

Os mecanismos de
discriminação racial
nas escolas brasileiras

Governo Federal

Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

Ministro – Paulo Bernardo Silva

Secretário-Executivo – João Bernardo de Azevedo Bringel

Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais — possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e de programas de desenvolvimento brasileiro — e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

Presidente

Glauco Arbix

Diretoria

Anna Maria T. Medeiros Peliano

Cinara Maria Fonseca de Lima

Luiz Henrique Proença Soares

Marcelo Piancastelli de Siqueira

João Alberto De Negri

Paulo Mansur Levy

Chefe de Gabinete

Persio Marco Antonio Davison

Assessor-Chefe de Comunicação

Murilo Lôbo

URL: <http://www.ipea.gov.br>

Ouvidoria: <http://www.ipea.gov.br/ouvidoria>

Os mecanismos de
discriminação racial
nas escolas brasileiras

Sergei Soares
Kaizô Iwakami Beltrão
Maria Ligia de Oliveira Barbosa
Maria Eugénia Ferrão
organizadores

ipea FORD FOUNDATION

© Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – **ipea** 2005

Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras/Sergei Soares [*et alii*],
(organizador) — Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

202 p.

1. Discriminação Racial 2. Desigualdade Social 3. Política Educacional
4. Brasil I. Soares, Sergei Suarez Dillon II. Instituto de Pesquisa Econômica
Aplicada.

ISBN - 85-86170-76-3

CDD 305.8

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira
responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o
ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou o do
Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.



É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde
que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

APRESENTAÇÃO

A presente edição vem somar-se à já extensa produção do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) sobre o tema das desigualdades raciais, centrado aqui na discriminação evidenciada nas escolas brasileiras. O debate acadêmico sobre a matéria, ao longo da última década, tem deixado pouca dúvida sobre a centralidade da discriminação dentro do processo educacional na reprodução social dessas desigualdades. Tais conclusões têm encontrado eco também perante os formuladores de políticas públicas, que vêm desenhando tentativas de correção dessas distorções — por meio das cotas para ingresso em instituições públicas de ensino superior, por exemplo.

As iniquidades raciais na educação são tão fortes que exigem ação imediata. E este estudo tem como objetivo justamente investigar, com maior profundidade, a maneira como são produzidas, a fim de enfrentá-las e ampliar a capacidade do Estado de implementar políticas eficientes. Os capítulos do livro buscam dialogar com a extensa literatura qualitativa sobre o tema, além de documentar o processo de produção das desigualdades. Cuida-se aqui também de observar tanto a escola, sob o conceito de escola de qualidade, quanto o aluno, sob o conceito de competência percebida. Verifica-se a convergência entre os processos educacionais de pessoas de cores diferentes, mas demonstra-se que não se tem caminhado para a eliminação das discriminações raciais. Adicionalmente, analisa-se a questão da escolha de carreiras por cor. O trabalho oferece, ao fim de cada capítulo, um comentário ao estudo realizado, interpretando os seus resultados e buscando subsidiar efetivamente o debate político sobre a questão.

O livro *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras* é fruto de uma iniciativa do Ipea, em colaboração com pesquisadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Brasil, assim como da Universidade da Beira Interior (UBI), em Portugal, tendo contado com financiamento da Fundação Ford. A diversidade dos atores envolvidos nesta obra mostra tanto o interesse pela questão como a necessidade de um esforço amplo para discuti-la.



Os resultados contidos nos seis capítulos e em seus respectivos comentários, longe de exaurir o tema, abrem ainda mais o debate. Todavia, esperamos que alguns resultados sejam úteis na proposição mais imediata de políticas públicas.

Glauco Arbix
Presidente do Ipea

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

Sergei Soares, Kaizô Iwakami Beltrão, Maria Ligia de Oliveira Barbosa e Maria Eugénia Ferrão

CAPÍTULO 1

AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E RAÇA NO BRASIL: UM OBJETO EM CONSTRUÇÃO 5

Maria Ligia de Oliveira Barbosa

CAPÍTULO 2

A GERAÇÃO 80: UM DOCUMENTÁRIO ESTATÍSTICO SOBRE A PRODUÇÃO DAS DIFERENÇAS EDUCACIONAIS ENTRE NEGROS E BRANCOS 21

Rafael Guerreiro Osorio e Sergei Soares

COMENTÁRIO DE JACQUES D'ADESKY 35

CAPÍTULO 3

RAÇA E FRONTEIRAS SOCIAIS: LENDO NAS ENTRELINHAS DO CENTENÁRIO HIATO DE RAÇAS NO BRASIL 41

Kaizô Iwakami Beltrão

COMENTÁRIO DE MARCELO PAIXÃO 87

CAPÍTULO 4

A QUALIDADE DA ESCOLA E AS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL 93

Maria Ligia de Oliveira Barbosa

COMENTÁRIO DE ROSANA HERINGER 115

CAPÍTULO 5

COMPETÊNCIA PERCEBIDA E DESEMPENHO ESCOLAR EM MATEMÁTICA 121

Maria Eugénia Ferrão e Maria de Fátima Simões

COMENTÁRIO DE CRESO FRANCO 139

CAPÍTULO 6

COR E GÊNERO NA SELETIVIDADE DAS CARREIRAS UNIVERSITÁRIAS 143

Kaizô Iwakami Beltrão e Moema De Poli Teixeira

COMENTÁRIO DE SIMON SCHWARTZMAN 186



INTRODUÇÃO

Sergei Soares

Da Diretoria de Estudos Sociais do Ipea

Kaizô Iwakami Beltrão

Da Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE

Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do IFCS/UFRJ

Maria Eugénia Ferrão

Da Universidade da Beira Interior (Portugal)

Ao longo da última década, as desigualdades raciais saltaram da literatura sociológica para ocupar um espaço privilegiado no debate nacional. Várias disciplinas, entre as quais a economia e a educação, que até então ignoraram o tema, tomaram-no para si e transformaram-no em objeto central de acaloradas discussões. Na mídia — em que as relações raciais entravam, quando muito, de modo ocasional e pouco esclarecido, e geralmente na tônica da reafirmação da democracia racial —, o assunto passou a ser discutido com maior frequência, e as desigualdades raciais são hoje reconhecidas como reais e nefastas. Finalmente, no espaço das ações de Estado e governo, o combate ao racismo veio a contar com um conjunto — crescente, embora largamente insuficiente, dada a dimensão do problema —, de políticas públicas. Os estudos realizados nos últimos dez anos apontaram, com clareza, a centralidade da discriminação no sistema educacional como fator de reprodução das desigualdades raciais, o que faz com que ações nesse campo ocupem lugar primordial no combate ao racismo, tal como evidenciado pela política de cotas no ensino superior e pelo debate que esta tem provocado.

No nosso entendimento — embora a dureza da discriminação contra milhões de negros faça com que seja urgente a necessidade de respostas por parte do poder público —, uma melhor compreensão da forma como são produzidas e reproduzidas as desigualdades raciais no sistema educacional é fundamental para o desenho de políticas eficazes para o seu combate. Esse é justamente o propósito desta publicação. Buscamos compreender em que momentos e espaços do processo educativo a discriminação é mais aguda e quais são as formas que ela toma. Para tanto, lançamos mão de todos os dados e das técnicas

estatísticas disponíveis. A opção por utilizar apenas abordagens quantitativas não decorre de qualquer crença em sua superioridade, mas principalmente do reconhecimento de que há uma lacuna grande nesse sentido, como deixa claro o primeiro capítulo. Para evitar o viés que porventura possa decorrer da abordagem quantitativa e dos próprios “cacoetes” de pesquisa dos autores, cada capítulo, salvo a revisão da literatura, passou pelo olhar de um comentarista externo, cuja formação e vivência permitem uma interpretação valiosa para o debate político.

O livro trata tanto do nível educacional alcançado como do conteúdo efetivamente aprendido. Em outras palavras, investigam-se as diferenças raciais tanto na quantidade como na qualidade da educação. Dados sobre curso e série, que definem o nível educacional alcançado, existem há muito tempo e boa parte do livro dedica-se a analisar a evolução das desigualdades raciais no nível educacional alcançado pelos indivíduos. Os primeiros dados sobre nível educacional alcançado encontram-se no Censo de 1890. Informações sobre aprendizado, embora sejam de alta qualidade, são mais recentes. O Ministério da Educação produziu a primeira avaliação nacional de aprendizado, lançando mão de técnicas modernas de medição de conteúdos, apenas em 1995. Esses tempos diferentes se refletem no livro — os textos que tratam de anos de estudo trabalham com períodos mais longos que os que tratam de aprendizado.

Uma dificuldade recorrente em estudos sobre diferenças raciais no Brasil é a definição do conceito de cor/raça utilizado. Em todos os capítulos do livro, segue-se a opinião quase consensual na literatura especializada de que o único modo viável de definir cor/raça no Brasil é a autodeclaração. Esse procedimento difere consideravelmente daquele utilizado em outros países onde a desigualdade racial é um problema, tal como nos Estados Unidos ou na África do Sul. Apesar de o conceito ser quase consensual, o modo de coletar essa informação varia de levantamento para levantamento. Nas pesquisas domiciliares, tais como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e os censos demográficos, o modo de coleta é relativamente homogêneo, uma vez que são feitas pela mesma instituição — o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) —, e os dados são tipicamente informados por chefes de família. O Capítulo 3 resume a discussão da evolução do conceito de cor/raça nos censos e nas pesquisas domiciliares no Brasil. Já nas pesquisas de domínio de conteúdo educacional do Ministério da Educação, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o modo de formular a pergunta é diferente e o informante é a própria criança. Não obstante, usam o mesmo conceito: autodeclaração. Outra questão relevante diz respeito à agregação das categorias preto e pardo na categoria negro. Dada a inexistência de consenso na literatura

sobre o melhor procedimento, em alguns capítulos as duas categorias serão agregadas, em outros, não; e, ainda, outros seguirão ambos os procedimentos.

O livro conta com seis capítulos, além desta introdução. O primeiro deles, intitulado “As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção”, de autoria de Maria Ligia Barbosa, visa introduzir e resumir a literatura brasileira sobre o tema das relações entre educação e cor/raça, eminentemente qualitativa. O objetivo é identificar questões que se apresentam como mais relevantes para a compreensão dos mecanismos e processos sociais do campo educacional, por meio dos quais se produzem e reproduzem desigualdades raciais no nosso país. Essas questões serão norteadoras do restante do livro.

“A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos”, o capítulo seguinte, assinado por Sergei Soares e Rafael Guerreiro Osorio, visa reforçar o conceito de educação como processo. Para tanto, acompanha um grupo de indivíduos nascidos em 1980 a fim de identificar quando no processo educacional as diferenças de raça se fazem presentes.

O Capítulo 3, “Raça e fronteiras sociais: lendo nas entrelinhas do centenário hiato de raças no Brasil”, de autoria de Kaizô Iwakami Beltrão, apresenta e analisa as proporções de indivíduos que terminaram com sucesso alguns níveis da educação formal entre 1960 e 2000. O quadro é de uma discrepância que, embora seja persistente, diminui ao longo do tempo, e de forma mais acelerada para as mulheres. Quanto maior o nível educacional, maior o hiato entre os diferentes grupos de cor/raça. Existe uma clara hierarquização nos níveis de escolaridade das diferentes categorias de raças ou cores consideradas nos censos brasileiros: amarela, branca, parda e preta. Finalmente, um modelo linear generalizado é ajustado e podem-se quantificar os níveis de mudanças ocorridos no período.

“A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil”, o Capítulo 4, também assinado por Maria Ligia Barbosa, trata das relações entre a qualidade da escola e os resultados dos alunos. A autora procura demonstrar que o efeito da escola pode, pelo menos em parte, reduzir os efeitos da posição social dos alunos sobre o seu desempenho escolar. A posição social dos alunos é definida a partir de três indicadores, analisados separadamente: renda familiar, escolaridade da mãe e raça/cor desses alunos. Já a qualidade da escola é medida por um índice composto de variáveis tanto qualitativas como quantitativas.

O texto das autoras Maria Eugénia Ferrão e Maria de Fátima Simões compõe o Capítulo 5. Intitula-se “Competência percebida e desempenho

escolar em matemática” e propõe-se a investigar o conceito de competência percebida, qual seja, a auto-imagem que os alunos fazem de si mesmos como fator explicativo dos diferenciais raciais em medidas de aprendizado. O seu interesse deriva da influência que exerce sobre as variáveis que motivam os indivíduos para a ação, especialmente para a execução de tarefas com sucesso. Já existe algum consenso entre os investigadores sobre a idéia de que, quando os alunos demonstram uma competência percebida ajustada, suas características pessoais e sociais estarão também mais bem adaptadas, independentemente do nível de realização ou da capacidade individual. Com efeito, nesse caso, a competência percebida interfere na motivação, levando os indivíduos a prosseguir com seus objetivos.

O capítulo final — “Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias” —, de autoria de Kaizô Iwakami Beltrão e Moema De Poli Teixeira, acompanha a população de nível superior no Brasil desde o Censo de 1960 até o Censo de 2000. A partir das variáveis de sexo e cor, esse capítulo procura identificar as tendências de crescimento na participação de mulheres, bem como na de pretos e pardos nas diferentes carreiras universitárias, e indaga se mesmo entre os que conseguem chegar à universidade há discriminação nas opções de carreira abertas a cada um. O capítulo pretende observar se elas seguem, ou não, um mesmo padrão de seleção social e de hierarquização. O que se conclui é que sim, existe certa coincidência entre as trajetórias de acesso das mulheres e dos grupos de cor/raça socialmente menos favorecidos.

AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E RAÇA NO BRASIL: UM OBJETO EM CONSTRUÇÃO

Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do IFCS/UFRJ

1 UMA INTRODUÇÃO À LITERATURA BRASILEIRA SOBRE O TEMA

As relações entre educação e raça tornaram-se assunto destacado, política e socialmente, na última década no Brasil. As políticas públicas que, ao longo dos anos 1980, passaram a incorporar de forma explícita a exigência de eficiência do gasto público também trouxeram à baila o problema da equidade. O salto para a entrada da questão racial na agenda pública foi relativamente rápido [Jaccoud e Beghin (2002) e Telles (2003)] e as políticas de combate às desigualdades raciais tornaram-se objeto de intenso debate, particularmente na sua face educacional: os programas de cotas nas universidades [Siis (2003) e Silva e Silvério (2003)]. Se entre os profissionais da educação propriamente ditos tal problemática não alcançou grande sucesso — a não ser muito recentemente —, o mesmo não se pode dizer dos estudiosos das desigualdades sociais: o tema das relações raciais no Brasil é um objeto clássico da nossa sociologia. Neste estudo, apresento uma introdução à literatura brasileira sobre o tema, visando definir, a partir dela, os itens ou questões que se apresentam como mais relevantes para a compreensão dos mecanismos e processos sociais do campo educacional por meio dos quais se produzem e reproduzem desigualdades raciais no nosso país.

É bem sabido que as diferenças e desigualdades sociais têm importantes efeitos sobre a escolarização e as trajetórias escolares. Como mostra a abundante literatura sobre o tema, os estudantes provenientes de diferentes grupos sociais estabelecem relações diferenciadas com a escola e obtêm dela retornos distintos. Por exemplo, no Brasil, as meninas obtêm notas melhores em linguagem que os meninos, bem como melhores taxas de aprovação [Ferrão *et alii* (2002)]

Entretanto, não se pode dizer, *a priori*, que essas diferenças sejam devidas à maior habilidade ou inteligência das meninas e que as mulheres sejam capazes de transformar esse bom desempenho em sucesso no mercado de trabalho.

Apesar de, nas relações de trabalho, a mulher brasileira ainda receber um salário inferior ao do homem, a sua participação no acesso à educação e, principalmente, a sua permanência e o seu ingresso nos níveis superiores de ensino superam a participação masculina em todas as regiões do país [MEC/Inep (2000, p. 72)].

A literatura brasileira sobre as diferenças de gênero na escola tende a enfatizar as dimensões culturais e psicológicas da construção das identidades de gênero e o papel que a escola pode ter nesse processo [Ardaillon e Ridenti (1996), Alves (1998), Paraíso (1997) e Nogueira (2001)]. A exceção pode ser encontrada nos trabalhos de Rosemberg (1986, 1998 e 2002), que não só incorpora observação de tipo etnográfico em seus estudos como também utiliza dados de larga escala, como os censos demográficos e as Pesquisas Nacionais por Amostra Domiciliar (PNADs), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É interessante notar que essa autora vem desenvolvendo uma metodologia que procura avaliar os impactos desiguais e, muitas vezes, contraditórios da etnia e do gênero.

Deve-se notar que, do ponto de vista da sociologia da educação, a habilidade ou o coeficiente intelectual (QI), na verdade, não importam. Certamente, seriam fatores importantes na produção de diferenças de realização social, mas a sociologia se preocupa com as possíveis causas sociais dessas diferenças. Assim, sociólogos devem buscar outras razões para explicar as diferenças entre meninos e meninas. Não aquelas associadas aos fatores naturais, como habilidade ou inteligência, mas às razões sociais.

Estudos britânicos, franceses e americanos mostraram que as classes sociais se associam claramente ao desempenho escolar.¹ O acesso aos níveis mais elevados de ensino é mais fácil para pessoas mais ricas que para aquelas mais pobres. E, mesmo com uma *performance* similar quanto ao aprendizado, um garoto originário da classe operária tem menos chances de continuar estudando depois do nível fundamental que um colega de classe média ou alta. Isso significa que o sucesso na escola — e não apenas o acesso a ela — é socialmente condicionado.

Nos Estados Unidos, pesquisadores deram especial atenção às diferenças étnicas de desempenho e às tendências históricas relativas a essa questão. Fazendo

1. Uma excelente revisão dessa literatura pode ser encontrada em Forquin (1995 e 1996).

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”. Os autores enfatizaram a centralidade dos fatores sociais na constituição das diferenças de desempenho entre os grupos étnicos. 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.

Esse tipo de diferença social é particularmente importante no caso do Brasil. Por várias razões, entre as quais nossa história de escravidão e a imagem que fazemos de nós mesmos como povo, houve uma tendência a se considerar as diferenças raciais menos importantes que as diferenças econômicas. Para muitos estudiosos, como Gilberto Freyre, por exemplo, as diferenças raciais seriam superadas pelo domínio de um tipo de sociabilidade que reforçaria a cordialidade e não o conflito. Para outros, Fernandes (1965), por exemplo, as diferenças de classe tenderiam a se tornar a única desigualdade social significativa, na medida em que a sociedade brasileira se modernizasse. O processo de modernização destruiria a herança cultural que influenciava na percepção dos brasileiros pretos como inferiores aos brancos. Como os pretos são, geralmente, pessoas mais pobres, as duas características são comumente confundidas e seria muito fácil imaginar que classe é o principal fator de desigualdade. No entanto, vários estudos demonstraram que raça tem efeitos específicos sobre os retornos sociais no Brasil, especificamente retornos educacionais. Isso quer dizer que os estudantes pretos obtêm piores resultados não apenas por serem pobres, mas também, e independentemente, por serem pretos. Essa perspectiva, que destaca a especificidade do efeito do pertencimento étnico, foi desenvolvida a partir dos trabalhos de Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, e significou a inauguração de um novo patamar na análise das relações raciais no Brasil e influenciou a maior parte do trabalho de pesquisadores mais jovens e que hoje constituem os grupos mais fortes de pesquisa sobre o tema.² Um dos pontos mais destacados por esses autores é a importância do fator educação como componente central da desigualdade racial no país:

(...) parece claro que no Brasil de hoje o núcleo das desvantagens que pretos e pardos parecem sofrer se localiza no processo de aquisição educacional. As diferenças nos retornos ocupacionais dos investi-

2. Essa perspectiva sobre a existência de duas gerações de estudos sobre as desigualdades raciais no nosso país também é mencionada por Telles (*op. cit.*, p. 19), mas esse autor comete alguns equívocos na classificação das abordagens teóricas brasileiras.

mentos em educação são relativamente modestas quando comparadas com as diferenças na realização educacional, qualquer que seja o estrato de origem. Diferenças que tendem a crescer conforme aumenta a situação socioeconômica de origem. Assim, a questão educacional parece estar se constituindo no nó górdio das desigualdades raciais em nosso país [Hasenbalg e Silva (1999, p. 239)].

Em uma revisão da literatura brasileira sobre a relação entre raça e educação, Moehlecke (1999) também chama a atenção para sua exigüidade, que poderia ser explicada pelo fato de que as categorias “raça” ou “cor” apareciam muito raramente em dados oficiais. Pode-se acrescentar que isso tornaria impossível, ou muito difícil, o desenvolvimento de estudos mais abrangentes, que comparassem o desempenho de brancos e negros. Mesmo assim, a autora cita estudos produzidos desde o fim da década de 1970 — a maioria usando uma abordagem qualitativa — e destaca as experiências institucionais que visavam tanto à pesquisa quanto à implementação de tentativas de políticas de “ação afirmativa”.

Nos últimos anos, alguns pesquisadores usaram dados das PNADs, do Censo Escolar [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministério da Educação (Inep/MEC)] e, principalmente, dos testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb/Inep/MEC), para estabelecer quais seriam os fatores sociais que poderiam ter impacto sobre o desempenho dos estudantes. Essas fontes de dados educacionais incluíram a categoria “raça/cor”, a partir de 1995, e permitiram a confecção de estudos generalizantes. Barcelos (1992) enfocou os mecanismos de exclusão da população preta da escola usando dados da PNAD. Klein (1997, p. 512) mostrou que:

(...) os indicadores educacionais dependem da região geográfica, da área (urbana ou rural) em cada região, da renda familiar e de variáveis como o nível de instrução do pai. (...) Em cada um dos estratos definidos, os indicadores educacionais são consistentemente melhores para brancos que para pretos ou pardos.

Talvez as questões mais importantes tenham sido definidas a partir do trabalho de Hasenbalg e Silva, no qual os autores demonstraram que, mesmo se controlando pela região geográfica e pela posição socioeconômica, o desempenho educacional dos pretos é inferior daquele dos brancos.

A despeito do montante dessas transformações estruturais, um número crescente de estudos empíricos indica que a população preta e parda (ou não-branca) está exposta a desvantagens sistemáticas em dimensões demográficas e socioeconômicas de qualidade de vida, tais como mortalidade infantil, expectativa de vida ao nascer, oportunidades de mobilidade social, participação no mercado de trabalho e na distribuição de renda. A evidência acumulada aponta para a conclusão de que níveis crescentes de industrialização e modernização da estrutura social não eliminam os efeitos da raça ou cor como critério de seleção social e geração de desigualdades sociais [Hasenbalg e Silva (1992, p. 79)].

Os autores analisam evidências das desigualdades raciais no plano educacional, demonstrando que os pretos e pardos apresentam evidentes desvantagens em relação aos brancos, tanto nos resultados educacionais obtidos (medidos em anos de escolaridade) quanto no acesso e nas trajetórias escolares (diferenças na velocidade de promoção, nas taxas de repetência, de atraso e de ingresso tardio).

Mais recentemente, o trabalho de Telles (2003) — que representa uma tentativa de síntese comparativa das situações de discriminação racial no Brasil e em alguns outros países — retoma a idéia da centralidade da educação nos processos que levam à persistência das desigualdades raciais em nossa sociedade. Telles descreve a precariedade das trajetórias educacionais de negros e pardos comparadas às dos brancos: estes têm mais anos de escolaridade em qualquer faixa etária, apresentam menor incidência de analfabetismo e maiores taxas de finalização dos cursos superiores.

É interessante observar que, em termos de taxas de analfabetismo, as mulheres aparecem, no trabalho de Telles, em pior situação, quando comparadas aos homens, sejam elas brancas, pretas ou pardas. O autor mostra que essa diferença, entretanto, vem caindo, como acontece também com a taxa de analfabetismo. O trabalho de Beltrão e Novellino (2002) demonstra que as mulheres têm taxas de alfabetização mais elevadas que os homens. No entanto, cabe observar que a situação das mulheres negras é extremamente precária:

(...) o fato de 48% das mulheres pretas e 30,5% das mulheres pardas estarem no serviço doméstico é sinal de que a expansão do mercado de trabalho para essas mulheres não representou ganhos significativos. E quando essa barreira social é rompida, ou seja, quando as mulheres negras conseguem investir em educação, numa tentativa de mobilidade social, elas se dirigem para empregos com menores rendimentos e menos reconhecidos no mercado de trabalho [Lima (1999, p. 157)].

Outro trabalho que pode auxiliar na compreensão da questão racial no país é o estudo recente de Fonseca (2002). Ele mostra que, no período dos debates sobre a abolição da escravatura no Brasil, as práticas educacionais voltadas para a população preta tiveram seus significados ou sentidos bastante modificados. Antes dessa época, os negros/escravos eram educados em casa, naquilo que poderíamos chamar de espaço privado da vida. No fim do século XIX, essa situação mudou e iniciou-se uma longa discussão sobre as maneiras pelas quais seria possível dar à população negra a educação formal que, até então, era privilégio dos brancos. As velhas práticas educativas foram questionadas, buscando-se um tipo mais moderno de educação, que deveria ser dado na escola. Esse é um estudo histórico que tenta capturar o significado da educação formal dentro do

quadro das diversas tentativas feitas no século XIX (e mesmo mais tarde) para chegar a algum tipo de integração dos negros na sociedade brasileira. Para que se possa avaliar a importância dessa questão, basta lembrar que, em 1835, era legalmente proibido que os escravos se matriculassem em qualquer escola, mesmo na escola primária. Entretanto, segundo o autor, no fim da década de 1860, os documentos oficiais passaram a apresentar a escolarização como um elemento crucial para a libertação dos homens negros.

Num balanço crítico da pesquisa sobre as desigualdades sociais e suas relações com a educação nas Américas, Winkler (2004) aponta como um dos limites dessa pesquisa a imprecisão das classificações raciais e/ou étnicas. Para esse autor, seria fundamental dar atenção ao processo de definição desses grupos sociais, a fim de refinar as possibilidades de inferência, a partir dos dados disponíveis.

No caso do Brasil, essa imprecisão parece ser mais forte: em uma visão histórica panorâmica do racismo no Brasil, Schwarcz (2001) analisou a evolução das visões brasileiras sobre as relações raciais. Para essa autora, seria fundamental compreender as dimensões culturais envolvidas, com atenção especial para as negociações que se realizam em torno da definição racial dos brasileiros.

As diferentes denominações fenotípicas e/ou sociais presentes nos diversos nomes (cores) desvendam o “cálculo racial brasileiro”. O mais importante não é apenas a multiplicidade de termos, mas também a subjetividade e a dependência contextual de sua aplicação (*ibidem*, p. 72).

Esse tipo de negociação faz que a análise dos dados sobre raça seja mais difícil no Brasil. Mas isso seria também uma parte do problema. Como mostrou Louis Dumont, “o racismo representa a hierarquia reinventada em sociedades supostamente igualitárias” (*ibidem*, p. 81).

No entanto, deve-se ressaltar que, em termos das desigualdades sociais, isso não alteraria significativamente o quadro:

(...) se a própria (auto) classificação de cor está contaminada pela situação sócio-econômica do respondente, então as correlações encontradas entre cor e situação sócio-econômica são mais elevadas do que se obterias caso o critério de classificação fosse mais biologicamente objetivo [Silva (1999, p. 117)].

Completando essa idéia, Arias, Yamada e Tejerina (2002) mostram que a idéia de que a riqueza pode branquear sustenta-se para os pardos, não sendo verdadeira para os pretos. Tudo isso aponta para a complexidade e para as dificuldades nas definições e classificações de identidades coletivas, que também é objeto do trabalho de Teixeira (2003) sobre a presença dos negros no ensino

superior. Nesse estudo etnográfico, Teixeira procura compreender os processos que permitiram a ascensão social, significando a entrada na universidade, de negros; e também a experiência vivida por esses sujeitos que sobreviveram às duras provas da superseleção que caracterizam o sistema de ensino brasileiro. Assim, a autora procura verificar quais seriam “as bases sociais capazes de permitir a outros indivíduos escolhas e trajetórias semelhantes” (*ibidem*, p. 30).

