

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE ECONOMIA  
MONOGRAFIA DE BACHARELADO

**O DESAFIO DA PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL  
NA ESCOLA À LUZ DOS INDICADORES  
EDUCACIONAIS BRASILEIROS**

DANIELLE OLIVEIRA SANT'ANNA  
Matrícula nº 109023755

ORIENTADOR: Prof. Marcelo Jorge de Paula Paixão  
COORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Lúcia Silva Kubrusly

MARÇO 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE ECONOMIA  
MONOGRAFIA DE BACHARELADO

**O DESAFIO DA PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL  
NA ESCOLA À LUZ DOS INDICADORES  
EDUCACIONAIS BRASILEIROS**

---

DANIELLE OLIVEIRA SANT'ANNA  
Matrícula nº 109023755

ORIENTADOR: Prof. Marcelo Jorge de Paula Paixão  
COORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Lúcia Silva Kubrusly

MARÇO 2013

*As opiniões expressas neste trabalho são da exclusiva responsabilidade da autora.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me dá forças para enfrentar a luta árdua, porém extremamente recompensante e libertadora, da busca pelo conhecimento.

No plano mortal, agradeço ao Prof. Marcelo Paixão não somente por ter cumprido, com o brilhantismo que lhe é característico, a tarefa de me orientar. Mas também por ter me fornecido um paradigma de profissional e por ter me aberto as portas para um novo universo – o da pesquisa acadêmica. Um universo onde não é proibido acreditar que o poder da mudança está em nossas mãos.

À minha coorientadora Lúcia Kubrusly, que atendeu prontamente meu pedido de socorro estatístico. Uma professora exemplar, que tem o poder mágico de dar sentido a um amontoado de números, transformando-os em poderosos argumentos.

À toda equipe do LAESER, que desde 2010 me acolheu com tanto carinho. Em especial, à Irene Rosetto, que consegue ser ao mesmo tempo uma das pessoas mais inteligentes, atenciosas e eficientes que já conheci. E à Elaine Carvalho e Iuri Viana, companheiros do GT educação, que tornaram meus dias de trabalho muito mais leves e divertidos. Também agradeço a todos os demais colegas de turma do IE, em especial à Giovana Vasconcelos, amiga de ontem, hoje e sempre.

À minha família, por representar tudo o realmente importa na minha vida.

## RESUMO

O presente trabalho busca traçar um panorama das assimetrias raciais presentes nos indicadores educacionais de rendimento, através da análise do SAEB 2005 e da Prova Brasil 2009. Pudemos verificar que os alunos negros apresentam os piores resultados, e os brancos os melhores. Ademais, os exercícios de desagregação feitos a partir da Prova Brasil nos permitiram concluir que o nível socioeconômico, embora importante, não foi suficiente para explicar totalmente as assimetrias raciais de proficiência. O mesmo ocorreu com a infraestrutura da escola.

Argumenta-se que existem fatores, para além do nível socioeconômico e das condições físicas de instalação das instituições de ensino, que poderiam explicar o menor desempenho escolar de alunos negros, comparativamente aos brancos. Um deles seria a existência de práticas discriminatórias cristalizadas na escola, que acaba se tornando um lócus de ratificação, em vez da superação, das desigualdades existentes na sociedade como um todo.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I – ESTRUTURA SOCIAL, RAÇA E DIFERENÇAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>9</b>
I.1) A ESCOLA NEOCLÁSSICA E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO.....	9
I.2) O DESEMPENHO DIFERENCIADO POR RAÇA E SUAS INTERPRETAÇÕES..	12
<b>CAPÍTULO II – OS INDICADORES DE RENDIMENTO BRASILEIROS EM PERSPECTIVA COMPARADA.....</b>	<b>18</b>
II.1) AS ASSIMETRIAS RACIAIS BRASILEIRAS DENUNCIADAS PELO SAEB.....	18
II.2) A COMPARAÇÃO COM OS DADOS NORTE-AMERICANOS.....	23
<b>CAPÍTULO III – UMA ANÁLISE SOBRE A PROVA BRASIL.....</b>	<b>30</b>
III.1) NOTAS MÉDIAS NA PROVA BRASIL 2009.....	30
III.2) NOTAS MÉDIAS E A DESAGREGAÇÃO POR NÍVEL SOCIOECONÔMICO.....	32
III.3) NOTAS MÉDIAS E A DESAGREGAÇÃO POR INFRAESTRUTURA ESCOLAR.....	39
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>47</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Histograma do primeiro componente extraído pelo método ACP.....	37
---	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Estudantes por estágios de construção de competências nos exames de proficiência de matemática e português no SAEB, segundo os grupos de cor ou raça selecionados e sexo; Brasil; 2005 (em distribuição % dos estágios de competência).....	20
Tabela 2 - Estudantes de acordo com os estágios de construção de competências nos exames de proficiência de matemática e leitura no NAEP, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (white e black) e sexo; EUA; 2005 (em % dos estudantes).....	26
Tabela 3 - Porcentagem de alunos que atingiram no mínimo o nível intermediário no SAEB (no caso do Brasil) e no mínimo o nível básico no NAEP (no caso dos EUA), exame de matemática; 2005.....	27
Tabela 4 - Porcentagem de alunos que atingiram no mínimo o nível intermediário no SAEB (no caso do Brasil) e no mínimo o nível básico no NAEP (no caso dos EUA), exame de língua portuguesa/leitura; 2005.....	28
Tabela 5 – Notas médias nos exames de proficiência de matemática e português na Prova Brasil, segundo os grupos de cor ou raça selecionados e sexo; Brasil; 2009 (em número de pontos obtidos no exame).....	31
Tabela 6 – Notas médias nos exames de proficiência de matemática e português na Prova Brasil, 8ª série, segundo os grupos de cor ou raça selecionados e nível socioeconômico; Brasil; 2009 (em número de pontos obtidos no exame).....	37
Tabela 7 – Superioridade das notas médias de alunos brancos da 8ª série em relação aos pretos, nos exames de proficiência de matemática e português na Prova Brasil, segundo o nível socioeconômico; 2009 (em porcentagem).....	39
Tabela 8 – Notas médias nos exames de proficiência de língua portuguesa e matemática na Prova Brasil, 8ª série, segundo os grupos de cor ou raça selecionados e infraestrutura da escola; 2009 (em número de pontos obtidos no exame).....	40

## INTRODUÇÃO

A promulgação da Constituição de 1988 representou um marco no conceito de “educação para todos”. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito passa a ser caracterizado como direito subjetivo, acompanhado pelo compromisso com a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino. Vemos a consolidação da ideia de que todo brasileiro têm direito à educação de qualidade, independente de raça, gênero, credo ou renda.

É de relativo consenso entre os estudiosos que os indicadores educacionais brasileiros tiveram uma melhoria gradativa e significativa, principalmente em termos de acesso ao ensino fundamental. Em 2002, 97% da população de 7 a 14 anos, faixa de idade onde a frequência escolar é compulsória, estava matriculada (ALVES e ORTIGÃO, 2005).

Por outro lado, ainda nos defrontamos com sérios gargalos relativos ao fluxo escolar e à qualidade do ensino no país (HASENBALG e SILVA, 2000). Os altos índices de repetência se refletem nas grandes defasagens idade-série e nas altas taxas de evasão escolar. Além disso, as avaliações de desempenho produzidas pelo MEC apontam que a maioria dos alunos encontra-se abaixo do patamar considerado adequado, o que corrobora a fraca *performance* dos estudantes brasileiros nas avaliações internacionais (INEP, 2003).

Soma-se a essas deficiências a discussão acerca da equidade racial, nosso principal foco de atenção. As assimetrias raciais estão presentes em todos os indicadores educacionais, evidenciando uma realidade na qual os alunos negros, além de frequentarem menos a escola, apresentam rendimentos inferiores quando comparados com alunos brancos<sup>1</sup>.

Nosso objetivo geral é analisar o efeito da discriminação sobre o rendimento escolar de alunos negros, utilizando os estudantes brancos como grupo de controle. Trabalharemos a hipótese de que o menor desempenho deste primeiro contingente deve-se, ao menos parcialmente, à existência de práticas discriminatórias no interior da escola, que enquanto estrutura do processo de socialização, acaba por ser um espaço reprodutor da desigualdade racial. Buscaremos provar que a diferença socioeconômica não explica por si só toda a

---

<sup>1</sup> Aqui, evocamos a nomenclatura “negro” tal como tratada no SAEB 2005, onde o quesito cor ou raça apresentava as seguintes categorias: branco, pardo/mulato, negro, amarelo e indígena.

diferença de proficiência entre os alunos de diferentes grupos raciais. Ou seja, negros obtêm piores resultados não apenas por serem pobres, mas também, e independentemente, por serem negros.

No capítulo I, abordaremos as principais interpretações sobre a relação entre estrutura social, raça e desigualdades educacionais, buscando fazer uma ponte com a Teoria do Capital Humano. O capítulo II inicia o estudo dos indicadores de desempenho, utilizando o SAEB 2005. Os resultados obtidos com o SAEB serão confrontados à realidade norte-americana, para fins de contextualização do *gap* racial de proficiência brasileiro. Para isso, nos valem os dados do NAEP, a avaliação em larga escala dos EUA, para o mesmo ano.

O capítulo III dá continuidade à análise do rendimento escolar, desta vez a partir da Prova Brasil 2009, enriquecendo-a com um maior nível de desagregação das notas médias dos alunos. Além da desagregação por nível socioeconômico e infraestrutura da escola, utilizaremos também a por cor ou raça.

De modo geral, defendemos que não basta ampliar a oferta de educação, se esta não vem acompanhada pela qualidade e pela equidade. Assim, se faz necessária a implementação de políticas que façam com que a escola transponha a barreira da discriminação, e que não seja um mero instrumento para a garantia da sua perpetuação.

## CAPÍTULO I – ESTRUTURA SOCIAL, RAÇA E DIFERENÇAS EDUCACIONAIS

O presente capítulo encontra-se dividido em duas seções. A primeira discutirá os fundamentos e limitações da Teoria do Capital Humano, principal aporte teórico que justifica a relação entre economia e educação. Ela influencia e fomenta diferentes visões acerca da interação entre estrutura social, desempenho escolar e raça, visões estas que são apresentadas na segunda seção.

### I.1) A ESCOLA NEOCLÁSSICA E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

O primeiro economista a defender a importância da educação de uma perspectiva macroeconômica foi Alfred Marshall. Mas para ele, as problemáticas educacionais estavam subordinadas aos mecanismos de mercado, de modo que uma eventual escassez de mão de obra qualificada em determinado setor acabaria sendo sanada pela elevação dos salários, que despertaria o interesse dos indivíduos em adquirirem *know how* para ocuparem aquelas vagas (NIVALDE, 1990).

Durante a primeira metade do século XX, muitos seguidores de Marshall tenderam a restringir o conceito de capital às estruturas físicas utilizadas no processo produtivo. Entretanto, mediante a dificuldade em se explicar crescimento a partir do modelo de Solow, o conceito estendeu-se aos seres humanos. Assim, popularizou-se a utilização do termo capital humano, que designava o conjunto de habilidades, talento e conhecimento de um indivíduo, adquiridos através da escolarização e da experiência profissional. Schultz e Denison incluíram a educação na função de produção. Becker defende o investimento em capital humano do ponto de vista individual. Dessas duas linhas de pesquisa surge a Teoria do Capital Humano, principal aporte teórico que justifica a relação entre economia e educação, desenvolvida na década de 1960.

A hipótese central na formulação de Schultz é a atribuição de um valor econômico à educação, de modo que o âmago da teoria é expresso na seguinte passagem:

"... sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no Capital Humano, sob forma de habilidades adquiridas nas escolas" (SCHULTZ, 1973, p. 25)

O fato de Schultz considerar o gasto em educação como um investimento, variável tradicionalmente associada ao capital fixo, possibilitou a explicação das diferenças salariais, de modo que quanto maior a escolaridade do indivíduo, sua renda seria maior e mais duradoura. Assim, ele investe em educação no presente objetivando obter maior nível de rendimento futuro. Isto traz implícita a ideia de que os principais fatores explicativos das desigualdades sociais são os diferenciais de escolarização.

Nivalde (1990) destaca que os teóricos do Capital Humano enxergam a educação como um importante instrumento de mobilidade social, baseando-se para isso nas seguintes hipóteses: existência de uma relação direta entre habilidade cognitiva e produtividade; o mercado de trabalho seria contínuo, não havendo barreiras à mobilidade; e por fim, qualquer acréscimo no nível educacional resultaria em aumentos salariais.

