oferta, como quantidade de vagas oferecidas pela rede escolar e qualidade do ensino ministrado, bem como fatores de demanda, como o ambiente sócio-econômico da clientela escolar (a

expectativa e a motivação que levam à procura pela educação também são elementos desse processo).

O problema situa-se no âmbito da intercessão entre relações raciais e educação; neste ponto se encontra uma das faces da reprodução das desigualdades sociais. O padrão diferenciado de desempenho educacional pode estar ligado a processos em curso no interior da escola ou a fatores que refletem condições mais amplas de desigualdade social. Neste caso as condições familiares devem implicar em determinado desempenho, não apenas no sentido de que na família se decide a "sorte" dos educandos - encaminhando-os ou não à escola, mantendo-os ou não no sistema de ensino - mas, principalmente, no sentido de que algumas variáveis que constituem as características sócio-econômicas da família representam o *background* dos indivíduos e influenciam nas suas chances de sucesso nas sucessivas etapas educacionais. Em outras palavras, o *background* familiar indica a origem social em que se deu a socialização do indivíduo e afeta seu rendimento educacional.

Pretendo nesta pesquisa contribuir para o preenchimento de uma lacuna na literatura sociológica sobre desigualdades na realização educacional dos grupos raciais no Brasil. Por este caminho estou apontando para questões relativas ao ambiente familiar e aos mecanismos pelos quais este ambiente afeta a reprodução das desigualdades educacionais. Trata-se de estabelecer as chances dos indivíduos dos diferentes grupos raciais em frequentarem e completarem etapas da trajetória educacional, através das progressivas séries concluídas.

Além, obviamente, da primeira etapa do processo educacional

que é o acesso, alguns pontos da trajetória educacional são especialmente traumáticos, são transições cruciais no afunilamento que produz a pirâmide educacional brasileira. Estes pontos são: conclusão da 1ª série, da 4ª série (vale lembrar, antigo primário) e da 8ª série, fim do 1º grau.

É razoável supor que famílias melhor situadas sócio-economicamente propiciem mais e melhor educação às suas crianças. Sabendo que pretos e pardos estão pior posicionados na estrutura social é de se esperar um pior desempenho destes em termos educacionais. Sem os efeitos de discriminação racial, esse desempenho significaria chances iguais de rendimento escolar para indivíduos de diferentes grupos raciais, demais condições mantidas iguais.

* * *

Esta tese está estruturada da seguinte forma: No primeiro capítulo há uma revisão da literatura sociológica sobre as desigualdades nos níveis de realização educacional, especialmente em sua dimensão racial. Destaque é dado aos pontos que mais de perto se referem ao enfoque sob o qual o problema é situado nesta pesquisa, qual seja, o peso das variáveis de *background* familiar nas chances dos indivíduos atingirem determinado ponto da trajetória educacional.

O contexto definido pelo comportamento frente às variáveis que configuram o *background* familiar para a população enfocada na pesquisa é descrito no capítulo 2. O desempenho educacional dos grupos raciais, especialmente o fluxo escolar, bem como as variáveis que indicam qualidade de ensino são também analisados neste capítulo.

Todas essas análises utilizam os dados da PNAD-82.

Em seguida, o capítulo 3 apresenta os resultados sobre acesso e transições obtidos pelo emprego do modelo para análise da estratificação educacional. Discute-se antes a natureza dos dados analisados - ainda da PNAD-82 - e a metodologia empregada.

Os dados da PNAD-88 completam a descrição do quadro educacional. Com estes resultados podemos desenhar o comportamento dos grupos raciais na especial conjuntura que caracterizou a década de 1980. Este é o conteúdo do quarto capítulo.

Segue-se um sumário da situação educacional analisada ao longo do texto.

Capítulo 1 - Igualdade social e educação

"(...) o debate sobre igualdade tem seguido por séculos, mas a especial característica das sociedades modernas é que não mais tomamos o pressuposto da desigualdade como uma circunstância natural do ser humano. Nas condições da moderna cidadania é a desigualdade e não a igualdade que requer justificação moral. O princípio da igualdade, desde as revoluções francesa e americana tem sido um dos princípios centrais de todas as modernas formas de mudança social e movimentos sociais com vista à reorganização das sociedades" (TURNER, 1986, p. 18)

No seu estudo sobre as idéias e contradições que envolvem a questão da igualdade, Turner mostrou que a desigualdade como problema, tem sua origem quando a ordem social e não a ordem natural passou a ser vista como fonte das desigualdades. Tomando as revoluções francesa e americana como marcos desse processo, verifica-se que a ampliação dos direitos sociais e a crescente noção de cidadania tem representado uma pressão para expansão das igualdades de oportunidades contra todas as barreiras étnicas, sexuais ou que utilizem quaisquer outros critérios. Segundo Turner, são comumente definidos quatro tipos de igualdade: igualdade ontológica entre os seres humanos; igualdade de oportunidades para aquisição de fins desejáveis; igualdade de condições de vida; igualdade de resultado (cf. TURNER, 1986 p. 34).

Para Turner a origem da sociologia se confunde com a reflexão sobre a natureza das desigualdades sociais. Desde que Tocqueville desenvolveu a clássica análise do conflito entre liberdades individuais e igualitarismo social o tema tem sido revisitado constantemente pelos sociólogos.

A igualdade é fonte de permanente conflito nas relações sociais, uma vez que é vista como um valor ao mesmo tempo em que as desigualdades são um "fato empírico de todas as sociedades humanas".

Turner assinala que o capitalismo, que percebe esse problema como uma tensão e não uma contradição, representa, em função da luta entre individualismo e oportunidade, por um lado, e igualdade de condições e resultado por outro

"(...) a instabilidade das relações entre forças de mercado e estratificação enquanto mecanismo primário de desigualdade e democracia política e cidadania como a principal expressão da igualdade" (TURNER, 1986, p. 27).

Ainda segundo Turner a igualdade de oportunidades depende, entre outros fatores, de um amplo acesso a instituições de ensino como forma de facilitar a mobilidade social. No entanto, a conclusão geral dos estudos no campo da sociologia da educação tem mostrado que a escola tende a reproduzir as desigualdades.

Apenas a expansão das oportunidades educacionais não é suficiente para garantir um quadro social mais equânime. Essa defasagem é consequência da relativamente insignificante igualdade de oportunidade frente à igualdade de condições (cf. TURNER, cap. 2).

O debate atual sobre realização educacional e as possíveis desigualdades fruto desse processo situa-se em um nível bastante complexo. Por um lado se constata a indispensável, e mesmo inevitável, elevação dos níveis educacionais; por outro é patente que uma maior escolarização pode conviver perfeitamente com níveis ainda maiores de desigualdade quanto a sua distribuição.

Paralelamente à elevação dos níveis educacionais e contínua reprodução das desigualdades, distanciamos-nos do ponto em que se acreditava que o simples aumento do padrão educacional automaticamente alavancaria um quadro social caracterizado por maior igualdade. Foram princípios acalentados pelas doutrinas liberais, por um lado o

postulado de que a escola atuaria como instrumento de alocação das pessoas na estrutura social segundo exclusivamente suas capacidades individuais. Por outro, com efeito distributivo, seria proporcionado o acesso a melhores colocações no mercado de trabalho, conseqüência de uma maior qualificação.

Karabel & Halsey (1977), em trabalho clássico, resgatam as diferentes escolas e tradições de pensamento que constituem o conjunto da pesquisa educacional. Embora assinalem que a segmentação dessas abordagens teóricas é inevitavelmente simplificadora de uma complexa realidade social, elaboram uma classificação na qual se destacam as teorias funcionalistas da educação, a teoria do capital humano, o **empiricismo metodológico e as teorias de conflito.**

No mundo contemporâneo que emergiu no pós-guerra, o apelo de ideologias igualitárias intensificou a demanda popular por igualdade de oportunidades educacionais. Karabel & Halsey argumentam que, nesse contexto, "o debate sobre as desigualdades, a respeito de classes e mais recentemente de raça e sexo, tem ocupado o centro do conflito político neste século". Este enfoque tem impulsionado a tradição de estudos empíricos que, usualmente quantitativos, avaliam o papel da educação na manutenção ou redução das desigualdades, além da investigação sobre as desigualdades educacionais propriamente ditas. Nesta linha de estudos se insere a presente pesquisa.

Esta abordagem tem produzido marcantes obras como as Blau & Duncan (The American Occupational Structure) e o relatório Coleman (Equality of Educational Opportunity). Blau & Duncan demonstraram que o *background* familiar não tem efeito sobre o status ocupacional do indivíduo independentemente da realização educacional.

O relatório Coleman é exemplo de um trabalho de orientação política que incorporou os achados das pesquisas inscritas no campo do empiricismo metodológico. Preocupado com o desempenho dos grupos socialmente subordinados, a mais importante contribuição do relatório Coleman, foi para Karabel & Halsey, fazer uma "crucial distinção entre a relativamente passiva noção de igualdade de oportunidade e a mais ativa de igualdade de resultados", daí a perspectiva de que "mulheres e negros deveriam obter sucesso em número correspondente às suas proporções na população" (cf. KARABEL & HALSEY, 1977. Introduction).

No contexto brasileiro, educação como instrumento de equidade social foi um argumento que precisou ser exposta à complexidade das modernas relações sociais para ser melhor compreendida. É o que nos mostra "Educação e desenvolvimento no Brasil" (CUNHA, 1985), obra dos anos 70. Se na década de 70 a tônica foi o binômio educação/desenvolvimento, na década seguinte a tônica dos estudos nesta temática pode ser captada em "Educação e desigualdade no Brasil" (LEVIN et alii, 1984), obra de um grupo de pesquisadores ligados a programas de pós-graduação na Universidade de Stanford. De "desenvolvimento" para "desigualdades" chegamos à etapa mais contemporânea refletida em "A produção do fracasso" (PATTO, 1991). De fato, a sensação de "fracasso" é o que marca atualmente a situação da educação brasileira

Persistem no cenário brasileiro baixos índices de desempenho educacional e históricas taxas de repetência e evasão. Some-se a tais fatos, a sensação de crise que se abateu sobre a escola pública nos anos 80.

A realização educacional tem sido amplamente relacionada à

origem social dos indivíduos. De fato, o desempenho educacional parece depender não só do rendimento acadêmico do próprio aluno, mas também da estrutura familiar e da posição que o indivíduo ocupa nessa estrutura. Neste sentido, algumas variáveis de background familiar - notadamente ocupação do pai, escolaridade dos pais e renda familiar - são apontadas como fortes preditores do desempenho escolar.

Em pesquisa na rede pública da cidade de São Paulo, Costa (1984) apontou o peso das variáveis de *background* na realização educacional, pois os "alunos que têm ambiente familiar mais privilegiado tendem a sair-se melhor em testes de desempenho escolar do que aquelas crianças que possuem ambiente familiar mais modesto" (COSTA, 1984, p. 87).

No entanto, esse assunto tem gerado controvérsias¹. Brandão et alii (1986), chamando a atenção para a necessidade de rever mecanismos que atuam no interior do sistema de ensino, considerou que as evidências válidas para países desenvolvidos, mais amplamente documentadas, não podem ser generalizadas para países em desenvolvimento. Entre os primeiros, observa-se muito maior padronização dos serviços educacionais, que já atingiram, nesses países altos desempenhos, o que conferiria maior peso ao *background* familiar. Nos países em desenvolvimento, ao contrário, dado o relativamente menor nível sócio-econômico, seriam atribuídas maiores

1. Mesmo Duncan, que atribuiu ao *background* familiar parte da variância na realização educacional dos indivíduos, ponderou que na sociedade norte-americana a "relação entre escolaridade e *background* familiar é fluida o suficiente para que a escolaridade de uma criança não seja estritamente determinada ou mesmo seriamente limitada pelas circunstâncias da família na qual ela nasceu" (DUNCAN, apud SILVA & SOUZA, 1986, p. 50).

responsabilidades pelo desempenho educacional à própria escola.

Além da questão da origem social, há também o problema de se estabelecer se características individuais, como sexo e cor, apresentam efeito para o processo educacional. Trata-se de verificar níveis de discriminação e diferenciação quanto às oportunidades e realização em uma sociedade. Este tópico do debate também tem provocado acirradas controvérsias, uma vez que apenas a estratificação social poderia ser responsável pelos diferenciais de gênero e raça existentes.

Ogbu (1988) é um autor que afirma radicalmente a relevância da estratificação racial no processo de escolarização. No rastro da discussão incrementada pela repercussão da obra de Wilson (The Declining Significance of Race: Black and Changing American Institutions), Ogbu reconhece a estrutura de classe, proposta por este autor, que distingue no segmento negro a classe média (middle class), a classe trabalhadora (working class), a classe baixa (lower class) e a *underclass*.

Ogbu considera que os jovens negros valorizam a escola ao nível do discurso ao mesmo tempo em que tomam atitudes que os afastam do sucesso escolar. Em tal comportamento, o autor identifica uma *reação dos jovens negros que "rejeitam o conhecimento e propósitos da escola porque eles parecem compreender que o tipo de educação que eles estão recebendo não pode resolver seus problemas coletivos de subordinação"* (OGBU, 1988, p. 170).

Além disso, a principal preocupação do autor - e essa argumentação soa familiar - é mostrar que

"(...) é verdade que dentro da população negra as crianças de classe média se saem melhor do que as crianças com *background* de classe trabalhadora, de classe baixa e da *underclass*. Mas

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD elaborou o conhecido Índice de Desenvolvimento Humano, estabelecido a partir dos valores do esperança de vida ao nascer, analfabetismo adulto e renda per capita. Devido a perturbações provocadas nessas variáveis por diferentes fatores, Faria (1991) a fim de estabelecer bases metodológicas mais sólidas para comparação com o Brasil, selecionou entre os 160 países relacionados pelo PNUD aqueles com PIB per capita entre US\$ 3.000 e US\$ 6.500, taxa de urbanização superior a 50% e com mais de 10 milhões de habitantes. Chegou, então, a uma lista de 19 países, reduzida para 15, excluídos os 4 países árabes que

revela nossa fragilidade nessa área.

Índices educacionais que apresentamos. O confronto com outros países destacável do desempenho escolar no Brasil se refere aos baixos a reforma universitária. No entato, a primeira característica Estado Novo, até a escola profissionalizante da Lei 5692/71 de 1971 e Escola Nova, a partir dos anos 1930, passando pela escola dual do orientações, onde se destacam as ações sob inspiração do pensamento da A política educacional no Brasil apresentou diversas

1.1. Brasil: educação ...

educacional brasileiro é o objeto de análise na próxima seção.

A revisão da literatura sobre o componente racial no contexto

as crianças de classe média negra necessariamente não estão bem na escola como suas equivalentes de classe média branca. Como vários estudos tem mostrado, crianças negras, na média, têm pior desempenho na escola do que crianças brancas de classe social ou *background* sócio-econômico similar" (OGBU, 1988, p. 169).

atendem às condições mas cujas especificidades culturais e econômicas são acentuadas¹.

Relacionando alguns dos indicadores educacionais colhidos em diferentes anos, embora sempre na década de 80, obtemos o quadro que se segue (os países estão listados segundo a ordem estabelecida por Faria, 1991, p. 27).

Entre esses 15 países o Brasil apresenta, sem dúvida, o quadro educacional mais modesto. O índice de alfabetização só está abaixo dos 90% em 6 países - 5 da América Latina e a África do Sul. Para o Brasil a taxa de alfabetização é de 78,5%, o menor percentual de alfabetização registrado no quadro.

A escolaridade média da população de 25 anos ou mais é outro indicador que nos coloca na última posição. Os 3,3 anos de escolaridade no Brasil são acompanhados de perto pelo desempenho da África do Sul - 3,7 anos.

O PNUD informa ainda, para a maioria dos países, a taxa de alfabetização e a escolaridade média por gênero, indubitavelmente um indicador universal de equidade nas relações sociais. Neste particular o Brasil apresenta resultados um pouco mais animadores. As mulheres obtêm cerca de 96% da taxa de alfabetização dos homens e 88% dos anos de escolaridade.

1. Ressalte-se que as estimativas calculadas por Faria, como as que tomam por base o PIB per capita ou a distribuição de renda, por exemplo, indicam que o Brasil desfruta de piores condições de desenvolvimento social do que seria de esperar dado o seu nível de riqueza. Confirma, assim, com outras palavras, o diagnóstico do PNUD que apontou o Brasil como um caso de oportunidades perdidas para o desenvolvimento humano na década de 80.

Indicadores educacionais dos países selecionados

	Alf. de adultos (1985)		Escol. média (1980)		Educação obrigatória (1988)	Gasto em educ. como % do PIB (1986)
	Total		Total			
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres		
Grécia	90,3		6,5	7,3 - 5,8	9	3,1
URSS	99,0		7,6	8,0 - 7,2	-	-
Hungria	99,0		8,6	8,8 - 8,4	-	-
Coréia	94,7		6,6	7,3 - 5,8	6	3,0
	98 - 91					
Venezuela	85,7		5,3	5,6 - 5,0	10	4,3
	84 - 88					
Af. do Sul	85,0		3,7	3,8 - 3,6	-	4,6
	- -					
México	84,7		4,0	4,4 - 3,6	6	2,8
	88 - 82					
Iugosláv.	92,0		6,0	7,0 - 5,0	8	3,6
Chile	92,2		6,2	6,4 - 6,0	8	4,0
	93 - 92					
Brasil	78,5		3,3	3,5 - 3,1	8	3,4
	80 - 77					
Argentina	94,8		6,0	6,0 - 6,0	7	3,3
	95 - 94					
Polônia	98,0		7,3	7,7 - 6,8	-	3,6
Colômbia	84,7		5,2	5,3 - 5,1	6	2,8
	86 - 84					
Peru	82,0		5,7	6,6 - 4,8	6	2,2
	90 - 75					
Romênia	96,0		6,6	7,2 - 6,0	-	2,7

Fonte: PNUD, 1991. Tabelas 1, 5, 14, 15, 30 e 33.