Alguns estudos sobre as oportunidades educacionais produzidos na primeira metade da década de 1990 tentaram analisar os possíveis mecanismos de exclusão que funcionariam no interior da escola. Essas pesquisas focalizaram, particularmente, os textos didáticos e o papel do professor na reprodução das desigualdades sociais. Esse tipo de abordagem faz parte de uma tendência relativamente nova na sociologia da educação.

Na década de 1960, a sociologia demonstrou claramente que as diferenças de realização educacional eram inegavelmente ligadas às diferenças e desigualdades sociais. O próximo passo da pesquisa sociológica foi constatar que a habilidade, ou a inteligência, e as condições sociais das famílias dos estudantes não eram os únicos fatores de diferenciação nos resultados educacionais. Os arranjos institucionais constituídos nas escolas, os métodos pedagógicos, os recursos econômicos e didáticos com os quais as escolas podiam contar são fatores que passaram pelo crivo da investigação sociológica. Essa tendência apareceu como uma reação ao Coleman Report [Coleman (1966)], que dava mais importância aos fatores sociais externos à escola, como a posição socioeconômica da família, do que à escola como fator de diferenciação do desempenho escolar. Se for verdade que alguns trabalhos anteriores — tais como Parsons (1959) ou Barker e Gump (1964) — já haviam chamado a atenção para fatores escolares, como o tamanho ou o clima da escola, provavelmente poderemos encontrar o ponto decisivo de virada no trabalho de Jencks (1972), cujas conclusões questionaram parte dos métodos de análise e também alguns dos achados de Coleman.

Em uma longa trajetória, que não vai ser tratada em detalhe neste texto, a pesquisa nessa área foi redefinida em termos de suas teorias e métodos e desenhou um novo objeto: o efeito-escola. Parte da pesquisa sobre esse objeto foi desenvolvida, especialmente, pela sociologia das organizações, sendo o artigo de Bidwell (1965) um clássico na área. Atualmente, existem várias pesquisas e diversos grupos que trabalham em torno do efeito-escola nos Estados Unidos, na Inglaterra, na França, na Espanha e em Portugal.

Um bom exemplo desse tipo de literatura no Brasil é o artigo de Alves e Soares (2002), no qual os autores tentam mostrar o peso que fatores individuais

e institucionais poderiam ter na análise das desigualdades de desempenho entre os grupos, particularmente os grupos étnicos. Para isso, eles usaram dados do Saeb, a partir dos quais construíram dois modelos, que incluíam variáveis que poderiam explicar as diferenças na proficiência dos alunos. Alves e Soares tentaram estabelecer quais seriam os fatores que poderiam favorecer (ou não) os estudantes pretos e pardos, em relação aos brancos. Foram encontradas distinções significativas entre pretos e pardos, justificando a necessidade de analisar em separado os dois grupos. Entretanto, o argumento mais importante seria o da centralidade das escolas na reprodução, e mesmo no aumento, das desigualdades sociais. Os autores deram ênfase especial à necessidade de mais pesquisa sobre o significado dos procedimentos institucionais e pedagógicos como fatores extremamente relevantes na redução das oportunidades educacionais para pretos e pardos.

Nesse caso, os autores participam de um mesmo tipo de preocupação que aparece no já mencionado texto de Winkler (*op. cit.*, p. 16), que destaca as diferenças de qualidade das escolas: “sabemos que crianças indígenas e não-brancas têm acesso a recursos educacionais e oportunidades desiguais nas escolas públicas”. Dando prosseguimento, o autor chama a atenção para o quão pouco se sabe sobre os processos que ocorrem dentro da sala de aula e sobre suas relações com o baixo desempenho encontrado, de forma generalizada, nas escolas públicas latino-americanas.

O estudo de Arias, Yamada e Tejerina (2002) também sugere que a equalização do acesso à educação de boa qualidade — que inclui melhorias nos ambientes de aprendizado infantil — é uma das chaves para reduzir as desigualdades inter-raciais de rendimento no Brasil. A medida da qualidade da educação usada pelos autores baseia-se largamente nas características dos professores, em especial no seu treinamento. Essas características são especificadas como correspondentes à média das mesmas no estado em que a pessoa foi escolarizada (os autores usam dados das PNADs).

Ainda no quesito “qualidade”, Barbosa (2004b) encontra diferenças significativas entre os resultados de alunos brancos e não-brancos: alunos não-brancos em escolas de boa qualidade têm desempenho melhor nos testes de português e de matemática [Unesco/Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe (OREALC)] que alunos brancos em escolas de má qualidade.

Em uma perspectiva um pouco diferente — menos voltada para os efeitos da instituição escolar, apesar de próxima a ela — procura-se analisar os efeitos da discriminação racial sobre a vida escolar. Telles (*op. cit.*, p. 238) afirma que “as escolas podem ser os locais mais importantes para examinar a discriminação

racial”. Por meio de vários estudos de cunho etnográfico, o autor busca evidenciar procedimentos e falas que contribuem para a constituição de sentimentos de inferioridade entre alunos pretos e pardos, incluindo também as expectativas e atitudes da própria família. Assim, junta-se ao universo cultural que não abre espaços para a perspectiva dos afro-descendentes (nos livros didáticos, na literatura, na TV e no cinema), uma oposição dos próprios negros “ao sucesso educacional, ‘por ser um comportamento de branco’” (*ibidem*, p. 239).

Nesse aspecto, seria importante mencionar que um dos fatores mais decisivos do sucesso escolar de qualquer criança é a expectativa que sua própria família possui em relação ao seu desempenho na escola [Coleman (1997)]. Foi possível demonstrar que as crianças brasileiras pretas e pardas são objeto de avaliações menos positivas por parte de suas mães; e que as esperanças quanto ao número de anos de escolarização das crianças que essas mães têm são inferiores às esperanças apresentadas por mães brancas [Barbosa e Randall (2004)].

O estudo de Telles destaca também um aspecto decisivo no interior da organização escolar: as práticas docentes, no seu sentido mais amplo. A observação etnográfica permitiu verificar claramente que o tratamento dispensado pelas professoras aos alunos brancos — mesmo na educação infantil — é mais acolhedor, carinhoso e favorável. E, mais ainda, foi possível observar a existência de investimentos docentes preferenciais para os alunos brancos: os professores tornam-se responsáveis pela criação e veracidade das profecias autocumpridas quando se permitem submergir na imagem negativa dos negros difundida pela sociedade.

Partindo de um conceito bourdieusiano, “as categorias do juízo professoral”, Barbosa (2004a) pôde evidenciar a existência de um viés negativo das professoras em relação aos seus alunos pretos e pardos: a avaliação das habilidades acadêmicas desses alunos, feita por suas professoras, tende a ser inferior ao seu desempenho objetivo, caracterizando uma visão negativa que elas teriam dos seus alunos não-brancos. Os trabalhos mencionados por Telles permitiriam estender essa evidência também para as práticas pedagógicas em geral. Entre elas, podem ser incluídas as diferentes formas de avaliação, que acabam por conferir a essa visão negativa um estatuto de certificado institucional.

2 AS QUESTÕES DE PESQUISA NA LITERATURA

Os estudos examinados permitem fazer um pequeno inventário de questões que mereceriam aprofundamento e, algumas delas, o início de uma discussão. A primeira constatação é de que a educação é uma dimensão crucial para a compreensão dos processos sociais geradores de desigualdades raciais. Seja pela

importância que a educação tem como fator de diferenciação de rendimentos no Brasil, seja pela oportunidade singular de intervenção política que oferece o campo educacional, a compreensão da natureza das relações entre educação e desigualdade racial torna-se essencial em sociedades democráticas. A pesquisa que vem se desenvolvendo a partir das constatações clássicas sobre o tema avança em direções promissoras. Nesse sentido, mais que dificuldades ou erros, pretende-se apontar aqui algumas questões sobre as quais restam dúvidas relevantes, ou a partir das quais se possa fazer avançar o conhecimento, sem perder de vista a opção teórico-metodológica que vê no que se convencionou chamar de “efeito-escola” um fator decisivo na elaboração de políticas que visem à equidade. Se foi possível demonstrar o caráter conservador da escola, os seus efeitos como instituição reprodutora das desigualdades sociais, a pesquisa mais recente tenta descortinar quais seriam os fatores institucionais a partir dos quais se pudesse intervir no sentido de superar as barreiras sociais que funcionam como obstáculos nas trajetórias de alunos provenientes de grupos socialmente dominados.

Sendo assim, as questões propostas relacionam-se diretamente com os efeitos da escola em suas diversas facetas: propõe-se avançar na compreensão das relações sociais que, a partir da escola, reforçam, reconstróem ou legitimam as desigualdades raciais escondidas atrás de diferenças de desempenho. Trata-se de buscar os elementos da vida escolar que permitam entender como pessoas que são biológica e intelectualmente semelhantes, ou mesmo idênticas, sofrem um processo social de classificação que as torna, coletiva e individualmente, mal ou bem-sucedidas, vitoriosas ou fracassadas.

De modo geral, as indicações e os achados dos estudos mencionados colocam o problema da permanência na escola: constata-se a existência de um princípio socialmente seletivo de exclusão da escola, que faz que negros e pardos se encontrem em proporções muito baixas, relativamente à população que representam, nos níveis superiores de ensino. Cabe então perguntar: mediante quais políticas ou elementos da vida escolar se operacionaliza esse princípio? Quais seriam as características do funcionamento do sistema escolar que fariam com que os alunos pertencentes a determinados grupos sociais tendessem a ser expulsos desse sistema? Há vários diagnósticos e já se experimentaram diversas soluções: da promoção automática (ou promoção social, como no caso dos Estados Unidos) aos critérios de formação das turmas, da revisão dos livros didáticos e dos conteúdos programáticos aos diversos modelos de avaliação do aprendizado. Falta ainda uma avaliação efetiva dos *efeitos* dessas tentativas, dessas políticas, *sobre as diferenças entre esses grupos*, quanto ao aprendizado e ao desempenho, medidos de várias formas, mas principalmente como tempo de permanência na escola.

Para além da pura e simples permanência na escola, os estudos chamam a atenção para as condições dessa permanência. A escola é vista não apenas como guardiã das crianças e jovens, mas também como base da sua socialização, no sentido durkheimiano do termo — uma escola que transmita a todos os jovens da sociedade as bases mínimas da sociabilidade: linguagem, principalmente, mas também conhecimentos matemáticos e científicos básicos. Desse ponto de vista, coloca-se uma questão adicional àquela da permanência, qual seja, a da qualidade da educação. Trata-se não apenas de garantir o acesso aos níveis superiores de ensino, mas também de garantir a efetividade e a qualidade da passagem por esses níveis mais elevados do ensino para todos os estudantes.

Sabemos que houve aumento, por exemplo, da proporção de negros e pardos no ensino médio e mesmo na universidade. Pode-se perguntar sobre as condições e os recursos de que dispõem as escolas freqüentadas por jovens negros e pardos. Ou sobre os efeitos escolares de políticas públicas ou empresariais e de Organizações Não-Governamentais (ONGs), ou ainda de trabalhos voluntários associados às escolas. Mais que isso, pode-se verificar as condições das escolhas de carreiras escolares para jovens provenientes de diferentes grupos sociais: em que medida as escolas permitem uma equalização das condições de escolha?

Ainda dentro do quadro dos efeitos da escola, boa parte da bibliografia destaca o trabalho dos professores como elemento crucial, como o fator mais relevante no funcionamento da instituição escolar. A literatura sobre o trabalho docente vem crescendo vigorosamente no Brasil, mas há, ainda, alguns pontos críticos que carecem de maior atenção. Sabemos, por exemplo, que há indícios de um viés negativo na avaliação dos professores quanto ao desempenho dos seus alunos pretos e pardos. No entanto, desconhecemos as relações entre esse tipo de preconceito e as características sociais dos professores, tais como formação, qualificação, idade, estágio da carreira, gênero e raça. Seriam os professores mais qualificados menos preconceituosos? Ou seriam os mais jovens e as mulheres? Os professores negros avaliam seus alunos negros tão negativamente como o fazem professores brancos?

Ao lado dessas questões — que claramente estão associadas às formas dissimuladas de discriminação racial —, também podemos incluir aquelas que dão um formato mais institucionalizado ao problema: existiriam métodos didáticos, práticas docentes e modelos de avaliação que teriam impacto diferenciado sobre distintos grupos sociais? Existiriam formas de ensinar e avaliar que fossem mais eficazes para estudantes pretos ou pobres?

Nessa área, a pesquisa apenas engatinha, alguns instrumentos que permitem avaliar, mais especificamente, os impactos estão, ainda, em fase experimental. Entretanto, a partir dos dados de que já dispomos no Brasil, é possível inquirir sobre alguns dos elementos das práticas docentes e de seus efeitos sobre estudantes provenientes de grupos sociais distintos, tais como: o uso mais ou menos freqüente de aulas expositivas, a presença ou ausência efetiva de instrumentos de avaliação e acompanhamento do aluno, o uso de computadores, TVs e outros recursos didáticos.

Outra dimensão sistematicamente mencionada em estudos que se alinham com as reivindicações dos movimentos sociais é aquela que diz respeito à auto-estima dos alunos negros e pardos. Seja porque os livros didáticos apresentam problemas nessa área, seja porque as práticas pedagógicas tendem a reforçar um modelo “branco” de sucesso escolar, esses alunos têm baixa auto-estima, o que acaba se traduzindo em fracasso na escola. Entramos aqui no terreno das identidades coletivas, que permite a formulação de uma série de questões relativas às possibilidades de convivência democrática, no âmbito da escola, de distintos (até que ponto?) parâmetros de identidade coletiva. Se parece ter havido algum avanço com a correção das manifestações de racismo nos livros escolares, ainda falta um longo caminho a ser percorrido para a definição de modelos de convivência social tolerantes, a serem “ensinados” e “praticados” por meio dos nossos parâmetros curriculares; e para a identificação dos traços de identidade que devam ser fortalecidos por intermédio da escola.

Essa discussão coloca em pauta o problema do valor que a educação escolar tem para diferentes grupos sociais e dos caminhos que a escola encontra para atrair e conservar as crianças e os jovens oriundos de grupos mais distantes da instituição. Trata-se de uma questão que se desdobra em, pelo menos, duas: a primeira, de identificação desses valores diferentes, que diz respeito à visão que os pais, as famílias, têm da escola e o maior ou menor grau de importância que dão a ela — as expectativas em relação à escolarização de suas crianças. A segunda relaciona-se à capacidade da escola de desenvolver trabalhos e processos que a tornem interessante — nos vários sentidos do termo — para outros grupos sociais que não a classe média educada.

Obviamente, isso envolve uma infinidade de fatores, mas alguns deles já foram mencionados e analisados em trabalhos competentes. As questões relativas aos métodos didáticos, às práticas pedagógicas e aos conteúdos programáticos podem ser vistas sob esse ângulo. Também devem ser destacados os procedimentos de gestão escolar, por meio dos quais, muitas vezes, se estabelecem os

parâmetros da relação entre escola e comunidade, as formas de incorporação e a participação dos diversos agentes no processo escolar.

Também encontramos, nesse campo, pesquisas que começam a explorar problemas importantes, como os efeitos da participação dos pais na administração escolar, as formas participativas de gestão etc. Entretanto, apesar da constatação, em alguns casos, do caráter polissêmico de algumas palavras e práticas, pouco se fez no sentido de avaliar os efeitos de diferentes formas de gestão escolar sobre o desempenho dos estudantes com origem social e trajetórias escolares distintas.

Todas essas questões foram suscitadas pela leitura de parte da bibliografia brasileira que trata da relação entre educação e raça, principalmente sob uma ótica qualitativa. Mas boa parte dessas respostas deve ser buscada no contexto mais amplo das pesquisas que envolvem grandes números, amostras verdadeiramente representativas, que permitam generalizar e definir, de forma mais efetiva, os padrões e as regularidades que distinguem a relação com a escola em cada um dos grupos sociais envolvidos. O bom uso das estatísticas e dos métodos quantitativos permite abrir caminhos, por vezes não imaginados, para a investigação das relações sociais e dos processos de formação das identidades coletivas e individuais, a partir dos quais se estruturam as desigualdades sociais.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, M. J. L. Educação e gênero: problemas de uma voz quase imperceptível nos currículos. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 421-434, jul./set. 1998.
- ALVES, M. T. G., SOARES, J. F. Cor do aluno e desempenho escolar: as evidências do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb). *Trabalho apresentado no XXVI Encontro Anual da Anpocs*, Caxambu, 2002.
- ARDAILLON, D., RIDENTI, S. A criação de um tesouro para estudos de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 97, p. 73-78, maio 1996.
- ARIAS, O., YAMADA, G., TEJERINA, L. *Education, family background and racial earnings inequality in Brazil*. BID, 2002, mimeo. Acessível em: <<http://www.undp-povertycentre.org/publications.htm>>.
- BARBOSA, M. L. de O. Gender and color differences at school in Brazil: teachers and students. Evaluation. In: CUETO, S., WINKLER, D. (eds.). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Peru, Lima: Preal, 2004a.
- . School quality and social inequalities in achievement: a research note. *Key contexts for education and democracy in globalising societies, proceedings of the education, participation, globalization*. Prague: 2004b (Conference/ISA/RC 04).
- BARBOSA, M. L. de O., RANDALL, L. *Determinants of parents' and teachers' expectations on child ability in Belo Horizonte*, Brazil. 2004. Acessível em: <<http://www.brazilink.org/education>>.

- BARCELOS, L. C. Educação: um quadro das desigualdades raciais. *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 37-69, dez. 1992.
- BARKER, R., GUMP, P. V. *Big school, small school: high school size and student behavior*. Stanford: Stanford University Press, 1964.
- BELTRÃO, K. I., NOVELLINO, M. S. *Alfabetização por raça e sexo no Brasil: evolução no período 1940-2000*. Rio de Janeiro: Ence/IBGE, 2002 (Texto para Discussão, 1).
- BIDWELL, C. E. The school as a formal organization. In: MARCH, J. G. (ed.). *Handbook of Organization*. Skolde, III, Rand Mac Nally, 1965.
- COLEMAN, J. *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: United States Government Printing Office, 1966.
- . Social capital in the creation of human capital. In: HALSEY, H. et alii. (eds.). *Education, culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.
- FERRÃO, M. et alii. *Aluno repente: perfil, condições de escolarização e identificação dos fatores sociais*. Brasília: Inep/MEC, 2002 (Relatório técnico não publicado).
- FISCHER, C. S. et alii. *Inequality by design: cracking the bell curve myth*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1996.
- FONSECA, M. V. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: CDAPH/Editora da Universidade São Francisco, 2002, 206 p.
- FORQUIN, J. C. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- . *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Paris: DeBoeck Université, 1996.
- FREYRE, G. *Casa-grande e senzala*. Rio de Janeiro: Jose Olímpio, 1933.
- HASENBALG, C., SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: SILVA, N. do V., HASENBALG, C. *Relações raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.
- . Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.
- HEDGES, L. V., NOWELL, A. Changes in the black-white gap in achievement test scores. *Sociology of Education*, v. 72, p. 111-135, Apr. 1999.
- JACCOUD, L., BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da atuação governamental*. Brasília: Ipea, 2002.
- JENCKS, C. *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books, 1972.
- KLEIN, R. Indicadores educacionais para subpopulações caracterizadas pela cor. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 495-514, 1997.
- LIMA, M. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras. In: HASENBALG, C., SILVA, N. do V. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

- MEC/INEP. *Geografia da educação brasileira*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- MOEHLECKE, S. A pesquisa em educação e as desigualdades raciais no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 71-70, jan./jun. 1999.
- NOGUEIRA, C. Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 137-153, mar. 2001.
- PARAÍSO, M. A. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1997.
- PARSONS, T. The school as a social system. *Harvard Education Review*, n. 29, 1959.
- ROSEMBERG, F. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986, mimeo.
- . Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.
- . Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- . Race and gender inequalities in the Brazilian educational system. *Draft prepared for the Conference on Ethnicity, Race, Gender and Education*, Peru, Lima, Oct. 2002.
- SCHWARCZ, L. M. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.
- SIIS, A. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Niterói: Quartet, 2003.
- SILVA, N. do V. Uma nota sobre “raça social” no Brasil. In: SILVA, N. do V., HASENBALG, C., LIMA, M. *Cor e estratificação social no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa, v. 1, 1999, 240 p.
- SILVA, P., SILVÉRIO, V. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.
- TEIXEIRA, M. P. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- WINKLER, D. Investigaciones sobre etnicidad, raza, género y educación en las Américas. In: CUETO, S., WINKLER, D. (eds.). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Peru, Lima: Preal, 2004.



A GERAÇÃO 80: UM DOCUMENTÁRIO ESTATÍSTICO SOBRE A PRODUÇÃO DAS DIFERENÇAS EDUCACIONAIS ENTRE NEGROS E BRANCOS

Rafael Guerreiro Osorio

Do Centro Internacional de Pobreza do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, IPC/UNDP

Sergei Soares

Da Diretoria de Estudos Sociais do Ipea

1 INTRODUÇÃO

A centralidade das diferenças educacionais entre negros e brancos no processo de construção das desigualdades raciais é reconhecida pela maior parte das pessoas que reflete sobre ela. Políticos, ativistas e acadêmicos de formações e orientações ideológicas distintas podem discordar em muito sobre o grau e a extensão das desigualdades raciais, e mais ainda sobre as soluções para o problema (ou se vale solucioná-lo), mas concordam quanto ao protagonismo, nesse processo, das diferenças educacionais entre negros e brancos. Seria difícil não ser assim, uma vez que as estatísticas educacionais, mesmo as mais simples, como, por exemplo, as taxas de alfabetização,¹ as têm comprovado de forma incontestante.

As diferenças educacionais entre negros e brancos têm múltiplas causas e efeitos duradouros no curso da vida. Sabe-se que as crianças negras sofrem, inicialmente, por sua origem social relativamente mais pobre em todos os sentidos, o que diminui suas chances de ingressar no sistema educacional e ainda mais de, uma vez realizada a chance de ingresso, frequentar uma boa escola. Isso afetará suas oportunidades na vida adulta e, por antecipação, as de seus descendentes. Esse é, em essência, o quadro do curso de vida dos negros brasileiros,

1. As taxas de alfabetização desagregadas por cor e sexo para a população de 5 anos ou mais de idade obtidas a partir dos Censos de 1940 a 2000 (exceto o de 1970), a despeito da sua simplicidade, mostram que a chance de se encontrar um negro analfabeto era 3 vezes maior que a de se encontrar um branco também analfabeto em 1940. Em 2000, a despeito do aumento brutal da taxa de alfabetização de todos os grupos populacionais, a chance de deparar-se com um negro analfabeto ainda era 2,2 vezes maior que a de se deparar com um analfabeto branco. Essas razões podem ser calculadas a partir das taxas coligidas e analisadas por Beltrão (2003a).

tal como foi pintado pelos estudos de mobilidade social no Brasil que atentaram à raça como fator de adscrição de posição social.²

A passagem — ou nos piores casos a não-passagem — pelo sistema educacional tem sido apontada como a etapa principal desse processo cíclico, que confina a coletividade dos negros aos escalões subalternos da sociedade brasileira. Inúmeros estudos mostraram que o sistema educacional, além de ser incapaz de compensar as diferenças de origem socioeconômica, acrescenta outras distorções, fazendo que ao fim da passagem as diferenças entre negros e brancos sejam intensas.³

Ao entrarem no mercado de trabalho, no qual a posição social das pessoas se consolida, os negros são prejudicados pela sua diferença educacional em relação aos brancos. A diferença faz que tenham maior chance de serem encontrados nas ocupações de trabalhos manuais de baixa qualificação e remuneração, e mesmo entre essas, desempenhando as tarefas de menor prestígio. Analistas têm mostrado que a despeito de novas discriminações causarem prejuízos adicionais aos negros trabalhadores, o grosso das distâncias entre as posições destes e as dos brancos na estrutura ocupacional deve-se principalmente às diferenças na educação atingida.⁴ Tal fato ressalta ainda mais a importância da passagem pelo sistema educacional para a definição do caráter da inserção dos negros na estrutura social.

Embora as diferenças educacionais entre negros e brancos já tenham sido demonstradas por uma variedade de indicadores, nosso intuito neste capítulo é mostrar mais uma vez os contornos do processo que as gera, mas com uma abordagem diferente. Primeiro, por considerarmos apenas um grupo particular de brasileiros: a geração que nasceu no ano de 1980. São pessoas que entraram, ou deveriam ter entrado, no sistema educacional em fins da década de 1980; que permaneceram, ou deveriam ter permanecido, no sistema ao longo da década de 1990; e entre as quais uma minoria chegou ao ensino superior na virada do século XX para o XXI. Hoje, aos 25 anos, a maior parte deles integra a População Economicamente Ativa (PEA).

2. Os estudos de mobilidade social que levam em consideração as diferenças raciais na estratificação socioeconômica nas últimas décadas encontram sua maior expressão em textos de Valle Silva (1988 e 2000) e Hasenbalg (1983, 1988, 1979, 1999). Para uma resenha desses e de trabalhos anteriores que relacionaram mobilidade social e raça, ver Osorio (2004).

3. Sobre as diferenças educacionais entre negros e brancos, além de todos os capítulos do presente livro, existe uma vasta produção, que tem crescido exponencialmente nos últimos anos, tocando aspectos distintos, da segregação espacial à baixa auto-estima dos alunos negros. Uma compilação desses estudos pode ser encontrada no volume organizado por Miranda, Aguiar e Di Piero (2004). Dentre os periódicos brasileiros, os *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas e os *Estudos Afro-Asiáticos*, da Universidade Cândido Mendes, têm se destacado como veículos de divulgação da produção sobre educação e raça: ambos têm suas edições a partir de 2001 integralmente disponíveis em www.scielo.br. Estatísticas variadas sobre educação desagregadas por raça relativas à década de 1990 podem ser encontradas no CD-ROM encartado no livro de Beghin e Jaccoud (2002) e em Henriques (2001).

4. Ver, por exemplo, Reis e Crespo (2005); Arias, Yamada e Tejerina (2005); Campante, Crespo e Leite (2004); Beltrão, *et alii* (2003b); e Soares (2000).

O segundo aspecto distintivo da abordagem que apresentaremos consiste no fato de empregarmos representações gráficas da produção das diferenças educacionais, em vez de usarmos apenas indicadores. É nesse sentido que optamos por encarar este exercício como um “documentário” estatístico. Vamos “filmar” ano a ano, de 1987 a 2003, a trajetória da chamada Geração 80 no sistema de ensino — a entrada, a saída e os acidentes de percurso. Nosso documentário revelará que as desigualdades entre negros e brancos tendem a se perpetuar para sempre, a não ser que o sistema de ensino passe por reformas que o tornem capaz de contrapor o mecanismo de reprodução das desigualdades raciais, do qual, até o presente momento, tem sido a engrenagem principal.

2 METODOLOGIA

A educação é um processo: portanto, ao se observar as diferenças educacionais entre negros e brancos de um grupo etário específico em um ponto particular do tempo, fica faltando a informação sobre como foram produzidas nos momentos anteriores. O objetivo deste capítulo é seguir uma única geração de brasileiros, os nascidos em 1980, divididos em dois grandes grupos, os negros e os brancos. Acompanhando-os de 1987 a 2003, teremos um documentário estatístico da produção das diferenças educacionais.

Estudos que acompanham o que acontece com um grupo de pessoas ao longo de um período temporal normalmente se baseiam no conceito de coorte. A palavra “coorte” tem raízes muito antigas e designava, originalmente, a unidade básica do exército romano. Uma coorte de legionários era o menor grupo que marchava junto nas campanhas. Todos saíam juntos do ponto de partida, faziam o mesmo percurso e chegavam juntos ao mesmo ponto final. É assim que devemos entender a Geração 80, como um grupo de soldados que vai enfrentar a batalha da realização educacional. Todavia, esse grupo não chegará junto ao fim como a coorte romana, não só porque muitos tombarão em combate, mas por serem variados os destinos educacionais.