Um dos primeiros exemplos da aplicação desses conceitos em estudos brasileiros foi o livro de Langoni (1973), que buscou explicar os motivos da piora do coeficiente de Gini no país entre 1960 e 1970. Para ele, a resposta se encontraria nas assimetrias dos anos de estudo da população e nas alterações econômicas estruturais que aumentavam a demanda por força de trabalho mais qualificada. Após o pioneirismo de Langoni, multiplicaram-se estudos nas décadas seguintes que utilizavam o mesmo eixo estruturante, atribuindo pouca importância a outras dimensões na explicação dos diferenciais salariais.

Embora seja evidente a correlação positiva entre anos de estudo e retorno salarial, o aporte do Capital Humano é contestável por muitas perspectivas, que perpassam os próprios pilares da tradição neoclássica. Isto é, as críticas feitas à economia neoclássica como um todo são também aplicáveis ao capital humano. Dentre elas, poderíamos citar que os indivíduos não se comportam sempre de maneira racional, e que vivemos em um mundo de informação imperfeita. A educação é um ativo com longo prazo de maturação, e as pessoas não conhecem totalmente suas habilidades, ou o quanto irão viver, nem as condições de mercado no final do processo de escolarização. De fato, estudos norte-americanos mostraram que as dez profissões mais demandadas em 2010, sequer existiam em 2004 (GUNDERSON *et al*, 2004). A revolução tecnológica imprimiu um ritmo de alterações no mercado de trabalho muito intenso, como nunca antes visto.

Além disso, a Teoria do Capital Humano não considera a existência de conflitos entre capital e trabalho. Assim, um investimento marginal em educação geraria uma produtividade marginal, que seria repassada aos salários, a menos que existissem imperfeições no mercado.

Em primeiro lugar, essa direção conceitual acaba indiretamente “culpando” o trabalhador por seus baixos salários. Em segundo lugar, olhando a questão sob um prisma de fundamentação marxista, diríamos que os neoclássicos negligenciam os condicionantes de mercado que conferem maior poder de barganha aos detentores dos meios de produção, que reivindicam aumentos em suas margens de lucro em detrimento de aumentos salariais, e todos os condicionantes sócio-estruturais que impossibilitam com que o trabalhador adquira conhecimento técnico-científico ao longo de sua vida. Antes de mais nada, o investimento em educação é um custo não trivial, em especial em contextos de fortes restrições de liquidez.

Mas a ideia de considerar a escola como um instrumento de ascensão social foi fortemente contestada por sociólogos da educação, notadamente por Bourdieu, que enxerga a instituição de ensino como reprodutora da cultura dominante. Em vez de tornar a sociedade mais igualitária, ela ratificaria e reproduziria as desigualdades. Isto porque a ação pedagógica apresentava a cultura dominante como cultura geral, favorecendo as crianças e jovens que dominam este aparato cultural. Desse modo, alcançar o sucesso escolar era bem mais fácil para os alunos provenientes das classes dominantes, pois os demais teriam que desaprender uma cultura para aprenderem um jeito totalmente novo de pensamento e expressão, para só então se tornarem cidadãos ativos. Esses demais alunos se sentem excluídos, e encaram seu desempenho inferior como falta de habilidade. Assim, Bourdieu defende que a escola difunde sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, que acabam se submetendo à dominação, sem perceberem os fatores estruturais que condicionaram seu “fraco” desempenho (STIVAL & FORTUNATO, 2008).

Outra importante crítica é a de que as diferenças de rendimento de indivíduo para indivíduo são explicadas em parte pelo nível de educação recebida, mas também são afetadas por inúmeros outros fatores, como idade, raça, sexo, habilidades inatas, educação informal recebida em casa, taxa de desemprego na região de domicílio, entre muitos outros, dimensão esta que chegou a ser apontada por Schultz.

Em relação à temática racial em específico, Paixão (2008) coloca a seguinte questão:

“mesmo que consideremos que o peso da variável educacional seja efetivamente decisivo para os respectivos padrões de remuneração dos indivíduos dos distintos grupos de raça/cor, ainda assim caberia responder uma questão adicional que remontaria aos motivos pelos quais as desigualdades raciais apareceriam nos indicadores educacionais.” (PAIXÃO, 2008, p. 47)

O autor mostra a existência de um raciocínio circular que nos impediria de compreender o mecanismo propulsor das assimetrias entre brancos e negros no mercado de trabalho e nas escolas - as desigualdades raciais seriam fruto das diferenças de escolarização, que por sua vez eram produto da má distribuição de renda, gerada pela desigualdade de acesso à escola. Buscando o aprofundamento dessa questão, a próxima seção se dedicará à evolução das teorias sobre as relações inter-raciais na educação das últimas décadas.

## I.2) O DESEMPENHO DIFERENCIADO POR RAÇA E SUAS INTERPRETAÇÕES

Um dos maiores pontos de convergência nos estudos educacionais no plano internacional é a indicação da associação direta entre classes sociais e desempenho escolar. (BARBOSA, 2005). Dessa maneira, o sucesso escolar seria socialmente condicionado, e os demais vetores acabavam assumindo caracteres subsidiários.

“Nos Estados Unidos, pesquisadores deram especial atenção às diferenças étnicas de desempenho e às tendências históricas relativas a essa questão. Fazendo uma revisão dessa literatura, Hedges e Nowell (1999, p. 31) concluíram que ‘toda redução das diferenças de grupo no alto da distribuição de desempenho é devida às mudanças relativas nas classes sociais’(...) Eles confirmaram trabalhos anteriores sobre esse tópico — como aqueles que aparecem no livro *Inequality by design: cracking the Bell curve myth* (1972), nos quais os autores deixam claro que a estrutura social é o fator crucial na explicação das distintas formas de desigualdade.” ( BARBOSA, 2005, p. 5 e 6)

No Brasil, a tendência a se considerar as diferenças raciais menos importantes que as diferenças econômicas, que é claramente presente até os dias de hoje, encontra raízes tanto na tese da “democracia racial” de Gilberto Freyre (1933), quanto na de Florestan Fernandes (1965), que considerava a discriminação racial como uma prática não funcional às sociedades competitivas modernas e, assim, que tenderia a declinar à medida que a sociedade brasileira se modernizasse. Dessa maneira, o acúmulo de capital econômico e cultural pelos grupos sociais seria suficiente para o combate ao preconceito.

Mas desde o final da década de 1970, a partir da tese de doutorado de Carlos Hasenbalg, uma nova interpretação e perspectiva sobre as relações sociais e raciais tomou fôlego e alavancou uma série de estudos que produziram variadas evidências estatísticas sobre as desigualdades educacionais entre brancos e negros.

“Sociólogos como Hasenbalg (1979, 1988, 1990) e Silva (1988, 1990) observaram que mesmo com os variados controles impostos aos seus dados – como pela condição socioeconômica da família, ocupação dos pais, organização da estrutura familiar etc. – havia uma persistência na diferença entre as taxas de evasão e progressão escolar de brancos e negros, sendo que estes últimos sempre se

encontravam em condições de desvantagem.” (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006, p.104)

Tal aporte igualmente viria a influenciar outras contribuições tais como a de Soares (2000), Martins (2003a, 2003b), Telles (2003); Fernandes (2004), Beltrão & Teixeira (2004), Rocha (2005), Soares *et al* (2005), Rosemberg (2006), entre muitos outros.

Para além das fronteiras brasileiras, o debate também vai se corporificando e ramificando. Em termos gerais, Saldanha e Francesc (s/d) identificam como importantes teorias explicativas dos resultados educativos diferenciados por raça:

(i) a “*oppositional culture*”, utilizado por Ogbu (1987). Em primeiro lugar, o autor defende que o desempenho não deve ser visto em termos universais, mas sim a partir do contexto histórico e cultural no qual os jovens se desenvolvem. Para o autor, a discriminação contra os negros no mercado de trabalho antes dos anos de 1960 fora responsável pela criação de uma desconexão entre o sucesso educacional e o sucesso no mercado de trabalho. Assim, embora os negros reconhecessem em um nível abstrato que a educação era um instrumento de mobilidade social ascendente, eles acabavam desenvolvendo uma perspectiva pessimista quanto ao futuro, ao perceberem que não teriam as mesmas oportunidades que os grupos dominantes, e que enfrentariam barreiras no mercado de trabalho, devido às desigualdades estruturais existentes na sociedade. Assim, antecipando que seu esforço não seria devidamente recompensado no futuro, adota-se uma postura avessa à competição no presente.

Ogbu cita na pesquisa de Paul Willis, feita na década de 1970, que analisou um grupo de meninos da classe trabalhadora que apresentavam um comportamento muito rebelde em sala de aula, rejeitando o currículo escolar, desafiando a autoridade dos professores e interrompendo as aulas. Para Willis, a rejeição dos rapazes à escola era em parte fruto de profundos *insights* sobre a condição econômica de sua classe social no sistema capitalista. Eles acabavam igualando trabalho manual a sucesso, e trabalho mental a fracasso. Não enxergando conexão entre desempenho escolar e mobilidade social dentro da classe à qual se julgavam pertencentes, os alunos acabaram por escolher a mesma profissão de seus pais, um típico trabalho de chão de fábrica, escolha esta feita com alegria e sem coerção.

(ii) Wilson (1987) desenvolve a noção de “*resigned adaptation*”. Ele argumenta que, em resposta aos níveis elevados de desemprego e discriminação, os não-brancos se tornaram relativamente mais tolerantes ao desemprego. O fato de muitas minorias étnicas viverem em comunidades onde o desemprego era predominante restringia suas aspirações e diminuía a

predisposição ao trabalho. Esta conclusão seria reforçada por uma sensação de que a obtenção de trabalho não iria necessariamente gerar um ganho financeiro superior a outros tipos de benefícios governamentais ou rendas não mercantis. Tais sentimentos poderiam ser transmitidos intra e inter geracionalmente, o que reduzia cada vez mais a importância de se adquirir escolarização a fim de compensar e superar a discriminação. Estes problemas eram agravados pela falta de oportunidades econômicas nas áreas urbanas, onde grupos étnicos minoritários menos abastados estariam concentrados, o que fora cunhado de teoria da incompatibilidade espacial (HOLZER, 1991).

Ambas abordagens apresentadas possuem o viés comum de analisar a questão de “fora pra dentro” da escola, no sentido de explorarem como a estrutura social atua na nossa percepção de indivíduos pertencentes a determinado grupo, ao qual são atribuídas funções que acabam se naturalizando, influenciando assim no desejo de um agente perseguir ou não maior escolarização. Busca-se defender aqui que elas são coerentes em seus argumentos e seus contextos, mas são incompletas. Elas não apresentam a escola como um ator preponderante na construção do quadro social de assimetrias, o que abre margens para nossa contestação acerca dessa aparente neutralidade. A escola é realmente neutra? Se não, qual o seu efeito líquido nesse processo? Estaria ela exercendo um papel contrário ao seu objetivo enquanto instituição, ao ajudar a cristalizar uma ordem social de subjugação pré-existente, em vez de contribuir para a sua superação, como denunciado por Bourdieu? Essa visão “de dentro pra fora” é complementada pelas correntes a seguir.

(iii) Por fim, a partir da década de 1980, seria possível identificar duas correntes interpretativas das desigualdades étnico-raciais: a abordagem antirracista e a abordagem multiculturalista. A primeira defende o combate à discriminação no espaço escolar, enquanto a segunda foca não apenas no combate, mas também enxerga práticas pedagógicas de valorização das origens e tradições dos distintos grupamentos étnicos como aliadas no incremento do rendimento acadêmico dos alunos. Mas ambas enxergam a escola como um espaço que marca e estrutura o processo de socialização de um indivíduo por toda sua vida, em contraposição com o enfoque de Wilson e Ogbu. Assim, esse lócus pode servir de meio para a reprodução da discriminação, reduzindo as possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros.

Essas abordagens se inserem em um contexto no qual a sociologia da educação está ampliando significativamente os estudos voltados para os estabelecimentos de ensino. O

Relatório Coleman, lançado na década de 1960, contribuíra para a consolidação de um “pessimismo pedagógico”, no sentido de defender que a explicação para um fraco desempenho acadêmico estava “fora da escola” (SOARES & ALVES, 2007). Coleman conclui que a variabilidade dos resultados entre indivíduos da mesma escola era superior à variabilidade entre as escolas e que esta era atribuível mais as diferenças de clientela dessas escolas do que as diferenças em recursos físicos e em qualificação docente.