A escolaridade média permite uma comparação mais ampla uma vez que dispomos dessa informação para todos os países selecionados. O diferencial entre os sexos no Brasil - 88% - está abaixo do resultado obtido por 7 países. Os desempenhos extremos são os da Argentina que apresentou índices absolutamente idênticos para ambos os sexos e Coréia onde as mulheres conseguem 62% da média de escolaridade dos homens.

A comparação dos períodos fixados como de educação obrigatória nos países selecionados que dispõem da informação, mostra que o desempenho do Brasil não é devido à falta de definições e propósitos legalmente firmados. O tempo de educação compulsória no Brasil está entre os mais elevados. Note-se que os países industrializados estabelecem períodos que variam de 8 a 11 anos de escolaridade (cf. PNUD, 1991. Tabela 33). Por outro lado, países menos ambiciosos são mais eficientes em transformar metas em realização educacional de suas populações. Como é o caso da Argentina, Colômbia e Peru que estão perto de universalizar suas respectivas metas:

Se não falta legislação, também não faltam recursos. O que se gasta do PIB com educação no Brasil é mais do que é gasto, por exemplo, na Colômbia, Peru e México e o mesmo que na Argentina, para continuarmos no contexto latino-americano. Esse dado aponta com veemência para a questão da eficiência do sistema educacional que no Brasil, como sabemos, consome recursos que nem sempre se transformam em vagas, e no qual a frequência à escola pouco se traduz em alunos concluintes.

Mesmo considerando que as despesas educacionais no Brasil não consomem quantias muito elevadas Silva (1992) chama a atenção para o grave problema de que as "prioridades educacionais brasileiras são

perversamente enviesadas", porque

"(...) a educação superior - e no contexto brasileiro isso implica dizer educação para as classes médias - leva uma fatia desproporcional da despesa pública (25% da despesa total e cerca de 75% do orçamento do Ministério da Educação) e custa por estudante dezoito vezes o que é gasto com aqueles que estão no primeiro ou segundo grau". (SILVA, 1992, p. 107).

Uma das características que mais impressionam no quadro educacional brasileiro é que o amplo acesso e o elevado número de anos de permanência no sistema escolar revertam em baixos índices educacionais. Neste sentido podemos falar numa alta *escolarização* e baixa *escolaridade* produzidas pelo sistema educacional.

1.2 - ... e desigualdades raciais.

A distribuição desigual dos produtos sociais como educação pode levar em conta diferentes fatores. Ao analisar o panorama educacional na América Latina G. Rama (1989) dedicou especial atenção às clivagens de cor na distribuição das oportunidades educacionais verificadas no Brasil. O autor parte da contextualização da educação, relacionando-a às profundas transformações estruturais em curso na América Latina. Neste processo de desenvolvimento e modernização não tem faltado formas de discriminação e segregação sócio-cultural, que variando em cada situação nacional ora recorrem à cor ou origem étnica, ora estabelecem barreiras entre formas culturais urbanas e rurais, ora operam com base na diferença de organização familiar. Essas segmentações da estrutura social afetam fortemente o pobre quadro educacional latino-americano - poucos países conseguem assegurar escolaridade mínima de seis anos, nota o autor - como é o

caso dos diferenciais raciais no Brasil.

Antes de nos determos no tema propriamente das desigualdades educacionais existentes entre os grupos raciais, mencionaremos, as pesquisas que abordam a questão racial no ambiente escolar, em dimensões como racismo no livro didático e práticas discriminatórias no processo pedagógico. O enfoque majoritário de temas circunscritos ao universo da sala de aula, reflete o contexto teórico predominante na produção sobre educação e raça no Brasil.

O debate sobre a questão educacional foi fortemente influenciado pela teoria do capital linguístico e cultural. A repercussão deste pensamento foi interessantemente avaliada em "Educação e desigualdade social" (ROSENBERG, 1981). A autora mostra como a acolhida à teoria, especialmente através da obra de Bourdieu & Passeron (1975), foi marcante no apoio àqueles que buscavam relacionar a dinâmica da escola àquela mais geral de funcionamento da sociedade. No entanto, a avaliação de que "os autores não deram a devida ênfase na força revolucionária contida na contradição básica da escola" (ROSENBERG, 1981, p. 14), mostrou-se como uma crítica bastante generalizada. O que levou a investigação para *dentro* da escola.¹

De maneira geral a sensação entre educadores e pedagogos foi de que a articulação entre funcionamento da escola e reprodução das desigualdades não dá conta de todas as nuances do processo

1. O trabalho de Dutra (1990) é outra obra onde podemos encontrar as principais linhas que orientaram o debate educacional no Brasil. Chama a atenção, enfaticamente, para um problema crucial na educação brasileira: a instabilidade das políticas educacionais de caráter eminentemente pedagógico. Política educacional de caráter pedagógico perde a redundância quando lembramos da ampla manipulação política dos projetos educacionais, os quais nem sempre privilegiam conteúdos.

pedagógico. E mais, é possível intervir sobre os meios que viabilizam a escola atuar como mecanismo de seletividade. Para tanto é necessário identificá-los e sugerir alternativas. Tal perspectiva influenciou decisivamente a pesquisa voltada para as relações raciais na educação. De fato, a pesquisa neste campo, mais sob a atenção de educadores e pedagogos do que dos sociólogos, privilegiou a análise de fatores intra-escolares.

Entre os recursos didáticos mais importantes está o livro didático. Suas mensagens sobre papéis sociais e estereótipos foi objeto principalmente das pesquisas de Negrão (1987), Pinto (1987) e Silva (1988). Figueira (1990) demonstrou a existência do preconceito racial na escola através dos estereótipos negativos associados aos negros não só no material didático, como também nas representações dos professores e alunos.

A formação de expectativas por parte do professor tem sido apontada como relevante elemento definidor do desempenho escolar. Tal dimensão atuaria através do próprio processo de interação professor-aluno ou por intermédio de práticas disciplinares e procedimentos pedagógicos. Estes últimos foram objeto das pesquisas de Gonçalves (1985) e Leite (1987); já a interação professor-aluno foi investigada por Leite (1975) e Alves et alii (1989). Fontoura (1987) investigou os efeitos da ausência de uma denominada "cultura afro-brasileira" do currículo escolar.

Na literatura internacional há indicações de que as situações na sala de aula não estão apenas reproduzindo conhecimentos, mas também permitindo comportamento com base em estereótipos e gerando preconceito e discriminação. Alves et alii (1989) resgata da literatura estrangeira as hipóteses de que as expectativas dos

professores atuam poderosamente no sentido de determinar o desempenho dos alunos. Os alunos negros estariam, assim, sendo vítimas em alguma medida do amplo repertório de estereótipos negativos associados a este segmento da população. No entanto, na pesquisa destinada a testar estas hipóteses no contexto brasileiro, Alves et alii (1989) observaram o comportamento de professores e alunos na sala de aula e concluíram não estar operando nenhuma forma de discriminação. Certamente pesquisas como essas precisam ser desenvolvidas em outros contextos para que se possa chegar a conclusões definitivas.

No entanto, apontando em direção oposta às conclusões desta pesquisa há o trabalho de Dias (1979) que comprova o desempenho altamente homogêneo do conjunto de estudantes em uma mesma escola.

Preocupada com a maneira pela qual se reproduzem as desigualdades educacionais e procurando testar a teoria do capital lingüístico e cultural, Dias (1979) foi a campo, numa pesquisa com escolas da rede pública na cidade do Rio de Janeiro. Constatou, então, que as escolas absorvem seletivamente a clientela, homogeneizando-a sócio-economicamente. A expectativa formada com base na origem social dos alunos determina um padrão de desempenho da escola, gerando resultados escolares ainda mais homogêneos. Daí a conclusão mais importante, de que os alunos de um grupo que frequentam escola destinada ao outro não apresentam rendimento diferenciado.

Embora os dados sobre desempenho educacional não estejam desagregados por cor, este não era o principal tema da pesquisa, a autora constata que mais do que seria de se esperar, dada a origem sócio-econômica, negros frequentam escolas de baixo padrão de rendimento.

Além disso, convém lembrar que há - ou pelo menos já houve - a prática de encaminhar crianças para turmas de diferentes níveis conforme estas sejam classificadas. Classificação esta que tem como base inicial apenas a capacidade da professora em identificar crianças "com problemas", como demonstrou Schneider (1974). Também Patto (1990) aponta para os mais diferentes estereótipos que rondam as representações do corpo docente de escolas da periferia de São Paulo a respeito das comunidades de onde sai a clientela das escolas. Ainda não sabemos como esses fatores afetam os alunos negros.

A maior parte da pesquisa sobre relações raciais e educação na realidade brasileira, é representada por estudos que se preocupam em identificar elementos discriminatórios existentes em diversos momentos do processo de escolarização¹. Podemos dizer que, nestes trabalhos as desigualdades educacionais, que permanecem como pano de fundo, foram mais "sentidas" do que "mensuradas".

Após mencionar este conjunto de estudos, passemos ao tema das desigualdades raciais na educação.

Os estudos sobre desigualdades na sociedade brasileira, identificaram o peso da variável raça no processo de estratificação social. Mencionaram as desigualdades educacionais, embora tenham se voltado sobretudo para a observação dos retornos desiguais para os diferentes grupos raciais do investimento em educação - com igual nível de escolaridade pretos e pardos obtêm menores rendimentos no

1. Um panorama dos estudos sobre a questão racial no âmbito educacional pode ser obtido, ainda, através de "Raça negra e educação" (1987) e "Educação e discriminação dos negros" (1988). Produtos de encontros que reuniram pesquisadores e ativistas, realizados respectivamente em dezembro de 1986 na Fundação Carlos Chagas e outubro de 1987 no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, estas publicações revelam o perfil dos estudos sobre a temática.

mercado de trabalho. Em "Discriminação e desigualdades raciais no Brasil" (HASENBALG, 1979) o autor afirmou

"(...) que cerca de um terço das desigualdades raciais no nível básico da alfabetização são devidas à segregação ecológica dos grupos raciais [pardos concentrados no Nordeste, região menos desenvolvida]. Assim, os restantes dois terços podem ser atribuídos aos efeitos acumulados da discriminação racial" (HASENBALG, 1979, p. 183).

Em "Cor e processo de realização sócio-econômica" (SILVA, 1981) o autor procurou caracterizar o que chamou de "herança da cor". Em relação ao estágio educacional do ciclo de vida, a "herança da cor" se manifesta num índice em que mais de

"(...) 40% da diferença total na realização educacional entre os dois grupos [brancos e não-brancos, que agrupa pretos e pardos], representa o tratamento desigual que os não-brancos recebem ao longo do processo educacional e se adiciona à desvantagem competitiva que os indivíduos de cor sofrem em relação aos brancos devido a um posicionamento inferior na estrutura social no limiar de seu ciclo de vida sócio-econômico. Caracteriza-se pois como muito substancial a discriminação racial no processo de escolarização" (SILVA, 1981, p. 407).

O tema raça e educação voltou a ser tratado em "Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo" (ROSEMBERG et alii, 1986). Além de rever a literatura a respeito do mecanismo de discriminação no processo pedagógico, no capítulo dedicado à análise sobre desempenho educacional dos grupos raciais, as autoras constataam as desvantagens experimentadas por pretos e pardos no estado de São Paulo com relação à idade de ingresso no sistema escolar, ao ritmo com que se cumpre a trajetória escolar e

à evasão escolar.¹

Seguindo este caminho, o diagnóstico educacional foi atualizado em "Raça e oportunidades educacionais" (HASENBLAG & SILVA, 1990), quando foram examinados os índices sobre acesso, atraso escolar e evasão, para todo o Brasil. Os autores constataram que mais do que brancos, pretos e pardos ingressam mais tardiamente na escola e têm maior atraso, em termos da adequação idade-série. Quanto à evasão, os três grupos não apresentam diferenças, devendo, no entanto, na interpretação desse dado ser levado em conta os efeitos do ingresso mais tardio e da retenção em algumas séries acarretando para pretos e pardos menor escolaridade. Além disso, utilizaram um modelo que permite identificar os ritmos de progressão dentro do sistema escolar para cada grupo racial. Várias conclusões enriquecem, então, o quadro traçado pelas tabulações anteriores, cujo resumo obtemos na afirmação de 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 grupos de cor" (HASENBLAG & SILVA, 1990, p. 88).

Uma outra medida das desigualdades educacionais pode ser tomada não tanto em termos dos índices de escolarização, mas observando o comportamento em relação a variáveis que denotam qualidade de ensino. Sobre tal dimensão, relacionadas aos grupos raciais, também temos poucos estudos.

1.0 problema da universalização do acesso ao ensino elementar está praticamente superado no Brasil, como demonstram Fletcher & Ribeiro (1987). A quantidade suficiente de vagas contrapõe-se, entretanto, o desastroso funcionamento do sistema escolar que oferece ao aluno uma trajetória escolar acidentada e curta, efeitos da repetência e evasão.

alto. Em termos de outras variáveis qualitativas, utilização de livro didático e frequência de dever de casa, elas também estão muito melhor do que escolas públicas. No geral, escolas particulares ajustam seus serviços à demanda de sua clientela, como pode ser visto através da relação entre variáveis qualitativas e educação do chefe da família ou mensalidade" (SILVA & SOUZA, 1992, p. 23).

Portanto, ao contrário de significar um ensino excelente, em qualquer circunstância, a escola privada adapta-se às condições da clientela, por vezes ministrando um ensino de pior qualidade, o que se expressa pelo alto coeficiente de variação do total de horas do período letivo. Quer dizer, na escola privada podemos encontrar turnos menores do que na média das escolas públicas. Logo, surge como bastante razoável a conclusão de que mesmo quando se dispõem a pagar, os negros têm acesso a uma escola privada de qualidade duvidosa.

Mais recentemente as desigualdades raciais a nível da pré-escola foram tratadas em "Raça e educação inicial" (ROSEMBERG, 1991), único estudo sobre este tópico até o momento.

A expansão e aprimoramento da pré-escola têm sido vistos por alguns - pesquisadores e autoridades educacionais - como o investimento mais adequado para se obter a melhoria do fluxo no 1º grau, embora esta não seja sua única atribuição. As finalidades da educação na primeira infância estão espalhadas num espectro que se estende de funções assistencialistas (ligadas à crescente participação da mulher no mercado de trabalho) a objetivos mais propriamente pedagógicos (preparação para a alfabetização), como demonstra Azevedo (1985)¹.

1. Apenas duas observações: no Brasil a pré-escola é conhecida como creche, maternal ou jardim de infância, de acordo com a idade da criança que assiste; apenas em 1975 surgiu na esfera do MEC um órgão para cuidar da pré-escola, trata-se da Coordenação de Educação Pré-Escolar (cf. AZEVEDO, 1985).

Neste estudo, a autora analisa o impacto da educação pré-escolar no sistema educacional, através da redução das chances de repetência, tomando como universo de análise o desempenho nas três primeiras séries do primeiro grau. Paralelamente ao crescimento da pré-escola ao longo dos anos no Brasil, Azevedo com dados de survey realizado em escolas de Fortaleza e São Luis, constata que a frequência aumenta à medida em que se eleva o nível sócio-econômico das famílias. Todavia, a principal conclusão - a variável cor não foi considerada - é de que a frequência à pré-escola, ainda que controlado o nível sócio-econômico, significa menos repetência no primeiro grau.

Assim, a pré-escola estaria efetivamente contribuindo para um melhor funcionamento do sistema educacional. No entanto, esta conclusão seria mais inquestionável se ficasse estabelecida a relação entre idade, frequência e qualidade da pré-escola. Foi o procedimento adotado por Rosemberg (1991). Recorrendo a conjunto de dados agregados a autora relacionou estas três dimensões a fim de avaliar os resultados, para os grupos raciais, da educação inicial, assim definida como desempenho de crianças de 0 a 9 anos na pré-escola e três primeiras séries do primeiro grau .

A autora constata que em maior proporção do que brancas, crianças pretas e pardas de 7 a 9 anos ainda estão na pré-escola, especialmente no Nordeste. Este desempenho certamente está relacionado à natureza da pré-escola frequentada, muitas vezes sem os recursos humanos e pedagógicos adequados. Assim, estaria operando um efeito perverso dos programas pré-escolares de baixo custo nos quais

"(...) usam-se espaços improvisados, empregam-se pessoas despreparadas para justificar baixos salários, sonega-se material pedagógico (...) Cria-se, assim, desde a creche, uma trajetória educacional dualista onde crianças negras iniciam

uma história de experiências educacionais frustrantes e de segunda mão" (ROSENBERG, 1991 :32).