Tal imagem tem sido empregada pelas ciências sociais, que consideram a coorte como um grupo de pessoas que experimentaram um evento comum, e que é seguido ao longo do tempo em outros eventos. Neste documentário, o evento definidor da coorte é o nascimento no ano de 1980. Entretanto, estritamente falando, a Geração 80 que acompanharemos não constitui propriamente uma coorte, mas uma “pseudocoorte”. Uma pseudocoorte é constituída por grupos de pessoas que não são as mesmas em todos os pontos do tempo, mas representam uma mesma população. Para cada ano de 1987 a 2003, temos uma amostra distinta da

Geração 80. Como não dispomos de uma pesquisa de painel que acompanhe os mesmos indivíduos durante o período 1987-2003, lançamos mão dessa técnica, que permite superar o obstáculo colocado pelos dados disponíveis.

Dado que precisamos seguir por um longo período de tempo a pseudocoorte dividida em dois grandes grupos raciais, apenas uma fonte de informação pode servir de base ao “documentário”: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Embora em rodadas anteriores da PNAD a pergunta de cor ou raça tenha sido feita, é só a partir de 1987 que esta se torna parte integrante do questionário básico, o conjunto de perguntas que é necessariamente repetido em todos os anos.⁵ Por uma coincidência feliz, 1987 é justamente o ano em que as pessoas nascidas em 1980 deveriam ingressar na escola, mais especificamente na primeira série do ensino fundamental, à época designado de 1º grau. Portanto, a trajetória educacional da Geração 80 pode ser completamente seguida usando a principal pesquisa domiciliar brasileira, com a consideração das diferenças raciais.

De acordo com o Censo Demográfico de 1980, 3.527.571 pessoas nasceram naquele ano.⁶ Assim, o tamanho da coorte a ser seguida gira em torno de 3,5 milhões de indivíduos. Nas PNADs de 1987 a 2003, aproximadamente 7,2 mil observações representam, a cada rodada, a Geração 80. Pode-se então calcular que o erro amostral envolvido nas estatísticas que servem de base ao documentário é de no máximo 0,59 ponto percentual (p.p.) para proporções envolvendo a amostra inteira; e de 0,80 p.p. e de 0,85 p.p. para proporções envolvendo, respectivamente, negros e brancos.

Finalmente, seguindo a tradição vigente na literatura, definimos como “brancos” os indivíduos declarados brancos; e “negros” ao conjunto dos declarados pretos e pardos.⁷ Indivíduos declarados amarelos e indígenas, bem como os de cor não declarada, não foram considerados na análise, ressaltando-se que em nenhum ano de 1987 a 2003 esses grupos chegam a representar 1% da população.

3 RESULTADOS

Nosso documentário começa neste ponto, baseado em indicadores de resultado e processo usuais em educação: taxa de alfabetização, frequência e não-frequência

5. Um levantamento das principais fontes primárias de dados estatísticos que possuem o quesito de cor ou raça atualizado até 2002 pode ser encontrado em Osorio (2003).

6. Rigorosamente falando, nasceram entre a data de referência do Censo de 1980 e o dia seguinte à mesma data em 1979, mas, para todos os efeitos, é razoável considerar que o número apresentado também reflete fidedignamente o número de nascidos em 1980.

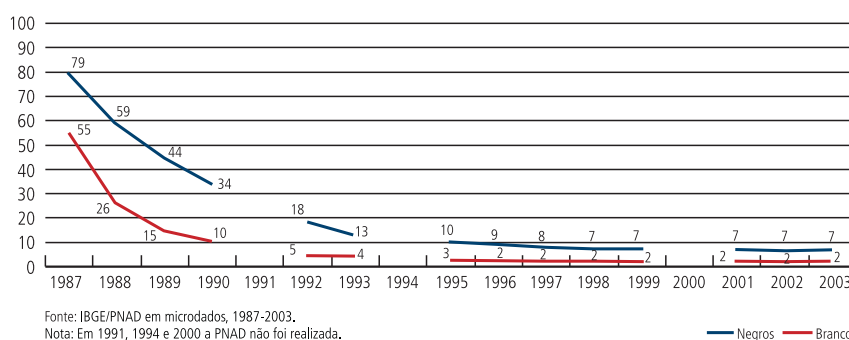
7. Sobre o sistema classificatório de cor ou raça empregado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seus levantamentos e sobre a pertinência de se tratar pretos e pardos como um só grupo, ver Osorio (2003).

à escola, e finalmente, o que mais nos interessa, a cada ano, a série em que se encontram os nascidos em 1980 que estavam freqüentando cursos regulares de ensino fundamental e médio.

Primeiramente, vejamos a alfabetização, traduzida na proporção de pessoas nascidas em 1980 que não sabem ler e escrever, exibida no Gráfico 1. Muito provavelmente devido à freqüência em algum tipo de ensino pré-escolar por parte dos brancos no período 1980-1986, em 1987 a proporção de negros que ainda não sabem ler e escrever já é consideravelmente maior que a dos brancos. Nos anos seguintes, até 2003, embora a proporção de analfabetos negros e brancos decresça, a velocidade da queda da taxa de analfabetismo dos brancos é muito maior. Somente em 1995, ou seja, nove anos após o início do processo educacional fundamental, a taxa de analfabetismo dos negros se iguala à verificada para os brancos em 1990, após apenas quatro anos do início. A razão entre a chance⁸ de um negro não saber ler e escrever e a de um branco, que é de 3,2 em 1987, vai crescendo e chega a 4,6 em 1992. A partir de 1993, a razão entre chances diminui, mas estabiliza-se próximo de 3, pois a proporção de negros analfabetos é sempre largamente superior à proporção de brancos.

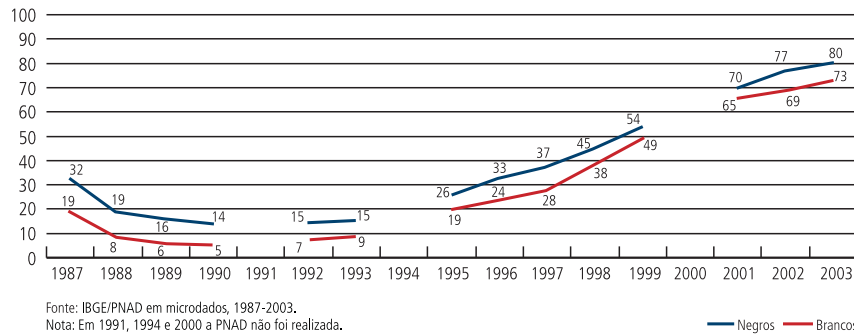
A proporção de negros e a de brancos da Geração 80 que não freqüentavam escola em cada um dos anos do período 1987-2003 espelha o mesmo padrão. A proporção de negros fora da escola é maior que a dos brancos em todas as idades, como se pode perceber no Gráfico 2. A conjunção das informações sintetizadas nos Gráficos 1 e 2 pode ser interpretada da seguinte forma:

GRÁFICO 1
BRASIL: PROPORÇÃO DE NEGROS E BRANCOS QUE NÃO SABEM LER E ESCREVER — PESSOAS NASCIDAS EM 1980 — 1987-2003



8. A chance é definida como a razão entre a probabilidade de um evento ocorrer, e a probabilidade de ele não ocorrer: $p/(1-p)$.

GRÁFICO 2
BRASIL: PROPORÇÃO DE NEGROS E BRANCOS QUE NÃO FREQUENTAM A ESCOLA — PESSOAS NASCIDAS EM 1980 — 1987-2003



a) negros têm maiores dificuldades para ingressar no sistema de ensino, o que leva uma parte considerável deles a começar os estudos mais tarde;

b) essa defasagem faz que as crianças negras permaneçam mais tempo sem alfabetização;

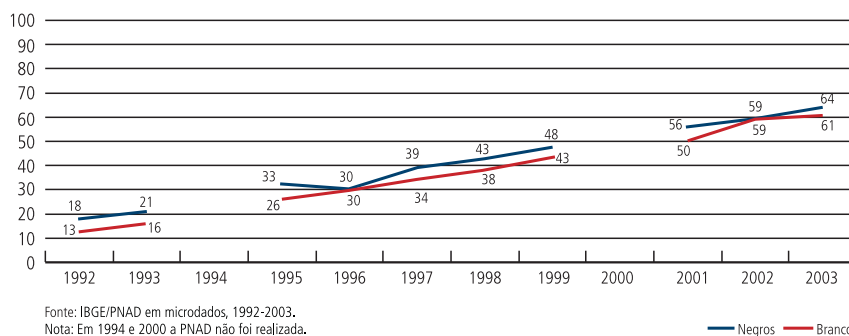
c) uma vez dentro do sistema de ensino, negros têm maiores dificuldades para se manter nele e para completar suas etapas, resultando que mesmo no fim do processo persistam as diferenças de alfabetização; e

d) a parcela de negros que jamais chegou a frequentar uma sala de aula é maior que a dos brancos — em 2003, 1% dos brancos nascidos em 1980 jamais havia frequentado escola, contra 3% dos negros.

Dois outros estados relevantes na trajetória educacional das crianças e adolescentes merecem ser abordados. O primeiro é o impacto do trabalho precoce, que pode levar ao abandono escolar por exigir a alocação de tempo que deveria estar sendo dedicado aos estudos ou, mais sutilmente, pode reduzir a disposição das crianças na escola e favorecer a repetência, levando também a resultados negativos. O segundo estado é o dos jovens socialmente desconectados por não participarem nem do processo educativo nem do processo produtivo. Esses podem ser jovens cuja trajetória educativa foi abortada não em razão da necessidade de trabalhar, mas da saída da escola por algum motivo, que pode ser o racismo. Como a atividade econômica na PNAD durante a maior parte do período abordado só era captada para as pessoas com 10 anos ou mais, os gráficos a seguir abordam o período 1992-2003.

O Gráfico 3 mostra que no início da trajetória educacional, nos anos entre 1992 e 1995, a conjunção do trabalho com o estudo atingia mais forte-

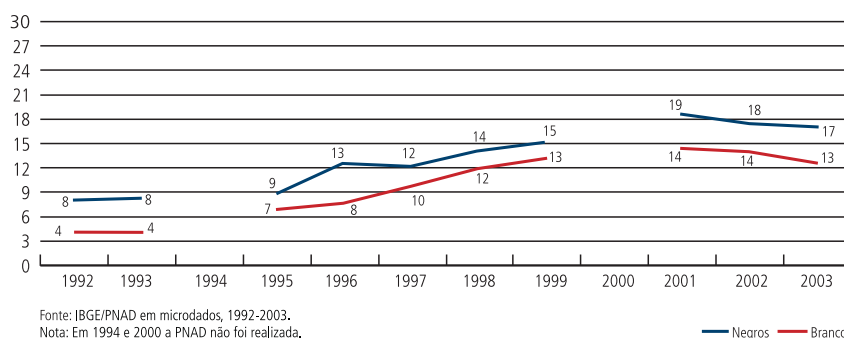
GRÁFICO 3
BRASIL: PROPORÇÃO DE NEGROS E BRANCOS QUE FREQUENTAM A ESCOLA E TRABALHAM — PESSOAS NASCIDAS EM 1980 — 1992-2003



mente os negros que os brancos. A diferença só se reduz a partir de 1996, e se inverte em 2001. Uma interpretação possível é a de que o trabalho infantil atinge mais duramente os negros, ao mesmo tempo em que a maior estabilidade das trajetórias educacionais dos brancos favorece seu ingresso no mercado de trabalho no início da fase adulta da vida. Já o Gráfico 4 mostra que, em todos os anos, a proporção de negros desconectados, e portanto sujeitos a todas as mazelas que podem advir da ociosidade, é maior que a de brancos.

Passemos agora às cenas principais deste “documentário”, que tratam da trajetória educacional da Geração 80 dentro do sistema de ensino regular fundamental e médio. Se brancos e negros seguissem uma trajetória educacional perfeita — algo que reside no plano das idéias, pois as trajetórias são sempre imperfeitas para qualquer grupo populacional real —, se esperaria que os nascidos

GRÁFICO 4
BRASIL: PROPORÇÃO DE NEGROS E BRANCOS QUE NEM FREQUENTAM A ESCOLA NEM TRABALHAM — PESSOAS NASCIDAS EM 1980 — 1992-2003



em 1980 ingressassem na 1ª série do ensino fundamental aos 7 anos, em 1987, e terminassem a 3ª série do ensino médio em 1997, aos 17 anos. Aqui, acompanhamos até 2003, pois se sabe de antemão que haverá atrasos no percurso. Porém, vale ressaltar a razoabilidade de se aceitar que um ano de atraso em relação a essa trajetória ideal possa se dever a circunstâncias outras que não apenas defasagens produzidas no sistema de ensino — crianças nascidas nos últimos meses de 1980, por exemplo, podem perfeitamente ter entrado no 1º grau somente em 1988, e parte das nascidas no início do ano pode ter ingressado em 1986 — e que eventuais defasagens de um ano não sejam tão prejudiciais para a realização educacional, podendo ocorrer tanto entre negros como entre brancos.

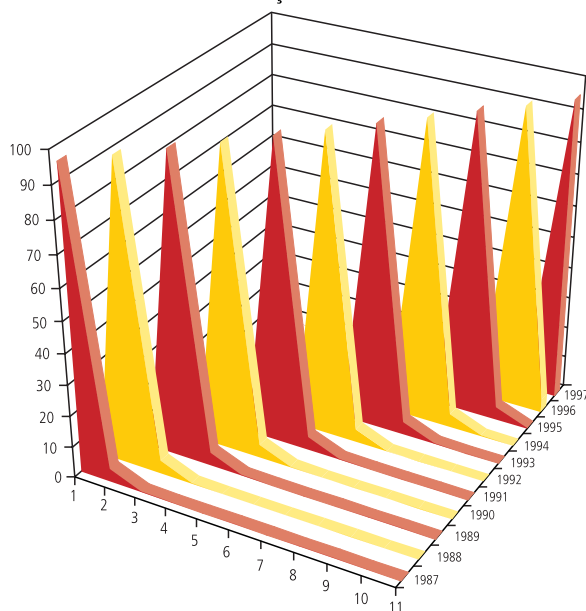
Para seguir a trajetória de negros e brancos que ingressaram no sistema de ensino, a fim de ver como se diferenciam no âmbito deste, é preciso considerar ainda que simplesmente freqüentar escola não diz muito sobre a trajetória efetivamente percorrida. Isso não só porque defasagens são produzidas dentro do sistema de ensino, mas também porque algumas pessoas podem sair do ensino regular para entrar em formas alternativas, como cursos supletivos, o que pode ser considerado como um desvio ruim da trajetória ideal, mas que seria contado como freqüência à escola. Não vamos mostrar essa informação aqui por ser um pouco redundante, mas em todos os anos a proporção de negros fora do sistema de ensino regular nos níveis fundamental e médio, mas que freqüentavam escola em cursos supletivos, ou, pior, de alfabetização de adultos, é sempre superior que a dos brancos.

Vamos considerar, portanto, apenas negros e brancos que estavam no ensino regular nos níveis fundamental e médio. Se a trajetória ideal se verificasse, admitindo-se que atrasos ou adiantamentos de um ano são aceitáveis, a progressão escolar dos negros e dos brancos se assemelharia à representação do Gráfico 5.

Cada seqüência do Gráfico 5 representa a distribuição pelas séries das pessoas nascidas em 1980 que estavam matriculadas no ensino regular nos níveis fundamental e médio. Onze seqüências estão representadas, cada uma correspondendo a um ano específico de “observação”, compreendendo um período de 11 anos, de 1987 a 1997. Os números de 1 a 11 representam as séries, de 1 a 8 tem-se as séries do ensino fundamental, o 9 corresponde à 1ª série do ensino médio e o 11 à última. Seguindo a trajetória ideal, todas as crianças que ingressaram na 1ª série do ensino fundamental em 1987 estariam na 2ª em 1988, e assim por diante, completando a 3ª série do ensino médio em 1997.

O Gráfico 5 é uma cena deste documentário criada por animação de computador. Nas próximas cenas, um cinegrafista hipotético com uma câmara estatística

GRÁFICO 5
TRAJETÓRIA IDEAL DA PROGRESSÃO NO SISTEMA DE ENSINO REGULAR DE 1º E 2º GRAUS PARA PESSOAS NASCIDAS EM 1980: SIMULAÇÃO

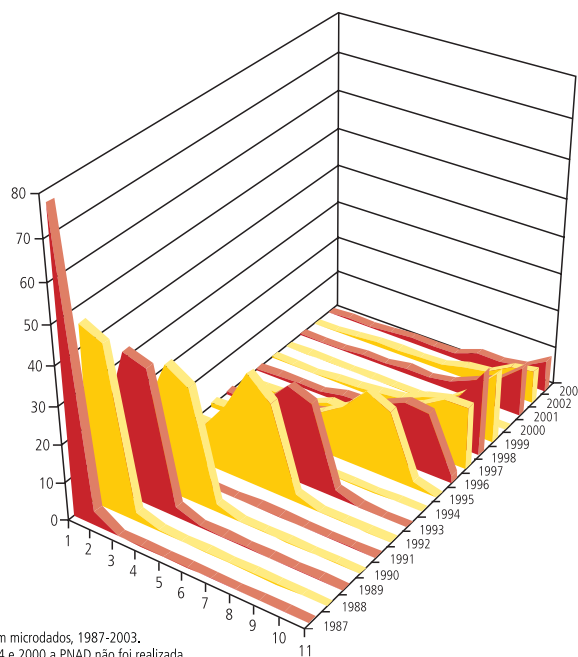


Fonte: Simulação.

foi capaz de “filmar” a trajetória educacional de negros e brancos, que se assemelha às ondas do mar rumo à praia. O Gráfico 6 é a cena que representa a trajetória dos brancos; e o Gráfico 7, a que representa a trajetória dos negros. Neste ponto do documentário, a tela é dividida em metades, e cada uma das cenas é apresentada em uma destas, para que possamos comparar as duas trajetórias.

O sistema de ensino não é perfeito, por conseguinte, ambas as trajetórias se distanciam da ideal, representada no Gráfico 5. Antes de prosseguir, é importante lembrar que as seqüências representam a distribuição pelas séries somente daqueles que estão matriculados no ensino básico (fundamental e médio) regular, mas as representações levam em consideração o fato de que os negros estão proporcionalmente sempre sub-representados dentro do sistema regular em relação aos brancos, e que também o abandonam antes. Assim, a área de cada onda em cada ano é proporcional à taxa de freqüência à escola de ensino regular fundamental e médio do grupo racial representado. Há, portanto, um efeito de seleção que está representado: brancos e negros, especialmente os últimos, que chegam à 3ª série do ensino médio (a 11ª do gráfico), e que permanecem dentro do sistema de ensino, ou são lutadores que superaram todas as adversidades e óbices que se impuseram à realização de seus percursos

GRÁFICO 6
**BRASIL: TRAJETÓRIA DA PROGRESSÃO NO SISTEMA DE ENSINO REGULAR DE 1º E 2º GRAUS
 PARA BRANCOS NASCIDOS EM 1980 — 1987-1999**



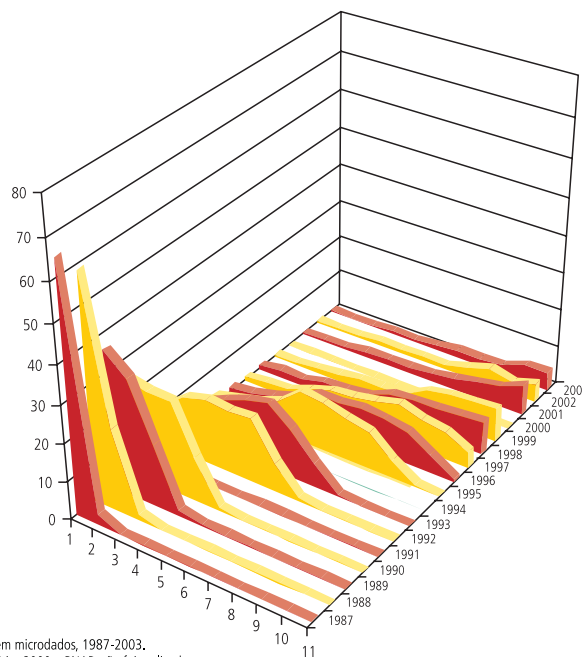
Fonte: IBGE/PNAD em microdados, 1987-2003.
 Nota: Em 1991, 1994 e 2000 a PNAD não foi realizada.

educacionais, ou então são pessoas de origem social privilegiada, que enfrentaram poucos problemas para cumprir a trajetória esperada.

Embora a proporção de negros nascidos em 1980 que já estavam na escola em 1987 fosse inferior à dos brancos, é possível notar, nos Gráficos 7 e 8, que a distribuição pelas séries de brancos e negros em 1987 era idêntica. Ou seja, para os que já estavam na escola, aos sete anos de idade, não havia diferenças na distribuição pelas séries: com maior exatidão, 95% estavam na 1ª série, e o restante na 2ª, com uma proporção irrisória na 3ª.

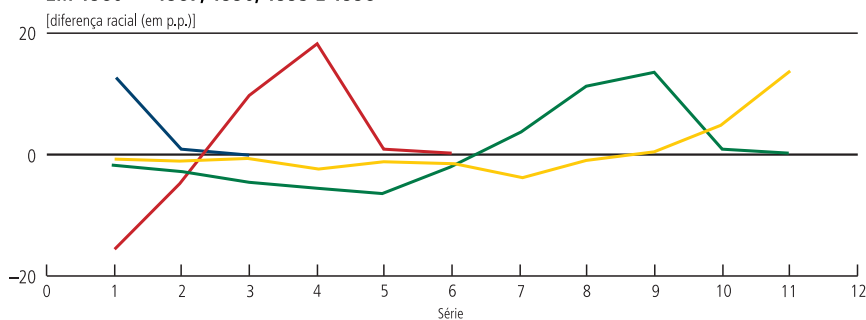
No ano seguinte, 1988, as diferenças começam a ser produzidas. Como fruto concomitante da menor taxa de frequência, da repetência na 1ª série e da entrada tardia no ensino fundamental regular, os “picos” das seqüências de negros e brancos apresentam-se bastante reduzidos em relação ao que se esperaria na hipótese de uma trajetória ideal para todos. A Geração 80 tem agora oito anos de idade, e tanto entre brancos quanto entre negros, a proporção dos defasados em relação à trajetória ideal já é maior do que a proporção dos em

GRÁFICO 7
BRASIL: TRAJETÓRIA DA PROGRESSÃO NO SISTEMA DE ENSINO REGULAR DE 1º E 2º GRAUS PARA NEGROS NASCIDOS EM 1980 — 1987-1999



Fonte: IBGE/PNAD em microdados, 1987-2003.
 Nota: Em 1991, 1994 e 2000 a PNAD não foi realizada.

GRÁFICO 8
BRASIL: DIFERENÇAS RACIAIS NAS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS — PESSOAS NASCIDAS EM 1980 — 1987, 1990, 1995 E 1998



Fonte: IBGE/PNAD em microdados, 1987, 1990, 1995 e 1998.

acordo. Mas os negros se apresentam em proporção muito maior na 1ª série do que os brancos, ou seja, já no segundo ano sua defasagem entre idade e série é maior.

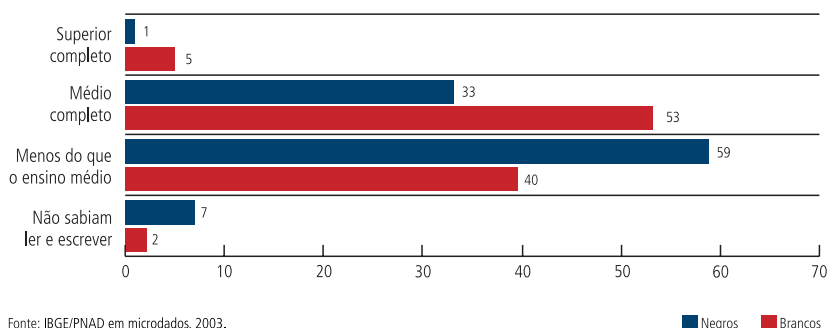
De 1989 a 1992 — continuadas as repetências de parte dos que já haviam ingressado e continuado o fluxo dos que ingressam atrasados —, o “pico” das

“ondas” de brancos e de negros vai se abatendo, tornando-se mais arredondado. Porém, a partir de 1992, a onda dos brancos parece progredir suavemente em cada “fotograma”, mantendo seu “pico” em altura estável, enquanto a “onda” dos negros vai sumindo. O resultado é óbvio: de 1997 em diante, a “onda” dos brancos quebra com força na “praia” da realização educacional, como em um dia de mar agitado, enquanto a onda dos negros é uma marola que mal chega a revolver a areia. Quanto mais avançada no tempo é a seqüência considerada, mais os negros estão espalhados por todas as séries anteriores àquela em que deveriam estar.

Outro modo de ver as mesmas trajetórias é mostrado no Gráfico 8, que apresenta a diferença entre brancos e negros em quatro anos emblemáticos: 1987, 1990, 1995 e 1998. A diferença em 1987 mostra como os brancos da Geração 80 tiveram maior acesso à escola que os negros da mesma coorte — a curva da diferença encontra-se acima de 0 para as três séries. Por sua vez, as curvas de 1990 e 1995 mostram a progressiva defasagem dos negros com relação aos brancos, com negros sub-representados na parte dianteira da onda e negros super-representados na parte traseira. Finalmente, a curva de 1998 mostra o processo quase no fim: negros levemente super-representados na parte traseira da onda, mas tendendo a 0, uma vez que o desalento escolar deixa poucas pessoas ainda estudando com quatro ou cinco anos de defasagem idade-série e brancos fortemente super-representados na parte dianteira da onda, uma vez que poucos negros dessa geração lograram chegar ao fim do ensino médio.

Nosso documentário chega agora às suas cenas finais, nas quais veremos as conseqüências lógicas do processo acompanhado: a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. O Gráfico 9 mostra como era a situação educacional de brancos e negros da Geração 80 em 2003.

GRÁFICO 9
BRASIL: NÍVEL EDUCACIONAL CONQUISTADO POR NEGROS E BRANCOS NASCIDOS EM 1980 — 2003

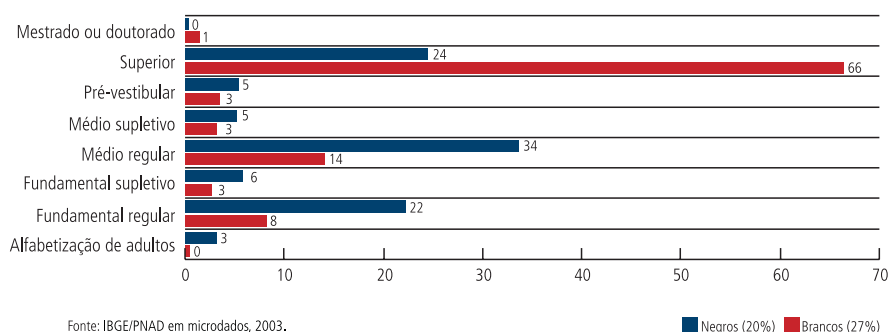


É difícil escolher adjetivos para descrever a cena que emerge do Gráfico 9 após o acompanhamento das etapas que levaram a ela, mas “injusto” e “ultrajante” seriam os mais adequados. Em 2003, 15 anos após o início do processo educacional formal, encontramos os membros da Geração 80 com 23 anos, com a grande maioria de suas trajetórias educacionais já feitas, mas com grande parte de suas vidas ainda por vir. Enquanto 5% dos brancos já haviam completado o ensino superior, menos que 1% dos negros o haviam feito. Assim, a chance de se encontrar um branco nascido em 1980 que em 2003 tinha concluído um curso superior era cinco vezes maior que a de se encontrar um negro. A conclusão do ensino médio configura-se como uma barreira óbvia para os negros: enquanto mais da metade dos brancos a ultrapassa, apenas 33% dos negros conseguem fazê-lo.