Mas a partir da década de 1970, os paradigmas dominantes começam a ser contestados, e dissemina-se a ideia de que determinadas políticas e práticas pedagógicas podem arrefecer o determinismo dos condicionantes estruturais. Alguns autores se esforçam para demonstrar que a importância das variáveis propriamente escolares, como nível de gasto por aluno e conteúdos programáticos havia sido subestimada. Outros apontam que diferenças nos recursos escolares pesariam mais sobre o desempenho de estudantes brancos do que no de negros. Em comum, a ênfase de que a escola era de fato um elemento explicativo importante. (FORQUIN, 1995).

Para Cavalleiro (2003), pensar uma educação antirracista significa primeiramente, reconhecer a existência do problema racial. Isto não é nada trivial em um país onde o slogan do governo federal é “Brasil, um país de todos”, e onde a tendência majoritária da sociedade civil é crer que a desigualdade dos negros em relação aos brancos pode ser atribuída exclusivamente à ausência de educação e à pobreza, decorrentes do longo período de escravidão. E esta tendência geral também se verifica comumente dentre os próprios educadores, como comprovado por vários estudos de cunho qualitativo. Segundo Abramovay e Castro (2006), muitos professores são veementes ao negarem a existência de diferenças de desempenho entre negros e brancos. E mesmo os que a aceitam, sugerem que não existem condicionantes institucionais para isso, ou seja, eximem a escola da responsabilidade pelo fenômeno. Os culpados apontados são os próprios alunos negros, que se empenhariam menos, ou suas famílias, que possuem menor nível socioeconômico. Além disso, os autores também mostram que xingamentos e apelidos nitidamente racistas são considerados brincadeiras, pois na escola todos seriam igualmente tratados. E boa parte das opiniões coletadas não são cientificamente embasadas, mas são reflexos do senso comum, e de puros “achismos”.

Os demais pontos de Cavalleiro envolvem, no âmbito da educação antirracista a busca permanente da reflexão, o repúdio a toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória, o trabalho da diversidade presente no ambiente escolar e o desenvolvimento de estratégias

voltadas às crianças e adolescentes com base numa visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.

O multiculturalismo é um instrumento de valorização das diversas culturas que se apresentam no ambiente escolar por meio dos alunos. Segundo Silvério (2000), é entendido como o esforço de reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e social, e da política da diferença. Representa uma oposição ao etnocentrismo, isto é, à tendência do homem de menosprezar sociedades cujos costumes diverjam dos seus e à disposição habitual de julgar povos ou grupos estrangeiros sob o prisma dos padrões e práticas de sua própria cultura ou grupo étnico. Azevedo salienta que uma dinâmica de ensino apoiada no multiculturalismo “não busca somente que se ateste a existência das diferenças, mas sim que estas sejam reconhecidas, valorizadas e apoiadas no sentido de preservação, respeito e acesso aos direitos de cidadania dos sujeitos que elas representam” (AZEVEDO, 2011, p. 188).

Dentro das ciências sociais, o tema do multiculturalismo já se ramificou em várias vertentes, sendo que quatro delas foram mapeadas por McLaren (2000), sendo que o autor defendeu o chamado multiculturalismo crítico ou de resistência. Nesta perspectiva, a cultura é vista como não harmoniosa e a sala de aula deve ser um espaço onde existam “narrativas no plural”, para que a narrativa única, intrinsecamente eurocêntrica, seja relativizada.

Tanto a abordagem antirracista quanto a multiculturalista colocam no centro de cena o papel das interações sociais no processo de aprendizagem, o que é uma similaridade com o Modelo de Identidade de Akerlof e Kranton. Esses autores notaram que as motivações atribuídas às crianças e adolescentes na escola pela sociologia, psicologia e história da educação eram muito diferentes das que lhes eram atribuídas pelos economistas. Os alunos não apenas procuram maximizar o valor presente do retorno financeiro de seus estudos, mas também, e às vezes principalmente, eles buscam se integrar a grupos sociais existentes na escola. Cada grupo possui comportamento e atributos físicos característicos, e a escolha do grupo ao qual se almeja pertencer tem influência direta sobre o esforço que o aluno faz na escola. De acordo com essa visão, o tipo de racionalidade da Teoria do Capital Humano é incompleta, por desconsiderar o processo de interação social na formação das funções de utilidade individuais. A função de utilidade incluiria, portanto, elementos sócio-psicológicos, como identidade ou autoestima (WALTENBERG, 2002).

O campo da psicologia enfatiza o papel do sentimento de pertencimento social na explicação dos desempenhos inferiores de minorias nos EUA (WALTON e COHEN, 2011). Membros de grupos sociais estigmatizados estariam mais sujeitos a se sentirem deslocados em ambientes escolares e de trabalho, o que afetaria suas performances e até mesmo sua saúde. No estudo, um grupo de 96 estudantes, em seu primeiro ano de faculdade, foi submetido a uma intervenção de uma hora. Durante esse tempo, eles receberam mensagens que os encorajavam a não associar as adversidades diárias a fatores unicamente pessoais ou de ordem étnica, mas ao processo transitório de ajuste ao novo ambiente acadêmico, com suas peculiaridades particulares. O resultado final da pesquisa mostrou que os estudantes afrodescendentes que foram submetidos a esse rápido procedimento apresentaram um rendimento superior aos demais alunos negros não apenas no curto prazo, mas pelos três anos subsequentes. Isto seria um indicativo da grande influência que procedimentos que alteram a percepção social do indivíduo podem ter em suas trajetórias.

## **CAPÍTULO II – OS INDICADORES DE RENDIMENTO BRASILEIROS EM PERSPECTIVA COMPARADA**

Proporcionar a nossos alunos o acesso à escola não é suficiente. Depois que o acesso está garantido, emerge a questão do quanto eles estão efetivamente aprendendo no contexto que lhes fora proporcionado. Por isso, este capítulo se propõe a estudar os indicadores de desempenho. Primeiramente, mostraremos os resultados do SAEB 2005, o último ano em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) fizera a divulgação dos microdados da base. Eles serão então contrapostos à realidade norte-americana para o mesmo ano, para fins de contextualização do *gap* racial de proficiência brasileiro.

### **II.1) AS ASSIMETRIAS RACIAIS BRASILEIRAS DENUNCIADAS PELO SAEB**

Atualmente, verificamos então que três órgãos são responsáveis pela coleta e consolidação das estatísticas educacionais: o MEC, através do INEP e das Secretarias Estaduais de Educação, que delimita como unidade de coleta principal a unidade de ensino; o IBGE, cuja unidade de coleta é o domicílio e complementarmente o Ministério do Trabalho, que através da RAIS (Relações Anuais de Informações Sociais) consolida informações sobre trabalhadores do mercado formal, e cuja unidade básica de coleta é a empresa.

As estatísticas educacionais no país vêm evoluindo. A necessidade de desagregação pelas variáveis sexo e raça/cor vem sendo reforçada por organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esta prática, que já vinha sendo historicamente usada pelo IBGE e pelo MEC (que desagregava apenas por sexo até 2005 nos Censos Escolares), tem sido ampliada: por exemplo, informações sobre sexo e cor/raça foram também incluídas nos instrumentos de avaliação de desempenho de alunos, tal como ocorre no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) desde 1990 (ROSEMBERG, 2006).

As avaliações em larga escala são instrumentos de acompanhamento de sistemas de ensino, que objetivam a detecção dos problemas e a consequente reorientação das políticas públicas para superá-los. O SAEB é uma delas. Um exame aplicado a cada dois anos desde 1990, em amostra estratificada de escolas e turmas de alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio. Durante a realização das provas do SAEB, é aplicado um questionário que coleta informações sobre o contexto social, econômico e cultural dos alunos, e ainda, sobre a trajetória de sua escolarização, buscando apresentar indicações do impacto ou associação de alguns desses fatores sobre o desempenho escolar. Professores e diretores também respondem a um extenso questionário (ROSEMBERG, 2006).

“O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado” (Portal INEP, s/d)

A partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as matérias de Língua Portuguesa e Matemática com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007 e 2009.

A primeira forma de divulgação dos resultados dos alunos é através de notas médias, com uma escala de desempenho que vai de 0 a 500. As provas são elaboradas a partir de um modelo baseado na Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar a proficiência de indivíduos pertencentes a diferentes grupos, sejam eles de séries diferentes e mesmo de ciclos diferentes de avaliação. Ao final, a proficiência de todos os alunos é apresentada numa mesma escala, por disciplina, que varia de 0 a 500 pontos. Assim, é importante destacar que a interpretação da escala é cumulativa, ou seja, as habilidades apresentadas em um nível são válidas para os níveis mais altos da escala, e que a escala do SAEB é comum às três séries avaliadas.

A segunda forma de divulgação é através da porcentagem de estudantes que alcançaram determinado patamar de proficiência. Neste momento, utilizaremos os dados do SAEB 2005, os mais recentes divulgados em microdados pelo INEP, para analisar este segundo formato. As notas médias são divididas em quatro estágios, que são: muito crítico (pontuação entre 0 e 125), crítico (125-175), intermediário (175-250) e adequado (>250).

**Tabela 1**  
**Estudantes por estágios de construção de competências nos exames de proficiência de matemática e português no SAEB, segundo os grupos de cor ou raça selecionados e sexo; Brasil; 2005 (em distribuição % dos estágios de competência)**

			Homens			Mulheres		
			Brancos	Pardos/ Mulatos	Negros	Brancas	Pardas/ Mulatas	Negras
<b>Matemática</b>	<b>4ª série</b>	Muito crítico	7,4	11	14,6	6,3	8,8	15,6
		Crítico	30,7	35,4	48,1	31,9	39,3	46,9
		Intermediário	47	45,2	34,6	48,8	45,3	36,1
		Adequado	14,9	8,4	2,7	12,9	6,6	1,3
	<b>8ª série</b>	Muito crítico	0,2	0,6	1,5	0,1	0,2	0,5
		Crítico	7,3	8,9	9,7	7,2	10,2	17,3
		Intermediário	39	52	62,6	46,8	59,3	64
		Adequado	53,4	38,6	26,2	45,9	30,3	18,2
	<b>3º ano</b>	Muito crítico	0	0	0	0	0	0
		Crítico	2,1	3	9,1	1,9	3,3	2,7
		Intermediário	25,8	35,3	32,3	33,4	47,2	49,4
		Adequado	72,1	61,7	58,7	64,7	49,5	47,9
<b>Português</b>	<b>4ª série</b>	Muito crítico	15	17,2	24,2	7,7	10,6	17,7
		Crítico	38	42,7	52,1	30,3	36,7	46,4
		Intermediário	40	37,1	22,6	52,9	48,3	34,5
		Adequado	7	3	1,1	9,1	4,4	1,5
	<b>8ª série</b>	Muito crítico	1,1	1,4	4,9	0,7	0,8	1,8
		Crítico	11,4	15	19,1	6	9,5	13,5
		Intermediário	49	57,3	52	45,1	55,7	57,2
		Adequado	38,5	26,3	23,9	48,1	34	27,5
	<b>3º ano</b>	Muito crítico	0	0	1,8	0	0	0
		Crítico	6,5	6,8	7,4	3,5	6,8	10,9
		Intermediário	33,5	45,6	49,8	30,6	43,2	41,8
		Adequado	60	47,6	41	65,8	50	47,4

Fonte: INEP/MEC, microdados SAEB

Tabulação própria

Nota: A definição da amplitude de cada atributo foi definida seguindo metodologia descrita no Relatório Nacional SAEB 2003 (INEP/MEC, 2006): Muito crítico (0 - 125); Crítico (125 - 175); Intermediário (175 - 250); Adequado (> 250)

No presente trabalho, optamos por acompanhar as nomenclaturas utilizadas nas bases originais. Assim, seguimos a categorização racial do SAEB, que se vale das classificações parda/mulata e negra. Cabe também justificarmos a opção de não juntarmos estas duas últimas categorias, prática esta que vem se tornando usual em pesquisas sobre o tema, o que seria viabilizado pela maior proximidade estatística dos indicadores dos grupos pardos e

pretos do que ocorre em relação aos brancos. Mas este processo não abrange a totalidade dos indicadores (PAIXÃO *et al.*, 2012). Ao contrário dos indicadores de acesso, nos de rendimento é comum os pretos se encontrarem em relevante desvantagem, mesmo em relação aos pardos. Ou seja, mesmo que pretos e pardos desfrutem de condições relativamente semelhantes no que tange ao seu ingresso nas instituições de ensino, os primeiros continuam apresentando uma proficiência acadêmica inferior. Desta maneira, isolar a categoria de pretos serve melhor ao nosso propósito de investigar as forças que atuam no espaço escolar que seriam influenciadoras do fraco desempenho de alguns alunos, especialmente os pretos.