As desigualdades educacionais vêm sendo largamente relacionadas na literatura internacional ao background familiar. Este caminho não tem encontrado muitos seguidores entre os sociólogos brasileiros. Mesmo os estudos sobre desigualdades educacionais não têm abordado de maneira especial os elementos definidores da situação sócio-econômica da família como determinantes do êxito educacional do indivíduo.

De fato, não existe um amplo estudo preocupado com a relação entre família e rendimento escolar dos diferentes grupos de cor no Brasil. Rosenberg (1991) atribui essa lacuna ao fato das pesquisas em geral se ocuparem com a realização em níveis educacionais mais elevados do que o da pré-escola, onde o peso da procura e permanência na escola estaria mais ligado a circunstâncias individuais do que a decisões tomadas pelos responsáveis na família.

O trabalho que mais se detém nesta questão é "Família, cor e acesso à escola no Brasil" (SILVA & HASENBALG, 1992). Os autores estimaram através de um modelo logístico, que relaciona variáveis representativas da estrutura e do ambiente familiar, as diferenças raciais nas chances de acesso à escola das crianças de 7 a 14 anos. As variáveis incluídas no modelo foram: idade da criança, renda familiar, regiões, situação do domicílio, cor da criança, chefia feminina, anos de estudo do chefe e número de membros na família. Os autores chegaram a índices que apontaram para as diferenças no ambiente e estrutura familiar entre os grupos de cor, como em parte responsáveis pelo resultado no que se refere ao acesso à escola das crianças brancas e não brancas. No entanto, "(...) o fato que ainda

ficamos com um coeficiente relativamente elevado e significativo para a variável cor implica na permanência de um resíduo não explicado substancial" (SILVA & HASENBALG, 1992: 11).

Embora as desigualdades educacionais estejam significativamente estabelecidas ainda há um vasto campo a ser coberto pela pesquisa científica. São poucos os títulos existentes. É óbvio que estamos muito aquém do ponto razoável de conhecimento sobre os detalhes das desigualdades raciais e sua reprodução, dada a complexidade e multiplicidade dos contrastes existentes. Maior conhecimento sobre as condições de vida dos grupos raciais no Brasil se justifica não apenas em função do expressivo contingente de negros na nossa população, mas principalmente em função da importância da questão racial em qualquer sociedade multirracial no mundo contemporâneo.

Capítulo 2 - Perfil sócio-econômico e desempenho escolar dos grupos raciais.

O período que se estende dos 7 aos 24 anos pode ser visto como a etapa inicial do ciclo de vida durante a qual as pessoas se dedicam à educação, preparando o ingresso no mercado de trabalho. Após essa idade cai consideravelmente a escolarização. Pois bem, é interessante conhecermos alguns aspectos demográficos, sócio-econômicos e de desempenho educacional dessa população.

Neste capítulo analisaremos características sócio-econômicas e educacionais dos grupos raciais, para os indivíduos entre 7 e 24 anos. O desempenho educacional ora se refere às pessoas nessa faixa etária, ora ao conjunto dos estudantes. As tabulações contemplam as mesmas dimensões da realidade social capturadas pelas variáveis incluídas no modelo que estima as chances de cada indivíduo de completar as transições escolares.

Algumas variáveis têm sido identificadas como os mais fortes preditores de desempenho escolar. Relações bivariadas dessas variáveis permitem desenhar o perfil dos grupos raciais, traçando o pano de fundo para a análise dos resultados obtidos com a aplicação do modelo. O comportamento em relação a cada item que compõe esse perfil nos permite antecipar os fatores favoráveis ou não, associados à posição de cada segmento racial da população.

Consecutivamente à caracterização do ambiente familiar, através de indicadores do nível sócio-econômico, serão enfocados alguns indicadores de desempenho escolar da população, segundo os grupos raciais.

Permitir o acesso dos indivíduos e proporcionar-lhes

progressão em termos de séries concluídas é, obviamente, o objetivo do sistema de ensino. No entanto, como deixa antever os nossos baixos níveis educacionais, significativa distância existe entre as metas e os resultados. A repetência e a evasão surgem no diagnóstico de pesquisadores, de autoridades e de profissionais envolvidos no processo educacional como causas do baixo padrão escolar.

O exame das taxas de repetência, aprovação e evasão é, portanto, indispensável meio de determinar os pontos críticos de funcionamento do sistema escolar. A análise do fluxo escolar é relevante oportunidade para se avaliar o desempenho educacional dos grupos raciais, não tendo até o momento tido a atenção que a questão merece.

Assim, as seções deste capítulo proporcionarão elementos que contribuirão para análise dos resultados obtidos no modelo, além de mensurar para os grupos raciais importantes efeitos do (mau) funcionamento do sistema de ensino.

2.1 - Aspectos sócio-econômicos e demográficos.

Parte das diferenças de realização educacional entre os grupos raciais pode ser explicada pelos diferenciais que esses grupos registram em termos de localização geográfica e distribuição ao longo da escala social. Não podemos esquecer que as regiões brasileiras apresentam níveis de desenvolvimento bastante diferenciados, bem como das profundas desigualdades na distribuição da riqueza entre nós.

Com efeito, os grupos raciais apresentam diferenças expressivas em diversos aspectos da realidade social. Começemos com a distribuição dos grupos raciais pelas regiões do país. É a situação

descrita pelos dados da tabela 2.1.

Tabela 2.1

Distribuição regional da população de 7 a 24 anos por cor. 1982.

Área \ Cor	NO	NE	MG/ES	RJ	SP	SUL	CO	BRASIL
Branca	1,1	16,9	14,6	9,6	27,8	24,1	5,9	100,0
Preta	1,5	36,7	17,3	15,6	15,7	8,3	4,9	100,0
Parda	5,5	51,1	12,0	6,7	9,6	6,2	8,9	100,0
Amarela	0,7	0,6	2,4	1,7	75,6	16,8	2,2	100,0

Fonte: PNAD-82

Como sabemos, os estados das regiões Sul e Sudeste, especificamente o Rio de Janeiro, São Paulo são as áreas relativamente mais ricas do país. E as da melhor desempenho educacional. Nesses cinco estados mais dinâmicos os brancos estão presentes em 61,5%, os pretos em 39,6%, os pardos em 22,5% e os amarelos, predominantemente concentrados em São Paulo, em 94,1%.

Silva (1992) analisou a distribuição espacial dos grupos de cor com dados da PNAD-88. Em linhas gerais, confirmou o perfil registrado em 1982 para a população de 7 a 24 anos.

Por outro lado, o grupo pardo aparece como fortemente presente no Nordeste, com metade do seu contingente nessa região. Os brancos, por sua vez, estão concentrados em São Paulo e no Sul. E os amarelos, como já foi assinalado, maciçamente em São Paulo.

A tabela 2.2 indica a situação do domicílio dos grupos de cor. Refletindo a crescente urbanização do país, todos os grupos raciais estão mais presentes nas áreas urbanas.

Tabela 2.2

Situação do domicílio da população de 7 a 24 anos por cor.
BRASIL, 1982.

Área \ Cor	Cor			
	Branca	Preta	Farda	Amarela
Urbana	72,6	69,1	62,3	87,3
Rural	27,4	30,9	37,7	12,7

Fonte: PNAD-82

O grupo que mais está na área rural é o dos pardos, o que corrobora o dado anterior, quanto à maior presença desse grupo na região Nordeste, região esta com alto nível de ruralização. No outro extremo, o grupo mais urbanizado é o dos amarelos, o que também confirma sua maior presença em São Paulo.

Uma caracterização sumária da distribuição espacial dos grupos raciais no Brasil, aponta para os seguinte traços: os pardos estão no Nordeste rural; os amarelos estão nas áreas urbanas de São Paulo; os brancos predominam no Sul e Sudeste. Esta constatação não é irrelevante para o desempenho educacional dos grupos de cor. Sabemos que as áreas urbanas e as regiões Sul e Sudeste apresentam melhores níveis educacionais. Portanto, a distribuição espacial certamente tem algum efeito sobre o desempenho dos grupos raciais.

Nesse sentido, é de se esperar um pior desempenho dos grupos localizados fora das áreas que oferecem melhores oportunidades educacionais, e o seu reverso, bons índices educacionais dos grupos que ocupam localização privilegiada. Assim, é de se esperar melhores resultados para os amarelos, concentrados no universo urbano de São Paulo, mais especificamente, na região metropolitana de São Paulo e

piores para pardos, mais presentes nas áreas mais pobres.

Alguns aspectos são chave na definição do perfil sócio-econômico de uma população, entre eles aqueles relativos aos tipos e tamanhos das famílias. O sexo do chefe da família e o número de membros da família são as principais características da estrutura familiar. Os resultados dessas variáveis para os grupos raciais são apresentados nas tabelas seguintes.

A tabela 2.3 relaciona o sexo do chefe da família da população em estudo, em cada grupo racial. O enfoque desse dado se baseia no pressuposto da vantagem sócio-econômica da família de tipo nuclear com a presença de ambos os cônjuges. Famílias com chefia feminina tendem a desfrutar de menores níveis de renda. Deve-se ressaltar, contudo, as conclusões de Pacheco (1989) que indicam que as desigualdades raciais permanecem inalteradas, independentemente da estrutura familiar.

A importância do arranjo familiar para nossa análise está não apenas no nível sócio-econômico associado aos diversos tipos de família, mas aos efeitos da maior atenção dedicada pelas mães à educação das crianças, mais provável entre as famílias em que está presente o casal. Por outro lado, como parece ser o caso entre as famílias mais pobres, a participação da mulher no mercado de trabalho, transferiria para as crianças uma parte dos encargos domésticos, evidentemente roubando tempo do estudo.

Tabela 2.3

Sexo do chefe da família da população de 7 a 24 anos por cor.
BRASIL, 1982.

Sexo \ Cor	Branca	Preta	Parda	Amarela
Homem	89,7	82,2	87,1	93,4
Mulher	10,3	17,8	12,9	6,6

Fonte: PNAD-82

A literatura sobre arranjos familiares dos grupos raciais no Brasil tem registrado a maior proporção de famílias pretas chefiadas por mulheres. O padrão de mortalidade dos grupos raciais - menor longevidade dos pretos - e o padrão de nupcialidade das mulheres pretas - maior tendência ao celibato - explicariam a maior proporção de famílias monoparentais para este grupo racial (BERQUÓ, 1992).

De fato, a tabela 2.3 revela que as pretas são as que mais têm o encargo de chefia familiar. Nesta variável a população parda tem comportamento mais próximo da branca do que da preta. Os amarelos registram um índice quase total de chefia familiar masculina.

A tabela 2.4 indica o tamanho médio das famílias para cada um dos grupos raciais e a distribuição nas classes estabelecidas. O pressuposto aqui é que quanto menor a família melhor o desempenho educacional dos seus membros. Tal comportamento refletiria a tendência de que famílias mais numerosas desfrutem de menos meios para arcar com as despesas escolares de suas crianças.

Tabela 2.4

Número de membros da família da população de 7 a 24 anos por cor.
BRASIL. 1982.

Cor \ Nº	2 e 3	4 e 5	6 e 7	8 a 10	11 e +	\bar{X}
Branca	7,8	37,1	30,1	19,9	5,1	6,2
Preta	7,9	25,1	28,0	30,1	8,9	7,1
Parda	5,6	23,4	30,1	30,8	10,1	7,1
Amarela	5,8	52,4	29,6	11,2	1,0	5,5

Fonte: FNAD-82

A última coluna da tabela 2.5 indica o número médio de membros da família. Verificamos que pretos e pardos pertencem a famílias da ordem de 7 membros, maiores do que a dos brancos 1 pessoa e da dos amarelos 2 pessoas. Esta média reflete a distribuição dos grupos raciais nas diversas classes de tamanho.

Os amarelos se concentram em famílias com 4 e 5 membros. Os pretos e pardos apresentam praticamente 1/3 de famílias de 8 a 10 membros. Os brancos se concentram em famílias que variam de 4 a 7 membros.

Curioso notar que nas famílias com 2 e 3 membros, brancos e pretos por um lado, e pardos e amarelos por outro, apresentam resultados que se aproximam; estes com menor presença nesta classe, aqueles com maior.

O nível econômico da população em foco é desenhado pelos dados da tabela 2.5. Esta tabela relaciona o salário-mínimo per capita das famílias dos grupos raciais. Chama a atenção os baixos rendimentos obtidos pelas famílias, que recebem, em proporções expressivas até 1 salário mínimo. No entanto, os pretos e pardos são mais pobres. Metade

dos brancos e 2/3 dos pretos e pardos pertencem a famílias que percebem rendimentos de menos de 1 salário mínimo per capita. A quantidade de pretos e pardos em famílias que atingem ou ultrapassam a categoria de 2 mínimos é irrisória. A presença de pretos e pardos no limite máximo da tabela - 4 salários mínimos per capita ou mais - é muito menor do que a dos brancos e amarelos nesse nível de renda.

Também aqui nota-se o bom desempenho dos orientais e descendentes. Os amarelos, em muito maior proporção, estão nas categorias de 2,3 e 4 ou mais salários mínimos.

Tabela 2.5

Renda familiar per capita da população de 7 a 24 anos por cor (em Salário Mínimo). BRASIL, 1982.

Cor \ S.M.	- 1	1	2	3	4 ou +
Branca	51,4	34,7	7,3	2,9	3,7
Preta	75,8	22,8	1,0	0,3	0,1
Parda	76,7	20,2	2,1	0,5	0,5
Amarela	15,4	39,9	23,4	11,1	10,2

Fonte: PNAD-82

As próximas tabelas mostram os resultados de variáveis que indicam o nível sócio-cultural da população em estudo, registrando o nível educacional dos chefes e cônjuges. É reconhecido na literatura o peso que o nível educacional, em particular das mães, exerce sobre o desempenho educacional dos indivíduos. Desta situação decorre que quanto maior o nível educacional dos pais melhor será o desempenho educacional das crianças.

A tabela 2.6 apresenta os índices de alfabetização do chefe e do cônjuge das famílias dos grupos de cor. É importante ressaltar que esse dados se referem aos pais da população entre 7 e 24 anos em 1982. Abarca, portanto, indivíduos jovens, bem como a aqueles mais idosos, que viveram sua experiência escolar no Brasil da primeira metade deste século. Por isso, essas taxas de alfabetização são menores do que as atuais. De qualquer forma, são significativos os diferenciais raciais.

Além disso, cabe a lembrança de que os índices sobre alfabetização devem ser interpretados, nesta e nas demais análises presentes neste texto, à luz de alguns elementos. Há considerável polêmica sobre o conceito de alfabetização e o nível de conhecimento que implica. Na PNAD é perguntado ao entrevistado sobre sua condição de alfabetizado ou não, sem relacioná-la a outra informação, como anos de estudo ou capacidade de se expressar de forma escrita. No contexto brasileiro tende-se a considerar alfabetizado a pessoa com um mínimo de conhecimentos formais.

Tabela 2.6

Taxa de alfabetização do chefe da família e do cônjuge da população de 7 a 24 anos por cor. BRASIL, 1982.

	Branca	Preta	Parda	Amarela
Chefe	78,4	52,2	56,5	99,5
Cônjuge	76,4	48,4	54,3	98,6

Fonte: PNAD-82

Os chefes são os mais alfabetizados em todos os grupos raciais. Este é um comportamento, sem dúvida, anterior à abertura do

sistema educacional à maior participação feminina, como veremos no capítulo 4.

Chamam a atenção os expressivos contingentes de chefes e cônjuges, pretos e pardos analfabetos - cerca de metade desses grupos. Chefes amarelos são, virtualmente, 100% alfabetizados.

A par das taxas de alfabetização caminha a grande concentração nos níveis iniciais do ensino. A tabela 2.7 nos mostra os anos de escolaridade do chefe e cônjuge. De fato, poucos avançaram muito em sua escolaridade. Sobretudo para pretos e pardos, os dados revelam que os que conseguiram escapar do analfabetismo não chegaram muito além da 4ª série do 1º grau. Na verdade, o antigo primário tem se constituído como um limite poderoso na carreira escolar dos brasileiros.

Tabela 2.7

Anos de estudo do chefe da família e do cônjuge da população de 7 a 24 anos por cor. BRASIL, 1982.

	Chefe				Cônjuge			
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Branca	Preta	Parda	Amarela
Sem instrução								
e - 1 ano	25,1	49,8	47,1	3,3	24,1	49,9	46,1	2,0
1 a 4 anos	49,5	39,7	40,5	48,2	52,2	41,2	42,0	56,5
5 a 8 anos	14,1	9,1	9,2	14,9	13,9	7,5	8,9	18,6
9 a 11 anos	5,8	1,1	2,3	16,9	6,6	1,1	2,5	15,7
12 anos e mais	5,5	0,3	0,9	16,7	3,2	0,3	0,5	7,2

Fonte: PNAD-82

Pretos e pardos vão desaparecendo à medida em que se avança nos anos de escolaridade. Na primeira categoria estabelecida na tabela - Sem Instrução e Menos de 1 Ano - eles são o dobro de brancos nesta posição. Em todas as demais categorias brancos superam pretos e pardos, tanto entre chefes, quanto entre cônjuges.

Os diferenciais raciais são igualmente expressivos ao nível do 2º grau, denotado pela categoria 9 a 11 anos de escolaridade. Também no pequeno grupo que chegou à universidade - 12 anos ou Mais - os brancos estão mais representados do que pretos e pardos.