Pior que isso, só a confirmação de que ainda para a Geração 80, nos anos posteriores a 2003, continuaram a ser produzidas diferenças na educação dos grupos raciais, conforme se pode depreender do Gráfico 10. Este mostra o tipo de curso e o nível de ensino freqüentado pela parcela da Geração 80 que continuava no sistema educacional em 2003 (negros, 20%; brancos, 27%). A primeira constatação triste é a de que 3% dos negros nascidos em 1980 que freqüentavam escola estavam tentando simplesmente se alfabetizar. Entre os negros nascidos em 1980 que ainda não haviam desistido da educação, 5%, contra 3% dos brancos, haviam superado a barreira da conclusão do ensino médio, mas permaneciam em cursos pré-vestibulares tentando insistentemente ultrapassar a fronteira de concreto armado e arame farpado do ensino superior.

Enquanto 70% dos negros ainda na escola cursavam o ensino básico, regular ou supletivo, tentando perseverantemente vencer pelo cansaço um sistema

GRÁFICO 10
BRASIL: NÍVEL EDUCACIONAL E TIPO DE CURSO FREQUENTADO POR NEGROS E BRANCOS
NASCIDOS EM 1980 — 2003



educacional de cartas marcadas contra eles, 66% dos brancos estavam cursando o ensino superior. Estes engrossarão a estatística de brancos nascidos em 1980 com nível superior completo, e direcionarão suas trajetórias rumo a um bom emprego, salário confortável e à oferta de boas condições de estudo para que seus filhos também tenham uma trajetória educacional privilegiada, reproduzindo o ciclo das desigualdades raciais.

4 CONCLUSÃO

Os indicadores de educação, em conjunto, nos permitiram documentar um quadro preocupante: além de serem prejudicados por ter uma origem mais humilde, o que dificulta o acesso e a permanência na escola, os negros são prejudicados dentro do sistema de ensino, que se mostra incapaz de mantê-los e de compensar eventuais desigualdades que impeçam a sua boa progressão educacional. No caso da educação, parece óbvio que às desvantagens iniciais — que podem ser consideradas frutos de uma discriminação indireta, resultado da sobre-representação entre os pobres — se sobrepõem discriminações presentes no âmbito do sistema de ensino.

Nosso objetivo aqui, todavia, era tão-somente documentar, mais uma vez, esse processo, e não adentrar o terreno das várias explicações e mecanismos nele envolvidos, que serão tratados em outros capítulos deste livro. Para fazer isso, escolhemos uma geração emblemática de brasileiros, os nascidos em 1980, os quais denominamos a Geração 80. Esse grupo de pessoas é emblemático por ter passado por um sistema educacional em vias de universalização, ao menos no nível fundamental, e por ter crescido em um período, 1980-2003, em que não só o tema das desigualdades raciais passou a ser objeto de debate público, mas também em que se começou a tomar medidas para combatê-las, da criminalização do racismo pela Constituição de 1988 às primeiras medidas de ações afirmativas. Fatos como a implementação de quotas para o ingresso no ensino superior, por exemplo, podem ter beneficiado uma parte, ainda que pequena, dos negros nascidos em 1980 que haviam superado a barreira do ensino médio, mas que se encontravam presos na ante-sala do ensino superior.

O documentário estatístico que apresentamos mostrou que mesmo para essa geração nascida tão recentemente, há apenas 25 anos, o peso da cor da pele, das marcas raciais, ainda se faz sentir intensamente pelos que as carregam. Talvez esse peso possa se ter reduzido, se comparado ao carregado por gerações anteriores. Todavia, continua a ser uma carga muito acima de qualquer patamar aceitável. Prova da tonelagem excessiva são as diferenças gritantes, que vimos

consolidadas ao fim do processo. Porém, de tudo, o mais dramático foi constatar que negros e brancos da Geração 80 também se diferenciarão no mercado de trabalho como os seus pais. E que os filhos que começam agora a ter serão, também, criados sob o signo da desigualdade racial, projetando para o futuro a situação vergonhosa que descrevemos.

Ao longo do resto deste livro, teremos trabalhos que vão além do que documentamos aqui, buscando os fatores da produção das diferenças. Mas, qualquer que seja a explicação desses e os mecanismos de sua reprodução, não é possível culpar os próprios alunos negros pela distância em relação aos brancos. *Sejam quais forem os motivos da defasagem — origem familiar, baixa auto-estima, discriminações presentes, ou qualquer outra razão — o sistema de ensino tem a obrigação de compensar as desvantagens e trazer os alunos negros ao nível dos brancos.* Isso não é uma questão de caridade, mas de direitos humanos e justiça social.

COMENTÁRIO

Jacques d'Adesky

Do Centro de Estudos das Américas do Instituto de Humanidades
da Universidade Candido Mendes

Os estudos sobre desigualdades raciais no Brasil se expandiram nessas últimas décadas, ao se consolidarem em um campo de trabalho cada vez mais reconhecido no mundo acadêmico e se tornarem temática obrigatória não apenas para quem busca compreender as relações étnicas, mas também para quem quer pensar um novo Brasil, que assume a realidade da diversidade cultural. Nesse campo, o aporte de sociólogos e antropólogos foi decisivo ao compilar e analisar dados, comprovando a existência de desigualdades e de discriminação racial em termos de mobilidade e ascensão social. Nos últimos cinco anos, economistas e cientistas políticos debruçaram-se sobre essa problemática e chegaram a propor, ao lado de políticas tradicionais distributivas, medidas específicas de promoção de oportunidades em prol da população afro-descendente. Deve-se ressaltar que a apreciação das desigualdades de oportunidades entre negros e brancos tornou-se possível e sustentável graças ao acúmulo de registros de dados e de indicadores sociais que possibilitam, nos dias atuais, medir de maneira mais fidedigna as eventuais distorções e defasagens existentes entre categorias de indivíduos ou segmentos variados da sociedade.

O estudo de Rafael Osorio e de Sergei Soares sobre a produção das diferenças educacionais inclui-se nessa nova leva de trabalhos que tem por base a

análise de dados estatísticos e indicadores sociais, bem como o emprego de tabelas e gráficos da produção das desigualdades. Mas, em vez da aridez de textos semelhantes, os dois autores conseguem cativar a atenção do leitor ao usar o recurso da imaginação nos dédalos e labirintos dos dados e gráficos. Nesse sentido, em vez de falar de números abstratos, eles elegem um grupo particular de brasileiros — a geração nascida no ano de 1980 — e convidam o leitor a acompanhar, passo a passo, a trajetória escolar desse grupo, em um período de 23 anos. Mesmo que a medição restrinja-se às portas da escola — onde é possível observar quem entra e sai e quem permanece mais tempo no ambiente escolar —, os resultados da análise são de extrema valia do ponto de vista da política pública, na medida em que apontam que o sistema educacional brasileiro, mesmo universalizado, não consegue assegurar a permanência de alunos negros no mesmo patamar do de alunos brancos. Os resultados mostram também que a cor da pele e os traços raciais dos alunos negros são estigmatizados no ambiente escolar, que deveria ser neutro diante de tais diferenças. Assim, os dois autores concluem que o sistema de ensino tem a obrigação de compensar e trazer os alunos negros para o nível dos brancos. Essa tarefa, segundo eles, não é uma questão de caridade, mas de justiça social.

Evidentemente, tal proposta será criticada e rejeitada por aqueles que defendem que a melhor solução para atenuar e diminuir a distância ou defasagem entre alunos brancos e negros é o aprimoramento da qualidade do ensino básico para todos, independentemente da cor da pele dos estudantes. Esses são os defensores de uma escola republicana universal para todos, lugar neutro, protegido do mundo externo e de seus conflitos. Outros poderão considerar a proposta inadequada e polêmica ao julgarem que levantar e analisar dados sobre cor/raça em ambiente escolar gera preconceitos na medida em que se trata de uma questão problemática, sem qualquer relação com a realidade miscigenada da sociedade brasileira. Esses são os que defendem o discurso baseado na idéia da existência de uma democracia racial. Consideram que, no Brasil, não existe racismo nem discriminação em termos de cor/raça. No máximo, haveria preconceito e discriminação por motivo socioeconômico. Essa posição inviabiliza o uso de instrumentos públicos específicos para resolver a questão racial no Brasil. A onipresença do discurso da democracia racial funciona como obstáculo à enunciação do fenômeno da discriminação racial. Tem por efeito paradoxal perpetuar as distorções raciais, pois, ao negar-se que o país tem problemas raciais, torna-se difícil resolver uma questão supostamente inexistente.

Os mais criteriosos podem alegar que os dados apresentados ainda são insuficientes para que se formulem políticas públicas adequadas no âmbito

escolar. Talvez concordemos parcialmente com essa observação, diante da precariedade real das informações disponíveis no momento em relação à situação interna das escolas em termos de discriminação e desigualdade de raça e cor. Entretanto, deve-se levar em conta que o registro de dados sobre cor/raça na escola é uma prática recente, estabelecida somente em 2005, por decisão do Ministério da Educação. Esperar o resultado desse censo escolar para iniciar, fomentar ou propor políticas públicas seria moralmente condenável, quando se sabe que as desigualdades que atingem maciçamente os negros são produtos de decisões políticas e de escolhas econômicas que remontam à época da escravidão e do tráfico negreiro. O estabelecimento da República e do princípio da igualdade para todos não foi suficiente para gerar uma verdadeira igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente da cor, da raça e do gênero. Os dados estatísticos e indicadores sociais, como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), atestam que o país continua convivendo com uma ordem social hierarquizada e proporcionalmente mais desigual para a população negra.

Diante da constatação de que as oportunidades de um indivíduo dependem não só de sua pertença social e comunitária, mas também do gênero e da cor/raça, parece evidente que a apreciação objetiva das desigualdades necessita mesmo da elaboração de novos dados estatísticos e de indicadores sociais que ilustrem as várias dimensões de sua inserção social. Nesse sentido, dispor de mais dados estatísticos e indicadores sociais sobre cor/raça na escola e no ensino superior possibilitará, sem dúvida, a melhor identificação das práticas e situações discriminatórias, e também permitirá medir a verdadeira vontade de um governo para propor medidas que favoreçam mudanças efetivas. No campo da formulação de políticas públicas, isso tornaria possível refinar os instrumentos existentes no sentido de agregar, aos itens cor/raça, critérios como gênero e renda — desdobrando, por exemplo, a análise da trajetória da Geração 80 de acordo com os termos cor/raça/gênero ou cor/raça/gênero/renda etc.

Diante da importância do ensino como meio de formação e de socialização, torna-se cada vez mais imprescindível coletar dados estatísticos em salas de aulas; interrogar alunos e professores no interior da própria escola; e medir a satisfação em relação à adequação curricular, à realidade da comunidade e do bairro. Não basta ficar na porta da escola observando as “idas e vindas” dos alunos. Resultaria, desse tipo de coleta, a possibilidade de fomentar políticas de promoção de acesso ao ensino para os grupos mais desfavorecidos, e também elaborar programas que concedessem ajuda e bolsas para assegurar a permanência daqueles que tivessem dificuldades em ficar na escola, ou na universidade, por

motivo de discriminação racial, ou por falta de condição financeira mínima. São dimensões multifacetadas das desigualdades que alguns tendem a minimizar ou se esforçam por ignorar. Portanto, a solução do problema das desigualdades no ambiente escolar não se resume à melhoria da qualidade do ensino público e gratuito, mas está ligada à tomada de consciência de que a escola não é uma ilha. Ao contrário, ela reflete a realidade que a cerca, a realidade dos alunos, dos professores, dos parentes — em suma, da sociedade ao redor que, sabemos, não é igual para todos.

BIBLIOGRAFIA

- ARIAS, O., YAMADA, G., TEJERINA, L. Salários e cor no Brasil: uma história com diferentes matizes. In: BUVINI, M., MAZZA, J., DEUTSCH, R. (eds.). *Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina*. São Paulo: Elsevier/Campus/BID, 2005.
- BEGHIN, N., JACCOUD, L. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002. Acessível em: <www.ipea.gov.br> (temas especiais).
- BELTRÃO, K. I. *Alfabetização por sexo e raça no Brasil: um modelo linear generalizado para explicar a evolução no período 1940-2000*. Rio de Janeiro: Ipea, 2003a (Texto para Discussão, 1.003). Acessível em: <www.ipea.gov.br>.
- BELTRÃO, K. I. *et alii*. *Mercado de trabalho urbano: clivagens raciais na década de 1990*. Rio de Janeiro: Ipea, 2003b (Texto para Discussão, 987). Acessível em: <www.ipea.gov.br>.
- CAMPANTE, F., CRESPO, A. R. V., LEITE, P. Desigualdade salarial entre raças no mercado de trabalho urbano brasileiro: aspectos regionais. *Revista Brasileira de Economia*, v. 58, n. 2, 2004. Acessível em: <www.scielo.br>.
- HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1976.
- . 1976: as desigualdades raciais revisitadas. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, n. 2, 1983.
- . Raça e mobilidade social. In: HASENBALG, C., VALLE SILVA, N. (orgs.). *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.
- . Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. In: HASENBALG, C., VALLE SILVA, N., LIMA, M. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.
- HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro, Ipea, 2001 (Texto para Discussão, 807). Acessível em: <www.ipea.gov.br>.
- MIRANDA, C., AGUIAR, F. L., DI PIERRO, M. C. *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004 (Coleção Políticas da Cor).
- OSORIO, R. G. *O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE*. Brasília: Ipea, 2003 (Texto para Discussão, 996). Acessível em: <www.ipea.gov.br>.
- . *A mobilidade social dos negros brasileiros*. Brasília: Ipea, 2004 (Texto para Discussão, 1.033). Acessível em: <www.ipea.gov.br>.

- REIS, M. C., CRESPO, A. R. V. *Race discrimination in Brazil: an analysis of the age, period and cohort effects*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005 (Texto para Discussão, 1.114). Acessível em: <www.ipea.gov.br>.
- SOARES, S. S. D. *O perfil da discriminação no mercado de trabalho — homens negros, mulheres brancas e mulheres negras*. Ipea, 2000 (Texto para Discussão, 769). Acessível em: <www.ipea.gov.br>.
- VALLE SILVA, N. Cor e o processo de realização sócio-econômica. In: HASENBALG, C., VALLE SILVA, N. (orgs.). *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.
- . Cor e mobilidade ocupacional. In: PASTORE, J., VALLE SILVA, N. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron, 2000.



RAÇA E FRONTEIRAS SOCIAIS: LENDO NAS ENTRELINHAS DO CENTENÁRIO HIATO DE RAÇAS NO BRASIL

Kaizô Iwakami Beltrão

Da Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE

1 INTRODUÇÃO

As barreiras cognitivas impedem o avanço dos grupos sociais menos afluentes. Depois da linguagem falada, é a linguagem escrita a fronteira mais básica a ser transposta para se exercer uma real cidadania.¹ Tais barreiras acabam por acentuar a desigualdade entre os grupos. Para Alves (1998, p. 65):

O conceito de desigualdade está associado às questões de classe, de gênero e de raça. Denota as posições dos indivíduos de uma sociedade com relação aos meios de produção, o valor diferente dado a esses indivíduos de acordo com seu sexo e características físicas diferentes ou a cor de sua pele.

Portanto, estudar indivíduos em sua diversidade racial não significa estabelecer uma diferença biológica, mas, sim, procurar mostrar como essa diversidade se reflete e é refletida em sua condição social. Para alcançar esse objetivo, utilizaremos como indicadores dessa relação entre raça e condição social os dados sobre escolaridade divulgados nos Censos Demográficos de 1960 a 2000.

Estudos envolvendo questões raciais que foram e vêm sendo realizados no Brasil seguem, habitualmente, uma dessas três tendências [ver Batista e Galvão (1992, p. 71)]:

1) A que acredita em uma democracia racial, isto é, na inexistência de preconceito de raça. De acordo com essa perspectiva, a condição de desigualdade

1. Vale lembrar que, no Brasil, os analfabetos só foram autorizados a votar a partir da Lei 7.332 (artigo 18) de 1º de julho de 1985, que estabelece normas para a realização de eleições.

dos negros em relação aos brancos poderia ser atribuída à ausência de educação e à pobreza, conseqüências do período de escravatura.²

2) A que vincula questões raciais a questões de classe, subordinando a primeira à segunda. De acordo com essa linha de raciocínio, o preconceito seria mais social do que racial.³

3) A que defende que a raça é determinante da condição social dos indivíduos.⁴

Independentemente da tendência esposada, retratar a situação diferenciada do nível de alfabetização dos negros e pardos *vis-à-vis* ao de outras raças é um ponto de partida para compreender a extensão das clivagens sociais existentes no país.

Na linha do que diz Bourdieu (1999, p. 8), este estudo constituir-se-ia em mais uma ocasião de

apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele.

De qualquer modo, no Brasil, o que se verifica é a existência, ainda, de um hiato considerável entre a situação dos indivíduos, dependendo de sua cor ou raça: pretos e pardos de um lado e brancos e amarelos de outro. Essa hierarquia não considera a situação precária dos povos indígenas, que nos dois censos para os quais a informação está disponível, 1991 e 2000, apresentam taxas bem abaixo das dos outros grupos de cor/raça. As estatísticas mostram que, mesmo em todos os níveis da educação, a desigualdade racial, apesar de menor hoje do que nas décadas anteriores, ainda permanece. O hiato de gênero teve um comportamento diferente: as mulheres avançaram na escolarização a uma velocidade superior à dos homens em todos os níveis educacionais, principalmente entre grupos raciais menos favorecidos socialmente e nos níveis mais baixo de ensino. Por exemplo, hoje, o número médio de anos de estudo das mulheres pretas e pardas é ligeiramente maior do que o dos homens da mesma cor ou raça,

2. Gilberto Freyre foi seu principal defensor.

3. Donald Pierson (1942) defende que classe seja provavelmente mais importante que raça na determinação da posição social dos indivíduos.

4. Posição esposada por, entre outros, Hasenbalg (1979).

contrariamente à situação em 1960. No entanto, a diferença entre elas e as mulheres brancas e amarelas ainda persiste, embora seja menor do que a verificada em períodos anteriores. Essas constatações indicam que a relação entre escolaridade e raça merece ser explorada, o que vai ser realizado ao longo deste trabalho.

Taxas brutas para a população como um todo, mesmo caracterizando uma tendência temporal, não levam em conta mudanças na estrutura etária, mascaram possíveis movimentos ocorridos em coortes específicas e não consideram diferenças intragrupos. Para completar-se o quadro e ter-se uma idéia melhor da dinâmica do processo de escolarização, optamos por comparar as informações por cor ou raça, sexo e coorte de nascimento em diferentes instantes do tempo. Essas informações estão disponíveis em alguns censos populacionais, a saber: 1960, 1980, 1991 e 2000. Algumas dessas informações, quando não encontrados diretamente nas publicações, foram tabuladas a partir dos microdados disponíveis.

Uma análise de coorte, por oposição a uma análise de período, apresenta várias vantagens. Uma análise de coorte não chega a ser um filme no lugar das várias fotos disponíveis com a análise de período, mas uma série de fotos do mesmo grupo de indivíduos em diferentes instantes do tempo. Com isso, podemos apreciar mudanças ocorridas nesse grupo entre os diversos instantes nos quais o mesmo é retratado.

Este trabalho é composto de sete seções, incluindo esta introdução. A Seção 2 descreve a evolução dos conceitos de cor ou raça e escolaridade (instrução/educação), como pesquisado nos censos da segunda metade do século passado. A Seção 3 apresenta a distribuição da população brasileira, no mesmo período, desagregada por cor ou raça, sexo e grupo etário. A Seção 4 compara a proporção de concluintes dos diferentes níveis de ensino por cor ou raça e sexo nos diferentes censos. A Seção 5 desagrega, para todos os censos disponíveis, algumas informações de escolaridade por coorte de nascimento para a população como um todo, nomeadamente a taxa de sucesso em completar etapas do ensino formal: o primeiro ciclo do primeiro grau, o primeiro grau, o segundo grau e o terceiro grau. Essa seção compara, ainda, as taxas de sucesso em completar as etapas do ensino formal segundo sua cor ou raça, primeiramente para a população masculina e depois para a feminina. A Seção 6 apresenta os resultados de um ajuste logit aos dados que quantificam, de alguma forma, o hiato existente para esses mesmos níveis. Na Seção 7 são apresentados comentários, conclusões e possíveis caminhos a serem seguidos para um aprofundamento da pesquisa.

2 CONCEITOS

2.1 Instrução/educação

O Brasil tem uma longa tradição de levantamentos censitários com informações sobre instrução/educação, ainda que os quesitos e os enfoques tenham variado um pouco no tempo. O Censo de 1982 apresenta como indicadores de instrução/educação a alfabetização e a frequência escolar das crianças de 6 a 15 anos de idade. O Censo de 1890 inclui estudante como uma das profissões possíveis e, dessa forma, sem um quesito específico sobre frequência escolar, consegue levantar a informação agregada. Privilegia, porém, a informação sobre nível superior quando “(...) investiga, em separado, a designação do título ou diploma científico, literário ou artístico” [Oliveira (2001)]. O Censo de 1920, no quesito “instrução”, levanta a informação de alfabetização e, no quesito “profissão”, inclui a possibilidade da categoria de “estudantes” e “aprendizes”.

Embora o Censo Demográfico represente apenas uma fonte ocasional de informações sobre a difusão e eficácia da instrução, o campo de pesquisa, no levantamento censitário de 1940, foi sensivelmente ampliado, constando dos questionários 7 quesitos que visaram a verificar o estado e, em parte, as perspectivas da instrução do povo brasileiro [IBGE (1950)].

Além da informação de alfabetização, para a população entre 5 e 40 anos foi verificada a frequência escolar; e para a população com 10 anos e mais, o grau de instrução alcançado, inclusive com a informação da espécie do curso completo ou diploma possuído. O Censo de 1950 voltou a levantar a informação sobre alfabetização e

nos moldes propostos pelo Comitê do Censo das Américas, pesquisou-se o nível educacional, mediante o levantamento do número de pessoas que estavam freqüentando ou haviam freqüentado algum curso, especificando-se o grau do ensino e a última série em que obtiveram aprovação (*ibidem*).

Na época, a não-uniformização da duração dos cursos afetou de alguma forma os resultados. Esse censo perguntou também o grau do último curso concluído. No Censo de 1940, essa informação foi inferida a partir do quesito “frequência à escola”. O Censo de 1960 levantou as mesmas informações, diferindo apenas no detalhamento dos cursos.

O Censo de 1980 considerou

(...) como frequência à escola não só o atendimento a cursos regulares, mas também a Pré-escolar, Alfabetização de adultos, Supletivo (freqüentando escola ou através de rádio ou TV), Vestibular, Mestrado

TABELA 1
INFORMAÇÕES REFERENTES A INSTRUÇÃO/EDUCAÇÃO COLETADAS NOS CENSOS BRASILEIROS

Informação	Anos										
	1872	1890	1900	1920	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000
Alfabetização	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Frequência à escola	X	X			X	X	X	X	X	X	X
Curso freqüentado						X	X	X	X	X	X
Grau de instrução					X	X	X	X	X	X	X
Curso concluído		X				X	X	X	X	X	X

Fontes: Hakkert (1996) e IBGE (2000).

ou Doutorado, mesmo que a pessoa já houvesse concluído um curso e estivesse freqüentando outro do mesmo grau ou de grau inferior [IBGE (1980)].

O Censo de 1991 repetiu o procedimento do censo anterior. O Censo de 2000 modificou a ordenação dos quesitos e só perguntou sobre o curso mais alto concluído aos indivíduos que não freqüentavam escola. Para os que freqüentavam, supôs-se que esse seria o curso mais alto. Isso pode ter acarretado uma não-comparabilidade estrita dos dados dos demais censos com o de 2000 e um decréscimo na mensuração nos níveis educacionais no último censo. Uma forma de se estimar o erro incorrido é comparar essa informação para a população de chefes de domicílio da amostra e do universo. Para a população de chefes de domicílio do universo, a pergunta é colocada para todos. Supondo-se que as diferenças encontradas para os chefes de domicílio seriam extensíveis para toda a população, independentemente de cor/raça e situação no domicílio, cônjuges, filhos etc., poder-se-ia corrigir a informação de escolaridade. No entanto, optamos por não o fazer, principalmente por acreditar que essa situação deveria ser diferenciada por cor/raça. Por exemplo, acredita-se que os indivíduos brancos e amarelos devam ter uma probabilidade maior de concluírem uma segunda faculdade. Nota-se que esse erro implica correções não só para os concluintes do terceiro grau, mas para todos os níveis de ensino, ainda que o erro cumulativo deva ser menor para os concluintes dos níveis mais baixos.

Alguns censos publicaram, também, informações sobre anos de estudo. Essa, porém, foi uma variável secundária baseada nas estatísticas de último grau e curso concluído.

2.2 Cor/raça

Já no Censo de 1872, investigaram-se atributos referentes à cor ou raça⁵ da população. Embora o quesito pesquisado fosse “cor”, usava-se o termo “caboclo” como opção de cor, com branco, preto e pardo, o que vinha a demonstrar uma certa ambigüidade entre os conceitos de cor e de raça. Na categoria caboclos, estaria incluída, sem distinção de tribo, toda a população indígena do país. Ainda que a categoria de pardos açambarcasse nominalmente todos os mestiços, a ênfase era a da mestiçagem de brancos com negros. Em 1890, a cor parda foi substituída pela categoria “mestiço”, indicação mais genérica, que incluía também os diversos resultados de fusão com a raça indígena. Nos censos seguintes, nenhum quesito sobre cor ou raça foi pesquisado e, somente em 1940, foi incluído novamente no questionário censitário.

No Censo de 1940, a classificação segundo a cor resultou das respostas ao quesito proposto, dadas de acordo com a seguinte forma de declaração preceituada nas instruções: “responda-se preta, branca, amarela, sempre que for possível qualificar o recenseado segundo o característico previsto. No caso de não ser possível essa qualificação, lance-se um traço horizontal no lugar reservado para a resposta [IBGE (1940)].

Daí resultou a classificação da população em três grandes grupos étnicos — *pretos, brancos e amarelos* — e a constituição de um grupo genérico sob a designação de pardos, para os que registraram declarações outras como “caboclo”, “mulato”, “moreno” etc., ou se limitaram ao lançamento do traço. Somente nos casos de completa omissão da resposta foi atribuída a designação “cor não declarada”. Quase todas as tabulações agregaram a “cor não declarada” com os “pardos”, atendendo ao pequeno número dos que constituíam o primeiro desses grupos e “(...) ainda a que a omissão da resposta traduziria, em muitos casos, uma reserva à declaração expressa da mestiçagem” [IBGE (1940)].

Note-se que, com o aumento da imigração, a categoria amarela foi incluída entre as respostas possíveis. Não parecia haver uma instrução explícita sobre a quem deveria caber a responsabilidade da resposta: se seria uma autodeclaração ou se o recenseador faria a classificação. Já no “(...) Censo de 1950, a declaração foi deixada à discricção do recenseado, emprestando, assim, maior precisão aos resultados censitários”, como explicitado na publicação [IBGE (1950)]. Nesse sentido, no que diz respeito à raça, o Censo de 1950 manteve a estrutura do censo anterior, e a população foi distribuída em quatro grupos: brancos, pretos,

5. Ainda que entendamos que o conceito pode ter variado no tempo.

amarelos e pardos; sendo que este último grupo incluía os índios e os que se declararam mulatos, caboclos, cafuzos etc. Na introdução ao censo, é feita a ressalva de que a população aborígine (*sic*) não foi totalmente levantada. “Informações indiretas e imparciais foram obtidas, no entanto, por intermédio das declarações alusivas à cor e à língua falada”.