Importa mencionarmos a perspectiva sociológica de Oracy Nogueira para o fenômeno. O autor trabalha com o conceito de preconceito racial de marca para explicar o racismo brasileiro, na sociedade como um todo. Para ele, a probabilidade de um indivíduo sofrer discriminação por causa de sua cor dependia da intensidade das marcas raciais que ele portasse. Assim, ser ou não discriminado dependia intrinsecamente da aparência fenotípica do sujeito, de modo que quanto mais intensos os traços raciais tipicamente negroides de uma pessoa, mais discriminação ela seria passível de sofrer. Nos casos mais “extremos”, ou seja, de pessoas muito evidentemente brancas e pretas, essas regras seriam mais rígidas. Enquanto os mestiços poderiam ser classificados de diversas maneiras, a depender da intensidade de suas marcas raciais, e muitos deles são aceitos socialmente como brancos. Desse modo, fazendo uma ponte entre o nosso objeto de estudo e a visão de Oracy, se poderia sugerir que alunos com níveis mais carregados de traços negros tenderiam a sofrer mais com atitudes discriminatórias, também dentro da escola. Nas palavras do autor:

“Assim, a ideologia brasileira de relações inter-raciais, ao mesmo tempo que condena as manifestações ostensivas de preconceito e concita à miscigenação e ao igualitarismo racial encobre uma forma sutil e sub-reptícia de preconceito, cujas manifestações e cuja intensidade se condicionam ao grau de visibilidade dos traços negroides e, portanto, à aparência racial ou fenótipo dos indivíduos. No mínimo, os traços negroides inspiram a mesma atitude e comportamento de aversão e pesar que costumam produzir os ‘defeitos’ ou ‘deformações físicas’” (NOGUEIRA, 1998, p. 199).

O autor contrapunha a realidade brasileira à norte-americana dizendo que nos EUA, toda pessoa com ascendência negra reconhecida, mesmo possuindo evidentes traços caucasianos, seria discriminada como negra. Este seria o *preconceito racial de origem*.

Partindo para a análise dos dados da tabela 1, tendencialmente eles nos revelam que para ambas as matérias, dentro de cada série e dentro de cada grupo de gênero, são os alunos ou alunas negras que são os mais classificados como pertencentes aos estágios crítico ou muito crítico, com raras exceções. Em contrapartida, os alunos brancos apresentam os

melhores resultados, e os pardos tendem a assumir uma posição intermediária. A tabela também corrobora o conhecido fato de que as meninas apresentam um resultado superior em português, e os meninos em matemática.

Olhando o corte de alunos considerados adequados na prova de matemática, em todas as séries a maior distância se encontra entre homens brancos e mulheres negras. A proporção de meninos brancos neste nível de desempenho é 13,6 pontos percentuais superior à de meninas negras para a 4ª série. Este *gap* para as demais séries é de 35,2 e 24,2 pontos. Logo, a distância entre esses dois grupos aumenta muito da 4ª para a 8ª série, e se reduz no 3º ano. Mas não podemos esquecer que essa redução pode ser atribuída em parte aos altos índices de evasão da população negra no ensino médio. Ou seja, muitos deles simplesmente não chegam ao 3º ano. Em relação ao exame de língua portuguesa, os dois extremos são as mulheres brancas e os homens negros, também para todas as séries, com preponderante vantagem deste primeiro grupo. O *gap* salta da casa dos 8 pontos percentuais na 4ª série para 24,2 na 8ª, ficando em 24 pontos no último ano do ensino médio.

Olhando os dados por mais uma perspectiva, podemos atestar que no exame de matemática, entre os alunos brancos, 61,9%, 92,4% e 97,9% atingiram no mínimo a pontuação considerada intermediária (respectivamente as séries), em contraposição com 37,3%, 88,8% e 91% dos negros, e 53,6%, 90,6% e 97% dos pardos. Entre as alunas brancas, 61,7%, 92,7% e 98,1% obtiveram pelo menos a pontuação intermediária, em comparação com 37,4%, 82,2% e 97,3% das negras e 51,9%, 89,9% e 96,7% das pardas. Para o exame de português, entre os alunos brancos, 47%, 87,5% e 93,5% obtiveram pelo menos a pontuação considerada intermediária, respectivamente as séries, contrastando com 23,7%, 75,9% e 90,8% dos negros e 40,1%, 83,6% e 93,3% dos pardos. Entre as alunas brancas, 62%, 93,2% e 96,4% obtiveram no mínimo a pontuação intermediária, em comparação com 36%, 84,7% e 89,2% das negras e 52,7%, 89,7% e 93,2% das pardas ou mulatas.

Todos esses números nos permitem afirmar que os alunos e alunas de cor branca possuem um desempenho superior. Mas podemos considerar essa diferença em relação aos negros como sendo muito grande, ou muito pequena? Essa é uma questão relativa, e não possui uma única resposta correta. Uma das maneiras de avaliá-la é comparando novamente a realidade brasileira com a de outro país. Neste caso, o escolhido foi os EUA por motivos lógicos – os longos anos de *apartheid* ali solidificaram uma estrutura social profundamente assimétrica em termos raciais, de onde emergiu um movimento negro combativo e atuante,

profundamente engajado com a promoção da igualdade e com o monitoramento das conquistas das minorias étnicas.

## II.2) A COMPARAÇÃO COM OS DADOS NORTE-AMERICANOS

A preocupação das autoridades dos EUA em coletar dados referentes à educação de sua população se inicia ainda no século XIX. Os censos decenais adicionaram a variável *School Enrollment* em 1840, que identifica a parcela da população que informa estar matriculada em uma instituição de ensino regular. Já a variável *Educational Attainment* foi introduzida em 1940, na qual o indivíduo informa o maior nível de escolaridade concluído. Em 1940, o *Educational Attainment* foi coletado para cada pessoa enumerada no censo (ou seja, para 100% dos dados), e posteriormente adotou-se uma base amostral. À nível nacional, o relatório inclui desde então tabelas que mostram as taxas de nível educacional por idade, sexo, raça e origem hispânica.

Com a crise de 1930, nos Estados Unidos, houve um aumento muito grande de jovens que procuravam o ensino secundário, motivados principalmente pela falta de emprego. Devido a esta forte demanda, no estado de Ohio, surgiu a preocupação com o desempenho desses novos alunos que anteriormente à crise não estariam cursando esse nível de ensino. Foram então selecionadas 30 escolas e para elas foi dado um período de oito anos para que desenvolvessem e aplicassem novos métodos didáticos, com a contrapartida de que seriam avaliadas durante este período. Este programa teve início em 1934 e foi chamado de *Eight Year Study*. A preocupação acerca do conteúdo do que se aprendia na escola não era central quando a educação estava restrita às elites (NETO, 2007).

A composição demográfica em constante mudança, no que tange ao âmbito racial e étnico, desafiava as escolas a educarem uma população estudantil cada vez mais diversificada. Em 1966, foi publicado o “*Equality of Educational Opportunity*”, que ficou famoso como “*Coleman Report*”, em homenagem ao seu autor James Coleman, publicação esta por muitas vezes considerada a mais importante na área de estudos educacionais do século XX. Foi encomendada pelo Departamento de Educação estadunidense, estando em vigor o *Civil Rights Act*, de 1964, e dedicou atenção especial à desigualdade racial no desempenho dos estudantes. Coleman concluiu em seu estudo que as diferenças existentes entre os alunos eram explicadas muito mais pelas variáveis socioeconômicas do que por causas existentes no interior das escolas. As disparidades detectadas entre brancos e outras minorias levantou uma série de

preocupações, que culminaram em um corpo significativo de observações empíricas<sup>2</sup>. O estudo surgiu em um contexto de inquietação nacional, caracterizado pelo debate em torno das relações raciais e da luta pelos direitos civis. O relatório de Coleman teve o efeito de acalorar ainda mais a discussão que circundava a temática.

Nos EUA, a despeito dos muitos desafios enfrentados, um sucesso substancial na promoção da igualdade racial na aprendizagem fora atingido desde a década de 1960. Porém, muitos autores afirmam que a tendência se reverteu desde o final da década de 1980, ao nos atermos a uma análise mais detalhada dos indicadores (LEE,2003).

Algumas das principais descobertas do *Relatório Coleman* ainda são evidentes nos EUA de hoje (GAMORAN & LONG, 2006). Em primeiro lugar, em 1966 obviamente as escolas eram altamente segregadas por raça. Houve reduções marcantes no isolamento racial durante as décadas de 1970 e 80, mas estas foram seguidas pelo aumento da segregação durante a década de 90. Os dados mais recentes do Departamento de Educação apontam que em 2007/08, as escolas públicas onde pelo menos metade dos matriculados eram brancos, atendiam 87% de todos os estudantes brancos. Escolas onde pelo menos metade dos matriculados eram negros, atendiam a 48% do total de estudantes negros, e escolas onde pelo menos metade eram hispânicos, atendiam a 57% do total de estudantes hispânicos (*U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION*, 2010); em segundo lugar, Coleman calcula que na década de 1960, entre os alunos que permaneceram na escola até a 12<sup>a</sup> série, cerca de 85% dos negros obtiveram uma pontuação inferior a média dos alunos brancos. Essa diferença de *performance* é menor atualmente, mas ela ainda resiste ao tempo.

A forma mais utilizada de analisar este *gap* é através dos resultados do NAEP (*National Assessment of Educational Progress*), que é uma espécie de SAEB norte-americano. Surgido em 1969 como um projeto demandado pelo Congresso e executado pelo NCES (*National Center for Education Statistics*), um órgão que pertence ao Instituto de Ciências Educacionais do Departamento de Educação dos EUA, o NAEP consiste em uma avaliação periódica (anual) do progresso educacional do país. É baseado em uma amostra representativa de estudantes dos 4<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> séries (avaliação principal) ou estudantes de 9, 13 e 17 anos de idade (avaliação longitudinal, com resultado de 4 em 4 anos). Estas classes e idades foram escolhidas porque representam momentos críticos no desempenho escolar.

---

<sup>2</sup> Os resultados desse relatório foram amplamente divulgados em diversos países, inclusive no Brasil, dando origem a debates e estudos acadêmicos sobre os fatores que influenciavam a qualidade educacional.

A avaliação inclui disciplinas como matemática, leitura, ciências, escrita, artes, economia, geografia e história. Cada disciplina é avaliada em todas as séries, no entanto nem todos os séries são avaliados todas as vezes.

A base de dados completa em forma de microdados é liberada apenas para as organizações nos Estados Unidos ou pesquisadores individuais, que devem estar associados a uma organização (por exemplo, uma universidade, uma instituição de pesquisa). Estes devem apresentar uma solicitação, um documento para licença, declarações juramentadas de confidencialidade, e o formulário de plano de segurança.

Como a lei federal não pode ser imposta de fora dos Estados Unidos, os dados de uso limitado não podem deixar os Estados Unidos. Logo, os dados com os quais trabalharemos nessa pesquisa tiveram como fonte os dados pré-tabulados, divulgados no site do NCES, a principal entidade federal responsável pela coleta e análise de dados referentes à educação norte-americana.

Os resultados do NAEP são divulgados sob a forma de notas médias, em uma escala de 0 a 500 pontos (com exceção da 12ª série no caso do exame de matemática, onde a escala varia de 0 a 300), e sob a forma de porcentagem de alunos que atingiram ou superaram os seguintes níveis: Básico, Proficiente e Avançado. Assim como fizemos com o SAEB, mostraremos essa segunda forma de divulgação, para o mesmo ano de referência de 2005.