Os chefes e cônjuges amarelos apresentam desempenho escolar substancialmente melhor. Em proporções mínimas estão na categoria sem instrução e menos de 1 ano de escolaridade. Metade deles se espalham nos níveis acima ao do primário, sendo expressivo os contingentes que chegam ao nível máximo registrado na tabela, principalmente quando comparados com os demais grupos raciais.

Além do desempenho educacional dos pais que revela o ambiente no qual está inserido a população em estudo é interessante observarmos o desempenho dessa população diretamente. Tomemos novamente as taxas de alfabetização, desta vez dos indivíduos entre 7 e 24 anos.

A tabela 2.8 apresenta a taxa de alfabetização de homens e mulheres brancos, pretos, pardos e amarelos. É assinalável, nesses dados que refletem comportamento mais recente, o melhor desempenho das mulheres, exceto entre o grupo amarelo. Entretanto, é marcante a distância que separa pretos e pardos daqueles que alcançam os melhores resultados.

O expressivo desempenho dos orientais e descendentes torna praticamente universalizada a alfabetização para este grupo. Se brancos tem dificuldades para acompanhar o mesmo ritmo, pretos e

pardos estão ainda em pior situação. Quase metade dos homens pretos e pardos ainda são analfabetos.

Tabela 2.8

Taxa de alfabetização da população de 7 a 24 anos por cor e sexo.
BRASIL, 1982

Sexo \ Cor	Branca	Preta	Parda	Amarela
Homem	73,6	56,3	53,6	92,7
Mulher	75,4	60,4	57,8	89,6

Fonte: PNAD-82

A taxa de alfabetização é um indicador mínimo de desempenho educacional. A tabela 2.9 ultrapassa esse ponto e indica o nível de ensino cursado por aqueles que frequentam a escola.

Os dados revelam que apesar da expansão das oportunidades educacionais verificadas ao longo das últimas décadas a frequência a curso de nível superior é um privilégio de poucos. Poucos que se tornam menos se entre estes procurarmos por pretos e pardos. Os maiores contingentes desses grupos ficam retidos ao nível do 1º grau e ínfimas parcelas têm acesso à universidade. Na verdade, as pirâmides educacionais desenhadas para pardos e pretos apresentam um afunilamento muito mais acentuado do que para brancos e, sobretudo, amarelos.

Tabela 2.9

Nível educacional da população de 7 a 24 anos segundo a cor.
BRASIL, 1982.

Nível \ Cor	Branca	Preta	Parda	Amarela	Total
1º Grau	84,0	94,1	93,0	64,7	87,7
2º Grau	11,7	5,3	6,1	19,7	9,4
Superior	4,3	0,6	0,9	15,6	2,9

Fonte: PNAD-82

2.2 - A qualidade do ensino

Conjugados com o *background* familiar, determinando a realização educacional dos grupos raciais atuam diversos elementos que podem ser tomados como dimensões qualitativas desse processo. A PNAD-82 fornece um conjunto de informações que indicam aspectos de qualidade de ensino. Esses indicadores, que nesta seção registram o desempenho de toda a população estudantil no ano de realização da PNAD, ainda não foram apresentados para o conjunto da população. Rosenberg (1990) analisou alguns deles somente para o estado de São Paulo.

É óbvio que mostrados como o são neste capítulo esses indicadores não registram diferenças regionais e de desempenho dos estratos sociais frente a eles. No entanto, não resta dúvida que fazem parte da explicação sobre o êxito educacional dos indivíduos.

A tabela 2.10 relaciona o tipo de rede frequentada pelos grupos raciais. Os dados revelam a enorme responsabilidade da escola pública, à qual estão entregues mais de 2/3 dos estudantes. Pretos e

pardos mais do que os outros grupos raciais frequentam a rede oficial de ensino.

Tabela 2.10

Tipo de escola frequentada, segundo a cor. BRASIL, 1982.

	Branca	Preta	Parda	Amarela
Pública	79,5	88,8	88,0	67,0
Particular	20,5	11,2	12,0	33,0

Fonte: PNAD-82

De todos os indicadores aqui tomados como de qualidade de ensino este certamente é o mais peculiar. Análises mais detalhadas como a de Silva & Souza (1992), como já mencionamos anteriormente, indicam a grande capacidade da educação paga ser um produto cuja qualidade ajusta-se aos recursos disponíveis por parte da demanda. De fato, existem as escolas particulares que garantem aos segmentos mais favorecidos da população alto padrão de ensino. Mas há, também, as modestas escolas das periferias onde esse item a mais de despesa no orçamento doméstico só se justifica pela total ausência da escola pública.

O tempo de duração da jornada escolar é elemento fundamental para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. A jornada escolar no Brasil é notoriamente pequena, a ponto dos projetos educacionais e pronunciamento de autoridades adotarem essa questão como a chave para solução do problema educacional. Exemplo dessa postura são a proposta do turno único nos CIEPs e pronunciamentos recentes do Ministro da Educação sobre a ampliação da carga horária anual.

A tabela 2.11 mostra que predomina para todos os grupos raciais a frequência a escolas com 4 horas diárias de aula. No extremo da tabela que indica a situação mais favorável dos que usufruem de 5 ou mais horas de aula os amarelos se destacam, estando brancos, pretos e pardos representados nesse nível praticamente em iguais proporções. No extremo oposto, que relaciona as curtíssimas jornadas de 1 e 2 horas de duração predominam os pretos e pardos, estes com proporção ligeiramente superior.

Tabela 2.11

Jornada escolar segundo a cor. BRASIL. 1982.

	1 e 2	3	4	5 e +
Branca	1,9	22,4	72,9	2,8
Preta	4,0	29,0	64,3	2,7
Parda	4,7	21,6	61,6	2,1
Amarela	0,4	9,3	85,3	5,0

Fonte: PNAD-82

A duração da jornada escolar se relaciona diretamente com a questão da oferta de vagas. Sabemos que a "solução" em muitas áreas para o problema do déficit de vagas foi a diminuição da jornada escolar. Por outro lado, uma curta jornada escolar ajuda a conciliar estudos e trabalho. Recorrendo a esse expediente encontramos um maior número de pretos e pardos.

Quanto ao turno freqüentado pelos estudantes, mostrado na tabela 2.12, os grupos raciais registram resultados muito próximos. A frequência ao turno noturno sugere uma atividade escolar mais penosa

uma vez que mais constantemente é a opção do estudante que também trabalha. Nesse aspecto particular os grupos raciais não se distinguem, mas não devemos esquecer ao examinar a questão do turno de estudo o que foi revelado pelo dado anterior. Na verdade, as curtas jornadas escolares facilmente se acomodam ao turno diurno. No Rio de Janeiro existem escolas públicas que funcionam com turnos de 7 às 11 horas e 11 às 15 horas, por exemplo.

Tabela 2.12

Turno freqüentado segundo a cor. BRASIL, 1982.

	Branca	Preta	Parda	Amarela
Diurno	85,0	85,7	87,3	84,1
Noturno	15,0	14,3	12,7	15,9

Fonte: PNAD-82

Esses dados, de certa forma, antecipam os resultados sobre a freqüência com que ocorrem deveres escolares na semana - tabela 2.13. Atividade complementar ao esforço desenvolvido na sala de aula, não é razoável esperar tarefa escolar extra-classe daqueles que passam poucas horas na escola. Os contingentes de pretos e pardos que nunca levam dever de casa é quase o dobro do de brancos e amarelos.

Predomina para todos os grupos raciais a freqüência de 1 vez por semana de dever de casa, em proporções praticamente idênticas. Pretos e pardos novamente se distanciam dos brancos e amarelos no resultado que mostra aqueles que diariamente executam essa atividade.

Tabela 2.13

Frequência de deveres, segundo a cor. BRASIL. 1982.

	Nenhum	1	2e3	Diário
Branca	3,9	61,4	10,2	24,5
Preta	6,9	64,4	9,7	19,0
Parda	6,9	63,8	11,0	18,3
Amarela	3,4	63,1	9,8	23,7

Fonte: PNAD-82

A tabela 4.14 registra a proporção dos que possuem todos os livros escolares. Todos os amarelos virtualmente possuem todos os livros solicitados pelo professor. Aos pretos e pardos mais constantemente faltam alguns desses subsídios.

Esse conjunto de tabelas nos mostra que também nas variáveis que indicam qualidade de ensino pretos e pardos apresentam piores desempenhos. Esses desempenhos se somam aos demais fatores escolares e às condições de background reproduzindo os níveis escolares.

Tabela 2.14

Taxa de posse de todos os livros escolares segundo a cor. BRASIL. 1982.

	Branca	Preta	Parda	Amarela
	93,3	84,5	85,7	99,9

Fonte: PNAD-82

2.3 - O fluxo escolar

A última seção deste capítulo focaliza diretamente o rendimento escolar dos indivíduos através do fluxo escolar nas séries do 1º e 2º graus. Os dados da PNAD-82 permitem estabelecer as taxas de promoção, repetência e evasão para os grupos raciais da população.

Os baixos níveis educacionais de uma população podem ser conseqüência da insuficiente oferta de oportunidades ou do mau funcionamento do sistema escolar. O caso brasileiro, pelo menos no contexto das séries iniciais do 1º grau, está relacionado à esta segunda causa. O principal fator perturbador do processo educacional brasileiro é o rendimento escolar insuficiente que conduz à reprovação e, portanto, a cursar mais de uma vez uma mesma série. O processo de alfabetização que uma vez completado com sucesso levaria à transição da 1ª para a 2ª série do 1º grau tem se notabilizado como um poderoso obstáculo à carreira escolar de nossas crianças.

A repetência além de contribuir minimamente para melhores resultados posteriores, acarreta um elevado grau de congestionamento do fluxo escolar. Este fenômeno não é novo no cenário educacional brasileiro. Ainda na primeira metade do século, Teixeira de Freitas se preocupou com o assunto¹. Mais recentemente Brandão et alii (1986) avaliaram a pesquisa educacional, de diversas áreas disciplinares, sobre repetência e evasão. As autoras apontaram, então, a gravidade do problema, salientando que repetência e evasão não estavam sendo estudadas com a freqüência e consistência que os temas merecem.

1. Brandão et alii (1986) e Ribeiro (1990) trazem referências da produção de Teixeira de Freitas. A principal contribuição desse autor foi, segundo Ribeiro, alertar sobre a imprecisão dos dados do MEC para o exame do fluxo escolar.

Este trabalho é eloquente exemplo de como o fenômeno da repetência tem sido incorretamente dimensionado. Esta importante pesquisa tem o mérito de ter chamado a atenção para problemas graves no sistema de ensino brasileiro - e na pesquisa educacional. Porém, em certa medida, superestimou o problema da evasão. Tal diagnóstico deriva da utilização dos dados do MEC que apontam uma alta repetência, mais uma ainda maior taxa de evasão. Os dados do MEC não medem com precisão os fenômenos do acesso e do fluxo escolar¹.

Hoje conhecemos pontos fundamentais do sistema escolar: quanto ao acesso, 93% dos indivíduos ingressam na escola no Brasil, sendo o problema da absoluta falta de acesso, em grande parte localizado na região Nordeste, onde se concentram 70% dos que não chegam à escola no Brasil; quanto à evasão, é realmente expressiva a partir da 4ª série, sendo desprezível entre a 1ª e 2ª séries; quanto à repetência, é o mais importante obstáculo, chegando a representar a retenção de metade dos alunos matriculados na 1ª série.

Esses resultados, e os que serão citados a seguir, que revelam o acesso generalizado ao sistema de ensino e a exata dimensão da repetência foram extraídos de "A pedagogia da repetência" (RIBEIRO, 1990).

Os baixos níveis educacionais de nossa população não são atingidos senão após uma longa e improdutiva exposição ao sistema

1. Principalmente Sergio Costa Ribeiro tem criticado sistematicamente os dados do MEC, mostrando sua inconsistência (veja-se, Fletcher & Ribeiro, 1987, Ribeiro, 1990 e Klein & Ribeiro, 1992). Os dados do MEC trazem vícios de origem, já que podem contabilizar mais de uma vez um mesmo indivíduo, por exemplo, que tenha saído de uma escola e ingressado em outra no mesmo ano. Os resultados analisados nos trabalhos citados acima, foram obtidos pela aplicação de um modelo profluxo aos dados das PNAD's.

escolar, é de 8,5 o número de anos médios gastos pela população na escola, portanto, mais do que suficiente para completar o ciclo de educação básico, se cada ano de permanência na escola significasse a aprovação na série correspondente.

A repetência permeia todo o sistema educacional brasileiro de tal forma que atinge em grandes proporções alunos da rede pública e privada, bem como alunos de todos os estratos sociais, ainda que possam ser notados alguns diferenciais - no Sudeste urbano de renda alta foi de 37,4% na 1ª série em 1982, a mesma taxa para o Brasil como um todo foi de 52,4%. Ribeiro ao analisar as chances de reprovação para populações urbanas pobres do Nordeste constata que

"(...) a probabilidade de promoção para os alunos novos na 1ª série é próxima de zero, sobe para aqueles que já têm uma repetência e volta a cair para quem foi reprovado mais de uma vez. Este dado indica claramente que nas escolas das classes menos favorecidas de nossa população existe uma determinação política (ainda que não explícita) de reprovar sistematicamente todos os alunos novos" (RIBEIRO, 1990, p. 12).

Como estamos vendo, a repetência é o principal problema do sistema educacional brasileiro, atingindo especialmente os mais pobres. Os elevados índices de reprovação acompanharam a expansão da rede escolar e sobreviveram às reformas do ensino e a inúmeros projetos educacionais que se propunham a combatê-los. Em vista de tais dados Ribeiro não hesita em falar numa "pedagogia da repetência" e a concluir que

"(...) nos últimos cinquenta anos conseguimos, em termos de eficiência do sistema de ensino básico, aumentar a cobertura sobre a população de 65% para os atuais 93% reduzindo a taxa de repetência na 1ª série em apenas 6%" (RIBEIRO, 1990, p.13).

Como seria de esperar o fluxo escolar apresenta alguma

variação em relação a diferentes subconjuntos que podem ser estabelecidos utilizando-se variáveis relativas a nível sócio-econômico ou posição geográfica. Apesar da relevância da variável raça para o processo de estratificação educacional não tínhamos disponíveis os resultados apresentados na tabela 2.15. Nesta tabela aparece decomposta, segundo os grupos raciais, a proporção dos que foram reprovados, aprovados e evadidos na transição do período escolar entre 1981 e 1982, em cada uma das séries do 1º e 2º graus. Por conter pergunta sobre a série em curso e a série cursada no ano anterior, a PNAD'82 permite estabelecer o fluxo escolar.

Tabela 2.15

Fluxo escolar no 1º e no 2º Graus por cor. BRASIL. 1982.

Série	Repetência			Promoção			Evasão					
	Branca	Preta	Parda	Branca	Preta	Parda	Reprovados			Aprovados		
	Branca	Preta	Parda	Branca	Preta	Parda	Branca	Preta	Parda	Branca	Preta	Parda
1ª	31,1	40,2	36,8	63,3	53,3	56,2	0,7	0,8	1,3	2,9	5,7	5,7
2ª	14,1	20,1	15,6	81,3	71,5	75,6	0,7	0,9	1,2	3,9	7,5	7,6
3ª	11,6	16,4	12,0	80,9	70,9	75,6	0,8	1,1	1,3	6,7	11,6	11,1
4ª	9,4	10,4	10,1	75,9	68,7	69,3	0,9	1,9	1,6	13,8	19,0	19,0
5ª	17,5	19,7	17,8	70,4	62,2	67,0	1,5	4,0	2,0	10,6	14,1	13,2
6ª	13,0	11,8	14,0	76,7	76,0	73,8	1,6	2,7	1,8	8,7	9,5	10,4
7ª	11,0	7,6	11,0	78,8	79,9	76,6	1,4	0,4	1,4	8,8	12,1	11,0
8ª	9,3	9,7	10,3	70,6	65,8	69,1	0,9	0,5	1,0	19,8	24,0	19,6
9ª	15,4	15,0	13,1	76,1	72,5	76,6	1,5	1,6	2,3	7,0	10,9	8,0
10ª	7,3	9,8	7,1	84,6	77,0	80,7	2,2	2,1	2,4	5,9	11,1	9,8
11ª	3,3	5,4	5,3	32,1	19,1	14,4	14,8	5,1	12,8	49,8	70,4	67,5

Fonte: PNAD-82

Primeiramente os dados nos revelam que em todo o 1º grau as taxas de repetência nunca caem muito abaixo dos 10%, entretanto o ponto realmente crítico é a alfabetização - conteúdo da 1ª série - das crianças, que leva expressivos contingentes à reprovação. Apenas cerca de metade dos pretos e pardos e um pouco mais do que isso de brancos conseguiram aprovação na 1ª série. Os números da evasão na 1ª série, corroborando o que já se sabe são relativamente pequenos, sendo inexpressivos os diferenciais raciais de evasão entre aqueles que são reprovados. No entanto, a surpresa é o maior número de evadidos entre os que lograram êxito na 1ª série. Aqui os grupos raciais se afastam, pretos e pardos obtendo o dobro de evasão dos brancos. Esses dados dizem respeito ao resultado obtido na transição entre o anos escolares de 1981 e 1982, sem se referirem ao tempo de permanência na escola. É razoável supor que esta primeira aprovação não seja o primeiro resultado obtido por esses indivíduos. Assim, após uma ou mais reprovação os alunos, especialmente pretos e pardos, saem da escola depois de seu primeiro êxito.