No Censo de 1960, a população, tal como no censo anterior, foi dividida em brancos, pretos, amarelos e pardos. Os índios continuaram a ser incluídos neste último grupo. O Censo de 1960 inovou em duas frentes: primeiro, definiu uma amostra com um questionário maior, no qual o quesito cor estava incluído; e segundo, pré-codificou o quesito de cor, que anteriormente era preenchido por extenso pelo recenseador. No Censo de 1970 não foi levantada a cor da população brasileira. No entanto, para efeito comparativo, os dados relativos a esse período serão apresentados para o total da população. No Censo de 1980, a população continuou a ser classificada em branca, preta, amarela e parda (mulata, mestiça, índia, cabocla, mameluca, cafuza etc.). Foi somente a partir do Censo de 1991 que a população indígena passou a ser, mais uma vez, enumerada separadamente da parda. Passam, então, a ser possíveis as seguintes respostas em relação à cor ou raça: branca, preta, amarela, parda (mulata, mestiça, cabocla, mameluca, cafuza etc.) e indígena; classificação que se aplica tanto aos que vivem em aldeamento como aos que vivem fora. De acordo com o *Manual do recenseador* de 2000, enquadraram-se na classificação de raça amarela as pessoas de origem japonesa, chinesa, coreana etc. O *Manual do recenseador* do Censo de 1991, no que se refere à cor ou raça amarela, é mais explícito, adicionando a expressão “e seus descendentes” à especificação anterior.

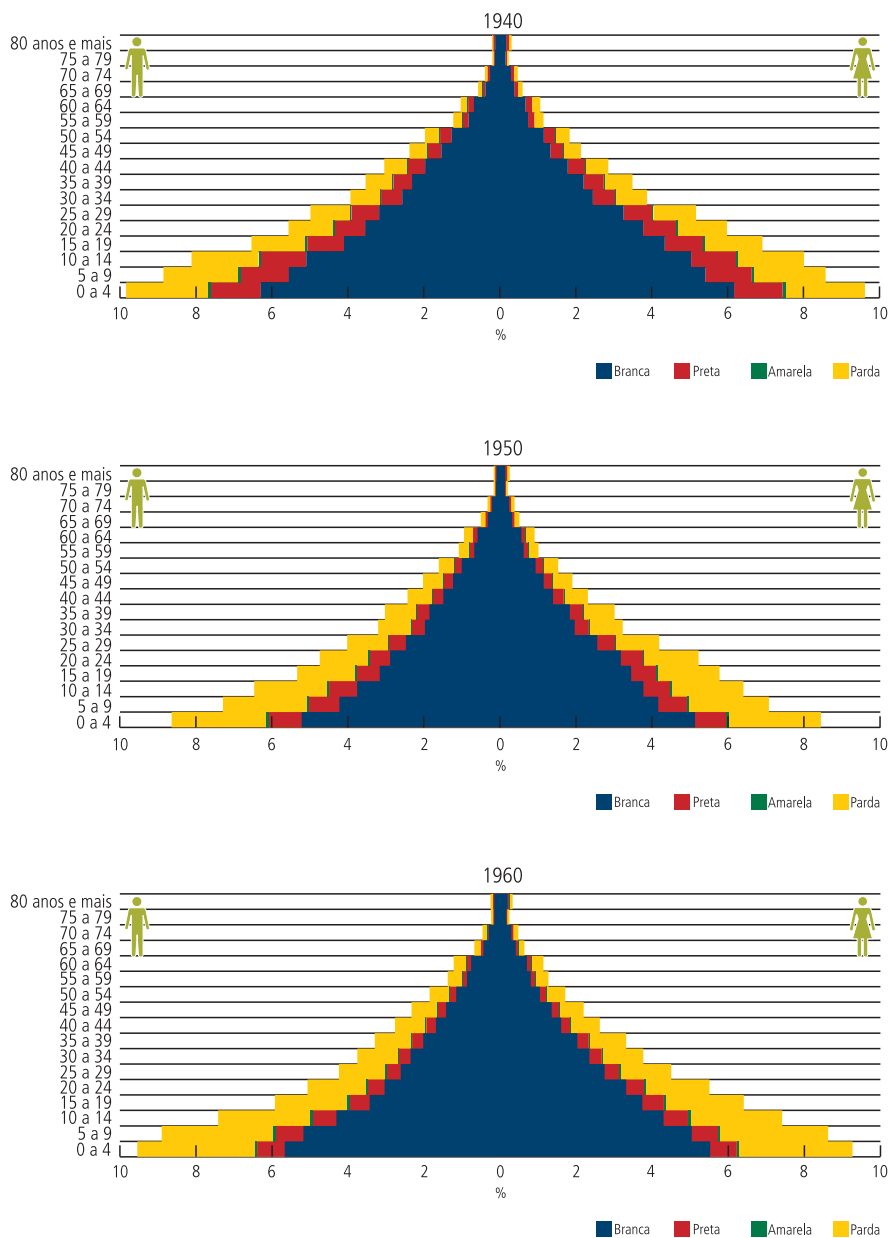
É importante mencionar que os dados sobre as cores/raças dos indivíduos, a partir do Censo de 1960, só são coletados nos questionários aplicados a uma amostra populacional. Esse quesito não está presente no questionário básico, e os dados apresentados neste texto são o resultado da expansão da amostra.⁶

3 DISTRIBUIÇÃO ETÁRIA DA POPULAÇÃO POR SEXO E RAÇA — 1940-2000

O Gráfico 1 apresenta as distribuições por cor ou raça, sexo e grupo etário para a população brasileira nos anos censitários desde 1940. Como se pode ver na seqüência desses gráficos e na Tabela 2, a população brasileira como um todo apresentou uma queda na fecundidade (notável pela constrição da base das

6. Essa amostra foi de 25% nos censos anteriores a 1991. Em 1991, a fração amostral foi variável, dependendo do tamanho do município: 10% para municípios com mais de 15 mil habitantes e 20% para os demais.

GRÁFICO 1
BRASIL: PIRÂMIDE ETÁRIA SEGUNDO SEXO E COR/RAÇA — 1940-2000



(continua)

(continuação)

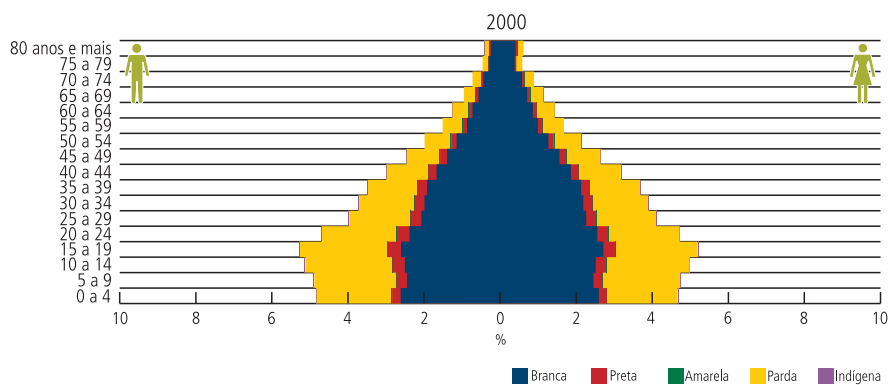
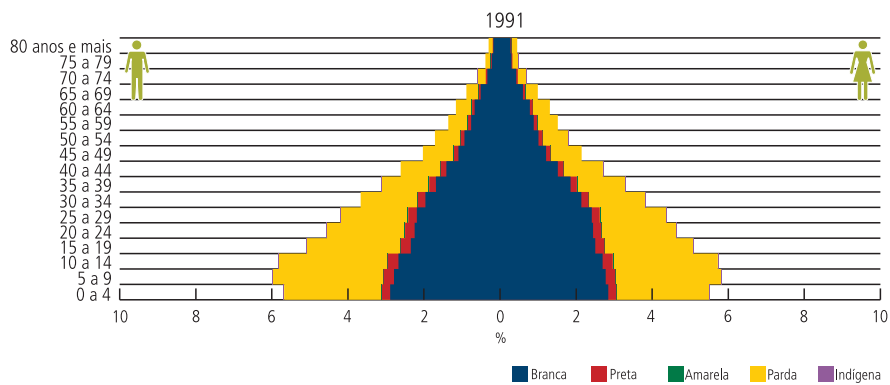
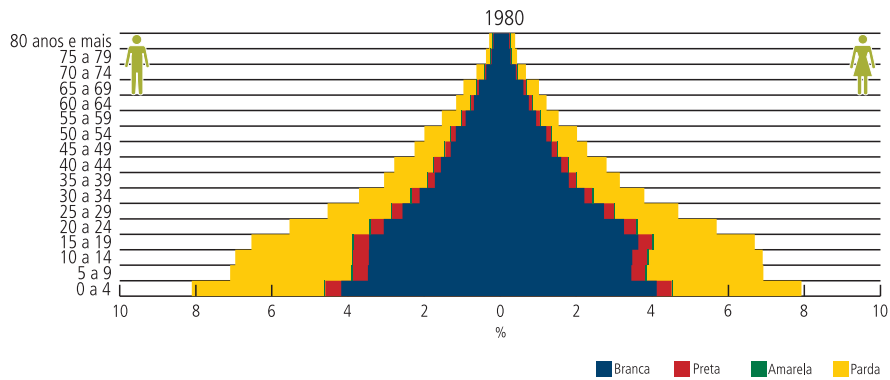


TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO PROPORCIONAL DA POPULAÇÃO POR COR OU RAÇA: CENSOS SELECIONADOS

Anos	Branca	Preta	Amarela	Parda ^a	Indígena	Sem declaração
1940	63,58	14,66	0,59	21,32	-	-
1950	65,08	10,36	0,59	23,98	-	0,01
1960	59,70	8,37	0,66	31,27	-	0,08
1970	-	-	-	-	-	-
1980	54,91	6,09	0,60	38,40	-	0,58
1991	51,83	5,16	0,46	42,36	0,19	0,35
2000	53,95	6,19	0,45	38,32	0,43	0,66

Fonte: IBGE (1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000).

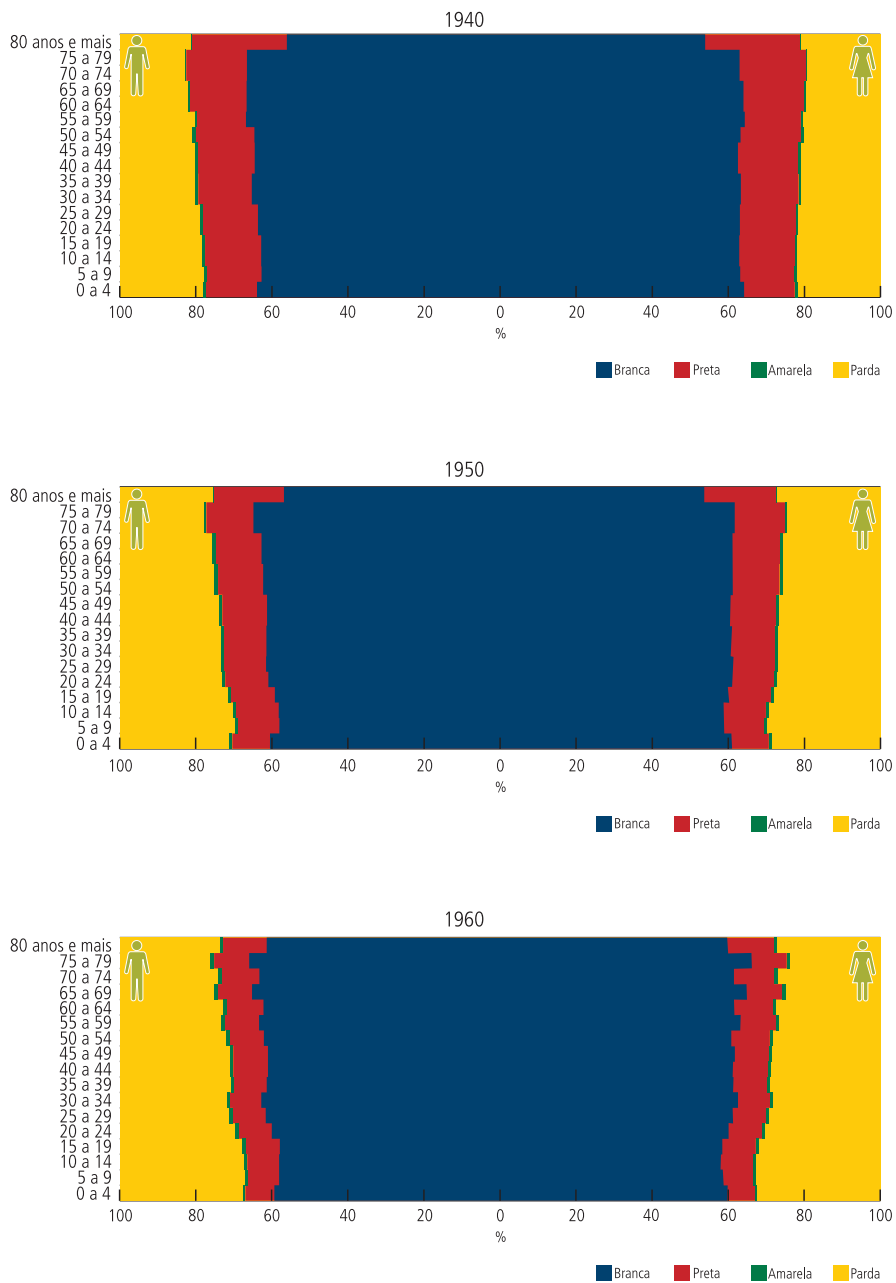
^a Até 1980 a população parda incluía a população indígena.

pirâmides etárias) e um aumento da longevidade (notável pelo alargamento do pico das pirâmides).

Quanto à distribuição por raça, é possível ter havido um processo contínuo de miscigenação, já que as proporções de indivíduos de raça branca, preta e amarela diminuíram no período, ao passo que a de indivíduos pardos aumentou (ver Gráfico 2). A população que se declara parda em 1991 parece ligeiramente discrepante quando comparada aos censos contíguos. No Censo de 2000, nota-se uma reversão na tendência, com um crescimento relativo dos indivíduos declarando-se pretos ou amarelos em detrimento dos pardos.

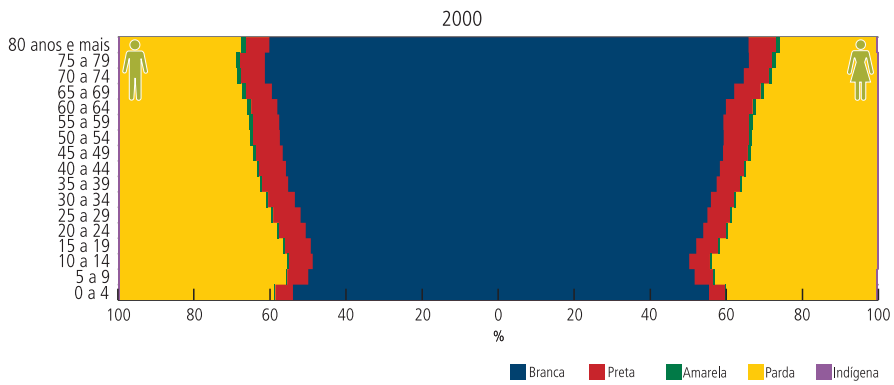
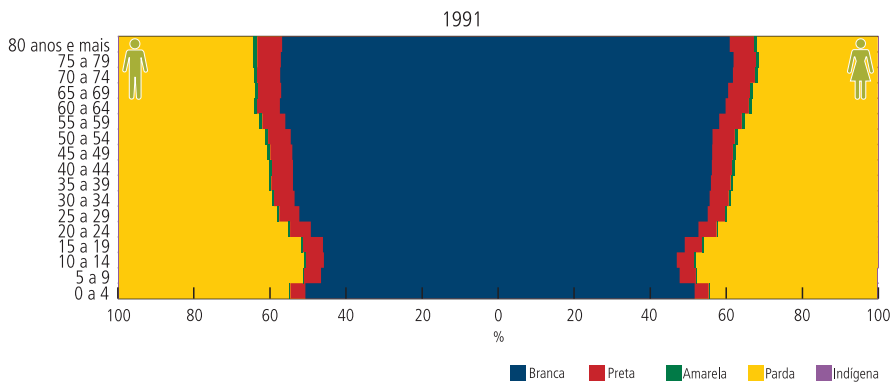
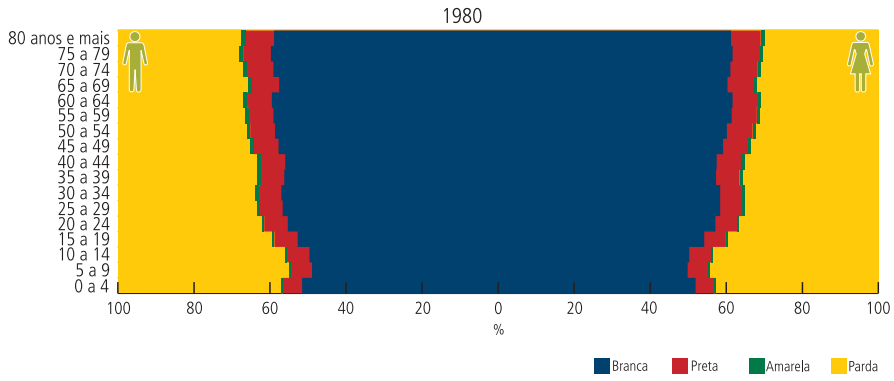
Cumprir notar que este trabalho não se propõe a estudar ou mesmo a descrever a dinâmica demográfica dos diferentes grupos raciais brasileiros. O trabalho de analisar as componentes de fecundidade e mortalidade já foi realizado por vários autores, entre eles Berquó (1988), Bercovich (1991) e Silva (1992).

GRÁFICO 2
BRASIL: DISTRIBUIÇÃO ETÁRIA, POR GRUPO E SEXO, SEGUNDO COR/RAÇA — 1940-2000



(continua)

(continuação)



4 POPULAÇÃO COM 10 ANOS E MAIS POR CURSO CONCLUÍDO E COR/RAÇA

As colunas da esquerda da Tabela 3 mostram a distribuição da população com 10 anos e mais por curso concluído. O que se pode notar é uma diminuição da proporção de indivíduos sem nenhum curso concluído e um aumento da proporção de indivíduos em todos os tipos de cursos concluídos. Caminhando para uma situação ideal, na qual todos completariam todos os níveis, o movimento inicial seria de melhora para todos os cursos e, num momento posterior, uma diminuição da proporção de indivíduos com somente os cursos mais baixos concluídos e um aumento da proporção nos cursos mais avançados. Na nossa tabela esse movimento para a universalização do ensino se traduziria em valores decrescentes, porém, semelhantes em uma dada coluna (com exceção dos sem curso concluído), ou seja, dado que terminou o primeiro nível do ensino formal no sistema atual (primeiro grau) a probabilidade de ter terminado os níveis seguintes seria perto da unidade. Os valores ligeiramente menores para os cursos mais elevados ocorreriam somente por causa da maior idade necessária para completar o curso. O Brasil, no período analisado, apresentou esse movimento inicial com um aumento de todos os cursos e uma diminuição dos indivíduos sem nenhum curso concluído. Essa melhora não aconteceu com a mesma velocidade para ambos os sexos.

As colunas da direita da Tabela 3 apresentam a razão de masculinidade para a mesma estatística das colunas da esquerda. O que se pode ver é que em 1960 mais mulheres não tinham completado nem o primário. Já em 2000, são os homens que estão em maioria na classe dos indivíduos sem nenhum curso concluído. No outro extremo temos os indivíduos que terminaram o curso superior. Em 1960, existiam, proporcionalmente, quase seis vezes mais homens

TABELA 3
**PROPORÇÃO DA POPULAÇÃO COM 10 ANOS OU MAIS POR CURSO CONCLUÍDO (CUMULATIVO)
 E RAZÃO DE MASCULINIDADE**

	Proporção da população (%)				Razão de masculinidade			
	1960	1980	1991	2000	1960	1980	1991	2000
Sem escolaridade	74,90	52,04	41,40	30,66	0,997	1,001	1,047	1,084
Elementar	25,10	47,96	58,60	69,34	1,008	0,999	0,968	0,965
1º grau	4,92	16,84	24,82	35,03	1,142	0,993	0,936	0,908
2º grau	2,12	8,43	13,81	19,66	1,558	0,984	0,905	0,859
Superior	0,51	2,02	3,57	4,33	6,248	1,470	1,090	0,939

Fonte: IBGE (1960, 1980, 1991 e 2000).

com o curso superior concluído do que mulheres. Em 2000, o hiato reverte-se e mais mulheres declaram ter concluído o curso superior (6%). As proporções de indivíduos com os níveis mais baixos de ensino formal concluído, o primeiro ou o segundo grau, apresentam características semelhantes, ainda que as diferenças entre os sexos não sejam tão exacerbadas: as diferenças nos anos extremos da análise são menores.

Esse processo de melhora acontece a velocidades diferentes também para os diferentes grupos de cor/raça. A Tabela 4 apresenta (nas colunas da esquerda) a proporção para cada grupo de cor/raça dos que completam as diferentes etapas do ensino formal dentro do grupo. Analisando a primeira linha para cada grupo de cor/raça, vemos que a população preta e parda está se distanciando da média da população como um todo: em 1960 existiam cerca de 20% mais indivíduos desses grupos sem nenhum curso completo do que no total da população; em 2000, o valor era cerca de 30% maior (os valores são maiores para a população preta do que para a população parda). A população indígena, entre 1991 e

TABELA 4
PROPORÇÃO DA POPULAÇÃO COM 10 ANOS OU MAIS POR CURSO MAIS ALTO CONCLUÍDO E RAZÃO DE MASCULINIDADE POR COR OU RAÇA

	Proporção da população (%)				Razão de masculinidade			
	1960	1980	1991	2000	1960	1980	1991	2000
Branços								
Sem escolaridade	66,16	40,94	31,03	23,17	0,991	0,976	1,006	1,030
Elementar	33,84	59,06	68,97	76,83	1,017	1,017	0,997	0,991
1º grau	7,38	22,81	32,23	42,70	1,143	1,014	0,973	0,948
2º grau	3,25	12,16	19,12	25,71	1,577	1,018	0,957	0,910
Superior	0,80	3,16	5,62	6,59	6,320	1,524	1,149	0,996
Pretos								
Sem escolaridade	89,92	68,19	55,55	42,22	1,001	0,981	1,005	1,043
Elementar	10,08	31,81	44,45	57,78	0,988	1,043	0,994	0,970
1º grau	0,55	6,79	14,48	24,44	1,117	1,032	0,964	0,898
2º grau	0,13	2,18	6,40	11,43	1,116	0,934	0,879	0,808
Superior	0,02	0,25	0,95	1,41	4,417	1,163	0,976	0,789

(continua)

(continuação)

	Proporção da população (%)				Razão de masculinidade			
	1960	1980	1991	2000	1960	1980	1991	2000
Amarelos ^a								
Sem escolaridade	71,90	23,82	16,34	15,87	1,641	0,840	0,811	0,882
Elementar	28,10	76,18	83,66	84,13	0,398	1,056	1,042	1,024
1º grau	5,60	45,02	56,23	61,24	0,608	1,146	1,092	1,056
2º grau	2,09	28,56	41,45	46,61	0,826	1,191	1,104	1,076
Superior	0,46	8,62	16,84	19,68	2,980	1,597	1,277	1,152
Pardos								
Sem escolaridade	88,46	66,46	52,89	39,39	0,995	1,013	1,059	1,108
Elementar	11,54	33,54	47,11	60,61	1,039	0,976	0,938	0,936
1º grau	1,15	9,08	16,45	25,67	1,233	0,957	0,893	0,860
2º grau	0,39	3,54	7,74	12,16	1,488	0,889	0,828	0,783
Superior	0,06	0,48	1,16	1,42	6,120	1,276	0,987	0,833
Indígenas								
Sem escolaridade			74,46	49,48			0,968	0,991
Elementar			25,54	50,52			1,098	1,009
1º grau			7,62	21,00			1,001	0,936
2º grau			3,45	9,55			0,904	0,919
Superior			0,76	1,39			1,072	0,977

Fonte: IBGE (1960, 1980, 1991 e 2000).

^a As informações referentes ao Censo de 1960 foram extraídas de uma amostra composta e muito possivelmente os dados da população amarela para 1960 não estão corretos. Nos dados que foram tabulados e publicados por cor referentes à educação, os de alfabetização, a população amarela apresenta uma razão de masculinidade maior do que 1, o que parece revelar que para os níveis mais baixos de escolarização este deveria também ser o caso.

2000, aproxima-se da média nacional, ainda que comece com valores muito mais altos: 80% a mais de indivíduos sem nenhum curso concluído. Os indivíduos brancos e amarelos apresentam uma curva côncava, com um distanciamento até 1991 e uma aproximação na última década. Em linhas gerais, podemos dizer que, com respeito à não-conclusão de nenhum curso, existe uma ordenação (começando com os valores mais altos): indígenas, pretos, pardos, brancos e amarelos. Os três primeiros apresentam valores maiores do que a média nacional.

Se considerarmos as demais linhas da tabela, as referentes aos cursos concluídos, temos novamente dois grupos distintos: brancos e amarelos com proporções maiores do que a média da população como um todo (ignorando os valores de 1960 para a população amarela) e pretos, pardos e indígenas com proporções menores. Quanto maior o nível educacional, maior a diferença entre os grupos; e, *grosso modo*, quanto mais recente o censo, menores as diferenças para todos os cursos (com exceção dos amarelos que parecem primeiro se distanciar da média nacional).

O hiato de gênero apresenta uma reversão para todos os grupos de cor/raça considerados no estudo, com exceção de um: os amarelos. Para os outros grupos de cor/raça, no primeiro censo considerado, o de 1960 (ver colunas da direita da Tabela 4), com uma única exceção (pretos no curso elementar), a razão de masculinidade é sempre maior do que a unidade, indicando uma proporção maior de homens com diferentes níveis de escolaridade. As diferenças são maiores para os níveis mais altos. Com o passar dos anos, a situação reverte-se e a razão passa a ser menor do que a unidade. Para a população amarela, não há uma reversão da razão com o tempo.

5 CONCLUINTE DO ENSINO FORMAL

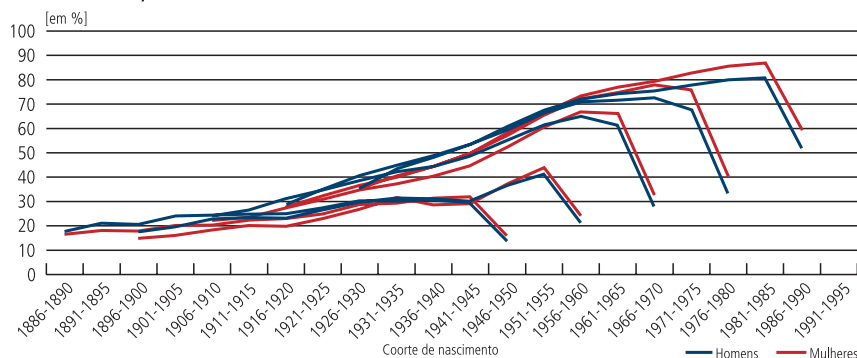
Como a média é não-informativa sobre os valores individuais da população, nesta seção vamos considerar uma desagregação por sexo e coorte de nascimento da proporção de concluintes nesses marcos no sistema educacional: primeiro (antigo primário ou elementar) e segundo ciclos (antigo ginásio) do primeiro grau, segundo grau (ensino médio, antigo científico/clássico) e superior.

5.1 Primeiro ciclo do ensino fundamental

O Gráfico 3 apresenta as proporções declaradas de indivíduos com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo, por coorte de nascimento, para os Censos de 1960 a 2000 para homens e mulheres. Esse gráfico apresenta a mesma informação da segunda linha da Tabela 3, porém, desagregada por sexo e coortes⁷ de nascimento. No Gráfico 3, em cada linha, temos informação de um censo para um dado sexo. No eixo das abscissas, temos as coortes de nascimento. Podemos, então, caminhando na vertical, observar a informação para uma dada coorte em vários censos (e, conseqüentemente, com a coorte em vários estágios

7. Vamos considerar coortes quinquenais de nascimento, compatibilizando com as tabulações de grupos quinquenais de idade disponibilizadas nos censos. Por exemplo, nos dados do Censo de 1980, a coorte mais jovem corresponde ao grupo etário de 5 a 9 anos, com nascimento entre os anos de 1971 e 1975.