Tabela 2

Estudantes de acordo com os estágios de construção de competências nos exame de proficiência de matemática e leitura no NAEP, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (white e black) e sexo; EUA; 2005 (em % dos estudantes)

			Male		Female	
			White	Black	White	Black
Mathematics	4 <sup>st</sup> grade	below basic	10	41	11	39
		at or above basic	90	59	89	61
		at or above proficient	50	13	45	13
		at advanced	8	1	6	1
	8 <sup>st</sup> grade	below basic	20	58	20	58
		at or above basic	80	42	80	42
		at or above proficient	40	9	37	8
		at advanced	9	1	7	1
	12 <sup>st</sup> grade	below basic	29	70	30	70
		at or above basic	71	30	70	30
		at or above proficient	31	7	27	5
		at advanced	4	0	2	#
Reading	4 <sup>st</sup> grade	below basic	27	64	22	53
		at or above basic	73	36	78	47
		at or above proficient	38	10	45	16
		at advanced	9	1	12	2
	8 <sup>st</sup> grade	below basic	23	55	13	41
		at or above basic	77	45	87	59
		at or above proficient	33	9	46	16
		at advanced	3	#	6	1
	12 <sup>st</sup> grade	below basic	28	53	15	40
		at or above basic	72	47	85	60
		at or above proficient	35	12	50	19
		at advanced	4	1	8	1

Fonte: NCES/U.S. Department of Education, dados pré-tabulados NAEP; # significa aproximadamente zero.

Na prova de matemática, 90%, 80% e 71% dos alunos brancos, respectivamente as séries consideradas, estão no mínimo no nível básico. Enquanto isso, essa proporção cai para 59%, 42% e 30% quando observamos os alunos negros. Entre o sexo feminino, as porcentagens são semelhantes: 89%, 80% e 70% das estudantes brancas alcançaram no mínimo o nível básico, em contraste com 61%, 42% e 30% das negras.

Desviando a análise para estudantes que estão no mínimo no nível proficiente, encontramos 50%, 40% e 31% dos alunos brancos e 13%, 9% e 7% dos alunos negros. Entre as mulheres, os resultados são de 45%, 37% e 27% para as alunas brancas em comparação a 13%, 8% e 5% para as negras.

No exame de leitura, 73%, 77% e 72% dos estudantes brancos estão no mínimo no nível básico, respectivamente as séries, em comparação com 36%, 45% e 47% dos alunos negros. Nessa matéria, vale ressaltarmos novamente uma diferença mais marcante entre o desempenho dos dois gêneros, com vantagem feminina. Entre as alunas brancas, pelo menos 78%, 87% e 85% alcançaram pelo menos a pontuação considerada básica, enquanto 47%, 59% e 60% das negras obtiveram o mesmo desempenho.

Olhando para os que são no mínimo considerados proficientes, encontramos 38%, 33% e 35% dos alunos brancos e 10%, 9% e 12% dos alunos negros. Entre as mulheres, os resultados são de 45%, 46% e 50% para as alunas brancas em comparação a 16%, 16% e 19% para as negras.

Dito isto, embora obviamente não possamos ranquear o desempenho dos estudantes dos dois países, por estarmos lidando com provas diferentes, ao contrário de avaliações internacionais criadas com esse propósito, podemos comparar os *gaps* de desempenho entre alunos brancos e negros nas duas realidades. Fazendo uma *proxy* entre os níveis intermediário (no caso do SAEB) e básico (para o NAEP), a principal conclusão a que chegamos é a de que os níveis de desigualdade norte-americanos são maiores.

Tabela 3

Porcentagem de alunos que atingiram no mínimo o nível intermediário no SAEB (no caso do Brasil) e no mínimo o nível básico no NAEP (no caso dos EUA), exame de matemática; 2005

EXAME DE MATEMÁTICA							
Gênero	Série	Brasil			EUA		
		Brancos	Negros	$\Delta$ (em pp)	White	Black	$\Delta$ (em pp)
Homens	4 <sup>a</sup>	61,9	37,3	<b>24,6</b>	90	59	<b>31</b>
	8 <sup>a</sup>	92,4	88,8	<b>3,6</b>	80	42	<b>38</b>
	3 <sup>o</sup> ano/12 <sup>a</sup>	97,9	91	<b>6,9</b>	71	30	<b>41</b>
Mulheres	4 <sup>a</sup>	61,7	37,4	<b>24,3</b>	89	61	<b>28</b>
	8 <sup>a</sup>	92,7	82,2	<b>10,5</b>	80	42	<b>38</b>
	3 <sup>o</sup> ano/12 <sup>a</sup>	98,1	97,3	<b>0,8</b>	70	30	<b>40</b>

Fontes: INEP/MEC, microdados SAEB; U. S. Department of Education. Tabulação própria.

Tabela 4  
Porcentagem de alunos que atingiram no mínimo o nível intermediário no SAEB (no caso do Brasil) e no mínimo o nível básico no NAEP (no caso dos EUA), exame de língua portuguesa/leitura; 2005

EXAME DE PORTUGUÊS/LEITURA							
Gênero	Série	Brasil			EUA		
		Branco	Negro	$\Delta$ (em pp)	White	Black	$\Delta$ (em pp)
Homens	4 <sup>a</sup>	47	23,7	<b>23,3</b>	73	36	<b>37</b>
	8 <sup>a</sup>	87,5	75,9	<b>11,6</b>	77	45	<b>32</b>
	3 <sup>o</sup> ano/12 <sup>a</sup>	93,5	90,8	<b>2,7</b>	72	47	<b>25</b>
Mulheres	4 <sup>a</sup>	62	36	<b>26</b>	78	47	<b>31</b>
	8 <sup>a</sup>	93,2	84,7	<b>8,5</b>	87	59	<b>28</b>
	3 <sup>o</sup> ano/12 <sup>a</sup>	96,4	89,2	<b>7,2</b>	85	60	<b>25</b>

Fontes: INEP/MEC, microdados SAEB; U. S. Department of Education.  
Tabulação própria.

Em ambos os países, os alunos brancos obtiveram a melhor *performance* no exame de matemática e as alunas brancas na avaliação de leitura/*reading*. No caso norte-americano, alunas e alunos negros considerados avançados, em nenhum dos exames e em nenhuma das séries ultrapassaram a porcentagem extremamente baixa de 2%.

Olhando para o outro extremo, ou seja, para os grupos que alcançaram os patamares mais baixos de desempenho (“muito crítico” para o Brasil e “*below basic*” para os EUA), encontramos, no caso brasileiro, uma maior porcentagem de homens negros para ambos os exames em todas as séries, fazendo a devida ressalva de que no exame de matemática, estatisticamente nenhuma categoria foi diagnosticada como estando no estágio muito crítico no 3<sup>o</sup> ano do ensino médio. Nos EUA, vemos exatamente a mesma situação, sendo que as mulheres negras ficam “empatadas” com os homens no fraco desempenho no caso do exame de matemática das 8<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> séries.

Uma vez constatado que nos EUA as distâncias são maiores, nos deparamos com o desafio de descobrir o porquê. A afirmativa de que aparentemente os *white* desfrutam de um sistema de ensino melhor pode ser investigada através de alguns indicadores fornecidos pelo Ministério da Educação. Por exemplo, em 2007/08, cerca de 25% dos professores do secundário de matemática, que lecionavam em escolas onde pelo menos metade dos matriculados eram negros, não possuíam uma formação no *college* ou certificação afim em matemática, comparado com 8% desses professores que lecionavam em escolas onde pelo menos metade dos alunos eram brancos. Outro dado importante é o de que nas escolas ocupadas majoritariamente por estudantes *white*, o número médio de anos de experiência

profissional dos professores regulares, com contratos de horário integral, era de 14.1 para os mesmos anos, comparado com 13.1 no caso dos *black*. Além disso, na primeira situação, a porcentagem de professores com menos de três anos de experiência era de 10%, e no segundo caso de 12.9%.

Quando avaliamos outros indicadores bastante disseminados nas publicações norte-americanas, podemos citar a segurança nas escolas, onde constatamos que 9,7% dos alunos negros e 6.9% dos brancos reportaram que já foram ameaçados com uma arma dentro da escola; outro digno de ênfase é a concentração racial em escolas classificadas como *high-poverty schools*<sup>3</sup>. Enquanto em 2008/09, 54% do total de estudantes de escola pública eram brancos, nas *high poverty schools* esse percentual cai para 14%. Já os negros correspondiam a 17% do total e 34% desta última categoria. E como já seria esperado, o desempenho dessas escolas frequentadas por estudantes de baixa renda é historicamente inferior as demais. Por exemplo, no exame de matemática do NAEP em 2009, o *gap* de desempenho entre as escolas de maior e menor renda (as *low-poverty schools*) foi de 31 pontos para a 4ª série, 38 para a 8ª e 36 para a 12ª.

EUA e Brasil contam com realidades institucionais profundamente distintas, que foram construídas a partir de seus cenários histórico-sociais característicos. Ainda assim, a conclusão mais evidente a que chegamos é que, independente da intensidade, para ambos os casos as notas dos afros são sempre inferiores. Cabe a todos nós não ignorarmos tal realidade.

---

<sup>3</sup> *High poverty schools* são definidas como escolas públicas onde mais de 75% dos alunos são aptos a serem assistidos pelo FRLP (*Free or Reduced-price Lunch*, ou Programa Nacional de Almoço Escolar), um programa federal que visa fornecer almoço equilibrado em termos nutricionais, a baixo custo ou gratuito para crianças de famílias de baixa renda, estudantes de escolas públicas, em escolas privadas sem fins lucrativos ou *care institutions*. Em 2008/09, 19% das escolas públicas eram classificadas como *high poverty schools*. Já as classificadas como *low-poverty schools* são aquelas onde a porcentagem acima referida varia de 0 a 25%.

### **CAPÍTULO III – UMA ANÁLISE SOBRE A PROVA BRASIL**

Neste capítulo daremos prosseguimento ao estudo dos indicadores de rendimento brasileiros. Mas desta vez, nos debruçaremos sobre a Prova Brasil 2009, base de dados esta que possui diferenças importantes em relação ao SAEB. Primeiramente, exploraremos as notas médias dos alunos desagregadas pelas variáveis raça/cor e sexo. Depois inserimos mais duas desagregações: o nível socioeconômico dos estudantes e a infraestrutura da escola.

#### **III.1) NOTAS MÉDIAS NA PROVA BRASIL 2009**

Em 2005, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005, e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb, a “versão amostral” que corresponde ao SAEB tradicional) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Prova Brasil é aplicada somente a estudantes de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano de escolas da rede pública com mais de 20 estudantes matriculados por série alvo da avaliação, diferentemente da Aneb, que engloba escolas públicas e particulares, e também alunos do último ano do ensino médio. Tem caráter quase censitário, o que permite a divulgação dos resultados por escola e por município, novamente ao contrário do Aneb, de caráter amostral, que oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da federação. A partir da edição de 2007, a Prova Brasil passou a ser realizada em conjunto com a aplicação da Aneb, com a utilização dos mesmos instrumentos.

Tabela 5

Notas médias nos exames de proficiência de matemática e português na Prova Brasil, segundo os grupos de cor ou raça selecionados e sexo; Brasil; 2009 (em número de pontos obtidos no exame)

		4ª série		8ª série	
		Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
masculino	Branços	183,76	210,71	238,22	255,04
	Pardos	178,65	204,86	228,36	243,72
	Pretos	168,15	191,74	222,17	236,81
	Outros	169,68	193,83	226,25	242,42
	Total	177,94	203,81	230,75	246,57
feminino	Branços	194,37	209,60	253,09	246,46
	Pardos	188,94	203,32	241,32	233,04
	Pretos	175,88	188,93	236,26	227,83
	Outros	179,19	193,11	240,52	232,54
	Total	188,15	202,61	244,68	236,96
Total	Branços	188,94	210,16	246,12	250,48
	Pardos	183,80	204,09	235,55	237,79
	Pretos	171,55	190,51	228,53	232,75
	Outros	174,46	193,47	234,54	236,68
	Total	182,94	203,22	238,24	241,40

Fonte: INEP/MEC, microdados Prova Brasil 2009  
Tabulação própria

A tabela acima mostra as notas médias dos exames de português e matemática da 4ª e 8ª série, desagregadas por sexo e raça. Podemos observar que em ambas as séries e provas, o desempenho médio dos alunos e alunas brancas foi superior aos demais.

Assim, temos que na prova de língua portuguesa de 2009, o desempenho dos alunos brancos foi 9,3% e 7,2% superior ao de alunos pretos, respectivamente à 4ª e 8ª séries. Entre as alunas, as brancas apresentaram notas 10,5% e 7,1% superiores às pretas. Na prova de matemática, o resultado dos meninos brancos foi 9,9% e 7,7% superior ao de pretos, respectivamente as séries, e o resultado das meninas brancas foi 10,9% e 8,1% superior.