Na 2ª série a repetência cai pela metade em relação à 1ª série. A partir desse ponto a repetência decresce até a 4ª série ao mesmo tempo em que aumenta a evasão, sempre maior entre os aprovados. Aliás, se a evasão nessas quatro séries é sempre menor do que a repetência ela é praticamente o dobro para pretos e pardos daquela observada para brancos, o que revela a dificuldade dos negros para permanecerem na escola.

A evasão na 4ª série aumenta indicando que para muitos já chegou a hora de abandonar a escola, seja por causa da distorção idade/série, seja por causa da diminuição da oferta de vagas nesse

nível de ensino, especialmente em áreas rurais. Para os que ficam o pesadelo da repetência se renova. Na 5ª série as taxas de repetência estão ao nível daquelas verificadas para a 2ª série. Serão necessários mais quatro séries para baixar as taxas de repetência ao nível das experimentadas na 4ª série.

A partir da 5ª série os desempenhos de brancos, pretos e pardos se aproximam no tocante à repetência e aprovação, chegando-se mesmo a que nas 6ª e 7ª séries, por exemplo, as proporções de brancos reprovados sejam maiores do que de pretos. Contudo pretos e pardos continuam se afastando da escola nessas séries em maiores proporções.

As taxas de evasão na 8ª série - final do 1º grau - dão um salto em relação às que vinham sendo observadas. Pretos e pardos sempre são os que mais abandonam a escola.

Só ao final do 2º grau a repetência diminui substancialmente e as taxas de evasão, em sentido oposto, aumentam. Como seria de se esperar as taxas de evasão na última linha são as maiores de toda a tabela. Ainda aqui pretos e pardos são os que mais saem da escola. A taxa total de evasão - reprovado e aprovados - são 64% para brancos, 75,5% para pretos e 80,3% para pardos. A maior distância, contudo, é entre os aprovados que continuam na escola, onde os resultados para brancos são quase o dobro dos que se observam entre pretos e pardos.

* * *

As piores condições sócio-econômicas em que se encontram pretos e pardos caminham lado a lado, e em certa medida antecipam, os menores índices educacionais desses grupos. Os aspectos sócio-

econômicos e demográficos, analisados com os dados da PNAD-82, relacionados à população em foco nesse estudo, dariam muitos temas de pesquisas devido aos detalhes e desdobramentos que apresentam, como indica a literatura referenciada. Nosso objetivo, contudo, foi apenas de descrever em linhas gerais, os contextos que envolvem os segmentos raciais da população pesquisada. O recurso a achados mais específicos na literatura envolvendo cada uma dessas características ocorreu apenas quando poderia trazer elementos esclarecedores para a situação em foco, especialmente em sua implicação para o desempenho educacional dos indivíduos.

Assim, as características sócio-econômicas dos indivíduos da nossa amostra convergem com os perfis que tem sido encontrados nos estudos contemporâneos sobre as relações raciais na sociedade brasileira. Como não é irrelevante para o desempenho escolar os indicadores de nível sócio-econômico é importante conhecermos esses elementos quando se analisa o rendimento educacional dos grupos raciais.

Resumir os resultados encontrados seria repetir as condições de vida que têm sido documentadas pela pesquisa sociológica como características da experiência dos grupos pretos e pardos. As análises feitas a partir da segunda metade deste século evidenciam as sistemáticas desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira e, além disso, apontam a reprodução contemporânea dessas desigualdades.

Os resultados obtidos autorizam prever menores chances de pretos e pardos completarem com sucesso as transições escolares. O predomínio desses grupos em áreas menos desenvolvidas e em condições que denotam um ambiente sócio-econômico mais pobre, como famílias mais

numerosas e baixa escolaridade dos pais, por exemplo, permitem antever para esses grupos uma experiência educacional mais modesta. Pelos mesmos motivos, mas com perspectivas opostas, a concentração dos orientais e descendentes na região mais industrializada do país e sua participação nos melhores índices sócio-econômicos, projetam para esse grupo níveis de escolaridade dos mais elevados.

De fato, os cruzamentos das variáveis que indicam diversos níveis de desempenho educacional comprovam essas hipóteses. Pretos e pardos predominam na base da pirâmide educacional, amarelos no topo. No entanto, dada a reduzida participação dos amarelos no conjunto da população, o grupo branco fornece melhores condições de comparação. Essas análises novamente nos mostram a desvantagem dos negros, como se destaca nas taxas que indicam o fluxo escolar.

A reprovação nas escolas brasileiras é alarmante. O simples ensinar a ler e escrever tem se mostrado uma tarefa além da capacidade de nossa escola. Os índices de repetência na 1ª série indicam que 1 ano é insuficiente, cronológica e pedagogicamente, para alfabetização das crianças, especialmente se ela é negra. A repetência não se restringe à 1ª série, de tal forma que a média de 8 anos de exposição ao sistema escolar é insuficiente para que se complete o 1º grau, como demonstrou Ribeiro (1990).

Os obstáculos interpõem-se à trajetória escolar dos indivíduos. O acesso tardio e a repetência pouco a pouco aumentam a distorção idade-série. A diminuição das vagas após a 4ª série é o "estímulo" que faltava para abandonar a escola; as taxas de evasão ao final do antigo primário dão um pequeno salto. Mudar de escola para experimentar novamente a reprovação deixa de fazer parte do projeto de

muitos. Quem continua se vê ainda às voltas com a repetência, até o fim do 1º grau. Também no 2º grau a reprovação não é pequena, embora atormente uma população estudantil menor, como vimos corresponder à frequência a este nível de ensino. A 1ª série do 2º grau é como na do 1º, o grande obstáculo a ser superado. Os que chegam à 2ª série conseguem completar o 2º grau.

Chamamos atenção na tabela sobre o fluxo escolar os resultados sobre os que saem da escola. A decomposição da taxa de evasão em reprovados e aprovados revela que esta é consistentemente maior entre os segundos. Paradoxalmente, a aprovação sugere a interrupção e não a continuação dos estudos. Parece que os alunos - pretos e pardos mais do que brancos - avaliam que com um resultado positivo no currículo é melhor parar de estudar do que correr o risco de uma nova reprovação. Com isso, a aprovação estaria significando o carimbo no passaporte para fora do sistema de ensino.

Capítulo 3 - As transições escolares.

Investigar os efeitos que diversas variáveis apresentam durante as diferentes etapas do processo de escolarização é uma maneira especialmente adequada de medir o desempenho escolar. É como examinar passo a passo os mecanismos que, de fato, tornam possível a seletividade que acompanha o sistema de ensino.

O objetivo desta pesquisa é explicar as diferenças raciais existentes no sistema escolar, particularmente frente a transições escolares mais problemáticas. Sobretudo, é examinar em que medida uma série de dimensões da realidade social, que constituem a origem familiar dos alunos, afetam os resultados obtidos. Emprega-se o modelo para análise da estratificação educacional que em cada transição, tomada como variável dependente, relaciona variáveis que representam as características sócio-econômicas dos indivíduos.

Indicações da literatura e a análise precedente do fluxo escolar nos indicam os momentos e situações específicas em que a carreira escolar enfrenta as maiores dificuldades. As transições destacadas, cuja análise constitui o conteúdo deste capítulo, são: idade de acesso, aprovação e evasão nas 1ª, 4ª e 8ª séries do 1º grau. A apresentação dos resultados das transições, abordando primeiro as aprovações e em seguida as evasões, leva em conta a identidade dos fenômenos nas diversas séries, embora esteja subentendido a ordem lógica que intercala aprovação e evasão em cada nível de ensino.

3.1 - O modelo de análise

O modelo logístico que fornece as estimativas analisadas nesta pesquisa foi proposto por Mare (1980) e já foi empregado em uma série de trabalhos que analisam a estratificação educacional no Brasil

(SILVA & SOUZA, 1986 e 1992; HASENBALG & SILVA, 1990; SILVA & HASENBALG, 1992). Neste modelo a variável dependente é relacionada a um conjunto de variáveis independentes, que funcionam como preditores do comportamento.

Este modelo tem características que o tornam adequado para exame da estratificação educacional, pois fornece um quadro mais preciso da realização educacional do que a observação de índices como anos de escolaridade ou nível escolar atingido por uma população. Esses índices são de fato médias que encobrem diferenças existentes entre os grupos sociais, que são o produto de clivagens que se verificam na estrutura social.

O modelo atende a condições estatísticas que o tornam especialmente apropriado: os resultados não são afetados pelas proporções dos que realizam a transição nem pelas mudanças nas distribuições marginais das variáveis e as transições podem ser tomadas uma a uma porque as probabilidades de completá-las são assintoticamente independentes entre si. As equações desse modelo tem a seguinte forma:

$$\log_e (\theta_{ij}) = \beta_0 + \sum_k \beta_{jk} X_{ijk}$$

θ_{ij} é a probabilidade de que o i ésimo aluno realize a j ésima transição, β_0 é uma constante, X_{ijk} é o valor da k ésima variável independente para aquele aluno e os β_{jk} são parâmetros indicativos dos efeitos dessas variáveis sobre o logaritmo das chances desse aluno completar a transição¹.

1. Na primeira transição analisada ocorre somente uma alteração. Sendo a variável dependente idade é possível a especificação do tipo linear, quando o modelo assume a forma $Y_i = \beta_0 + \sum_k \beta_{jk} X_{ijk}$.

Os coeficientes estimados pelo emprego deste modelo foram obtidos em regressões, utilizando o programa DREG do pacote estatístico OSIRIS IV.

A variável dependente para qual está sendo buscada explicação é a realização educacional dos indivíduos. Tal realização está sendo examinada em diferentes momentos. O primeiro deles o ingresso no sistema escolar, tomando como variável dependente a idade de acesso à escola e em seguida as chances de conclusão e evasão nas 1ª, 4ª e 8ª séries do 1º grau.

Após alguns testes chegamos ao conjunto de variáveis que se mostrou ao mesmo tempo mais econômico e mais eficiente, isto é, que obteve ganhos na estatística R^2 que é a percentagem de variação explicada pelo modelo.

O conjunto das variáveis independentes pode ser dividido em três grupos. Aquelas que expressam as características dos indivíduos, são elas: cor e sexo. Um outro grupo de variáveis exprime características sócio-econômicas; são elas: renda familiar, anos de estudos do chefe e do cônjuge e número de membros da família. Além dessas, incluiu-se variáveis de localização espacial, que são: situação do domicílio e regiões. Estes dois últimos conjuntos configuram o que está sendo tratado como background familiar.

As variáveis independentes incluídas na análise tem as seguintes definições:

X_1 : Renda familiar - é o agregado dos rendimentos dos membros da família, expressa em unidade de salário mínimo per capita.

- X_2 : Tamanho da família - número de membros da família.
- X_3 : Situação do domicílio - codificada como 1 se domicílio é urbano, 0 se rural.
- X_4 : Educação do chefe - anos completos de escolaridade.
- X_5 : Cor Branca - codificada como 1 se branca, se contrário 0.
- X_6 : Cor Parda - codificada como 1 se parda, se contrário 0.
- X_7 : Cor Amarela - codificada como 1 se amarela, se contrário 0.
- X_8 : Sexo - codificada como 1 se menina, se contrário 0.
- X_9 : Educação do cônjuge - anos completos de escolaridade.
- X_{10} a 13 : Região - áreas geográficas, estabelecidas com base na coincidência do perfil sócio-econômico, são elas, na ordem, Rio de Janeiro e São Paulo, Sul, Minas Gerais e Espírito Santo, Nordeste.

Os coeficientes obtidos nas regressões devem ser lidos para cada variável como o efeito sobre a dimensão que é tomada como base. Por exemplo, a cor preta, o sexo masculino são a base dessas variáveis.

O modelo acima desenhado foi aplicado aos dados da PNAD-82¹. Este levantamento continha informações sobre as crianças em idade escolar e demais membros da família permitindo reconstituir a unidade domiciliar e vincular às características familiares as características do integrante da família que estuda. Além disso, dada sua estrutura, contendo perguntas sobre a série em curso e a série cursada no ano anterior, permite estabelecer as transições efetuadas, bem sucedidas - caso de aprovação - ou mal sucedidas - caso de repetência.

As variáveis que indicam qualidade de ensino não foram

1. O suplemento da PNAD é voltado para determinado tema. O tema educação não voltou a ser tratado com a mesma abrangência desde a PNAD-1982.

incluídas no modelo porque se referem às características do ano em curso, portanto, não necessariamente imputável ao ano escolar anterior, não tendo efeito sobre o resultado escolar anterior.

3.2 - Idade de acesso

Como sabemos, a idade legalmente estabelecida para ingresso no sistema escolar é 7 anos. A frequência à pré-escola pode, eventualmente, funcionar como antecipação da vivência escolar. No entanto, apesar da crescente ampliação do atendimento à criança com menos de 7 anos, os indicadores revelam tratar-se de pequeno o contingente beneficiado por esta experiência. A matrícula na pré-escola cresceu 5 vezes no período entre 1970 e 1985, embora atenda apenas 10,4% das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos (cf. NEPP, 1987, p. 147). Ainda assim, devemos lembrar que Rosenberg (1991) descobriu relevantes diferenciais na frequência e aproveitamento que os grupos raciais fazem da pré-escola (veja-se o capítulo 1).

Como indicam os dados sobre acesso, a maioria consegue entrar na escola, sendo a proporção daqueles que nunca ingressarão no sistema de ensino maior entre pretos e pardos do que entre brancos (HASENBALG & SILVA, 1990). Assim, a filiação racial dos indivíduos apresenta um efeito importante na determinação do acesso ao sistema de ensino (SILVA & HASENSALG, 1992). Proporcionar o ingresso na escola na idade ideal já seria uma importante conquista do sistema educacional brasileiro.

A primeira transição analisada é a que se refere à idade de acesso ao sistema escolar. A idade é tomada como variável dependente e a ela são relacionadas as variáveis independentes anteriormente descritas. Os resultados mostraram que a idade média de ingresso no

sistema educacional é de 8,4 anos, indicando um atraso de 1,4 anos em relação à idade ideal.

O quadro 3.1 apresenta os coeficientes obtidos com a aplicação do modelo para estimar os efeitos das variáveis sobre a idade de acesso à escola.

Quadro 3.1

Regressão linear de variáveis sócio-econômicas e estruturais sobre a idade de acesso à escola.

Variável	Modelo 1		Modelo 2	
	B	Beta	B	Beta
X ₁ : Renda familiar per capita (em S.M.)			0,13**	0,05
X ₂ : Tamanho da família			0,11**	0,13
X ₃ : Domicílio urbano			-0,55**	-0,12
X ₄ : Educação do chefe			-0,05**	-0,08
X ₅ : Cor Branca	-0,92**	-0,21	-0,22**	-0,05
X ₆ : Cor Parda	-0,08	-0,01	-0,22**	-0,05
X ₇ : Cor Amarela	-0,74**	-0,01	-0,22	-0,01
X ₈ : Sexo Feminino			-0,26**	-0,06
X ₉ : Educação do cônjuge			-0,12**	-0,17
X ₁₀ : Região RJ/SP			-0,36**	-0,07
X ₁₁ : Região Sul			-0,64**	-0,10
X ₁₂ : Região MG/ES			-0,51**	-0,07
X ₁₃ : Região Nordeste			0,51**	0,11
Constante		1,92		1,74
R ²		0,03		23,2

** Significativo ao nível de 0,01

O modelo 1, que relaciona somente a origem racial, pode ser utilizado como um exercício que comprova a importância das variáveis de background. Com efeito, a par do baixo ajuste do modelo dado pelo valor de R^2 , os coeficientes apresentam níveis de significância opostos aos do modelo 2 para pardos e amarelos. Esses resultados praticamente repetem os índices educacionais dos grupos raciais ao indicar a diminuição acentuada da idade de acesso dos brancos e amarelos e o pequeno e não significativo efeito da cor parda. O modelo 1 funciona como que exagerando o efeito da variável raça. O modelo 2 aponta o efeito da raça em conjunto com as demais variáveis.

A origem racial, como vemos, não é desprezível como variável que afeta a idade com que se chega ao sistema de ensino. Amarelos, em certa medida de forma previsível, tem um efeito alto que, no entanto, não é significativo estatisticamente. Esse resultado revela que os notáveis níveis educacionais obtidos por este grupo são capturados pelas demais variáveis incluídas no modelo, indicando que os orientais e descendentes tiram dividendos de sua elevada concentração em uma área de oportunidades educacionais mais amplas. Além disso, participam de ambiente familiar mais favorável, como vimos antecipar-se nos resultados que descrevem o tamanho da família e educação dos pais (veja-se o capítulo anterior).

Ser branco ou pardo representa o mesmo efeito de diminuição da idade de ingresso na escola. Isso indica que a cor representa um papel relevante nesta fase do processo educacional, um efeito próprio não capturado pelos demais aspectos de origem familiar. Por outro lado, é importante ressaltar que brancos e pardos têm comportamentos idênticos nesse momento, afastando-se do desempenho dos pretos. Nesta transição é impossível aglutinar num mesmo grupo pretos e pardos.