GRÁFICO 3
BRASIL: PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS COM O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO, POR COORTE DE NASCIMENTO — HOMENS E MULHERES — 1960/1980/1991/2000



do ciclo de vida). Por exemplo, a coorte nascida entre os anos de 1946 e 1950, no primeiro censo no qual aparece, 1960, tem idade compreendida entre 10 e 14 anos e uma proporção de 13,77% homens e 15,95% mulheres que já terminaram o primeiro ciclo do ensino fundamental. Já no Censo de 1970, 10 anos depois, a coorte, obviamente 10 anos mais velha, tem idade compreendida entre 20 e 24 anos, e a proporção de homens e de mulheres que já terminaram esse nível sobe, respectivamente, para 36,50% e 37,28%. Ou seja, no período entre esses dois censos, mais 22,73% homens e 21,33% mulheres terminaram esse nível. As mulheres apresentam, ainda, valores mais altos do que os homens. No Censo de 1980, essa coorte, já no grupo etário de 30 a 34 anos, apresenta proporções de concluintes do curso primário de 55,04% e 52,34%, respectivamente, para homens e mulheres, com os homens já ultrapassando os valores da população feminina.

No Censo de 1991,⁸ os homens da coorte, já com idade entre 40 e 44 anos, continuam apresentando uma proporção maior do que a das mulheres: 59,38% contra 57,05%. No Censo de 2000, 60,60% dos homens da coorte declaram ter terminado o antigo primário. Entre as mulheres, apenas 58,15% declaram estar na mesma situação. Se considerarmos a coorte nascida 10 anos antes, ou seja, entre 1936 e 1940, vemos que, já no Censo de 1970, quando a coorte tinha entre 30 e 34 anos, os homens já apresentam uma proporção maior de indivíduos tendo concluído esse nível de ensino do que as mulheres: 31,11% contra 28,67%; ainda que no Censo de 1960, as mulheres dessa

8. As coortes, utilizando-se as informações como tabuladas no Censo de 1991 e na Contagem de 1996, não são exatamente compatíveis com as informações dos censos anteriores, mas decidimos desprezar a diferença, que é somente de um ano.

coorte, então, com 20 a 24 anos de idade, a vantagem fosse feminina. Para todas as coortes, as mulheres no grupo de 5 a 9 anos de idade apresentam uma proporção maior de concluintes desse nível educacional (e mais tarde veremos que de quase todos) do que os homens. Com o envelhecimento da coorte, os homens diminuem a diferença e mais tarde sobrepujam as mulheres. Para as coortes mais recentes, a ultrapassagem ocorre em idades cada vez mais avançadas. Tais números são compatíveis com uma defasagem⁹ de idade/série maior para os homens, combinada com uma permanência mais longa destes na escola.

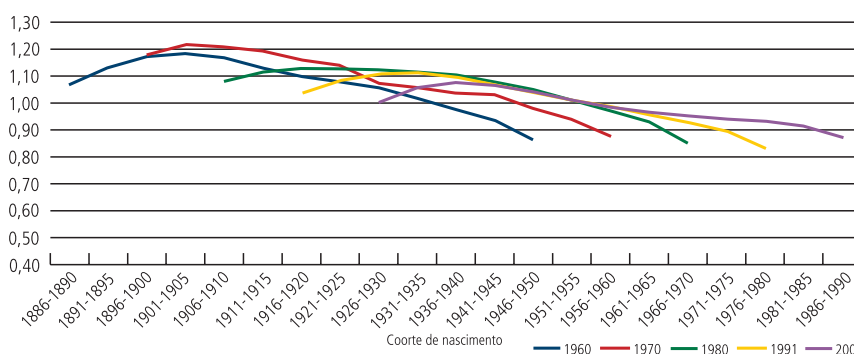
Tais proporções, para ambos os sexos, apresentam a forma de ondas sucessivas e crescentes. Censos mais recentes correspondem a ondas que se sobrepõem e sobrepujam as ondas anteriores. A não ser o Censo de 1970, que apresenta dados que parecem discrepantes dos outros — o que poderia ser explicado pela existência de uma quinta e de uma sexta série primária, além de um ano de admissão incluso no sistema escolar e, conseqüentemente, no questionário do censo —, o que podemos observar no Gráfico 3 é que as coortes nascidas mais cedo têm uma proporção menor de indivíduos com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo e que o crescimento maior aconteceu para as coortes mais recentes. Entre censos, a diferença para as coortes mais velhas é pequena, indicando pouca escolarização nas idades adultas pelo menos para esse nível de escolaridade. Para a primeira coorte com valores não-nulos de cada censo (no grupo etário de 10 a 14 anos), existe uma diferença significativa em relação às informações do censo consecutivo, que pode ser explicada pelo fato de que, apesar de a idade adequada para a conclusão do primeiro ciclo do curso fundamental ser 10 anos, existe uma defasagem de idade/série expressiva. Além disso, os homens apresentam defasagem de idade/série maior, nesse nível de ensino, do que as mulheres. Demoram, então, mais tempo para concluir os quatro anos de ensino formal. Atente-se para o fato de que as mulheres tiveram um maior ganho do que os homens, evidenciado pelos maiores valores alcançados pelas coortes femininas mais novas perante as masculinas, bem como os valores menores para as coortes mais velhas femininas, outra vez comparadas às masculinas. Nas coortes mais jovens, a proporção de mulheres com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo chega a 87% (por oposição a 81% para os homens), enquanto nas coortes mais velhas (nascidas em torno de 1890) tal proporção gira em torno de 16% (por oposição a pouco mais de 17% para os homens).

9. A defasagem de idade/série é definida como a diferença entre a idade do aluno e a recomendada para aquela série. Por exemplo, um aluno de 9 anos na primeira série do ensino fundamental tem uma defasagem de idade/série de 2 anos, já que a idade recomendada para essa série é 7 anos.

O Gráfico 4, com a razão de masculinidade das proporções de indivíduos que completaram o primeiro ciclo do curso fundamental, sintetiza melhor a evolução relativa entre os sexos. Quando a razão é 1, temos a mesma proporção de homens e mulheres completando o primeiro ciclo do curso fundamental. Quando a razão é maior do que a unidade, temos mais homens; quando menor, mais mulheres completando o primeiro ciclo. Para as coortes mais velhas, a proporção de homens com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo era 20% maior do que a de mulheres. No outro extremo, ou seja, nas coortes mais novas, ocorre situação inversa, e as mulheres têm quase 20% a mais de indivíduos com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo. O ponto da reversão é mais ou menos recente e ocorreu para as coortes nascidas entre 1950 e 1960. Essas razões, entretanto, não se apresentam lineares nem completamente homogêneas entre censos. Considerando as coortes mais jovens de um dado censo (10 a 20 anos), observa-se que a diferença existente entre mulheres e homens diminui com o tempo (notável quando, no censo seguinte, a razão de sexo da proporção de homens/mulheres concluintes dessa mesma coorte, 10 anos mais velha, é maior), confirmando que, para esse caso, a defasagem de idade/série deve ser maior e crescente por idade entre os homens. Esses atingem, entre os censos, um nível de conclusão do primeiro ciclo do curso fundamental mais próximo do das mulheres. A defasagem não é seguida, pelo menos não como comportamento geral, de abandono do estudo antes do término desse nível.

No Censo de 1980, a razão da proporção de indivíduos com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo para a coorte nascida entre 1966 e 1970 era de 0,8526, revelando que haveria quase 15% a mais de mulheres do que de homens com o primeiro ciclo completo. Já no Censo de 1991, essa

GRÁFICO 4
BRASIL: RAZÃO ENTRE PROPORÇÃO DE HOMENS E MULHERES COM O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO, POR COORTE DE NASCIMENTO — 1960/1980/1991/2000



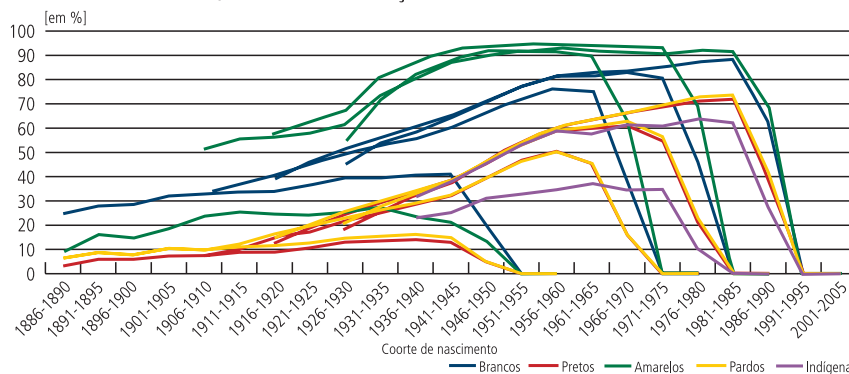
mesma coorte apresenta um valor de razão homens/mulheres de 0,9268, mostrando que a diferença é de pouco mais de 7%, ou seja, entre os Censos de 1980 e 1991, mais homens do que mulheres terminaram o primeiro ciclo, diminuindo o hiato computado no censo anterior.¹⁰ Em 2000 o valor passa a 0,9511, indicando o maior avanço masculino, ainda que sem atingir os níveis femininos. No entanto, esse hiato para o primeiro grupo etário considerado nos dados (10 a 14 anos) cresceu com o tempo entre os primeiros censos considerados e apresentou uma pequena recuperação na década de 1990, indicando possivelmente um aumento da diferença da defasagem de idade/série entre homens e mulheres, seguido de uma diminuição mais recente. Em 1960, era de 14%, passando a 12% em 1970, a 15% em 1980, chegando a 17% em 1991 e a 13% em 2000. A mudança da inclinação da reta que une o primeiro e o segundo grupos etários mais jovens de cada censo aliada à tendência dos grupos que se seguem são consistentes com tal hipótese. Para as coortes mais velhas, por sua vez, existe comportamento inverso, visto que são as mulheres que aumentam o seu nível educacional entre os censos. Para a coorte nascida entre 1906 e 1910, a razão computada com os dados do Censo de 1960 indica um valor de 1,1660, ou seja, quase 17% a mais de homens com o primeiro ciclo completo. Já em 1980, esse valor cai para 1,0044.

Comparando-se as diferentes curvas do Gráfico 4, podemos notar também um movimento de báscula: os censos mais antigos correspondem a curvas mais inclinadas e mais elevadas, e o movimento temporal é o de descenso e horizontalização. O descenso corresponde a um aumento da participação feminina; e a horizontalização, a uma maior homogeneidade dos sexos entre as diferentes gerações.

O Gráfico 5 apresenta as proporções de indivíduos com o primeiro ciclo do primeiro grau completo por cor ou raça e por coorte de nascimentos para a população do sexo masculino, como mensuradas em diversos censos. Nesse gráfico, de forma semelhante ao que se viu no Gráfico 3, com as informações para a população como um todo, para cada grupo de cor/raça a imagem das curvas é de ondas que se sobrepõem e sobrepjam com as coortes nascidas mais cedo, apresentando valores menores e com diferenças pequenas entre os censos para as coortes mais velhas. Se ignorarmos novamente a informação dos amarelos no

10. O Censo de 1960 parece apresentar alguns problemas. Uma outra explicação possível seria a mortalidade diferencial entre as classes sociais. A mortalidade do indivíduo de baixa renda  maior do que a dos de alta. Como esse diferencial é maior entre os homens do que entre as mulheres, principalmente para os adultos jovens, a melhora diferenciada dos homens pode estar espelhando a maior mortalidade dos indivíduos de baixa renda, a qual se acha altamente correlacionada com baixos níveis de escolaridade. Ou seja, a melhora pode ser explicada não por mais anos de estudo entre os homens, mas pela eliminação dos indivíduos de baixa escolaridade.

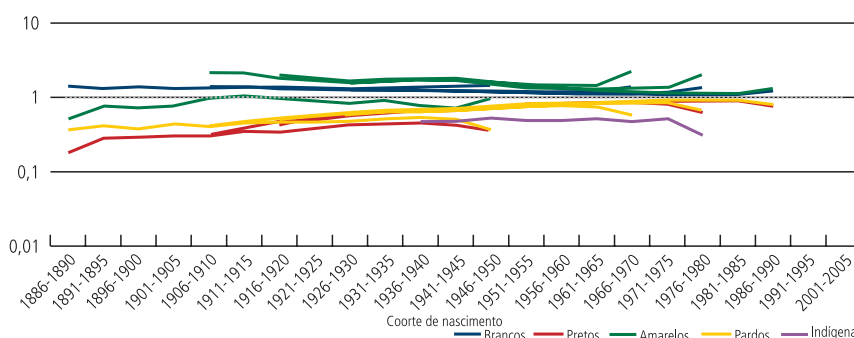
GRÁFICO 5
BRASIL: PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O PRIMEIRO CICLO DO CURSO DE PRIMEIRO GRAU, POR GRUPO DE RAÇA/COR — HOMENS



Censo de 1960, podemos notar a mesma ordenação de amarelos, brancos, pardos, pretos e indígenas, que apresentam a forma de ondas sucessivas e crescentes.

Como a variação no tempo e entre coortes é muito grande, optamos por apresentar, também, a razão entre cada grupo de cor/raça e a média da população brasileira. O Gráfico 6 apresenta essas razões. Valores acima do total Brasil, isto é, taxas maiores do que a média nacional, implicam razões acima da unidade. Taxas menores correspondem a valores menores do que 1. Com esse gráfico fica reforçada a noção de que existem raças que se apresentam sempre acima da média nacional e outras que se apresentam sempre abaixo dela. Também aqui, fica clara uma ordenação racial nas taxas de escolaridade: amarelos, brancos, pardos, pretos e indígenas. No passado recente, os indivíduos pardos e os que se declaram pretos apresentam taxas quase coincidentes. Em linhas gerais, o

GRÁFICO 6
BRASIL: RAZÃO DA PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O PRIMEIRO CICLO DO CURSO DE PRIMEIRO GRAU, POR GRUPO DE RAÇA/COR E A POPULAÇÃO COMO UM TODO — HOMENS

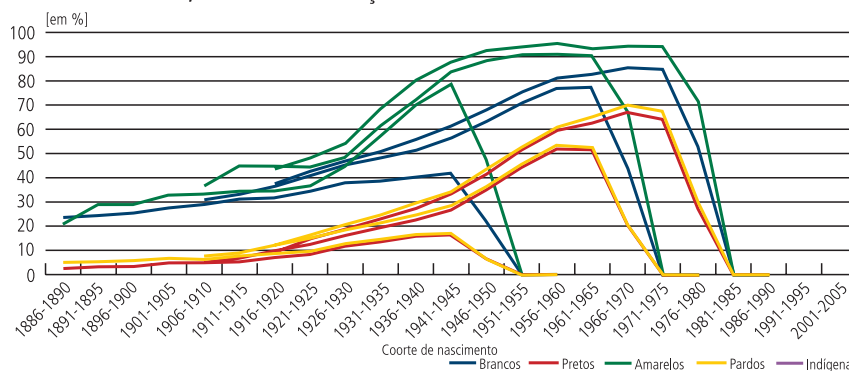


movimento é de uma uniformização das taxas: os valores das coortes mais velhas nos censos mais antigos apresentam uma dispersão maior que os das coortes mais novas nos censos mais recentes. As exceções são os grupos de 5 a 10 anos e de 10 a 15 anos, que apresentam valores bem dispersos, indicando uma entrada na escola diferenciada por cor ou raça. As populações amarelas¹¹ e brancas terminam o primeiro ciclo do primeiro grau muito mais cedo que as populações preta e parda. No Censo de 1980, os meninos amarelos, no grupo etário 10 a 14 anos, apresentaram uma proporção de indivíduos tendo completado esse nível educacional 2,3 vezes maior que a média nacional. Nos Censos de 1991 e 2000, as taxas foram, respectivamente, 1,3 e 2,1 vezes maior que a citada média. Por outro lado, a proporção de indivíduos pretos e pardos do grupo etário de 10 a 14 anos apresenta valores nos censos entre 1960 e 2000 quase que coincidentes e em torno de, respectivamente, 37%, 59%, 68% e 81% dos valores das médias nacionais.

Para a população indígena, as informações restringem-se aos Censos de 1991 e 2000. Os valores são os mais baixos apresentados entre todas as categoria de cor ou raça, em média 50% das taxas nacionais no primeiro censo e 20% no segundo. Os ganhos entre 1991 e 2000 são muito expressivos.

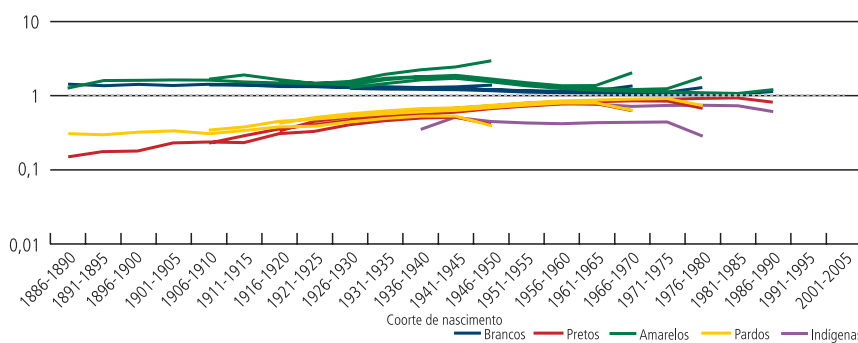
Basicamente, tudo o que foi observado sobre as proporções de indivíduos tendo terminado o primeiro ciclo do primeiro grau também é verdade para a população feminina (ver Gráficos 7 e 8). A ordenação das proporções é idêntica: amarelos, brancos, pardos, pretos e indígenas. As discrepâncias diminuem nos censos mais recentes e nas coortes mais jovens. As coortes femininas de 5 a 10

GRÁFICO 7
BRASIL: PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O PRIMEIRO CICLO DO CURSO DE PRIMEIRO GRAU, POR GRUPO DE RAÇA/COR — MULHERES



11. O Censo de 1960 parece apresentar alguns problemas, principalmente, para os homens amarelos e a análise vai ignorar esse segmento.

GRÁFICO 8
BRASIL: RAZÃO DA PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O PRIMEIRO CICLO DO CURSO DE PRIMEIRO GRAU, POR GRUPO DE RAÇA/COR E A POPULAÇÃO COMO UM TODO — MULHERES



anos e de 10 a 15 anos apresentam a mesma particularidade das coortes masculinas equivalentes, o que denota entrada diferenciada na escola: crianças amarelas e brancas são alfabetizadas bem antes das pretas ou pardas. Nota-se, porém, que a homogeneização ocorrida entre as mulheres foi superior à ocorrida entre os homens: a discrepância que era maior para as coortes mais antigas se torna bem menor para as coortes mais jovens.

5.2 Segundo ciclo do ensino fundamental (primeiro grau)

Se considerarmos a mesma informação para o primeiro grau completo (Gráficos 9 e 10), encontraremos um comportamento semelhante ao do primeiro ciclo. O Gráfico 9 apresenta a proporção de indivíduos com o curso fundamental completo por coorte de nascimento para homens e mulheres. Aqui, parece mais

GRÁFICO 9
BRASIL: PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS COM O SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO, POR COORTE DE NASCIMENTO — HOMENS E MULHERES — 1960/1980/1991/2000

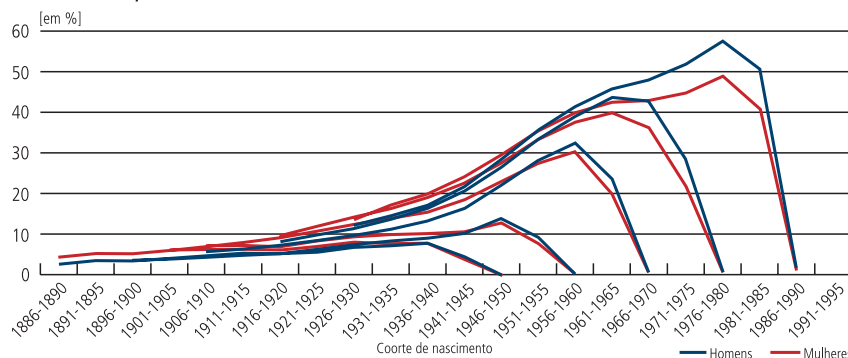
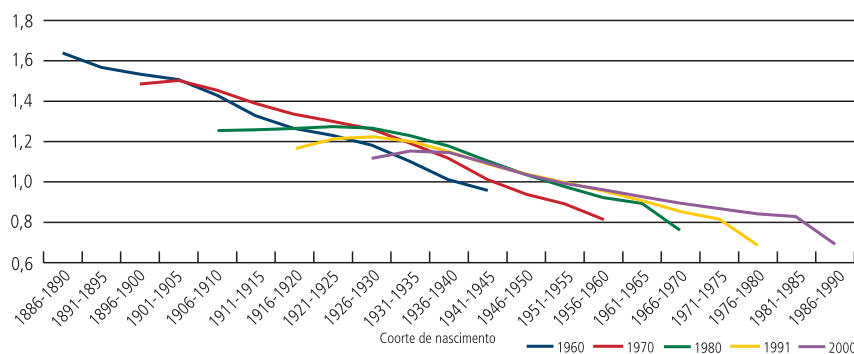


GRÁFICO 10
BRASIL: RAZÃO ENTRE PROPORÇÃO DE HOMENS E MULHERES COM O SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO, POR COORTE DE NASCIMENTO — 1960/1980/1991/2000



clara a imagem de ondas sucessivas de alturas crescentes, com a diferença que ondas mais altas são menos amplas. O pico para as mulheres ocorre no Censo de 2000 para o grupo etário de 20 a 24 anos, com o valor de 57,5%, enquanto para os homens, no mesmo grupo etário, a proporção de indivíduos que terminaram o ensino fundamental é de 48,9%. No Censo de 1991, o pico ocorreu mais tarde, para o grupo etário de 25 a 29 anos. As ondas masculinas parecem ligeiramente mais amplas que as das mulheres.

O Gráfico 10, que apresenta a razão das proporções de indivíduos do sexo masculino e feminino com o curso fundamental completo, mostra as mesmas características do comportamento observado no Gráfico 4: nas coortes mais jovens de cada censo, valores menores do que 1 (indicando proporção maior de mulheres), mas com recuperação no censo seguinte (ainda que não total, já que o valor continua menor do que 1) da proporção de homens. Aqui, também se nota a mudança da tendência entre os dois primeiros grupos mais jovens de cada censo e os demais.

O Gráfico 11 apresenta as proporções de homens com o primeiro grau completo por cor ou raça e coortes de nascimentos. Para cada um dos grupos de cor/raça nota-se o mesmo comportamento de ondas sucessivas crescentes. O Gráfico 12 apresenta as razões dessas proporções por cor ou raça e o total do Brasil. Para esse nível também podemos notar a mesma ordenação dos grupos de cor/raça nas taxas de escolaridade para o primeiro grau: amarelos, brancos, pardos, pretos e indígenas. Nesse nível ainda é clara a diferença mesmo entre os grupos pretos e pardos. Nota-se o mesmo movimento de uniformização das taxas com as mesmas exceções nos primeiros grupos etários de cada censo, mas

GRÁFICO 11
BRASIL: PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O CURSO DE PRIMEIRO GRAU,
POR GRUPO DE RAÇA/COR — HOMENS

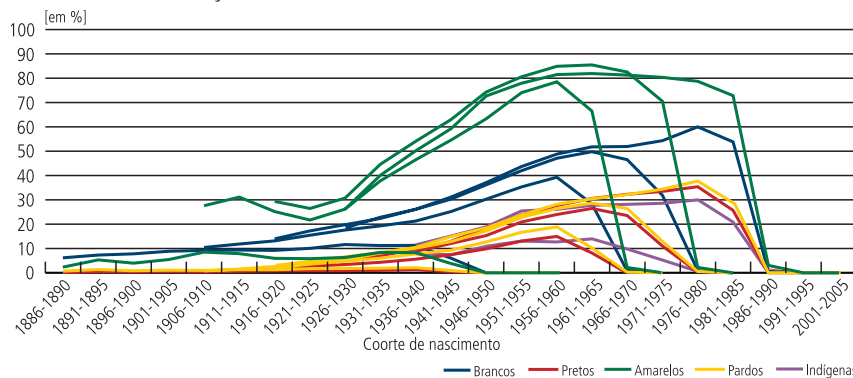
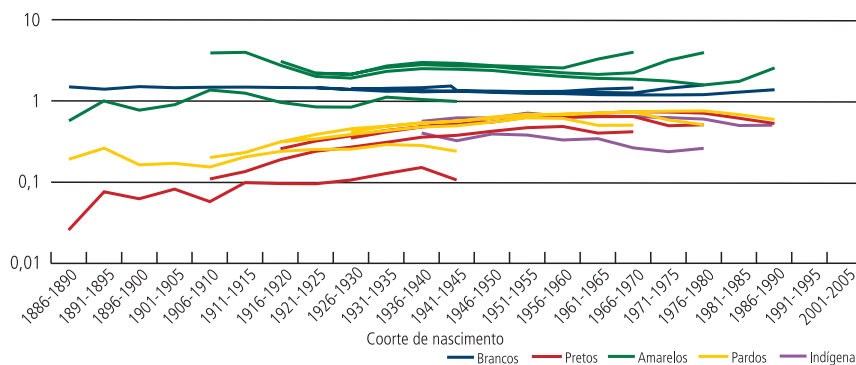


GRÁFICO 12
BRASIL: RAZÃO DA PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O CURSO DE PRIMEIRO
GRAU, POR GRUPO DE RAÇA/COR E A POPULAÇÃO COMO UM TODO — HOMENS



com uma diferença maior, sugerindo que deva existir mais defasagem escolar entre pretos e pardos do que entre brancos e amarelos. Os valores para a população indígena apresentam, também, comportamento paralelo ao já comentado para o primeiro ciclo.

Mulheres (ver Gráficos 13 e 14) apresentam comportamento similar, em tudo, aos homens, porém, partindo de uma situação menos homogênea e em um processo mais acelerado de homogeneização entre os diferentes grupos de cor/raça. Mulheres pretas e pardas apresentam valores muito similares nos últimos censos.

GRÁFICO 13
BRASIL: PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O CURSO DE PRIMEIRO GRAU,
POR GRUPO DE RAÇA/COR — MULHERES

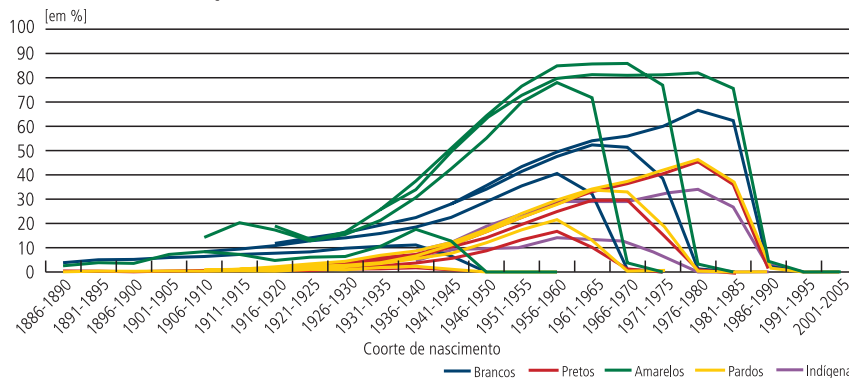
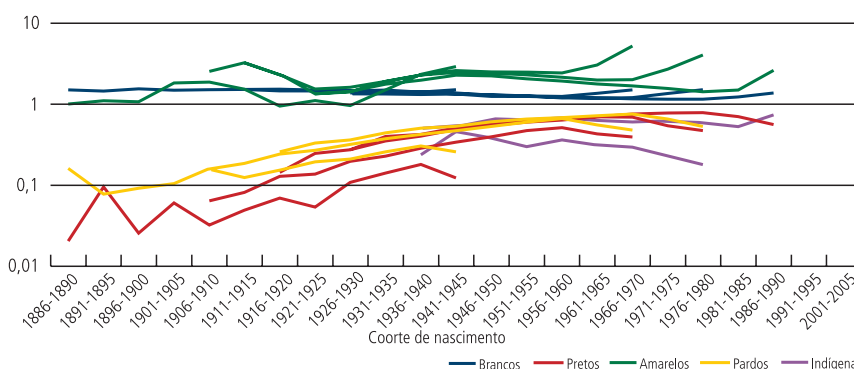


GRÁFICO 14
BRASIL: RAZÃO DA PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O CURSO DE PRIMEIRO
GRAU, POR GRUPO DE RAÇA/COR E A POPULAÇÃO COMO UM TODO — MULHERES



5.3 Ensino médio (segundo grau)

Os Gráficos 15 e 16 apresentam as informações para os que completaram pelo menos o ensino médio. No Gráfico 15, com as proporções dos indivíduos que terminaram pelo menos o segundo grau, persiste a imagem de ondas crescentes sucessivas. As diferenças entre os dois sexos são, basicamente, de que as ondas femininas continuam mais concentradas, com um pico mais pronunciado e começando a partir de um nível mais baixo. A última onda feminina (Censo de 2000) alcança um pico mais alto (36,0% contra 27,4% dos homens).