No plano brancos *versus* pardos, temos que as notas dos alunos brancos na prova de português foram 2,8 e 4,1% maiores, na 4ª e 8ª série. Para as mulheres, as alunas brancas tiveram desempenho superior às pardas da ordem de 2,8% e 4,7%. No exame de matemática, as vantagens foram de 2,8% e 4,4% para os homens brancos, respectivamente as séries, e de 3% e 5,4% para as mulheres brancas.

Em ambas as séries, mais uma vez a distinção de gênero se faz presente, com as meninas obtendo melhor *performance* que os meninos em Língua Portuguesa, valendo o contrário no caso de Matemática. Mas também vale para todas as séries que a nota em português dos homens brancos é superior à de mulheres pretas, e a nota em Matemática das mulheres brancas é superior à de homens pretos.

### III.2) NOTAS MÉDIAS E A DESAGREGAÇÃO POR NÍVEL SOCIOECONÔMICO

A discussão acerca da significância da variável raça como fator explicativo das diferenças de desempenho escolar insere-se dentro de um debate maior – quais os determinantes do rendimento de um aluno? Quais são os fatores que explicam o porquê de um grupo delimitado de estudantes apresentar uma proficiência superior aos demais?

Os estudos da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) relativos ao PISA, que é um programa que visa produzir indicadores que viabilizem a comparação dos sistemas educacionais ao redor do mundo, podem nos fornecer uma referência inicial. São avaliados os estudantes na faixa dos 15 anos, pois nessa idade a frequência escolar deixa de ser obrigatória na maioria dos países. As provas acontecem com periodicidade de três anos, com ênfases distintas nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas. Junto aos cadernos de prova são aplicados questionários, que visam mapear as características do participante, viabilizando assim a elaboração de estudos que identifiquem os principais fatores associados ao fracasso, ou sucesso escolar. O PISA se propõe a avaliar competências que transcendam o conteúdo que é aprendido na escola, como a capacidade de análise, reflexão e raciocínio dos alunos.

A OCDE costuma agrupar os fatores associados à performance dos estudantes em três categorias:

- (i) Características individuais, que englobam o background familiar, a dedicação do aluno, as atitudes e estratégias em relação ao aprendizado e as diferenças de gênero;
- (ii) Características da escola, incluindo a atmosfera da escola e da sala de aula, recursos físicos e processos descritos pelos diretores. Algumas características que se relacionam com a *performance* do estudante são a soma de características individuais, por

exemplo, o nível social médio de todos os estudantes da escola e a taxa média de frequência escolar;

(iii) Características do sistema escolar, que incluem, por exemplo, o grau de autonomia que é dada a cada escola dentro do sistema.

Vemos que a variável raça não é levada em consideração. E em relação aos resultados do PISA 2000, a OCDE apontou as seguintes similaridades entre todos os países:

(i) Em todos os países pesquisados, o nível socioeconômico foi o fator mais importante na explicação da variação de desempenho, tanto entre alunos quanto entre escolas;

(ii) A importância das atitudes do estudante como pré-requisito para o sucesso da aprendizagem. Dentro de cada país, os alunos interessados no que aprendem e que acreditam em suas próprias habilidades são muito mais propensos a serem bem-sucedidos, mesmo quando outros fatores são considerados. Isto parece nos trazer a lição que métodos pedagógicos devem incorporar a dimensão motivacional para serem realmente eficazes.

(iii) Em todos os países, verificou-se que contar com um clima escolar positivo teve uma relação maior com a performance do aluno do que o nível da infraestrutura física da escola.

Ainda no campo da literatura internacional, Strand (2010) analisa os limites do fator classe social na explicação do *gap* de proficiência entre os diversos grupos étnicos na Inglaterra. Sem pretendermos explorar as especificidades técnicas da estatística utilizada, cabe mencionar que o autor se valeu dos modelos estatísticos multinível, muito comuns nos dados educacionais, pois estes possuem uma evidente estrutura hierárquica – os alunos são agrupados em turmas, que compõem a escola, que é parte de um sistema de ensino. Essa técnica “permite captar os relacionamentos complexos que se concretizam entre os fatores de cada um dos níveis e como os vários níveis se influenciam mutuamente” (SOARES, 2003). Os modelos multinível tiveram grande influência no desenvolvimento das pesquisas sobre o efeito das escolas como uma linha específica da Sociologia da Educação, por superarem uma limitação dos modelos de regressão tradicionais que acabam tratando o indivíduo como uma entidade isolada.

Strand agrupa as variáveis selecionadas em quatro categorias: background familiar, atitudes e comportamento dos pais, fatores de risco (como índice de faltas) e motivacionais do aluno, e por fim, contexto escolar e nível de privação da escola e de seu bairro. Primeiro, constatou-se que as diferenças de resultado entre os distintos grupos étnicos era substancial. Em seguida, foi construído um primeiro modelo que incluiu somente a origem étnica como variável explicativa, o que mostrou uma associação estatisticamente significativa entre etnia e proficiência. A partir daí, as outras variáveis previamente enumeradas foram sendo acrescentadas à análise. O autor conclui que posteriormente a esses acréscimos, o poder preditivo do modelo praticamente dobra. Entretanto, no fim ele ainda era incapaz de explicar satisfatoriamente o baixo desempenho dos grupos de estudantes “*Black African*” e “*Black Caribbean*”. Assim, Strand afirma que é necessária a busca de outras explicações para o *gap*, além das utilizadas em sua pesquisa.

Phillips *et al.* (1998) concluíram que as disparidades raciais na renda familiar, riqueza, educação dos pais e recursos escolares explicavam apenas um terço do *gap* de proficiência entre estudantes brancos e negros de 6 anos nos EUA, e finaliza dizendo que a redução da desigualdade econômica não seria suficiente para impactar significativamente as diferenças de performance. Assim, conclusões similares poderiam ser validadas para o caso inglês.

Partindo para a identificação das variáveis mais relacionadas com o desempenho escolar em estudos brasileiros, Jesus e Laros (2004) encontraram que, no nível do aluno, as de maior importância eram: atraso escolar, se o aluno trabalha ou não, apoio dos pais e se o aluno faz dever de casa. No nível da escola, eram: recursos tecnopedagógicos adequados, professores que passam e corrigem a lição de casa, instalações físicas em bom estado de conservação, professores comprometidos com a aprendizagem dos alunos, professores que têm altas expectativas em relação ao desempenho dos alunos, e alunos cujos pais apoiam, incentivam e conversam com eles sobre assuntos diversos.

Andrade *et al* (2010) estudaram os fatores que afetavam o desempenho na prova de matemática do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) 2001. O nível socioeconômico da escola, a etnia e a escolaridade da mãe foram utilizados como variáveis de controle, pois estariam relacionadas à composição e à seletividade da escola. Mesmo assim, ainda restava uma variância a ser explicada tanto no nível do aluno quanto no nível da escola. Após a introdução do nível do aluno, o atraso escolar e o fato de o aluno gostar de estudar

matemática foram as de maior destaque. Em relação ao nível da escola, as variáveis que mais afetaram negativamente o desempenho foram a quantidade de faltas e a repetência; e positivamente, os recursos culturais.

Ferrão e Andrade (2002), na modelagem dos dados do SAEB 1999 se valem do tradicional modelo de dois níveis, e fazem as seguintes constatações: a influência do contexto familiar nos resultados escolares era alta; em todas as regiões do país, os alunos negros foram os que apresentaram os piores desempenhos. Entretanto, para a 3ª série do ensino médio a cor negra só apresentava desvantagem estatisticamente significativa na região Sudeste; o desempenho dos alunos atrasados era inferior, mas o efeito era aleatório, com exceção da região Sul; desagregando-se por regiões, o maior efeito-escola registrado (isto é, o potencial que a escola possui para influenciar o desempenho dos seus alunos) foi o da região Nordeste, onde chegou a 17%.

Dessa maneira, vimos que são muitos os fatores que a literatura aponta como determinantes do desempenho escolar. O grande consenso diz respeito ao nível socioeconômico da família. Outros também muito difundidos são a infraestrutura física das escolas, a qualidade dos professores, o número de horas-aula, o atraso escolar, a motivação individual, entre outros, sendo que a relevância da variável cor não é consenso entre os pesquisadores. A começar pelo fato de a maior avaliação em larga escala do mundo, o PISA, não investigar a origem racial dos alunos participantes da prova. Ao se tomar essa postura, assume-se implicitamente que os alunos negros obtêm piores resultados porque são mais pobres, o que seria determinante na explicação de sua baixa proficiência. Portanto, nos proporemos a partir deste momento a analisar as notas médias dos alunos desagregando-se também pelo nível socioeconômico. Assim, estamos buscando verificar se os dados da Prova Brasil 2009 nos permitem concluir que o fator socioeconômico por si só é ou não capaz de explicar as assimetrias de resultado apresentadas por alunos de diferentes origens raciais.

Não há consenso sobre como medir o nível socioeconômico para estudos de desempenho escolar. Não há uma regra metodológica universal que dite como este índice deva ser construído. Mas em geral concorda-se que ele deva englobar variáveis relativas à renda e a bagagem cultural dos pais. A Prova Brasil não investiga diretamente a variável renda familiar, como esperado, uma vez que mesmo que o fizesse, a informação não seria confiável, pois o público respondente é composto por crianças que normalmente desconhecem seus orçamentos. Assim, na construção do nosso índice, agrupamos variáveis indicativas de

riqueza familiar e de escolaridade dos pais através de uma técnica de estatística multivariada - a análise de componentes principais, trabalhando com as respostas dos questionários dos alunos da 8ª série.

Esta técnica consiste em transformar um conjunto de variáveis originais em outro conjunto de variáveis de mesma dimensão, denominadas de componentes principais. Cada componente é uma combinação linear de todas as variáveis originais. Eles são independentes entre si e estimados com o propósito de reter o máximo de informação contida nos dados. A técnica tem por finalidade básica a redução da dimensão do problema original, com a menor perda possível de informação.

As variáveis originais utilizadas foram: maior nível de escolarização entre os pais, se a residência era atendida por empregada doméstica, quantidade de quartos, carros, livros, TVs, rádios, geladeiras, máquinas de lavar e banheiros na residência do aluno. Trabalharemos com o primeiro componente produzido pela técnica estatística em questão, que reduziu as dez variáveis a um vetor que explicava 29,05% da variância total dos dados. Esta proporção é considerada razoável, na medida em que estamos lidando com um universo superior a um milhão de observações, sendo natural que as informações estejam muito dispersas. Por fim, o componente se configurou da seguinte forma:

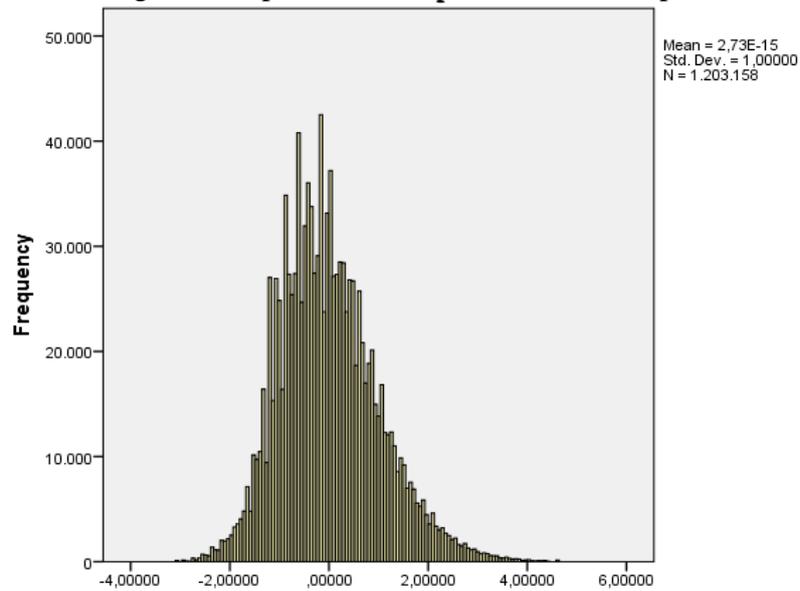
$$Z_1 = 0,238X_1 + 0,236X_2 + 0,219X_3 + 0,193X_4 + 0,186X_5 + 0,180X_6 + 0,107X_7 + 0,174X_8 + 0,120X_9 + 0,155X_{10}$$

Onde:

$Z_1$  = primeiro componente extraído;  $X_1$  = banheiros;  $X_2$  = TV;  $X_3$  = carros;  $X_4$  = máquina de lavar;  $X_5$  = rádio;  $X_6$  = geladeira;  $X_7$  = quantidade de livros;  $X_8$  = maior escolarização dos pais;  $X_9$  = empregada doméstica;  $X_{10}$  = quartos.