Quanto às demais variáveis, em primeiro lugar, nota-se que a maioria dos coeficientes apresentam o sinal esperado. A única exceção se refere à variável renda familiar per capita, que apresenta um efeito positivo, isto é, ao aumento do nível de renda corresponde tendência ao ingresso mais tardio na escola. Na impossibilidade de pensarmos em restrições materiais nestas circunstâncias, esse dado sugere que no cálculo das famílias com maior nível de renda visando o sucesso educacional de suas crianças o fator idade não tem um especial significado, para estes o bom desempenho escolar não está associado a um ingresso precoce na escola.

As regiões, correspondendo às expectativas, apresentam elevados efeitos negativos para os estados do Sul e Sudeste e positivo para o Nordeste. A criança no Nordeste tende a entrar na escola com mais idade, indicando a dificuldade da oferta de vagas no nível elementar de ensino nessa região.

Outra variável que apresenta alto efeito é situação do domicílio. A dicotomia rural-urbano é importante dimensão do sistema educacional brasileiro. Estar localizado em áreas urbanas já é significativa chance de desfrutar de melhores oportunidades educacionais.

As variáveis que definem o ambiente sócio-cultural da família mais diretamente, são tamanho da família e educação dos pais. Quanto ao tamanho, o aumento do número de membros na família representa um retardo no ingresso na escola. Quanto ao nível educacional dos pais, ao incremento da educação dos pais corresponde a diminuição da idade com que se chega à escola. Especialmente no caso da educação da mãe. De fato, o resultado da estatística beta que representa o efeito

padronizado das variáveis, aponta educação do cônjuge como a variável de maior peso na determinação da idade de acesso à escola.

Das características individuais, sexo apresenta resultado interessante. As meninas são encaminhadas à escola mais cedo do que os meninos. Não faz sentido pensarmos em efeitos discriminatórios favoráveis às meninas por parte da escola no ato da matrícula, nem em efeitos particulares de composição sexual da população, parece, portanto, que este resultado indica algo em torno da expectativa que as famílias nutrem em relação à carreira escolar de suas crianças, onde se faz presente uma diferenciação por gênero.

Portanto, identifica-se um efeito específico da cor no desempenho dos indivíduos nessa primeira transição. No entanto, algumas outras variáveis exercem relevante influência nesse processo, especialmente o fator regional e a educação da mãe.

3.3 - Aprovação nas 1ª, 4ª e 8ª séries.

Ser aprovado na 1ª série é o desafio inicial de quem entra na escola como nos indica as taxas de reprovação nessa série. Em relação a essa transição empregamos o modelo segundo a forma principal anteriormente descrita. A variável dependente neste caso se define como uma variável binária que apresenta o resultado 0 e 1, em situação de reprovação ou aprovação, respectivamente. Os resultados sobre a aprovação estão no quadro 3.2.

Nesta transição foi retirada a variável cor referente aos amarelos quando verificamos, após uma primeira tentativa, que esta representava uma associação perfeita, ou seja, não houve na nossa amostra caso de reprovação entre os amarelos. Embora este resultado também reflita o pequeno número de membros deste grupo na amostra, não

deixa de ser mais um indicador do bom desempenho educacional destes.

Quadro 3.2

Regressão logística de variáveis sócio-econômicas e estruturais sobre a chance de aprovação.

Variável	1ª série	4ª série	8ª série
X ₁ : Renda familiar per capita (em S.M.)	0,23** (5,15)	0,20** (2,83)	-0,05 (-1,23)
X ₂ : Tamanho da família	-0,02** (-3,78)	0,005 (0,31)	-0,04 (-1,73)
X ₃ : Domicílio urbano	0,11** (3,15)	0,16 (1,89)	-0,11 (-0,56)
X ₄ : Educação do chefe	0,03** (3,89)	0,02 (1,36)	-0,01 (-0,54)
X ₅ : Cor Branca	0,24** (3,90)	0,27 (1,91)	0,14 (0,49)
X ₆ : Cor Parda	0,10 (1,75)	0,18 (1,26)	0,03 (0,12)
X ₇ : Sexo Feminino	0,28** (8,74)	0,31** (4,31)	0,22* (1,97)
X ₈ : Educação do cônjuge	0,08** (9,29)	0,01 (0,79)	0,03 (1,46)
X ₉ : Região RJ/SP	-0,10 (-1,71)	-0,25 (-1,88)	-0,18 (-0,81)
X ₁₀ : Região Sul	0,14* (2,09)	-0,17 (-1,22)	-0,29* (-1,19)
X ₁₁ : Região MG/ES	-0,15* (2,31)	-0,20 (1,38)	-0,57* (-2,39)
X ₁₂ : Região Nordeste	-0,004 (-0,08)	0,02 (0,21)	-0,08 (-0,38)
Constante	0,13	1,45	2,53
"R ² "	2,7	1,1	0,7
"X ² "	828,20	74,98	18,82

** Significativo ao nível de 0,01
* Significativo ao nível de 0,05

Abaixo das estimativas para as variáveis independentes, estão, entre parênteses, a razão entre esses coeficientes e seus erros padrões. Esses valores poder ser tomados como a estatística "t" indicando, portanto, a significância dos coeficientes. Assim, valores acima de 2,57 e 1,96 serão significantes aos níveis de 0,01 e 0,05, respectivamente.

Como a partir dessa etapa os efeitos estão logaritizados uma vez que estimam as chances de um indivíduo efetuar a transição, utilizaremos também transformações que traduzem esses efeitos em termos de proporções. Essa transformação, possível para todas as variáveis serão calculadas para a variável cor, já que nosso principal objetivo nesta pesquisa é determinar o efeito da filiação racial no desempenho educacional dos indivíduos.

Assim, o efeito positivo da cor parda, que não é significativo, representa apenas 10% a mais da probabilidade de indivíduos desse grupo serem aprovados na 1ª série. Pretos e pardos que se distinguem mais nitidamente quanto ao acesso, uma vez na escola desfrutam do mesmo tratamento. A probabilidade dos brancos serem aprovados nesta série é 27% maior do que a dos pretos. Logo, a cor branca aumenta de forma expressiva a chance de aprovação na 1ª série.

As meninas que apresentaram melhor desempenho quanto à idade de ingresso no sistema escolar, desfrutam também de maiores chances de aprovação na 1ª série.

Duas das regiões - RJ/SP e Nordeste - não apresentam resultados significativos aos níveis usuais. As outras duas representam efeitos significativos, esperados em relação às regiões base da variável, MG/ES aumentando as chances de reprovação e Sul

diminuindo-as.

Nesta transição renda aparece significativa e positivamente influenciando as chances de aprovação. Tal comportamento, representa uma inversão do que se verifica em relação à idade de ingresso.

A educação dos pais tem efeito positivo sobre as chances de aprovação na 1ª série. Aqui novamente a educação da mãe tem maior efeito.

Poucos fatores influenciam significativamente a aprovação na 4ª série. Os coeficientes significativos nessa transição são apenas os das variáveis de sexo e renda. Os resultados mostram que quatro séries são suficientes para praticamente fazer desaparecer os efeitos da origem social sobre o desempenho escolar.

Quanto à cor, também aqui brancos têm melhor desempenho do que pretos e pardos. Em termos de probabilidade, brancos têm 31% a mais de chances de serem aprovados. Quase o dobro das chances de pardos, que novamente se aproximam do desempenho dos pretos com apenas 19% de probabilidade a mais de serem aprovados.

Quanto à transição representada pela aprovação na 8ª série todas as regiões apresentam um efeito negativo. Como desapareceram os efeitos de origem social é possível falarmos em critérios escolares mais rígidos nessas regiões, em relação à região base. O mesmo ocorre na áreas urbanas, já que a situação do domicílio agora tem sinal negativo. No entanto essas variáveis não representam efeitos significativos, exceto para Minas Gerais e Espírito Santo.

Curiosamente, a renda familiar apresenta um efeito negativo sobre as chances de aprovação, embora também não significativo aos níveis usuais. A seletividade embutida no processo educacional parece

selecionar entre os pobres aqueles mais capazes do que seus colegas de melhor situação sócio-econômica. Por outro lado, esse dado, da mesma forma que o efeito de localização regional, pode estar indicando o acesso entre os de melhor situação sócio-econômica à escolas com padrões mais exigentes.

Pardos e pretos se igualam nessa transição. Isso significa que, demais condições mantidas iguais, indivíduos desses grupos têm as mesmas chances de serem aprovados. Brancos têm probabilidade 15% maior de obterem sucesso nessa transição

3.4 - Evasão nas 1ª, 4ª e 8ª séries.

Os resultados sobre a evasão estão no quadro 3.3. Na 1ª série os sinais indicam a situação oposta em que se encontram brancos e pardos; aqueles com tendência a permanecerem na escola, estes de evadirem. As probabilidades são de 14% para os brancos saírem da escola e de 28% para os pardos, sobre a dos pretos. Novamente brancos se distanciam de pretos e pardos.

Renda familiar apresenta um efeito negativo sobre as chances de evasão. Também educação dos pais apresenta resultados significativos e negativos. À maior educação do casal, especialmente do cônjuge, corresponde a diminuição das chances de abandono dos estudos.

Observamos que o resultado dessa transição aponta importantes efeitos de localização geográfica. Os efeitos da situação urbana do domicílio e de todas as regiões representam diminuição de chances de evasão. Mesmo o Nordeste que se mostrou problemático quanto ao acesso não tem comportamento diferenciado quanto à evasão nesse nível.

Quadro 3.3

Regressão logística de variáveis sócio-econômicas e estruturais sobre a chance de evasão.

Variável	1ª série	4ª série	8ª série
X ₁ : Renda familiar per capita (em S.M.)	-0,38* (-2,52)	-0,46** (-4,26)	-0,02 (-0,37)
X ₂ : Tamanho da família	0,02 (1,53)	0,03** (2,72)	0,05* (2,25)
X ₃ : Domicílio urbano	-0,35** (-4,57)	-1,24** (-17,46)	-0,58** (-4,25)
X ₄ : Educação do chefe	-0,05** (-2,67)	-0,13** (-7,55)	-0,11** (-5,34)
X ₅ : Cor Branca	-0,15 (-1,10)	-0,15 (-1,11)	0,10 (0,47)
X ₆ : Cor Parda	0,25 (1,93)	0,05 (0,36)	0,27 (1,12)
X ₇ : Sexo Feminino	-0,18** (-2,55)	0,03 (0,51)	-0,59** (-6,18)
X ₈ : Educação do cônjuge	-0,12** (-5,74)	-0,19** (-10,16)	-0,12** (-5,71)
X ₉ : Região RJ/SP	-0,37** (-2,81)	-0,01 (-0,09)	0,83** (4,40)
X ₁₀ : Região Sul	-0,45** (-3,10)	0,20 (1,61)	0,71** (3,42)
X ₁₁ : Região MG/ES	-0,54** (-3,88)	0,30* (2,40)	-0,58** (-2,72)
X ₁₂ : Região Nordeste	-0,30** (-2,70)	-0,51** (-4,22)	-0,31 (-1,48)
Constante	-2,10	0,09	-0,71
"R ² "	4,5	14,1	8,4
"X ² "	338,99	1235,55	334,63

** Significativo ao nível de 0,01

* Significativo ao nível de 0,05

A dicotomia rural-urbano novamente se faz presente traduzindo, provavelmente a menor oferta de vagas nas áreas rurais, conseqüência, também do congestionamento acarretado pela reprovação que, como vimos nas análises sobre aprovação, tem maiores chances de ocorrer no meio rural.

As meninas continuam em situação favorável nessa fase. São menores para elas as chances de abandonar a escola.

Entre as variáveis que influem na decisão de deixar a escola ao fim do antigo primário não estão as que se referem às características individuais, cor e sexo. Estas variáveis não apresentam coeficientes significativos. No entanto, brancos têm probabilidade 15% maior do que pretos de permanecerem na escola e pardos com 5% das chances dos pretos praticamente não se diferenciam destes.

Na decisão de sair da escola nesta fase está presente o efeito da renda. Ao aumento da renda corresponde menores chances de abandono. A outra variável que representa condições materiais tem um pequeno efeito positivo, em acordo com a expectativa de que famílias mais numerosas dispõem de menos possibilidades para custear a freqüência à escola.

Domicílios urbanos novamente apresentam um efeito benéfico, uma vez que diminuem as chances de evasão dos alunos que estão nestas áreas.

Educação dos pais também apresenta o efeito benéfico de diminuir a evasão. Outra vez, a educação do cônjuge tem maior influência do que a do chefe.

Na evasão da 8ª série domicílio urbano apresenta efeito negativo, indicando o peso das maiores oportunidades educacionais,

ligadas ao ambiente urbano. Educação do chefe e cônjuge também tem efeito negativo. Também as meninas apresentam menores chances de evasão. Todas essas variáveis são significantes estatisticamente.

Tamanho da família ao apresentar resultado positivo também corresponde à expectativa de que indivíduos oriundos de famílias mais numerosas tenham menor realização educacional.

A exceção da região Nordeste as regiões apresentam efeitos significativos sobre as chances de abandonar a escola. Negativo para Minas Gerais e Espírito Santo e positivo para as demais.

Quanto à cor os resultados indicam os efeitos positivos tanto para pardos quanto para brancos. Em termos de probabilidades, brancos têm 10% a mais das chances dos pretos de se evadirem da escola e pardos 31%. É importante ressaltar que esse dado que aponta para brancos e pardos saindo da escola mais do que pretos, não indica, necessariamente melhores condições, uma vez que a evasão em momentos terminais como o fim do 1º grau, ainda que seja nível educacional bastante modesto, pode ser até desejável.

Como os resultados gerais dos níveis educacionais são desfavoráveis aos pretos e pardos é evidente as piores alternativas disponíveis para estes grupos. Com efeito, a evasão nas etapas anteriores, sintoma evidente de uma péssima solução, uma vez que garante níveis educacionais mínimos, pode indicar uma opção menos traumática ao fim do 1º grau. No cenário educacional brasileiro desfrutar desse nível de escolaridade não é, de fato, desprezível, por isso, o efeito da variável cor que aponta a maior permanência de pretos na escola não necessariamente denota melhor situação. As explicações para esses resultados demandam mais pesquisas.

* * *

Os resultados das regressões para as diferentes transições, mostram que os determinantes do sucesso escolar migram da origem social para fatores propriamente escolares, especialmente no caso das aprovações. Isso não significa que a escola passa a operar autonomamente, representam antes o efeito da seletividade do processo educacional que filtra violentamente já na primeira transição a clientela escolar. Atenuando-se as diferenças extra-escolares os resultados passam a ser decididos na base do desempenho escolar especificamente. Porque o modelo relaciona variáveis que perdem sua eficácia como preditores, o valor do " R^2 ", que mede o ajuste do modelo, cai ao longo das três transições sobre aprovação.

As variáveis de origem social que perdem relativamente a importância nas transições que representam aprovação, ganham maior relevo na evasão. Os valores de " R^2 " dessas regressões são sistematicamente maiores e não obedecem à tendência de diminuição verificada na aprovação.

De fato, a evasão é fenômeno um tanto diferente na medida em que conjuga uma perspectiva de avaliação dos retornos da educação com importantes fatores de oferta. A distorção idade-série causada basicamente pela repetência, a necessidade de ingresso no mercado de trabalho e o alcance da rede de ensino estão presentes na decisão de sair da escola.

Neste contexto, parece evidente que maiores níveis de renda garantam o acesso a níveis mais adiantados de escolaridade. Todos os coeficientes que apresentam resultados significativos para a variável renda tem o efeito esperado de influir positivamente sobre o

desempenho escolar. Isso indica que recursos materiais, seja enquanto frequência a escolas melhor equipadas, seja através de atividades complementares às tarefas escolares, frequência a cursos paralelos ao ensino formal e aulas particulares, por exemplo, representam um importante reforço ao processo educacional.

A situação do domicílio é mais importante para as transições sobre evasão do que sobre as de aprovação. A oferta mais efetiva de vagas para todo o 1º grau nas cidades, representa uma vantagem para o aluno urbano.

A escolaridade dos pais influencia positivamente o resultado escolar, representando, em geral, maiores chances de aprovação e de permanência na escola. Certamente esse resultado, por um lado traduz estatisticamente um ponto de atrito constante no sistema educacional. Trata-se da crítica dos professores à capacidade dos pais para ajudar na tarefa de alfabetização. O trabalho de Patto (1991), entre outros, documenta esse dado. Quer dizer, ainda que implicitamente, aos pais está sendo atribuído o papel de educadores adicionais, os mais habilitados em função de sua própria escolaridade conseguem melhor desempenho. Paralelamente, pais mais educados podem avaliar mais positivamente as possibilidades de retorno do investimento em educação, daí a maior disposição e incentivo à carreira escolar das crianças.

As características individuais - cor e sexo - são relevantes para o processo educacional. Sexo é a variável que apresenta níveis significativos nas três aprovações e na evasão na 1ª e 8ª séries. Efetivamente, todos esses resultados indicam a vantagem das mulheres nessa etapa do ciclo de vida. Uma parte desse resultado se deve, sem dúvida, a processos de interação professor-aluno; processos que levam

as meninas a serem melhores alunas.

Quanto à evasão, a menor participação feminina no mercado de trabalho, ou pelo menos a maior probabilidade de adiar esse ingresso, pode estar atuando a favor das mulheres, conferindo-lhes maiores chances de permanência na escola.