O Gráfico 16, no qual é apresentada a razão da proporção de indivíduos dos sexos masculino e feminino que completaram, pelo menos, o ensino médio,

GRÁFICO 15
BRASIL: PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS COM O ENSINO MÉDIO COMPLETO, POR COORTE DE NASCIMENTO — HOMENS E MULHERES — 1960/1980/1991/2000

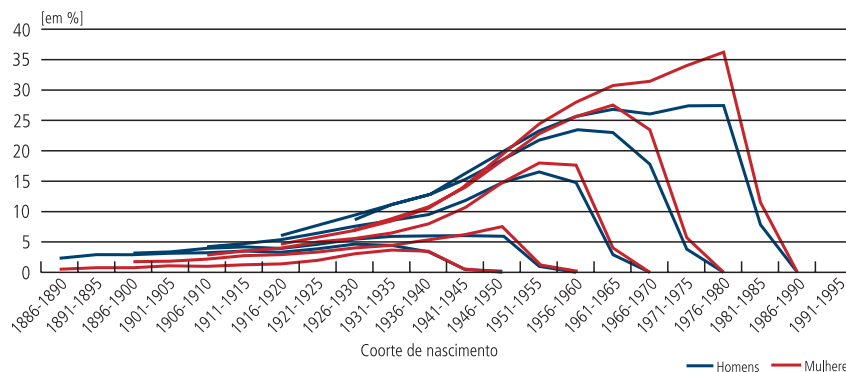
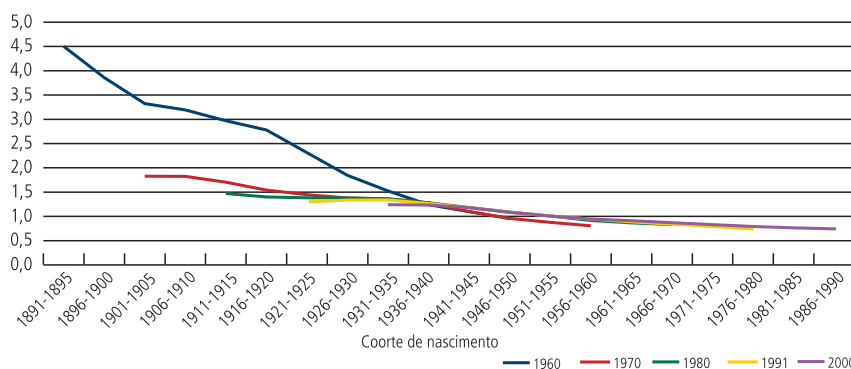


GRÁFICO 16
BRASIL: RAZÃO ENTRE A PROPORÇÃO DE HOMENS E MULHERES COM O ENSINO MÉDIO COMPLETO, POR COORTE DE NASCIMENTO — 1960/1980/1991/2000



mostra comportamento semelhante ao observado no Gráfico 10, porém, com diferenças mais exacerbadas. Para as coortes mais velhas do primeiro censo, a proporção de homens com o ensino médio completo ultrapassa em mais do que 4 vezes a de mulheres. A diferença entre censos para essas coortes mais velhas é também mais pronunciada, mostrando maiores ganhos relativos das mulheres mais velhas com respeito à conclusão do ensino médio. Aqui, porém, não se nota a diferença observada para as séries anteriormente estudadas, nas tendências entre as coortes mais jovens de cada censo (mudança da inclinação da curva). Isso se deve, possivelmente, ao fato de que a defasagem de idade/série não apresenta mais diferenças significativas entre homens e mulheres [dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 1999 mostram

que o diferencial entre sexos da defasagem de idade/série para a população escolar diminui para as séries mais altas — ver Beltrão (2002)]. Para as coortes mais jovens, as mulheres apresentam uma proporção de concluintes do ensino médio em torno de 30% maior do que a dos homens. Para essas coortes mais jovens, a diferença entre homens e mulheres, favorável a estas, diminui com o passar do tempo. Por exemplo, para a coorte nascida em 1951-1955, a diferença de 20% computada no Censo de 1970 cai para 9% em 1980 e para 5% em 1991 e reverte para 2% a mais para os homens em 2000.

Os Gráficos 17 e 19 apresentam, respectivamente para homens e mulheres, as proporções de indivíduos com o segundo grau completo por cor ou raça, por coorte de nascimentos para os censos entre 1960 e 2000. Os Gráficos 18 e 20

GRÁFICO 17
BRASIL: PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O CURSO DE SEGUNDO GRAU,
POR GRUPO DE RAÇA/COR — HOMENS

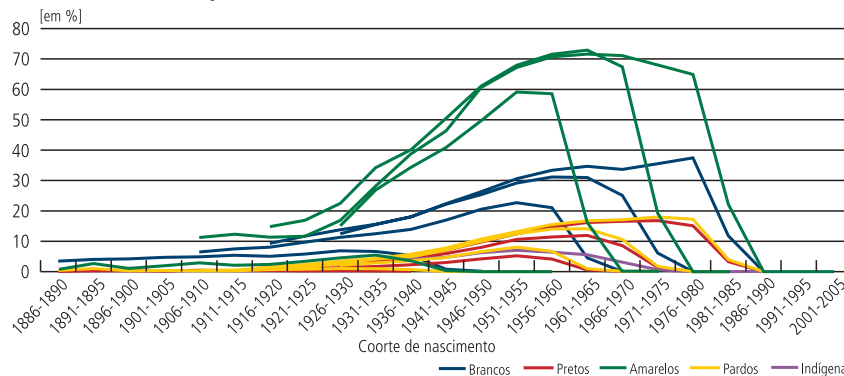


GRÁFICO 18
BRASIL: RAZÃO DA PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O CURSO DE
SEGUNDO GRAU, POR GRUPO DE RAÇA/COR E A POPULAÇÃO COMO UM TODO — HOMENS

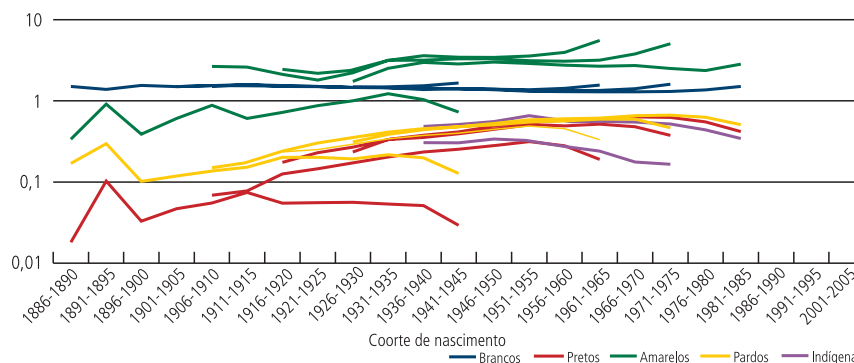


GRÁFICO 19
BRASIL: PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O CURSO DE SEGUNDO GRAU,
POR GRUPO DE RAÇA/COR — MULHERES

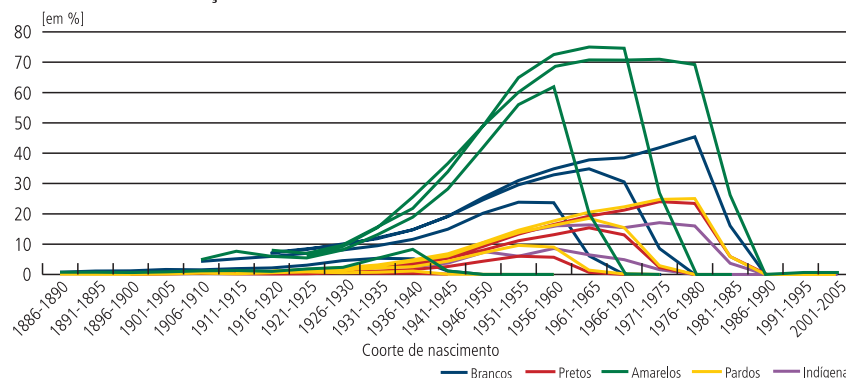
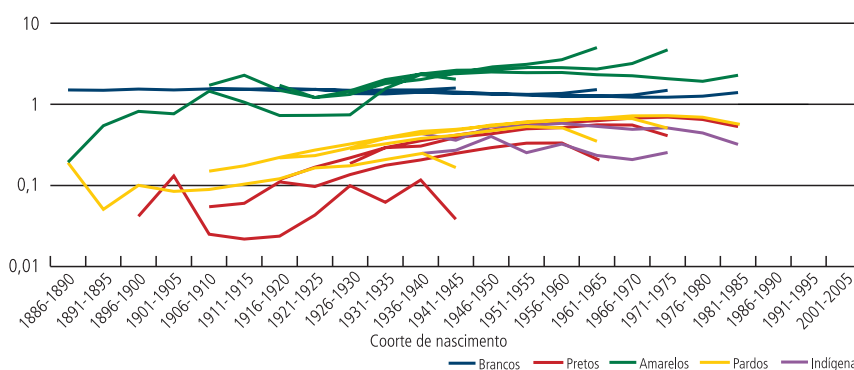


GRÁFICO 20
BRASIL: RAZÃO DA PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O CURSO DE
SEGUNDO GRAU, POR GRUPO DE RAÇA/COR E A POPULAÇÃO COMO UM TODO — MULHERES



apresentam as razões dessas proporções por cor ou raça e o total do Brasil. Mais uma vez, podemos notar a ordenação racial nas taxas de escolaridade: amarelos, brancos, pardos, pretos e indígenas. Nota-se o mesmo movimento de uniformização das taxas com as mesmas exceções nos primeiros grupos etários de cada censo, mas com uma diferença maior, sugerindo que deva existir mais defasagem escolar entre pretos e pardos do que entre brancos e amarelos. Os amarelos, tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino, apresentam uma curva ligeiramente convexa, sugerindo que, em um primeiro momento, estariam se distanciando do comportamento geral da população. Novamente as mulheres apresentam um processo mais acelerado de homogeneização.

5.4 Nível superior

Considerando-se os dados correspondentes ao ensino superior (ver Gráficos 21 e 22), notamos um hiato no passado ainda maior entre homens e mulheres e uma recuperação de monta ainda maior. No Gráfico 21, persiste a imagem de ondas crescentes sucessivas. A diferença mais notável é o patamar de início das ondas: em torno de 2% para os homens e 0,1% para as mulheres. Assim como acontece com o ensino médio, as ondas femininas são mais concentradas e alcançam um pico para uma coorte 5 anos mais jovem, porém, basicamente da mesma altura que as ondas masculinas (em torno de 8,5%). Aqui, também, é mais marcante a diferença entre censos, mostrando que o estudo tardio é comum aos dois sexos.

GRÁFICO 21
BRASIL: PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS COM CURSO UNIVERSITÁRIO COMPLETO, POR COORTE DE NASCIMENTO — HOMENS E MULHERES — 1960/1980/1991/2000

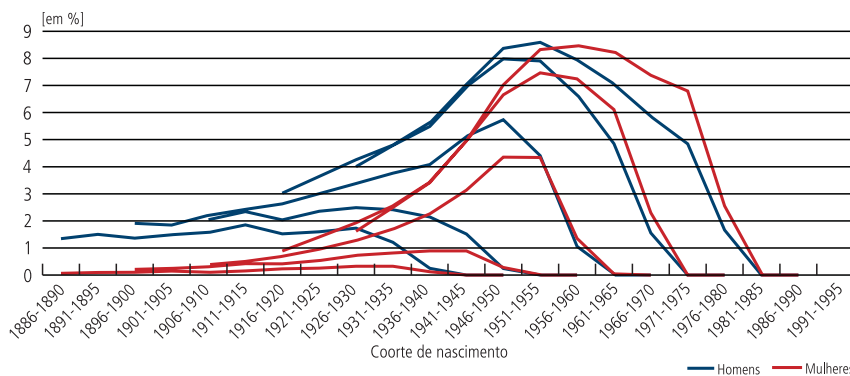
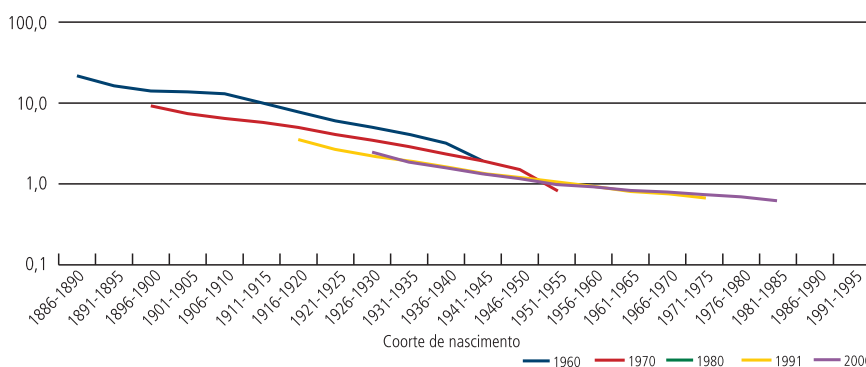


GRÁFICO 22
BRASIL: RAZÃO ENTRE PROPORÇÃO DE HOMENS E MULHERES COM CURSO UNIVERSITÁRIO COMPLETO, POR COORTE DE NASCIMENTO — 1960/1980/1991/2000



O Gráfico 22, que apresenta a razão de sexo da proporção de indivíduos que terminam o curso superior, é, entre as curvas do tipo apresentadas neste texto, a que apresenta o maior intervalo de variação. O comportamento já visto para as coortes mais velhas do estudo para os concluintes dos cursos que precedem o curso superior (primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental e ensino médio) aparece ampliado para o curso em pauta. A proporção de população masculina que conclui o curso superior é quase 20 vezes maior que a feminina, para os indivíduos da coorte mais velha deste estudo. Por outro lado, a proporção de mulheres que concluem o curso universitário na coorte mais jovem (1981-1985) é quase 50% superior à proporção de homens.

Os Gráficos 23 e 25 apresentam, respectivamente para homens e mulheres, as proporções de indivíduos com o curso universitário completo por cor ou raça e coortes de nascimentos. Os Gráficos 24 e 26 apresentam as razões correspondentes dessas proporções por cor/raça e o total do Brasil. Grande parte das características dos demais gráficos referentes a estatísticas similares para os níveis mais baixos de estudo formal aparece aqui. A notar-se, porém, dada a pequena proporção de indivíduos com o curso superior completo, os valores, principalmente para os grupos menores e para os menos escolarizados, apresentam reflexos da variância amostral. Um outro comportamento particular desse nível educacional é que a população amarela parece estar se distanciando das demais. É possível que em um momento posterior, possa apresentar uma curva abaulada, como aconteceu para o dado do segundo grau.

GRÁFICO 23
BRASIL: PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O CURSO SUPERIOR, POR GRUPO DE RAÇA/COR — HOMENS

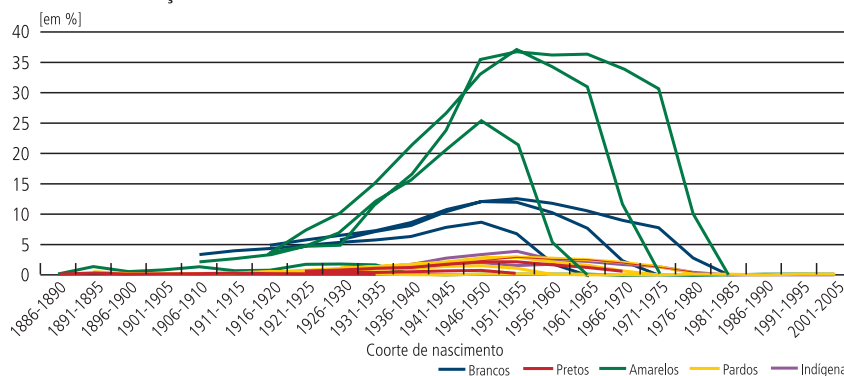


GRÁFICO 24
BRASIL: RAZÃO DA PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O CURSO SUPERIOR, POR GRUPO DE RAÇA/COR E A POPULAÇÃO COMO UM TODO — HOMENS

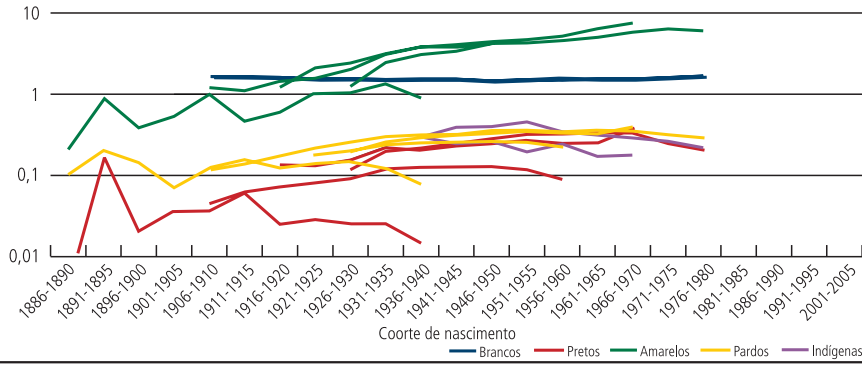


GRÁFICO 25
BRASIL: PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O CURSO SUPERIOR, POR GRUPO DE RAÇA/COR — MULHERES

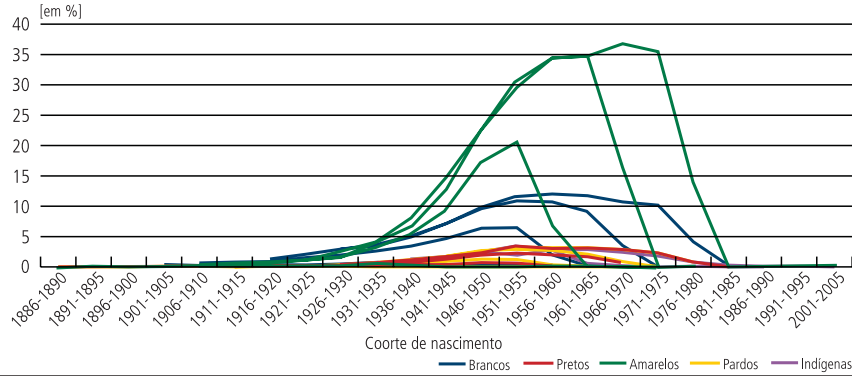
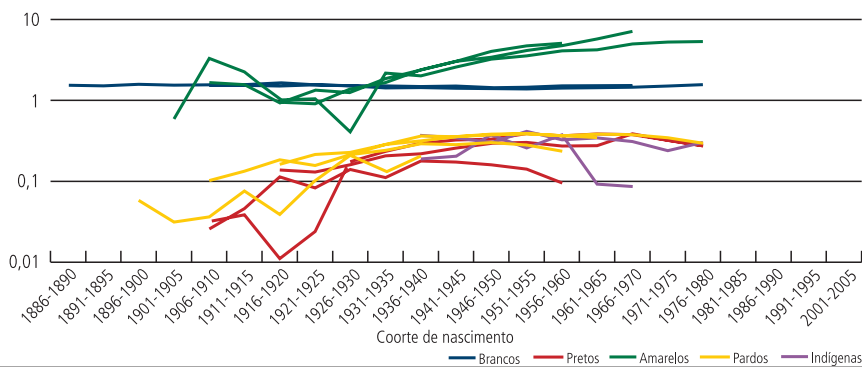


GRÁFICO 26
BRASIL: RAZÃO DA PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE COMPLETARAM O CURSO SUPERIOR, POR GRUPO DE RAÇA/COR E A POPULAÇÃO COMO UM TODO — MULHERES



6 O MODELO LINEAR GENERALIZADO

Para melhor quantificar as diferenças, ajustou-se um modelo linear generalizado aos dados [ver McCullagh e Nelder (1983) e Dobson (1983)]. Consideraram-se como variáveis observadas as populações de uma dada coorte de nascimento, sexo, cor/raça e ano calendário, desagregando-se por aquelas que declararam ter completado um dado nível educacional ou não. Admitiu-se que a probabilidade de ter completado com sucesso o nível em questão para um dado grupo (definido por sexo, cor/raça, coorte de nascimento em um dado instante do tempo e algumas interações) seria constante e que, então, a distribuição conjunta seria binomial. Para as regressões, foi utilizado o Interactive Data Analysis/Fit, do Statistical Analysis System (SAS). Formalizando consideramos que:

$$Y_{i,s,r,t} \sim B(N_{i,s,r,t}; p_{i,s,r,t})$$

e:

$$\begin{aligned} \text{logito}(p_{i,s,r,t}) = \ln\left(\frac{p_{i,s,r,t}}{1-p_{i,s,r,t}}\right) = & \alpha_0 + \alpha_1 * i + \alpha_2 * i^2 + \alpha_3 * i^3 + \\ & + \alpha_4 * i^4 + \alpha_5 * I_{[0,5)} + \alpha_6 * I_{[5,10)} + \alpha_7 * I_{[10,15)} + \\ & + \alpha_8 * I_{[15,20)} + \alpha_9 * t + \alpha_{10} * t^2 + \alpha_{11} * t^3 + \alpha_{12} * s + \\ & + \alpha_{12} * I_{branco} + \alpha_{13} * I_{preto} + \alpha_{14} * I_{amarelo} + \\ & + s * (\alpha_{15} * I_{branco} + \alpha_{16} * I_{preto} + \alpha_{17} * I_{amarelo}) + \\ & + i * (\alpha_{18} * I_{branco} + \alpha_{19} * I_{preto} + \alpha_{20} * I_{amarelo}) + \\ & + t * (\alpha_{21} * I_{branco} + \alpha_{22} * I_{preto} + \alpha_{23} * I_{amarelo}) + \\ & + i^2 * (\alpha_{24} * I_{branco} + \alpha_{25} * I_{preto} + \alpha_{26} * I_{amarelo}) + \alpha_{27} * s * i + \\ & + \alpha_{28} * s^2 * i + \alpha_{29} * s * i^2 + \alpha_{30} * s^2 * i^2 + \\ & + t * (\alpha_{31} * I_{[0,5)} + \alpha_{32} * I_{[5,10)} + \alpha_{33} * I_{[10,15)} + \alpha_{34} * I_{[15,20)}) + \\ & + i^3 * (\alpha_{35} * I_{[0,5)} + \alpha_{36} * I_{[5,10)} + \alpha_{37} * I_{[10,15)} + \alpha_{38} * I_{[15,20)}) + \dots \end{aligned}$$

onde:

$Y_{i,s,r,t}$ é a população que completou com sucesso um dado nível de escolaridade da coorte i , sexo s , raça r no instante t ;

$N_{i,s,r,t}$ é a população da coorte i , sexo s , raça r no instante t ;

$p_{i,s,r,t}$ é a probabilidade de um indivíduo da coorte i , sexo s , raça r já ter completado com sucesso um dado nível de escolaridade no instante t ; e

$\{\alpha_k\}_{k=1, \dots, 64}$ é o conjunto de coeficientes lineares da regressão associado com as variáveis explicativas e suas interações.

Para simplificar, as coortes foram numeradas seqüencialmente. Para a primeira coorte considerada, entre 80 e 85 anos em 1940, foi alocado o valor 1. Os instantes do tempo foram também numerados seqüencialmente. Assim, para o primeiro censo considerado, 1940, foi alocado o número 0. A fim de manter a mesma escala observada nas coortes, os anos foram numerados com intervalo de 2, correspondente à distância de duas coortes quinquenais consecutivas.

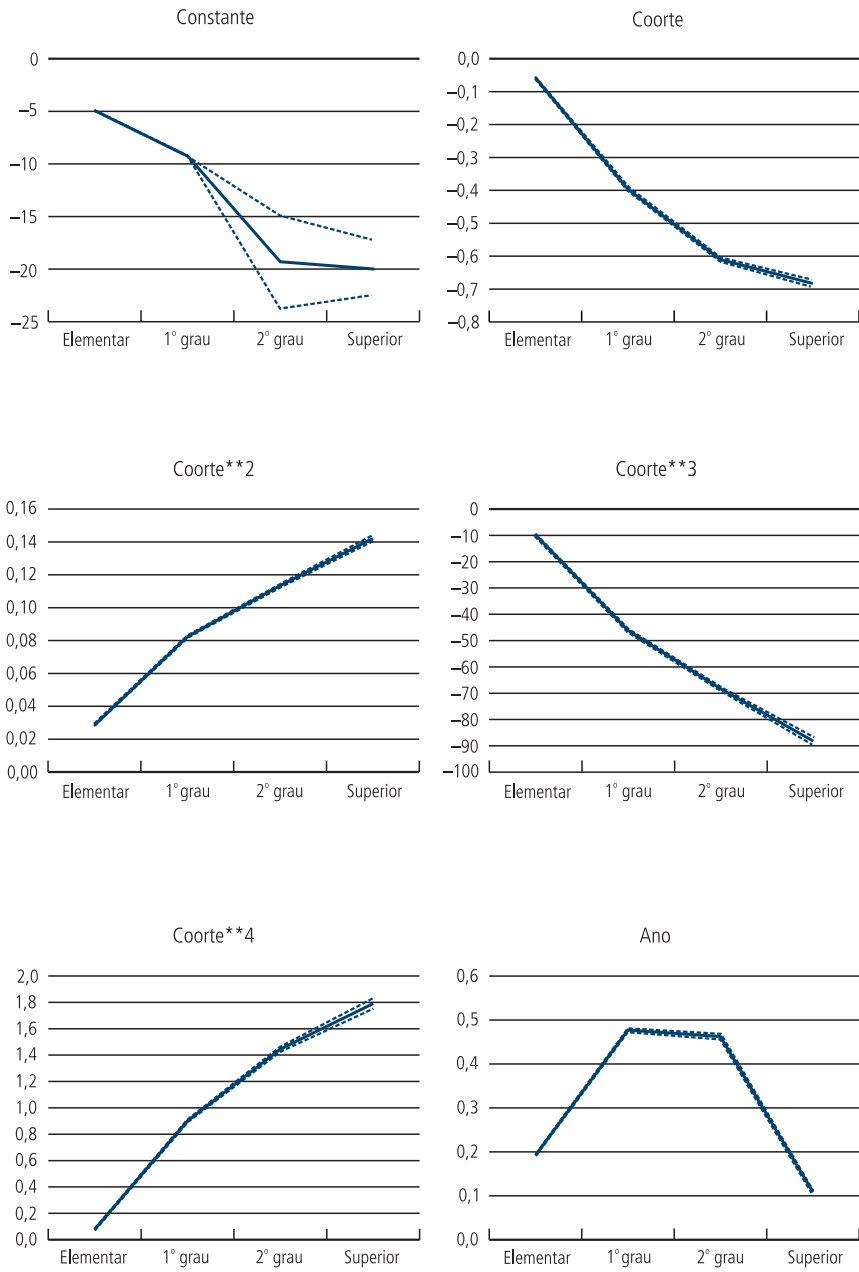
As raças/cores foram consideradas como categorias, bem como foram criadas variáveis *dummies* para as quatro primeiras coortes em cada censo, já que nos grupos quinquenais abaixo de 20 anos não se esperaria que tivessem completado os diferentes níveis do ensino formal. Vale a pena lembrar que os dados referem-se a coortes nascidas ainda em 1860. No Anexo encontram-se as tabelas relativas aos testes de Wald (tipo III) referentes aos modelos e variáveis correspondentes.¹² Considerando-se a função logito como função de ligação, as tabelas relativas aos testes de Wald indicaram a significância estatística de todas as variáveis listadas.