A distribuição dos valores assumida pelo componente encontra-se ilustrada graficamente a seguir. O histograma denuncia a forte concentração de renda existente no país, pois à medida que caminhamos para os valores mais à direita do gráfico, correspondentes aos níveis socioeconômicos superiores, a frequência vai se reduzindo drasticamente.

Gráfico 1  
Histograma do primeiro componente extraído pelo método ACP



O próximo passo foi dividir o componente em quartis, e passamos a chamá-lo de NSE. Desta maneira, cada aluno foi alocado em um nível, sendo zero o nível mais baixo e 3 o mais alto. Com o índice NSE já construído, podemos proceder enfim à análise das notas dos alunos desagregadas por grupos raciais e nível socioeconômico.

Tabela 6

Notas médias nos exames de proficiência de matemática e português na Prova Brasil, 8ª série, segundo os grupos de cor ou raça selecionados e nível socioeconômico; Brasil; 2009 (em número de pontos obtidos no exame)

	NSE	Língua portuguesa	Matemática
Branços	0	234,89	237,26
	1	246,26	248,98
	2	253,17	256,96
	3	258,82	265,66
Pardos	0	231,50	232,20
	1	238,83	240,33
	2	243,10	245,76
	3	246,22	251,79
Pretos	0	226,38	228,39
	1	232,31	235,82
	2	235,18	239,97
	3	236,60	243,74

Tabela 6

Notas médias nos exames de proficiência de matemática e português na Prova Brasil, 8ª série, segundo os grupos de cor ou raça selecionados e nível socioeconômico, Brasil, 2009 (em número de pontos obtidos no exame)

(continuação)

Outros	0	230,39	230,25
	1	237,26	238,01
	2	242,30	244,78
	3	246,01	252,06
Total	0	231,61	232,79
	1	240,35	242,39
	2	246,22	249,52
	3	251,54	257,89

Fonte: INEP/MEC, microdados Prova Brasil

Nota: foi realizado o teste ANOVA para dois fatores, que apresentou p-valor inferior a 0,05, rejeitando-se assim a hipótese nula de igualdade de médias para qualquer nível de significância.

Tabulação própria

Logicamente, o nível socioeconômico é um fator explicativo importante das assimetrias de desempenho. Ao olharmos os números totais, sem a desagregação racial, é nítido que à medida que o nível aumenta, as notas também aumentam, como era de se esperar.

Mas a tabela acima nos informa que, para ambos os exames, as notas dos brancos são superiores às dos demais alunos, dentro de todos os níveis socioeconômicos. Ou seja, mesmo quando estamos avaliando brancos, pretos e pardos pertencentes ao mesmo nível, o desempenho dos primeiros é superior. Vemos uma nítida hierarquização dos resultados, com os brancos em primeiro lugar, pretos em último, e pardos assumindo a posição intermediária, o que é válido para todos os estratos sociais. Logo, o NSE não explica sozinho as diferenças nas notas médias.

Além disso, à medida a que passamos para estratos sociais mais altos, as diferenças de rendimento entre brancos e pretos aumentam. É na classe econômica mais elevada onde ocorre a maior diferença entre os dois grupos.

Tabela 7  
Superioridade das notas médias de alunos brancos da 8ª série em relação aos pretos, nos exames de proficiência de matemática e português na Prova Brasil, segundo o nível socioeconômico; 2009 (em porcentagem)

		Língua portuguesa	Matemática
NSE	0	3,62%	3,74%
	1	5,67%	5,29%
	2	7,10%	6,61%
	3	8,58%	8,25%

Fonte: INEP/MEC, microdados Prova Brasil. Tabulação própria

Este fato coloca em voga a difundida crença de que a redistribuição de recursos seria suficiente para a erradicação das assimetrias, pois os dados nos mostram que o mero acúmulo de capital econômico e cultural pelos grupos sociais não tem sido suficiente para o combate à discriminação racial. Pelo contrário (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006). É interessante destacarmos que estes autores chegaram a essa mesma conclusão através dos dados do SAEB 2003. A Prova Brasil 2009 vem denunciar que o quadro não se alterou desde então.

### III.3) NOTAS MÉDIAS E A DESAGREGAÇÃO POR INFRAESTRUTURA ESCOLAR

O nível socioeconômico de um aluno está diretamente atrelado às condições infraestruturais da escola que ele frequenta. Mesmo porque alunos com maior poder aquisitivo frequentam mais assiduamente escolas privadas, e espera-se que em geral estas disponham de melhores condições de funcionamento que as públicas. A Prova Brasil apresenta uma limitação importante – ela só engloba as escolas públicas do país. Mas mesmo que estejamos trabalhando somente neste universo, desprovidos dos dados que nos permitiriam realizar uma contraposição com as instituições privadas, a lógica continua válida, uma vez que em geral bairros e municípios mais pobres também possuem escolas públicas com pior infraestrutura, se comparadas às escolas públicas das localidades mais ricas.

Como já vimos, outra explicação bastante aceita em relação à existência de diferenças de rendimento entre os grupos raciais seria a de que estudantes brancos apresentam notas maiores porque frequentam melhores escolas. Então, neste momento faremos um exercício semelhante ao anteriormente realizado para o nível socioeconômico. Mas desta vez, nos ateremos à desagregação das notas dos alunos por grupos raciais e por infraestrutura da escola que eles frequentam.

Novamente, utilizamos a análise de componentes principais para a construção de um índice sintético da condição estrutural física das escolas. As variáveis originais utilizadas foram retiradas do Questionário da Escola da Prova Brasil 2009, a partir de informações fornecidas pelos entrevistadores do MEC no momento de suas visitas ao estabelecimento de ensino. O índice criado refere-se ao primeiro componente gerado pelo método, que apresentou poder explicativo de 52,86% da variância total dos dados. Ele se configurou matematicamente com os seguintes coeficientes:

$$C_1 = 0,126X_1 + 0,140 X_2 + 0,133 X_3 + 0,143 X_4 + 0,132 X_5 + 0,141 X_6 + 0,124 X_7 + 0,145 X_8 + 0,141 X_9 + 0,148 X_{10}$$

Onde as dez variáveis consideradas foram, nesta ordem: estado de conservação do telhado, das paredes, do piso, das portas, das janelas, dos banheiros, da cozinha, das instalações hidráulicas e elétricas e por fim, das salas de aula. Nota-se que os pesos atribuídos a cada variável na construção do componente não diferiram muito uns dos outros.

O próximo passo foi a divisão do componente em quartis, sendo cada escola alocada em um patamar de infraestrutura, que variou de zero a três, da melhor para a pior classificação. O resultado encontra-se na tabela abaixo:

Tabela 8

Notas médias nos exames de proficiência de língua portuguesa e matemática na Prova Brasil, 8ª série, segundo os grupos de cor ou raça selecionados e infraestrutura da escola; 2009 (em número de pontos obtidos no exame)

	Índice de infraestrutura	Língua Portuguesa	Matemática
Branços	0	243,06	247,58
	1	245,17	249,49
	2	246,90	251,29
	3	250,60	255,51
Pardos	0	233,52	236,05
	1	234,66	237,03
	2	236,60	239,14
	3	239,79	242,52
Pretos	0	226,54	231,33
	1	227,58	231,36
	2	229,08	233,46
	3	231,84	236,49

**Tabela 8**  
Notas médias nos exames de proficiência de língua portuguesa e matemática na Prova Brasil, 8ª série, segundo os grupos de cor ou raça selecionados e infraestrutura da escola; 2009 (em número de pontos obtidos no exame)

(continuação)

Outros	0	229,78	232,92
	1	231,71	234,79
	2	233,31	236,54
	3	236,79	240,29
Total	0	235,25	238,71
	1	237,05	240,29
	2	238,99	242,44
	3	242,54	246,33

Fonte: INEP/MEC, microdados Prova Brasil

Nota: foi realizado o teste ANOVA para dois fatores, que apresentou p-valor inferior a 0,05, rejeitando-se assim a hipótese nula de igualdade de médias para qualquer nível de significância.

Tabulação própria

À medida que a escola dispõe de melhores condições de funcionamento, mesmo que aqui estejamos considerando as mais básicas possíveis, as notas aumentam, o que é válido para todos os grupos raciais. Por outro lado, mesmo considerando alunos matriculados em escolas classificadas no mesmo patamar de infraestrutura, as notas dos brancos é a mais alta, e a dos pretos a mais baixa, em ambos os exames. E o grupamento pardo continua na posição intermediária. Vale lembrar que novamente foi aplicado o teste ANOVA, que rejeitou a hipótese nula de igualdade de médias para os grupos em estudo, para qualquer nível de significância.

Desta maneira, a principal lição transmitida pelos dados desta seção é que o nível socioeconômico dos alunos e as condições infraestruturais da escola, duas das variáveis explicativas de desempenho escolar mais disseminadas pela literatura e mesmo intuitivamente, e das mais confiavelmente mensuráveis a partir dos questionários da Prova Brasil, embora muito importantes, não são suficientes para que possamos explicar totalmente o *gap* racial de proficiência. Esta constatação acrescida ao fato de os alunos pretos se encontrarem em significativa desvantagem – mesmo em relação aos pardos – nos indicadores de desempenho, e ao amplo arsenal de estudos, especialmente os provenientes da área da pedagogia, que relatam exaustivamente práticas vigentes no cotidiano escolar nitidamente marcadas pelo preconceito, sugerem que a discriminação sofrida por um aluno em sala de aula é um vetor que influencia amplamente seu desempenho. Esta discriminação pode se

materializar no tratamento preferencial dado às crianças brancas, em preterição às negras (CUNHA, 1987; GOMES, 2001; CAVALLEIRO, 2001; CIDINHA SILVA, 2001; SOUZA, 2005; PAIXÃO, 2008), no conteúdo do material didático (NEGRÃO, 1987; PINTO, 1987; SILVA, 2000; ROSEMBERG *et al*, 2003), e no despreparo das famílias para o enfrentamento desse tipo de situação (CAVALEIRO, 2003; BENTO, 2003).

## CONCLUSÃO

Nosso trabalho começou apresentando os pilares e limitações da Teoria do Capital Humano, que associa positivamente o rendimento ao nível de escolarização. Esta relação é verdadeira, porém incompleta, pois outras características, que não a escolaridade, também influenciam na renda apropriada pelo indivíduo. Uma dessas características é a raça. Se os diferentes padrões de remuneração de pessoas de grupos raciais distintos são explicados somente pela menor escolaridade, que por sua vez é explicada também pelo padrão de remuneração, recaímos em um raciocínio circular que nos impede de compreendermos as demais forças que atuam nesse sistema.

Ainda no capítulo I, mostramos várias correntes interpretativas das relações entre estrutura social, raça e desigualdades educacionais. No Brasil, ganha força a ideia de que estudantes negros apresentam desempenho acadêmico inferior simplesmente por serem mais pobres, o que sofreria forte contestação na década de 1970, principalmente a partir do trabalho de sociólogos como Hasembaig. Nos EUA, se popularizam os argumentos de Ogbu e Wilson, que eram de “fora pra dentro” da escola, e explicavam o desempenho inferior de alunos negros a partir da influência que a estrutura social exerce nas aspirações individuais de busca por maior escolaridade. Mas ainda nos faltava a visão de “dentro pra fora”, que retirasse a neutralidade da escola e a colocasse como um elemento importante no entendimento das assimetrias raciais. Essa visão fora explorada com as abordagens do multiculturalismo e da educação antirracista.

O capítulo II explorou os indicadores de rendimento a partir dos dados do SAEB 2005, onde mostramos que o desempenho de alunos e alunas brancas era superior a todos os demais grupamentos raciais, para todas as séries e matérias avaliadas. A mesma constatação se aplica à realidade norte-americana, sendo que as informações obtidas a partir do NAEP 2005 sugerem que a desigualdade nos EUA tem uma dimensão ainda maior que a brasileira.