A generalização dos resultados obtidos permite afirmar que o fator racial desempenha um papel específico, embora uma boa parte da realização educacional dos grupos raciais seja efeito das variáveis de background familiar.

Verifica-se também a convergência entre pretos e pardos. A vantagem dos pardos, ao nível da idade de acesso, diminui à medida em que se dá a progressão escolar. De fato, a distância que separa pretos e pardos é menor do que aquela que separa estes grupos dos brancos.

Ainda que com resultados inesperados, como o da evasão na 8ª série, nota-se o efeito da cor, que se torna mais evidente quando analisamos as probabilidades de realização educacional para os grupos raciais. Isso reafirma a variável raça como relevante dimensão para o desempenho escolar dos indivíduos.

Capítulo 4 - A educação ao final da década de 80.

Paralelamente ao processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira, e em função mesmo das profundas mudanças pelas quais passam as sociedades contemporâneas, o sistema educacional brasileiro alcançou significativo alargamento a partir, notadamente, da segunda metade deste século. Este período corresponde a importante etapa de desenvolvimento, que provocou transformações na estrutura produtiva, registrou expressivos surtos migratórios e redesenhou o perfil sócio-econômico da população.

Os notáveis índices de crescimento econômico verificados desde então foram drasticamente revertidos nos últimos anos. A década de 80 tem sido largamente caracterizada como a "década perdida" para o desenvolvimento econômico.

Apesar deste contexto de crise diversos indicadores sociais apresentaram ganhos, entre eles os índices educacionais indicaram melhorias expressivas. Certamente esse fenômeno decorre da defasagem entre investimentos e retorno nos setores sociais, como indica Silva (1991). Ainda assim, reproduzem-se os mesmos obstáculos que sinalizam o funcionamento deficiente do sistema de ensino e geram níveis educacionais dos mais modestos.

Neste capítulo passaremos em revista os indicadores que podem revelar o perfil educacional da sociedade brasileira, distinguindo-o segundo os grupos raciais da população. Recorreremos aos dados da PNAD de 1988. Vale lembrar que esses dados retratam a situação educacional ao fim da década, no ano altamente simbólico em que o ato que aboliu a escravidão no Brasil completou um centenário.

A tabela 4.1 mostra a taxa de alfabetização dos grupos

raciais por sexo, reunidos por faixas etárias. Inicialmente, podemos perceber uma melhora para ambos os sexos em todos os grupos raciais do índice de alfabetização. Nas coortes mais velhas decai a taxa de alfabetização em relação às mais jovens, exceto na coorte mais nova, resultado esperado já que se trata daqueles que estão em intenso processo de alfabetização.

Tabela 4.1

Taxa de alfabetização por faixa etária e sexo, segundo a cor.
BRASIL. 1988.

	Homens				Mulheres			
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Branca	Preta	Parda	Amarela
Até 9 anos	46,1	32,7	25,3	69,5	48,7	36,1	29,4	62,4
10 a 14 anos	90,7	74,6	70,8	100,0	94,0	83,0	80,0	99,2
15 a 19 anos	93,8	82,5	81,3	100,0	95,8	87,0	88,8	100,0
20 a 24 anos	93,6	81,9	80,9	100,0	95,5	86,7	86,0	98,6
25 a 29 anos	93,6	83,9	80,6	96,2	94,9	82,6	83,5	99,0
30 a 39 anos	92,8	75,8	75,4	99,2	91,8	77,3	75,1	99,3
40 a 49 anos	88,0	66,9	64,7	99,3	83,7	63,2	61,2	98,0
50 a 59 anos	83,0	58,4	60,3	100,0	77,5	49,1	49,7	93,7
60 a 69 anos	75,3	47,2	48,6	100,0	67,3	32,9	38,4	90,4
70 anos e +	65,2	34,5	33,6	91,8	57,0	16,7	23,1	84,7
Total	83,2	66,8	64,0	96,2	83,0	66,1	66,2	93,8

Fonte: PNAD-88.

Consideremos primeiramente o desempenho dos orientais cujos homens, em geral, apresentam melhores resultados do que as mulheres.

é assinalável que com certeza este é o grupo para o qual pode-se considerar universalizado o acesso à escola, certamente fenômeno conjugado ao da alfabetização. De qualquer forma, para esse grupo pode-se considerar erradicado o analfabetismo.

O controle por faixa etária permite verificar de forma nítida a abertura recente do sistema de ensino à presença feminina. De fato, nas coortes de idade mais velhas o melhor desempenho é dos homens, já nas mais novas ocorre o contrário, o que faz com que, exceto para os pardos os resultados globais sejam ligeiramente favoráveis aos homens.

Se observarmos as taxas de alfabetização por gênero, constataremos que da faixa etária de 30 a 39 anos em diante a vantagem para brancos, pretos e pardos é sempre dos homens, sendo os diferenciais por gênero bastante elevados nos dois coortes mais velhos. Nas faixas etárias até os 29 anos a situação é inversa, exceto pelo desempenho de homens pretos de 25 a 29 anos, registrando-se a vantagem para as mulheres, ainda que com diferenciais menores.

Se os resultados aproximam homens e mulheres o mesmo não se pode dizer do desempenho dos grupos raciais. De fato, pretos e pardos, de ambos os sexos estão separados de brancos de forma expressiva. A menor diferença de toda a tabela é a que separa mulheres pardas das brancas na faixa etária de 15 a 19 anos - 7 pontos de diferença - a maior a que se dá entre pretas e brancas com 70 anos ou mais - 40,3 pontos percentuais.

Os resultados na primeira linha refletem, em alguma medida, a diferença de idade com que as crianças são encaminhadas à escola. Esse ritmo faz com que metade das crianças brancas, meninos e meninas e bem menores proporções das pretas e pardas até 9 anos tenham sido alfabetizadas. Na faixa etária dos 10 aos 14 anos meninos e meninas

brancos atingiram 90% de alfabetização. Aliás, o índice na casa dos 90% de alfabetização alcançado por brancos já aos 10 anos não será atingido em nenhum momento por pretos e pardos.

Como vemos, os resultados discutidos no capítulo anterior que apontava a diminuição da vantagem da variável cor parda na aprovação da 1ª série, em relação aos efeitos quanto à idade de acesso, se manifestam também na aproximação dos índices de alfabetização de pretos e pardos. Estas taxas se mantêm, mesmo nas coortes mais jovens, bem abaixo das dos brancos.

A melhora do sistema de ensino se reflete no melhor desempenho dos indivíduos das faixas etárias que se estendem dos 15 aos 29 anos. No entanto, brancos estão mais próximos da universalização da alfabetização do que pretos e pardos. É expressiva a distância que separa pretos e pardos dos grupos de melhor desempenho. A persistência de índices de analfabetismo nestes coortes de idade permite afirmar que chegaremos ao ano 2000 sem a efetiva alfabetização de toda a população.

A tabela 4.2 apresenta taxa de frequência à escola dos grupos raciais nas idades de 7 a 24 anos. Sabemos que a permanência na escola está condicionada à disponibilidade da família em arcar com as despesas diretas e indiretas do processo de escolarização ou à capacidade de conciliar trabalho e estudo.

Expressivo sintoma do mau funcionamento da escola são as sempre maiores taxas de frequência do que os resultados que medem desempenho. Assim, aos 9 anos, por exemplo, 92,5% de brancos, 82,7% de pretos, 79,3% de pardos e 100,0% de amarelos estão na escola, enquanto os níveis de alfabetização nesta idade são bem menores, como já vimos.

Neste sentido, esses dados reforçam a perspectiva de uma alta escolarização e baixa escolaridade.

Tabela 4.2

Taxa de frequência à escola por idade, segundo a cor. BRASIL. 1988.

	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Branca	70,1	89,3	92,5	94,4	92,3	88,2	82,7	73,0	65,8	56,1	49,1	37,4	27,8	24,5	19,9	16,2	13,1	10,8
Preta	59,2	79,2	82,7	86,7	82,8	76,7	70,8	61,8	51,1	45,0	33,0	29,6	22,7	15,9	16,7	8,9	6,2	6,9
Parda	51,9	71,2	79,3	85,8	84,9	81,6	76,4	68,5	61,1	51,3	43,6	32,4	25,9	20,5	16,2	12,7	9,9	7,6
Amarela	99,1	100,0	100,0	100,0	91,6	98,4	91,6	80,0	100,0	94,7	97,9	67,1	44,2	40,1	48,4	42,0	39,9	13,0

Fonte: PNAD-88

É natural que ao avançar da idade diminua a frequência à escola, uma vez que tende a ocorrer a transição para o ciclo de vida caracterizado pela inserção no mercado de trabalho. Por isso mesmo, chama a atenção o alto investimento dos amarelos em educação o que os leva a permanecer na escola em maiores proporções e em idades mais avançadas do que os outros grupos raciais.

A idade em que brancos, pretos e pardos mais frequentam a escola é aos 10 anos, quando 94,4% de brancos, 86,7% de pretos e 85,8% de pardos estão na escola. Daí em diante o contingente de estudantes declina permanentemente. Os amarelos só experimentam esse declínio a partir dos 15 anos.

É notável por outro lado, a precoce necessidade dos pretos e pardos de se ausentarem da escola. Aos 15 e 16 anos praticamente metade dos contingentes em cada um desses grupos já estão fora da escola. Conhecemos os altos índices de repetência, examinados

anteriormente, portanto, é evidente o baixo nível educacional dessa população.

Esses baixos índices são confirmados quando examinamos as tabelas 4.3 e 4.4. Elas apresentam os anos de estudo dos homens e mulheres dos grupos raciais por faixa etária.

Tabela 4.3

Anos de estudo da população masculina por faixa etária, segundo a cor. BRASIL. 1988.

	Sem instrução e - 1 ano				1 a 4 anos				5 a 8 anos				9 a 11 anos				12 anos e +					
	Br	Pr	Pd	Am	Br	Pr	Pd	Am	Br	Pr	Pd	Am	Br	Pr	Pd	Am	Br	Pr	Pd	Am		
Até 9anos	66,3	80,0	81,6	31,6	33,6	20,0	18,4	68,4	0,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
10a14anos	10,1	26,0	28,4	-	16,0	16,9	12,9	56,2	23,9	7,1	8,7	43,8	-	-	-	-	-	-	-	-		
15a19anos	5,8	15,7	16,4	-	13,9	14,2	13,3	2,3	14,6	13,2	13,4	14,9	3,1	5,9	5,7	5,6	14,5	1,0	0,8	0,1	3,3	
20a24anos	5,7	16,4	16,9	-	12,5	13,6	13,1	-	13,3	12,7	12,9	11,9	0,1	2,5	1,3	1,4	16,8	14,7	8,6	0,7	2,4	13,9
25a29anos	6,2	15,2	18,7	3,8	12,7	12,9	13,3	5,5	12,9	12,7	12,6	12,0	6,1	2,3	1,2	1,9	16,5	13,6	11,4	1,5	2,9	13,1
30a39anos	7,4	25,1	24,9	0,8	13,7	14,3	14,1	17,2	12,3	11,8	11,8	11,8	11,5	8,2	11,1	11,2	11,1	16,0	3,2	4,1	14,6	1,1
40a49anos	13,4	34,2	36,8	-	14,6	14,3	13,3	10,7	11,7	11,4	11,9	12,1	11,0	5,4	5,1	5,6	12,7	3,3	2,9	12,2	7,1	
50a59anos	20,4	44,2	44,0	3,1	14,9	13,8	14,0	14,7	14,0	12,1	11,0	11,0	12,6	8,4	3,5	3,3	12,8	7,7	1,4	1,9	7,2	1,2
60anos e +	35,3	62,9	62,5	8,6	14,3	12,9	13,0	13,4	11,0	5,9	4,7	12,2	5,0	1,5	1,3	1,7	17,4	5,6	0,7	0,9	10,4	1,4
Total	17,8	34,5	35,5	4,1	14,0	14,1	14,0	11,2	12,3	11,7	11,6	12,3	11,1	5,5	6,4	12,4	7,7	1,2	1,6	19,7	1,1	

Fonte: PNAD-88

Os dados mostram que a população fica retida ao nível de 4 anos de estudo, não ultrapassando, portanto o primeiro segmento do 1º grau. É o que expressa a última linha das tabelas que indicam o total de anos de estudo para cada grupo racial.

Anos de estudo, neste caso, não indicam com precisão a série concluída, muito embora possa-se tomar como a possibilidade limite do

nível atingido. O fato é que não é desprezível o contingente populacional na categoria sem instrução e menos de um ano. Os diferenciais raciais também são marcantes: o dobro de homens pretos e pardos em relação aos brancos - e quase a mesma proporção entre as mulheres - encontram-se nesse nível mínimo. Os amarelos estão aí representados com apenas 4,1% para homens e 7,8% para mulheres.

Tabela 4.4

Anos de estudo da população feminina por faixa etária, segundo a cor. BRASIL. 1988.

	Sem instrução e - 1 ano				1 a 4 anos				5 a 8 anos				9 a 11 anos				12 anos e +			
	Br	Pr	Pd	Am	Br	Pr	Pd	Am	Br	Pr	Pd	Am	Br	Pr	Pd	Am	Br	Pr	Pd	Am
Até 9anos	62,8	176,7	177,6	53,9	37,2	23,3	22,4	46,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10a14anos	6,6	20,2	21,2	0,8	6,5	16,9	16,6	49,2	28,2	10,8	12,2	50,0	0,1	-	-	-	-	-	-	-
15a19anos	4,0	12,8	10,1	2,1	28,6	42,6	41,3	2,1	46,1	35,5	39,0	38,8	19,9	9,0	9,3	46,9	1,4	0,1	0,3	10,1
20a24anos	4,3	12,3	12,7	-	25,5	37,7	33,2	4,9	30,8	32,1	28,8	19,6	28,2	16,6	22,5	37,6	11,2	1,3	2,8	37,9
25a29anos	4,8	15,2	15,3	1,0	28,9	43,4	36,8	5,3	27,2	23,1	24,8	4,2	24,6	14,9	18,9	43,9	14,5	3,4	4,2	45,6
30a39anos	8,3	21,9	23,9	0,7	37,0	44,3	41,1	17,0	21,9	19,8	18,4	12,3	18,1	10,1	12,6	27,0	14,7	3,9	4,0	43,0
40a49anos	17,3	36,5	38,8	2,6	45,7	47,7	40,5	44,6	16,8	12,0	12,2	24,2	11,3	3,0	5,8	10,6	8,9	0,8	2,7	18,0
50a59anos	25,0	51,6	52,7	6,4	48,5	35,9	34,9	50,4	14,7	9,9	8,7	22,0	7,5	1,7	2,8	17,7	4,3	0,9	0,9	3,5
60anos e +	41,1	76,1	70,5	21,3	39,9	21,3	23,9	48,1	11,5	2,1	4,2	16,9	5,9	0,5	1,2	13,1	1,6	-	0,2	0,6
Total	118,1	34,9	33,4	7,8	39,6	41,5	39,7	129,6	22,2	16,3	17,1	20,9	13,2	6,1	8,1	21,9	6,9	1,2	1,7	19,8

Fonte: PNAD-88

Quase metade da população, ao passar pela escola, atinge apenas os 4 anos iniciais. Isso mostra que o antigo primário ainda é um relevante ponto limite; seja porque visto como suficiente, seja pela necessidade do jovem estudante de ingressar no mercado de trabalho. Não se deve esquecer, contudo, dificuldades impostas pela

própria estrutura do sistema de ensino. Muitas escolas não oferecem todas as séries do 1º grau, obrigando o alunos a custosas transferências. Além disso, podem ocorrer possíveis efeitos desagregadores das mudanças de caráter pedagógico verificadas após a quarta série.

A comparação dos resultados para homens e mulheres permite verificar, uma vez mais, a tendência de melhor desempenho das mulheres nos coortes mais jovens, especialmente no caso das amarelas.

Os dados da tabela 4.5 relacionam o atraso escolar da população de 7 a 24 anos. Toma por base a idade com que se deveria entrar na escola, como sabemos, 7 anos.

Hasenbalg & Silva (1990) já haviam testado esse desempenho, entre a população de 7 a 14 anos que frequenta escola, com os dados da PNAD-82. Chegam a enormes diferenciais raciais. No entanto, porque estiveram voltados para a população que frequenta escola obtiveram resultados ligeiramente melhores, ao apresentarem todos os grupos raciais com uma trajetória aos 7 anos sem atraso.

Na verdade, se considerarmos que nem todos ingressam na escola na idade ideal, alguns mesmo antes de se sentarem nos bancos escolares, antes de qualquer repetência, já estão em desvantagem. É o que mostra os dados da tabela 4.5. Aos 7 anos 18,3% de brancos, 22,3% de pretos, 30,7% de pardos e apenas 0,9% de amarelos já estão atrasados. Esse atraso representa aqueles que aos 7 anos ainda não entraram na escola.

Aos 7 anos o atraso indica condições de acesso, nas demais idades reflete os efeitos das elevadas taxas de repetência. Os contingentes sem atraso declinam constantemente, até que aos 14 anos

registram as menores taxas, exceto entre os amarelos. Aliás, o desempenho dos amarelos é, em todas as idades, superior, ficando os níveis de atraso muito abaixo dos registrados para os brancos.

É destacável, acima de tudo, os diferenciais entre os grupos raciais. O desempenho de pretos e pardos, sempre pior do que dos outros segmentos raciais, registra a menor presença destes na categoria sem atraso e a maior na categoria com mais de 2 anos de atraso, aos 14 anos.