O capítulo III deu prosseguimento à análise dos indicadores de rendimento, através da Prova Brasil 2009. Mais uma vez, os brancos registram o melhor desempenho. Além da desagregação racial, utilizamos a desagregação por nível socioeconômico e por infraestrutura da escola, sendo que estas duas variáveis não foram suficientes para explicar o *gap* racial de

proficiência. Mesmo dentro do universo de alunos com condição socioeconômica semelhante, ou dentro do contingente de alunos que estudam em escolas com estrutura física semelhante, comprovamos que as notas médias dos brancos eram sempre superiores às dos demais, enquanto as dos pretos eram sempre as mais baixas. Essas evidências sugerem que existem práticas discriminatórias no interior do espaço escolar que atingem mais incisivamente alunos com características fenotípicas tipicamente negroides, uma vez que os estudantes que se autodeclararam como pretos encontram-se em evidente desvantagem, mesmo em relação aos pardos.

Assim, entendemos que a variável raça é importante no pleno entendimento das assimetrias dos resultados educacionais. É bem verdade que, tendencialmente, as políticas públicas brasileiras que tratam a temática racial na educação mudaram de patamar. Saímos de um estágio onde os *policy makers* questionavam a sua real importância e necessidade, para um estágio onde elas existem, e o que se questiona é a maneira mais efetiva de implantá-las. Um dos maiores exemplos disso foi a promulgação da Lei Federal 10.639/2003 que representou um marco histórico, ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e incluir no calendário escolar o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Posteriormente, a Lei 11.645/2008, inclui o ensino obrigatório da história e cultura indígena, entendendo que negros e índios convivem com problemas de natureza semelhante.

O caráter inovador desses textos legais vem da tentativa de se romper com o tradicionalismo do currículo brasileira, sabidamente estruturado a partir de uma matriz europeia, que em larga medida negligencia a relevância da cultura negra para a formação da nossa identidade nacional, e da intenção de formar indivíduos orgulhosos de seu pertencimento racial. Através dessa alteração de consciência, se contribui para a eliminação de práticas discriminatórias interiorizadas no espaço escolar e na sociedade como um todo.

Infelizmente, No Brasil é notório o descolamento entre a promulgação de uma legislação e sua efetiva implementação prática. Por isso, é imprescindível a criação de mecanismos de monitoramento, que consigam detectar o grau de não cumprimento a uma regulação, e as consequências dessa regulação no ordenamento social.

O acompanhamento da implantação da lei 11.645 era tarefa difícil de ser realizada devido à falta de informações estatísticas correspondentes. Mas a partir de 2009 foram introduzidas duas perguntas no questionário do diretor da Prova Brasil, sendo uma a respeito

do conhecimento da lei e a outra sobre o desenvolvimento de atividades para atender o determinado pelo texto legal ao longo do ano.

Do total das 58.374 escolas identificadas na Prova Brasil 2009, 17,1% não continham resposta válida sobre o conhecimento da lei por parte do diretor e 22,2% não possuíam resposta válida sobre o desenvolvimento das atividades curriculares previstas na lei.

A maioria dos diretores das escolas públicas brasileiras respondeu conhecer a Lei (76,1%), o que equivale a 44.430 escolas públicas brasileiras do ensino fundamental. E em 69,7% das escolas foram desenvolvidas ações relacionadas à Lei, sendo que 42,7% das instituições o fizeram de forma sistêmica, enquanto 27% o fizeram através de atividades isoladas.

Desagregando pela rede de ensino, vemos que o percentual de escolas que adotaram algum tipo de ação, de forma sistemática ou isolada, foi de 77,4% entre as escolas estaduais; 68,3%, entre as federais; e 65,0%, entre as municipais. Em termos regionais, apenas no Centro-Oeste e no Sudeste mais da metade das escolas promoviam atividades de forma abrangente. E em relação a todas as atividades promovidas, abrangentes ou pontuais, 83,0% das escolas do Centro Oeste incorporaram a Lei, seguidas por 81,9% no Sudeste, 67,1% no Sul, 60,2% no Nordeste e 56,4% no Norte. Constatamos assim que as diferenças regionais em termos de aplicação da lei em questão é bastante evidente.

De modo geral, podemos concluir que o número de escolas que aplicam a lei é relativamente baixo. Apenas sete em cada dez escolas públicas do ensino fundamental estariam adotando ações voltadas ao cumprimento da lei, sejam elas de natureza sistemática ou isolada. Ademais, menos de metade dessas instituições cumprem a lei em sua plenitude, de forma mais abrangente. Situação esta que é mais grave no Norte e Nordeste do país, sendo que essas regiões concentram uma grande parcela de índios e negros, o que torna o cenário regional ainda mais preocupante.

Logicamente, a transição se dá de forma lenta e gradual. O que a lei intencionalmente propõe é uma mudança radical de todo um sistema de pensamento que reinara praticamente absoluto no país até o momento atual. Ela traz consigo a preocupação com a equidade, e a crença de que existem variáveis além das socioeconômicas que determinam as desigualdades educacionais do Brasil. Mas os desafios ainda são inúmeros. Nas palavras de Eduardo Galeano, “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.

Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”. A utopia de um mundo onde, antes de brancos, pardos ou negros, somos seres humanos, e onde enquanto tal temos iguais direitos e oportunidades de acesso aos mecanismos sociais que viabilizam o pleno desenvolvimento de nossas competências, inquieta nossas pernas, para que nunca deixemos de caminhar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (coord). *Relações Raciais na Escola: reprodução da desigualdade em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, INEP, 2006.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I. *A Repetência escolar e os diferentes tipos de capital: um estudo a partir dos dados do SAEB - 2001*. Reunião Anual da ANPED, 28. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/gt14267int.rtf>>. Data de acesso: 18/05/2012.

ANDRADE, J. *et al.* Fatores que afetam o desempenho na prova de matemática do SAEB: um estudo multinível. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 173-186, ago 2010.

AZEVEDO, C. B. Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica. *Saberes*, v. 2, n. esp, p. 174-194, jun 2011.

BELTRÃO, K.; TEIXEIRA, M. *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos Censos Demográficos de 1960 a 2000*. Rio de Janeiro: IPEA (texto para discussão nº 1052), 2004.

BENTO, M. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. (Org.). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAVALLEIRO, E. *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003, 2ª edição.

CIDINHA SILVA, M. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. (org). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001. p. 65-82.

CUNHA JR, H. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. *Caderno De Pesquisas*, n. 63, p. 54-55, nov 1987.

FERNANDES, D. *Race, Socioeconomic Development and the Educational Stratification Process, in Brazil*. Belo Horizonte: texto inédito, 46 p., 2004.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FERRÃO, M. E.; ANDRADE, A. C. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e a Modelagem dos Dados. *Rio Estudos*, Rio de Janeiro, n. 48, mar 2002.

FORQUIN, J. C. *Sociologia da educação – dez anos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FREYRE, G. *Casa grande e senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

GAMORAN, A. & LONG, D. A. *Equality of educational opportunity: a 40-year retrospective*. Wisconsin Center for Education Research - School of Education, University of Wisconsin–Madison. WCER Working Paper, n. 2006-9, december 2006.

GARDEL, T. Assimetrias gênero-raciais no sistema educacional brasileiro: análise do desempenho escolar – SAEB 2003. 2008. Monografia (Graduação) – Bacharelado em Economia, UFRJ, Rio de Janeiro. 2008

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

GUNDERSON, S. *et al. The Jobs Revolution: changing how America works*. Chicago: Copywriters Inc., 2004.

HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

HOLZER, H.J. 1991. ‘The spatial mismatch hypothesis: what evidence has it shown?’ *Urban Studies*, v. 28, p.105-122, feb 1991.

INEP/MEC. *Relatório Nacional SAEB 2003*. Brasília, 2006

JESUS, R.; LAROS, A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, pp. 93-106, nov 2004.

LANGONI, G. *Distribuição de renda e desenvolvimento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1973.

LEE, J. Racial and Ethnic Achievement Gap Trends: Reversing the Progress Toward Equity? *Educational Researcher*, v. 31, p. 3-12, jan/feb 2002.

MARTINS, R. *Desigualdades e discriminação de gênero e raça o mercado de trabalho brasileiro no final do século XX*. Brasília: OIT (relatório de pesquisa); 81 p., 2003<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. *Desigualdades raciais e políticas de inclusão racial: um sumário da experiência brasileira recente*. [s.l.]: CEPAL; (relatório de pesquisa); 81 p., 2003b.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MINGOTI, S. *Análise de dados através de métodos de estatística multivariada – uma abordagem aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

NEGRÃO, E. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Caderno De Pesquisas*, n. 63, p. 86-87, nov. 1987.

NETO, J. L. H. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Centro Universitário de Brasília. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42/5 – 25 de abril de 2007.

NIVALDE, J. C. *Economia e educação: da escola clássica a teoria do capital humano*. Texto de Debate. FEA/UFRJ, n. 6, Rio de Janeiro, 1990.

NOGUEIRA, O. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998.

OCDE. *Messages from PISA 2000*. Paris, 2000.

OGBU, J. Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 312-334, dec. 1987.

PAIXÃO, M. *A Dialética do Bom Aluno*. Rio de Janeiro: PREAL/Editora FGV, 2008.

PAIXÃO, M. et al: *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PHILLIPS, M. et al. Family background, parenting practices, and the Black-White test score gap. In: JENKS, C; PHILLIPS, M. (Eds.), *The Black-White test score gap*. Washington DC: Brookings Institution Press, 1998. pp. 229-272.

PINTO, R. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Caderno de Pesquisas*, n. 63, p. 88-92, nov. 1987.

PORTAL INEP. *História da Prova Brasil e do Saeb*. Disponível em: <  
<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historia-da-prova-brasil-e-do-saeb> >

ROCHA, R. *Discriminação na educação: inferindo a influência da diferença de retornos escolares entre brancos e negros na escolaridade dos negros*. Dissertação (mestrado em economia) – IE/UFRJ, Rio de Janeiro, 82 p., 2005.

ROSEMBERG, F. Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço. PUC de São Paulo. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, maio/ago, 2006.

ROSENBERG *et al.* Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, jan./jul., p. 125-146, 2003.

ROTHON, C. *An assessment of the “oppositional culture” explanation for ethnic differences in educational attainment in Britain*. Department of Sociology, University of Oxford. Sociology Working Paper, n.2, 2005.

- SALDANHA, R. P.; FRANCESC, X. R. *Desigualdade educacional e raça: breve diálogo com a literatura acadêmica*. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/ComunicacaoOral/ROSANGELA%20SALDANHA%20PEREIRA.pdf>>. Data de acesso: 19/05/2012.
- SCHULTZ, T. W. *O Valor Econômico da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SILVA, A. As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático. *Educação, racismo e anti-racismo*. Salvador, Série Novos Toques, p. 97-130, 2000.
- SILVA, S. *A criança negra no cotidiano escolar*. 2009. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.
- SILVÉRIO, V. R. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. *Revista Brasileira de Cultura*. Petrópolis, v. 94, n.5, p.83-100, 2000.
- SOARES, S. *O perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras*. Brasília: IPEA (texto para discussão nº 769), 2000.
- SOARES, J. F. & ALVES, M. T. As Pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007.
- \_\_\_\_\_. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan./jun. 2003.
- SOARES, S., IWAKAMI, K., BARBOSA, M. & FERRÃO, M. (orgs). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.
- SOUZA, A. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 185-204.
- STIVAL, M. C. & FORTUNATO, S. A. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. In: Congresso Nacional de Educação, 8, 2008, Curitiba. *Anais*.
- STRAND, S. The limits of social class in explaining ethnic gaps in educational attainment. *British Educational Research Journal*, v. 37, n. 2, pp 197-229, abril 2011.
- TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará (trad. Ana A Calado, Nedjera Marques & Camila Olsen), 2003.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION/INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES/NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups*. July, 2010.
- \_\_\_\_\_. *National Assessment of Educational Progress - The Nation's Report Card - Mathematics*. 2005.

WALTENBERG, F. D., *Análise econômica de sistemas educativos*. Uma resenha crítica da literatura e uma avaliação empírica da iniquidade do sistema educativo brasileiro. Dissertação (mestrado em economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, USP, 2002

WALTON, G.; COHEN, G. A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, v. 331, n.18, p. 1447-1451, mar 2011.

WILSON, W. *The Declining Significance of Race: Blacks and Changing American Institutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978.