Tabela 4.5

Atraso escolar da população de 7 a 14 anos, segundo a cor. BRASIL. 1988.

	Sem atraso				Até 2 anos				+ de 2 anos			
	Br	Pr	Pd	Am	Br	Pr	Pd	Am	Br	Pr	Pd	Am
7 anos	81,7	77,7	69,3	99,1	18,3	22,3	30,7	0,9	-	-	-	-
8 anos	58,9	34,0	32,7	91,1	41,1	66,0	67,3	8,9	-	-	-	-
9 anos	49,6	18,6	21,3	92,5	48,9	76,2	71,0	7,5	1,5	5,2	7,7	-
10 anos	42,7	17,2	17,3	82,7	46,5	54,9	51,8	17,3	10,8	27,9	30,9	-
11 anos	38,0	10,0	14,7	56,2	45,3	41,5	41,1	43,8	16,7	48,5	44,2	-
12 anos	30,7	7,8	9,7	60,7	43,7	36,7	37,4	30,9	25,6	55,5	52,9	8,4
13 anos	27,4	10,7	8,9	57,4	43,8	29,8	31,4	42,6	28,8	59,5	59,7	-
14 anos	27,7	6,1	8,3	64,0	37,4	21,3	26,3	25,3	34,9	72,6	65,4	10,7

Fonte: PNAD-88

Considerações Finais

Conquanto se mantenham em níveis bastante modestos os índices educacionais vêm apresentando melhorias no Brasil. Ampliou-se a rede de ensino, diminuiu o analfabetismo - aliás, a última grande política educacional implementada no Brasil foi o programa de erradicação do analfabetismo que se tornou conhecido pela sigla MOBRAL; de grande divulgação e escassos resultados o programa terminou junto com o ciclo de governos militares em 1986 - elevou-se a média de escolaridade.

Apesar disso, antigas mazelas do sistema educacional brasileiro se fazem presentes, como é o caso dos índices de repetência e a reprodução dos diferenciais raciais na educação. A maior evasão entre alunos aprovados, é um dos resultados intrigantes do sistema de ensino. A aprovação, paradoxalmente, tem contribuído, em alguma medida, para a interrupção da carreira escolar.

Nas últimas décadas o Brasil desfrutou de razoável crescimento econômico, trajetória interrompida pelos anos 80, a famosa "década perdida". A ampliação da rede de ensino acompanhou tal desenvolvimento, e manteve-se até mesmo durante a década de 80.

As mulheres foram as principais beneficiárias das oportunidades abertas pelo sistema educacional. Contudo, esses ganhos devem ser olhados através de uma análise mais fina. Fúlvia Rosemberg aponta para os efeitos de uma dinâmica que direciona a trajetória educacional, influenciando, não tanto o total de educação obtido, mas as carreiras escolhidas. Daí ser possível falar em "guetos sexuais" (ROSEMBERG, 1987).

Se levármos em conta que as posições no mercado de trabalho

guardam estreita relação com a escolarização, estas conclusões são reiteradas por W. Quadros (1991). Ao analisar a expansão de ocupações no mercado de trabalho típicas de classe média, o autor mostra que os novos postos não foram ocupados indistintamente, ficando as mulheres retidas em certas categorias ocupacionais.

Logo, tudo indica que as mulheres conseguiram superar as barreiras quanto às chances de frequentar a escola, embora sujeitas a vários condicionamentos. O problema se transfere, então, para o mercado de trabalho, onde a remuneração das atividades produtivas muitas vezes diferencia-se com base em atributos alheios ao processo produtivo. Isto, certamente, representa um agravamento da situação da mulher negra.

As desigualdades educacionais entre os grupos raciais são marcantes. Andrews (1992) analisa as desigualdades raciais no Brasil e nos Estados Unidos, numa série de indicadores, ao longo do século. Em alguns deles a comparação de 1890 a 1960 favorecia o Brasil, mas

"(...) em 1980, a comparação estatística das diferenças raciais nos dois países não mais favorecia o Brasil. Os indicadores de realização educacional (alfabetização, matrícula e diplomação), que haviam mostrado ser o Brasil mais desigual em 1950, apresentaram a mesma relação na década de oitenta" (ANDREWS, 1992: 74).

A explicação dessas desigualdades repousa numa complexidade de fatores que implicam em mecanismos que permitem devolver aos indivíduos os mesmos níveis educacionais de seus grupos. Os negros e pobres saem em desvantagem do processo educacional. Como a reprodução das desigualdades educacionais se fazem em meio a uma esfera da vida social onde se proclama a mais ampla igualdade de oportunidades é possível desconfiar de sutis mecanismos que tornam possível esse processo de diferenciação. Um deles é a segregação espacial, que tem

sido sugerida como um importante fator no desempenho educacional dos grupos raciais, embora permaneça insuficientemente estudada.

A segregação espacial dos grupos raciais é, de fato, um dado presente na sociedade brasileira. Rolnik (1989) fala de territórios com marcada identidade étnica, mesmo em nossas grandes cidades. Telles (1992) identifica níveis de segregação espacial dos grupos raciais nas principais áreas metropolitanas do Brasil.

O que os dados nos revelam sobre os diferenciais na realização educacional dos grupos raciais é alarmante. Menos alfabetizados, retidos em patamares educacionais mais baixos, poucos negros conseguem chegar à universidade. Um negro com curso superior completo é um "sobrevivente" do sistema educacional, que, ademais, enfrentará sistemática discriminação no mercado de trabalho.

O processo seletivo embutido na etapa educacional do ciclo de vida dos indivíduos opera através da performance acadêmica. Esse desempenho de deve, em parte ao *background* familiar do aluno. Embora uma boa parte da realização educacional dos grupos raciais seja efeito do *background* familiar, a variável raça tem um papel específico nessa etapa do ciclo de vida das pessoas, como vimos nas transições analisadas. O desempenho educacional, em geral, aproxima pretos e pardos, distanciando-os dos demais segmentos raciais.

Assim, esta pesquisa ajuda a tirar mais um tijolo do sólido muro da democracia racial, que tem servido apenas para evitar que o Brasil encare um problema que de fato existe. Só o enfrentamento dessa questão poderá abrir novas perspectivas no cenário das nossas relações raciais. Skidmore ressalta que a análise do discurso predominante, ainda hoje,

"(...) entre intelectuais e políticos (e mesmo em grande parte da elite das ciências sociais) no Brasil mostra uma recusa persistente em aceitar a hipótese de que a desigualdade racial (cuja própria existência é duplamente ignorada e frequentemente negada) pode ter qualquer outra base que não as causas gerais (ou seja, não-racistas) da pobreza. O mito da democracia racial brasileira (...) está vivo e saudável no Brasil de hoje" (SKIDMORE, 1992, p. 9-10).

O Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer em matéria de educação. A própria ausência de informações e a não confiabilidade dos dados do MEC são um mau sintoma. Sem saber o que está acontecendo, fica mais difícil tomar decisões acertadas.

A ampliação da rede de ensino ainda é uma questão importante, uma vez que, sem os fantásticos índices de repetência, a oferta de vagas seria ainda mais problemática nos níveis mais elevados de ensino (elevados nesse caso, quer dizer segundo segmento de 1º grau e 2º grau). Entretanto, o principal desafio ao sistema de ensino brasileiro é romper o círculo vicioso da "pedagogia da repetência". Por outro lado, as experiências destinadas a aprimorar o sistema educacional não deve visar apenas diminuir artificialmente índices de repetência, mas, realmente, assegurar aos estudantes maiores níveis cognitivos.

A integração, de forma dinâmica, ao nível das modernas economias industriais, não será feita sem maciços investimentos em educação, como exemplifica os resultados obtidos pelos "tigres" asiáticos em matéria de desenvolvimento social.

O Brasil repete em suas formulações legais os princípios igualitários. É o mínimo. A efetiva transformação desses propósitos em igualdade de oportunidades e realização educacional é o grande desafio. Cumpre melhorar o desempenho educacional e transformar este quadro de desigualdades crônicas.

BIBLIOGRAFIA

- AGIER, Michel. Etnopolítica: a dinâmica do espaço afro-baiano. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, (22): 99-115, 1992.
- ALVES, Judith Alda et alii. A questão das desigualdades raciais na escola: o papel do professor de Primeiro Grau. Forum Educacional, Rio de Janeiro, 14(1): 97-109, dez.1989/fev.1990.
- ANDREWS, George R. Desigualdade racial no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação estatística. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, (22): 47-83, 1992.
- ARAUJO, Tereza Cristina N. A classificação de "cor" nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (63): 14-16, 1987
- AZEVEDO, Maria Mazzarello. Pré-escola: repetência no 1º grau. Brasília, UnB, 1985. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- BARCELOS, Luiz Claudio et alii. Escravidão e relações raciais no Brasil; cadastro da produção intelectual-1970/1990. Rio de Janeiro, CEEA, 1991.
- BERQUÓ, Elza. Notas sobre os arranjos familiares por raça no Brasil. Comunicação apresentada ao Seminário Internacional sobre Racismo e Relações Raciais nos Países da Diáspora Africana. Rio de Janeiro, CEEA, 1992.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CARVALHO, José M. de. As batalhas da abolição. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, (15): 14-23, 1988.
- COSTA, Messias. rendimento escolar: fatores explicativos e implicações para igualdade de oportunidades. In: LEVIN, h. et alii. op. cit.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 8.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985.
- DEGLER, Carl. Nem preto nem branco; escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos. Rio de Janeiro, Ed. Labor, 1976.
- DIAS, Maria Teresa Ramos. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1979. (Dissertação de Mestrado em Sociologia).
- DUTRA, Any. "Alfabetização no Rio de Janeiro: elites políticas, conhecimento especializado e mediação da burocracia. Rio de Janeiro, UFRJ, 1990. (Tese de Doutorado em Educação).

- ECCLES, Peter. Culpados até prova em contrário: os negros, a lei e os direitos Humanos no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro (20): 135-63, 1991.
- Educação e discriminação dos negros. Belo Horizonte, FAE/IRHJP, 1988.
- FARIA, Vilmar. A conjuntura brasileira: dilemas e perspectivas. In: O estado social da nação: um balanço dos anos recentes. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1991 (Cadernos de Conjuntura, 47).
- FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo, Dominus, 1964.
- FIGUEIRA, Vera Moreira. O preconceito racial na escola. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, (18): 63-72, 1990.
- FLETCHER, Philip & RIBEIRO, Sergio Costa. O ensino de Primeiro Grau no Brasil de hoje. Brasília, nov. 1987 (mimeo).
- FONTOURA, Maria Conceição Lopes. A exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares: uma questão só de desconhecimento histórico? Porto Alegre, UFRS, 1987. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. O silêncio; um ritual pedagógico a favor da discriminação racial; um estudo da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de Primeira e Quarta Série. Belo Horizonte, UFMG, 1985. (Dissertação de Mestrado em Educação)
- HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades no Brasil. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- A pesquisa sobre migrações, relações raciais e pobreza no Brasil. In: MICELI, Sergio, org. Temas e problemas da pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo, Sumaré, 1992.
- HASENBALG, Carlos & SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, (18): 73-89, 1990.
- et alii. Miscigenação racial no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, (16): 188-97, 1989.
- KARABEL, Jerome & HALSEY, A. H. Power and Ideology in Educations. New York, Oxford University Press, 1977.
- KLEIN, Ruben & RIBEIRO, Sergio Costa. O Censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. Rio de Janeiro, LNCC/CNPq, 1991. (Relatórios de Pesquisa e Desenvolvimento, 24/91).
- KMENTA, Jan. Elementos de econometria; teoria estatística básica. São Paulo, Atlas, 1988.
- LEITE, João Pereira. Cor do aluno e reação da professora na escola primária de Salvador. Salvador, UFBA, 1975. (Dissertação de Mestrado em Educação).

- LEITE, Ligia Maria Costa. A magia dos invencíveis. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1987. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- LEVIN, Henry M. et alii. Educação e desigualdade no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1984.
- LOVELL, Peggy. Racial inequality and the Brazilian labor market. Gainesville, University of Florida, 1989. (Tese de Doutorado em Sociologia).
- MAGGIE, Yvonne. Cor, hierarquia e sistema de classificação: a diferença fora do lugar. In: Catálogo; Centenário da Abolição. Rio de Janeiro, CIEC/Núcleo da Cor, 1989.
- "Aqueles a quem foi negada a cor do dia": análise das categorias de raça e cor na cultura brasileira. Comunicação apresentada ao Seminário Internacional sobre Racismo e Relações Raciais nos Países da Diáspora Africana. Rio de Janeiro, CEEA, 1992.
- MARE, Robert. Social background and school continuation decisions. Journal of the American Statistical Association, 75 (370): 295-305, 1980.
- NEFP. Brasil 1985; relatório sobre a situação do país. Campinas, Editora da UNICAMP, 1987. V.2.
- NEGRÃO, Esmeralda. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (63): 86-7, nov. 1987.
- NOGUEIRA, Gracy. Tanto preto quanto branco; estudos de relações raciais. São Paulo, T. A. Queiroz, 1985.
- OGBU, John U. Class Stratifications, Racial Stratification, and Schooling. In: WEIS, J. ed. Class, Race, and Gender in American Education. State University of New York, 1988.
- OLIVEIRA, Lucia E. et alii. O lugar do negro na força de trabalho. Rio de Janeiro, IBGE, 1983.
- PACHECO, Moema P. Família e identidade racial. Rio de Janeiro, Museu Nacional, 1986 (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social).
- As desigualdades raciais em dois tipos de família. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, (16): 198-226, 1989.
- PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar; histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T.A. Queiroz, 1991.
- PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (63): 19-23, nov. 1987.
- PNUD. Desarrollo humano: informe 1991. Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1991.

- QUADROS, Waldir J. O "milagre brasileiro" e a expansão da nova classe média. Campinas, UNICAMP, 1991 (Tese de Doutorado em Economia).
- Raça negra e educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (63) nov. 1987.
- RAMA, Germán W. Estrutura social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (69): 17-31, 1989.
- RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência. Rio de Janeiro, LNCC, 1990 (mimeo).
- ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras (etnicidade e cidade em São Paulo e no Rio de Janeiro). Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, (17): 29-41, 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: democratização e desigualdades. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987 (mimeo).
- Segregação espacial na escola paulista. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, (19): 97-107, 1990.
- Raça e educação inicial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (77): 25-34, maio 1991.
- ROSEMBERG, Fulvia et alii. Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1986.
- ROSEMBERG, Lia. Educação e desigualdade social: rendimento escolar de alunos de diferentes origens sociais. São Paulo, PUC, 1981. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- SCHNEIDER, Doroth Wolf. Classes esquecidas: os alunos excepcionais do Estado da Guanabara. Rio de Janeiro, Museu Nacional, 1974. (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social).
- SEYFERTH, Giralda. As ciências sociais no Brasil e a questão racial. In: Seminário Cativo e Liberdade. Rio de Janeiro, IFCH/UERJ, 1989.
- Os paradoxos da miscigenação: observação sobre o tema imigração e raça no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, (20), 1991.
- SILVA, Ana Célia. O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de Primeiro Grau, nível 1. Salvador, UFBA, 1988. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- SILVA, Nelson do Valle. White-nonwhite income differentials: Brazil, 1960. University of Michigan, 1978. (Tese de Doutorado em Sociologia).
- Cor e processo de realização sócio-econômica. Dados, Rio de Janeiro, 24(3): 391-409, 1981.

- . A situação social ao fim da "Década Perdida". In: *O estado social da nação: um balanço dos anos recentes*. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1991 (Cadernos de Conjuntura, 47).
- . Desigualdades raciais no Brasil Contemporâneo: revisitando o caso do Rio de Janeiro. Comunicação apresentada ao Seminário Internacional sobre Racismo e Relações Raciais nos Países da Diáspora Africana. Rio de Janeiro, CEEA, 1992
- . A sociedade. In: JAGUARIBE, H., org. *Sociedade, estado e partidos na atualidade brasileira*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992a.
- SILVA, Nelson do Valle & HASENBALG, Carlos. Família, cor e acesso à escola no Brasil. Rio de Janeiro, LNCC/CNPq, 1992 (Relatórios de Pesquisa e Desenvolvimento, 15/92).
- SILVA, Nelson do Valle & SOUZA, Alberto de Mello e. Um modelo para análise da estratificação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (58) 1986.
- . Family background, quality of education and public and private schools in Sao Paulo: relationships and effects on school transitions. 1992. (mimeo)
- SKIDMORE, Thomas. *Preto no Branco; raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- . Birracismo nos Estados Unidos versus multirracismo no Brasil: ainda é válido o contraste. Comunicação apresentada ao Seminário Internacional sobre Racismo e Relações Raciais nos Países da Diáspora Africana. Rio de Janeiro, CEEA, 1992.
- TELLES, Eduard E. Residential segregation by skin color in Brazil. *American Sociological Review*, 57: 186-97, Apr. 1992.
- TURNER, Bryan. *Equality*. New York, Tavistock Publications, 1986.
- VAINER, Carlos. Estado e raça no Brasil. Notas exploratórias. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, (18): 103-118.
- WOOD, Charles. Categorias censitárias e classificações subjetivas de raça no Brasil. In: LOVELL, P. (org.) *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte, CEDEPLAR, 1991.