No Gráfico 27 estão disponibilizadas as estimativas dos parâmetros. Foram testadas as primeiras quatro potências das variáveis coorte e ano, porém, a quarta potência do ano não se mostrou estatisticamente significativa em nenhum dos níveis educacionais. Foram testadas, também, todas as interações de todas as combinações de variáveis. As variáveis e interações consideradas significativas têm suas estimativas listadas no Anexo. Os coeficientes relacionados com coortes (i) espelham os ganhos que sucessivas coortes tiveram na escolaridade. Os coeficientes relacionados com a variável ano (t) refletem os ganhos devidos à escolaridade tardia ocorrida entre censos sucessivos de coortes mais velhas. Com referência às interações, o que podemos afirmar é que os ganhos foram diferenciados por sexo, grupo de cor/raça e dentro de cada grupo, diferenciado por sexo. Quanto aos primeiros grupos, os efeitos, mensurados pelas variáveis *dummies*, mostraram-se variáveis no tempo, indicando uma escolarização mais precoce com o passar dos anos e, claro, diferenciada por sexo.

Os coeficientes têm, usualmente, o sinal esperado e, quando se comparam os diferentes níveis de ensino formal, apresentam, também, o ordenamento esperado.

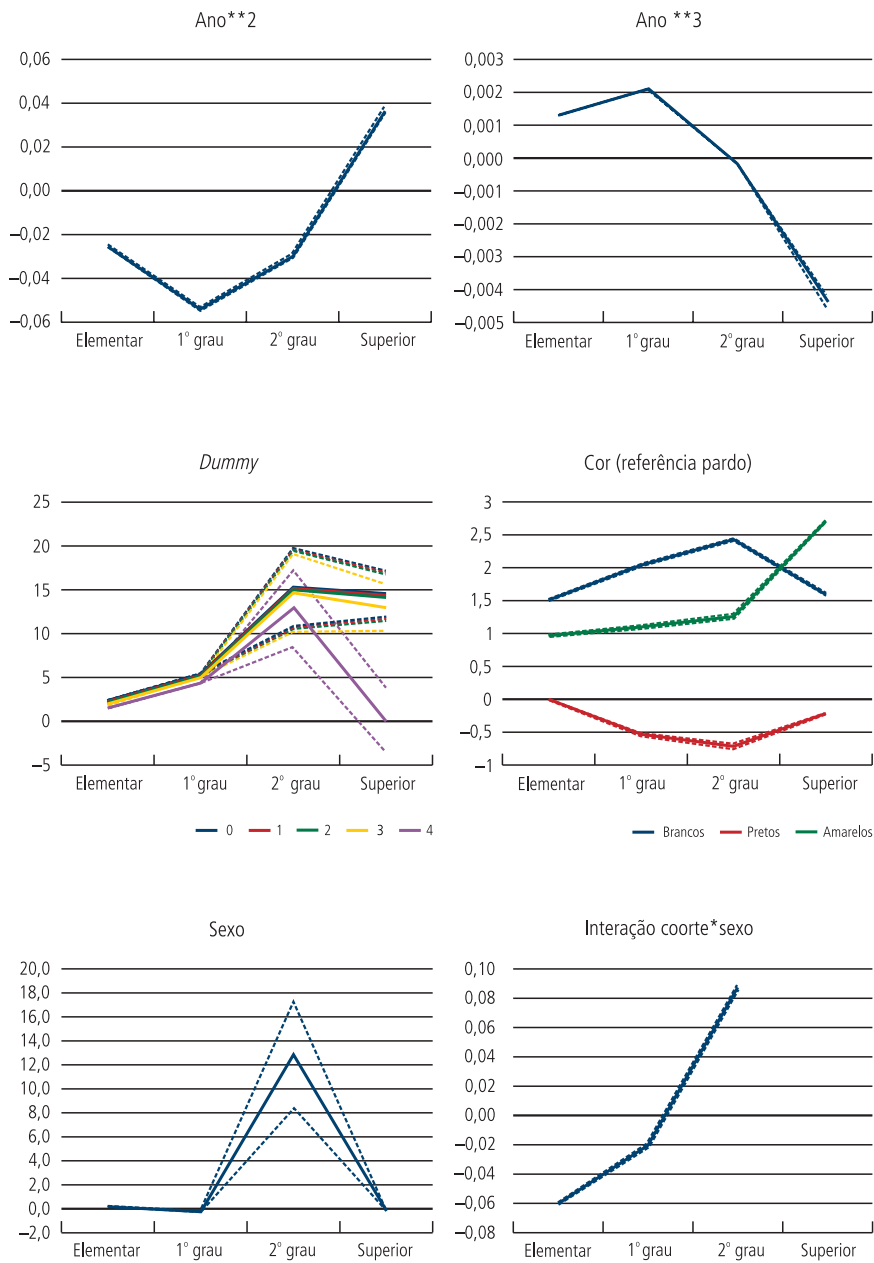
12. Os valores utilizados para a regressão foram os das amostras sem o fator de expansão, nos anos em que aconteceu a amostra.

GRÁFICO 27
PARÂMETROS ESTIMADOS



(continua)

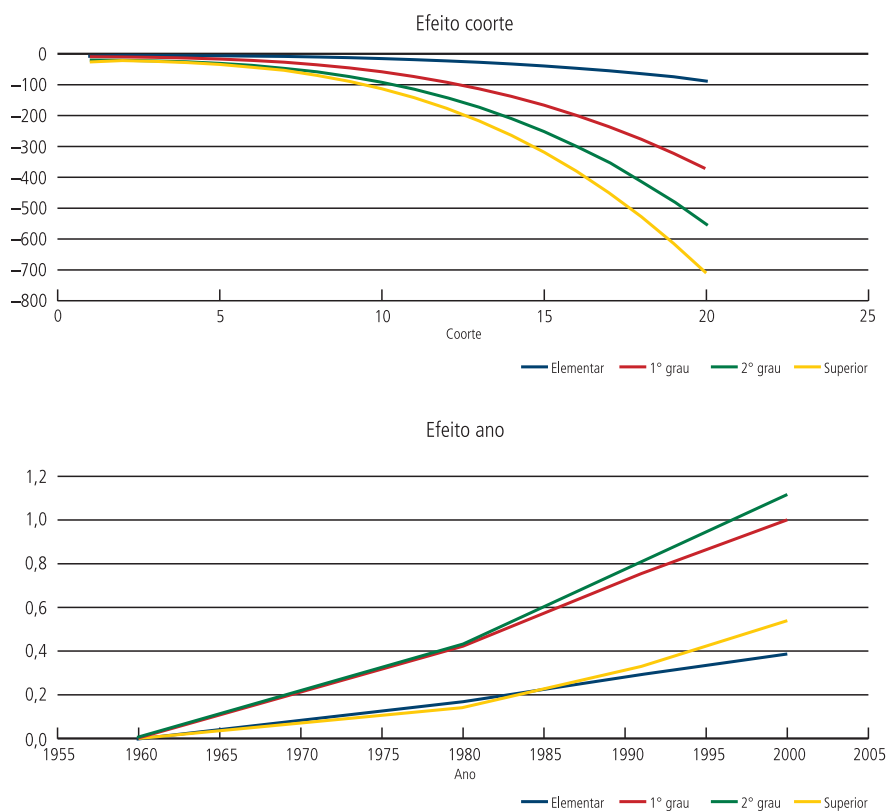
(continuação)



Por exemplo: a constante diminui para os níveis mais altos. O Gráfico 28 apresenta os efeitos dos polinômios da coorte e do ano para os quatro níveis de estudo considerado. Nota-se que os maiores ganhos foram relacionados com as coortes mais recentes e para os níveis mais altos de ensino. Nota-se, também, que o efeito ano é de uma ordem de grandeza bem menor do que o efeito coorte, confirmando que são as novas gerações que impulsionam o ensino, ainda que exista uma escolarização tardia. Essa escolarização tardia parece ter crescido mais no passado recente.

Os ajustes parecem todos muito bons. As frações não-explicadas da desviância pelos modelos são sempre muito pequenas: 1,7% para o primeiro ciclo do primeiro grau; 0,7% para o primeiro grau; 0,2% para o segundo grau; e 0,8% para o curso universitário.

GRÁFICO 28
EFEITOS COORTE E ANO



7 COMENTÁRIOS E CONCLUSÕES

Existem diferenças expressivas entre a escolaridade das mulheres e a dos homens brasileiros. Estatísticas globais — como, por exemplo, a proporção de indivíduos que terminaram com sucesso os diferentes níveis do ensino formal —, podem ser enganosas. O que podemos depreender dos dados é que as coortes de mulheres mais jovens têm não só diminuído as diferenças em relação aos homens quanto à escolaridade, como também ganhado terreno na frente deles. O que não sabemos é se essa vantagem deverá perdurar ao longo dos anos, já que os homens aparecem nas estatísticas como concluintes defasados e o aumento diferenciado que as mulheres estavam experimentando até 2001 parece ter se alinhado com o aumento dos homens. Ainda que as mulheres consigam modas maiores nos níveis intermediários de ensino, no nível universitário os homens apresentam uma moda ligeiramente maior.

Por outro lado, as análises e os dados apresentados neste texto nos conduzem à pressuposição de que há, sim, uma certa coincidência das fronteiras raciais e das fronteiras socioeconômicas. As desigualdades raciais são também desigualdades sociais e ficam flagrantes quando examinamos os dados relativos à escolaridade, desagregando-os pelas diferentes categorias de cor ou raça que compõem a população brasileira. Quanto maior o nível educacional, maior as disparidades entre pretos, pardos e indígenas, de um lado, e brancos e amarelos, de outro.

Existe uma persistência dos padrões de desigualdade entre brancos e amarelos e os demais grupos, ainda que as diferenças estejam mitigadas com o passar do tempo. A melhor situação relativa à escolaridade, usufruída pelos homens, na metade do século passado, paradoxalmente, não progrediu tanto quanto a situação feminina. Note-se que, nas categorias de cor ou raça com melhor situação de escolaridade, a vantagem ainda é masculina. É entre a população parda e preta que as mulheres estão suplantando os homens com uma margem maior. No outro extremo, os amarelos de ambos os sexos parecem estar se distanciando do resto da população com respeito ao nível universitário. As razões das proporções de indivíduos amarelos que completam o curso superior e a média do Brasil como um todo estão aumentando. Os amarelos são também diferentes dos outros grupos por apresentarem razões de sexo ainda maior do que a unidade para a proporção de indivíduos completando esse nível de ensino formal. Os resultados do ajuste logit quantificam essas asserções e confirmam as impressões já levantadas.

ANEXO

TABELA A1
ELEMENTAR: TESTE TIPO III (WALD)

Fonte	GL	Qui-quadrado	Valor-p
Coorte	1	1.078,03	< 0,0001
Coorte 2	1	11.746,97	< 0,0001
Coorte 3	1	3.544,45	< 0,0001
Coorte 4	1	400,05	< 0,0001
Ano 1	1	50.680,85	< 0,0001
Ano 2	1	13.239,87	< 0,0001
Ano 3	1	3.069,33	< 0,0001
<i>Dummy</i> 3	5	589.468,95	< 0,0001
Cor	3	587.361,63	< 0,0001
Sexo	1	3.880,59	< 0,0001
Coorte*sexo	1	10.168,83	< 0,0001
Sexo*coorte 2	1	20.173,81	< 0,0001
Coorte*cor	3	9.402,66	< 0,0001
Ano 1*cor	3	29.488,67	< 0,0001
Sexo* <i>dummy</i> 3	5	21.230,50	< 0,0001
Ano 2*cor	3	13.557,53	< 0,0001

TABELA A2
ELEMENTAR: PARÂMETROS

Variável	Dummy 3	Cor	GL	Estimativa	Desvio-padrão	Qui-quadrado	Valor-p
K			1	-4,8706	0,0073	449.513,6	< 0,0001
Coorte			1	-0,0576	0,0018	974,4575	< 0,0001
Coorte 2			1	0,0285	0,0003	11.746,97	< 0,0001
Coorte 3			1	-10,1445	0,1704	3.544,45	< 0,0001
Coorte 4			1	0,0768	0,0038	400,0527	< 0,0001
Ano 1			1	0,1919	0,0012	26.346,61	< 0,0001
Ano 2			1	-0,0249	0,0003	6.151,836	< 0,0001
Ano 3			1	0,0013	0	3.069,329	< 0,0001
Dummy 3	0		1	2,407	0,0034	489.980,9	< 0,0001
	1		1	2,2299	0,0036	384.746,7	< 0,0001
	2		1	2,0800	0,0034	379.447,7	< 0,0001
	3		1	1,8978	0,0031	366.338,3	< 0,0001
	4		1	1,5178	0,0029	281.702,6	< 0,0001
	5		0	0	,	,	,
Cor		1	1	1,5072	0,0021	494.028	< 0,0001
		2	1	-0,0010	0,0041	0,0565	0,8121
		3	1	0,9655	0,0097	9.868,536	< 0,0001
		4	0	0	,	,	,
Sexo			1	0,2197	0,0038	3.258,858	< 0,0001
Coorte*sexo			1	-0,0602	0,0006	10.168,83	< 0,0001
Sexo*coorte 2			1	0,0035	0	20.173,81	< 0,0001
Coorte*cor	1		1	-0,0131	0,0001	7.637,362	< 0,0001
	2		1	-0,0167	0,0003	3.291,06	< 0,0001
	3		1	0,0169	0,0009	342,2505	< 0,0001
	4		0	0	,	,	,

(continua)

(continuação)

Variável	Dummy 3	Cor	GL	Estimativa	Desvio-padrão	Qui-quadrado	Valor-p
Ano1*cor		1	1	-0,0535	0,0007	5.171,298	< 0,0001
		2	1	0,0928	0,0014	4.105,01	< 0,0001
		3	1	0,4103	0,0037	12.397,26	< 0,0001
		4	0	0	,	,	,
Sexo*dummy 3		0	1	-0,1065	0,0020	2.810,497	< 0,0001
		1	1	-0,0334	0,0022	227,1465	< 0,0001
		2	1	0,0097	0,0021	21,263	< 0,0001
		3	1	0,0698	0,0020	1.252,327	< 0,0001
		4	1	0,1241	0,0018	4.648,532	< 0,0001
Ano 2*cor		5	0	0	,	,	,
		1	1	0,0010	0,0001	185,9344	< 0,0001
		2	1	-0,0090	0,0001	3.627,68	< 0,0001
		3	1	-0,0435	0,0005	8.493,579	< 0,0001
		4	0	0	,	,	,

TABELA A3
PRIMEIRO GRAU: TESTE TIPO III (WALD)

Fonte	GL	Qui-quadrado	Valor-p
K	0	,	,
Coorte	1	18.163,52	< 0,0001
Coorte 2	1	37.817,06	< 0,0001
Coorte 3	1	28.071,39	< 0,0001
Coorte 4	1	20.475,85	< 0,0001
Ano 1	1	68.080,80	< 0,0001
Ano 2	1	20.463,80	< 0,0001
Ano 3	1	4.819,83	< 0,0001
<i>Dummy</i> 3	5	2.441.439,26	< 0,0001
Cor	3	222.017,74	< 0,0001
Sexo	1	1.539,76	< 0,0001
Coorte*sexo	1	539,79	< 0,0001
Sexo*coorte 2	1	7.326,51	< 0,0001
Coorte*cor	3	12.518,64	< 0,0001
Ano 1*cor	3	41.401,49	< 0,0001
Ano 2*cor	3	27.774,66	< 0,0001

TABELA A4
PRIMEIRO GRAU: PARÂMETROS

Variável	Dummy 3	Cor	GL	Estimativa	Desvio-padrão	Qui-quadrado	Valor-p
K			1	-9,2246	0,0116	630.283,7	< 0,0001
Coorte			1	-0,3965	0,0029	18.657,9	< 0,0001
Coorte 2			1	0,0822	0,0004	37.817,06	< 0,0001
Coorte 3			1	-46,3378	0,2766	28.071,39	< 0,0001
Coorte 4			1	0,9002	0,0063	20.475,85	< 0,0001
Ano 1			1	0,4771	0,0021	50.106,54	< 0,0001
Ano 2			1	-0,0541	0,0004	15.790,12	< 0,0001
Ano 3			1	0,0021	0	48.19,831	< 0,0001
Dummy 3	0		1	5,3858	0,0038	19.87186	< 0,0001
	1		1	5,3004	0,0036	2.150.090	< 0,0001
	2		1	5,2275	0,0035	2.229.222	< 0,0001
	3		1	5,0855	0,0034	2.272.242	< 0,0001
	4		1	4,3496	0,0032	1.820.984	< 0,0001
	5		0	0	,	,	,
Cor		1	1	2,0378	0,0048	176.889,8	< 0,0001
		2	1	-0,5317	0,0119	1.983,234	< 0,0001
		3	1	1,0977	0,0143	5.876,419	< 0,0001
		4	0	0	,	,	,
Sexo			1	-0,2200	0,0056	1.539,758	< 0,0001
Coorte*sexo			1	-0,0204	0,0009	539,7947	< 0,0001
Sexo*coorte 2			1	0,0029	0	7.326,507	< 0,0001
Coorte*cor		1	1	-0,0200	0,0002	7.875,403	< 0,0001
		2	1	-0,0178	0,0005	1.327,429	< 0,0001
		3	1	0,0545	0,0011	2.693,728	< 0,0001
		4	0	0	,	,	,

(continua)

(continuação)

Variável	Dummy 3	Cor	GL	Estimativa	Desvio-padrão	Qui-quadrado	Valor-p
Ano 1*cor		1	1	-0,2338	0,0016	21.068,45	< 0,0001
		2	1	0,1675	0,0040	1.727,676	< 0,0001
		3	1	0,2730	0,0048	3.271,069	< 0,0001
		4	0	0	,	,	,
Ano 2*cor		1	1	0,0165	0,0001	13.988,09	< 0,0001
		2	1	-0,0093	0,0003	736,6204	< 0,0001
		3	1	-0,0318	0,0005	4.055,987	< 0,0001
		4	0	0	,	,	,

TABELA A5
SEGUNDO GRAU: TESTE TIPO III (WALD)

Fonte	GL	Qui-quadrado	Valor-p
K	0	,	,
Coorte	1	23.243,58	< 0,0001
Coorte 2	1	36.701,32	< 0,0001
Coorte 3	1	30.549,54	< 0,0001
Coorte 4	1	25.743,83	< 0,0001
Ano 1	1	27.184,67	< 0,0001
Ano 2	1	3.724,498	< 0,0001
Ano 3	1	29,6029	< 0,0001
Dummy 3	5	191.508,8	< 0,0001
Cor	3	115.665,3	< 0,0001
Sexo	1	15,7252	< 0,0001
Coorte*sexo	1	4.316,047	< 0,0001
Sexo*coorte 2	1	332,8118	< 0,0001
Coorte*cor	3	17.394,99	< 0,0001
Ano 1*cor	3	18.747,21	< 0,0001
Ano 2*cor	3	13.591,67	< 0,0001
Sexo*dummy 3	5	2.024,839	< 0,0001

TABELA A6
SEGUNDO GRAU: PARÂMETROS

Variável	Dummy 3	Cor	GL	Estimativa	Desvio-padrão	Qui-quadrado	Valor-p
K			1	-19,3053	2,2588	73,0444	< 0,0001
Coorte			1	-0,6102	0,0040	23.435,67	< 0,0001
Coorte 2			1	0,1134	0,0006	36.701,32	< 0,0001
Coorte 3			1	-68,449	0,3916	30.549,54	< 0,0001
Coorte 4			1	1,4450	0,0090	25.743,83	< 0,0001
Ano 1			1	0,4623	0,0033	19.977,32	< 0,0001
Ano 2			1	-0,0294	0,0006	2.559,281	< 0,0001
Ano 3			1	-0,0002	0	29,6029	< 0,0001
Dummy 3	0		1	15,2996	2,2588	45,8785	< 0,0001
	1		1	15,1512	2,2588	44,9933	< 0,0001
	2		1	15,0068	2,2588	44,1397	< 0,0001
	3		1	14,6724	2,2588	42,1943	< 0,0001
	4		1	12,8456	2,2588	32,3414	< 0,0001
	5		0	0	,	,	,
Cor		1	1	2,4287	0,0080	92.950,18	< 0,0001
		2	1	-0,7151	0,0216	1.091,343	< 0,0001
		3	1	1,2573	0,0200	3.939,271	< 0,0001
		4	0	0	,	,	,
Sexo			1	-1,0354	1,3795	0,5633	0,4529
Coorte*sexo			1	0,0874	0,0013	4.316,047	< 0,0001
Sexo*coorte 2			1	-0,0010	0,0001	332,8118	< 0,0001
Coorte*cor		1	1	-0,0337	0,0003	11.512,39	< 0,0001
		2	1	-0,0196	0,0007	719,161	< 0,0001
		3	1	0,0598	0,0012	2.626,31	< 0,0001
		4	0	0	,	,	,

(continua)

(continuação)

Variável	Dummy 3	Cor	GL	Estimativa	Desvio-padrão	Qui-quadrado	Valor-p
Ano1*cor		1	1	-0,2572	0,0026	9.668,053	< 0,0001
		2	1	0,1809	0,0072	635,1829	< 0,0001
		3	1	0,2323	0,0067	1.187,284	< 0,0001
		4	0	0	,	,	,
Ano 2*cor		1	1	0,0175	0,0002	6.432,8	<,0001
		2	1	-0,0083	0,0006	198,2631	<,0001
		3	1	-0,0285	0,0006	2.048,697	<,0001
		4	0	0	,	,	,
Sexo*dummy 3	0		1	0,0870	1,3794	0,004	0,9497
	1		1	0,1187	1,3794	0,0074	0,9315
	2		1	0,1534	1,3794	0,0124	0,9114
	3		1	0,1896	1,3794	0,0189	0,8907
	4		1	0,1899	1,3794	0,0189	0,8905
	5		0	0	,	,	,

TABELA A7
NÍVEL SUPERIOR: TESTE TIPO III (WALD)

Fonte	GL	Qui-quadrado	Valor-p
K	0	,	,
Coorte	1	11.567,99	< 0,0001
Coorte 2	1	16.132,33	< 0,0001
Coorte 3	1	12.204,00	< 0,0001
Coorte 4	1	8.235,97	< 0,0001
Ano 1	1	928,66	< 0,0001
Ano 2	1	1.513,21	< 0,0001
Ano 3	1	3.895,18	< 0,0001
Cor	3	997.623,85	< 0,0001
Sexo	1	13.229,02	< 0,0001
Dummy 3	5	187.728,71	< 0,0001

TABELA A8
NÍVEL SUPERIOR: PARÂMETROS

Variável	Dummy 3	Cor	GL	Estimativa	Desvio-padrão	Qui-quadrado	Valor-p
K			1	-19,8735	1,3328	222,3261	< 0,0001
Coorte			1	-0,6830	0,0063	11.567,99	< 0,0001
Coorte 2			1	0,1421	0,0011	16.132,33	< 0,0001
Coorte 3			1	-88,2568	0,7989	12.204	< 0,0001
Coorte 4			1	1,7910	0,0197	8.235,967	< 0,0001
Ano 1			1	0,1085	0,0036	928,6603	< 0,0001
Ano 2			1	0,0370	0,0010	1.513,208	< 0,0001
Ano 3			1	-0,0044	0,0001	3.895,179	< 0,0001
Cor	1		1	1,5903	0,0018	775.067,1	< 0,0001
	2		1	-0,2148	0,0048	2.011,986	< 0,0001
	3		1	2,7167	0,0046	34.7517,2	< 0,0001
	4		0	0	,	,	,
Sexo			1	-0,1389	0,0012	13.229,02	< 0,0001
Dummy 3		0	1	14,5554	1,3328	119,2672	< 0,0001
		1	1	14,3586	1,3328	116,0644	< 0,0001
		2	1	14,1273	1,3328	112,3569	< 0,0001
		3	1	12,9762	1,3328	94,7933	< 0,0001
		4	1	0,1236	1,8684	0,0044	0,9473
	5	0	0	,	,	,	

COMENTÁRIO

Marcelo Paixão

Professor Adjunto do Instituto de Economia da UFRJ. Coordenador do Observatório Afrobrasileiro

Os estudos sobre as desigualdades sociais realizados recentemente no Brasil, em grande medida, reportaram às disparidades em termos dos anos de estudo a sua variável mais importante. Na verdade, esse marco interpretativo remonta ao começo da década de 1970, quando, em meio ao contexto do “milagre econômico”, as explicações oficiais sobre o aumento das assimetrias sociais foram baseadas justamente pelos desníveis educacionais presentes no seio da

população brasileira. Por outro lado, mesmo no interior do campo heterodoxo, conquanto fundado em interpretações alternativas, a inter-relação entre as desigualdades sociais e educacionais também assumiu um papel muito importante no interior das análises. Em suma, no interior do pensamento social e econômico brasileiro, o tema do acesso à educação formal assumiu um papel decisivo na compreensão das injustiças sociais.

Vale salientar que o consenso anteriormente mencionado não é único. Também o modo de contato essencialmente benigno entre brancos e negros em nosso país igualmente logrou forjar um outro consenso em termos teóricos. Mesmo sabendo que fomos o último país das Américas a acabar com a escravidão — e em um contexto histórico da mais absoluta ausência de políticas de promoção da cidadania para a massa dos descendentes dos antigos escravizados ao longo de todo o século XX —, parece que tal realidade pouco suscitou abordagens mais críticas à direita e à esquerda de nosso espectro político, ideológico e acadêmico. Curioso consenso é o da democracia racial, que não deixa de ser interessante em um país como o nosso, onde, geralmente, o dissenso é o termo mais comum.

De todo modo, seja por conta de explicações que remontavam às falhas alocativas e de informação no mercado, seja por conta de fatores histórico-estruturais, o fato de os negros ocuparem as piores posições no interior da sociedade brasileira parece ter sido incorporado à paisagem das coisas. Tida como um fato normal e natural no, tal como nas palavras de Robert Park, *paraíso inocente* das relações raciais. Assim, a realidade de que as desigualdades raciais e as desigualdades educacionais estavam, e estão, tão pronunciadamente imbricadas remanesce ainda hoje como um óbvio oculto de nossos cientistas sociais.

É justamente no entorno dessa problemática, e decerto trazendo contribuições significativas no sentido de sua superação, que se situa o estudo do demógrafo Kaizô Beltrão intitulado “Raça e fronteiras sociais: lendo nas entrelinhas do centenário hiato de raças no Brasil”. Existem dois aspectos interessantes nesse estudo que, de começo, podem ser destacados.

Em primeiro lugar, o autor lança mão de uma base de microdados que ainda hoje prossegue sendo um mistério no interior das ciências sociais brasileiras: o Censo de 1960. Isso além dos Censos de 1980, 1991 e 2000. Desse modo, o demógrafo, ao ter contado com uma base de informações no mínimo interessante — posto começar em um período anterior ao “milagre econômico”, vindo até a presente década —, logrou conferir ao seu argumento um raro

recurso de longo prazo. Um verdadeiro luxo para os estudiosos do tema das relações raciais em nosso país.

Em segundo lugar, o uso das séries históricas por meio das coortes permitiu ao demógrafo desenvolver um interessante diálogo acerca do modo pelo qual o padrão educacional dos distintos grupos raciais e de sexo em nosso país evoluiu concomitantemente à evolução de toda a economia e a sociedade brasileira ao longo dessas quatro décadas.

Nesse sentido, Kaizô Beltrão mostra que, ao longo desse período, os níveis de escolaridade das mulheres de quase todos os grupos de raça/cor (com a exceção dos amarelos) tenderam, primeiramente, a se igualar e, posteriormente, a superar os mesmos índices verificados entre os homens dos mesmos grupos raciais ou de cor: do nível elementar de ensino até o nível superior. De acordo com o argumento do autor, entre 1960 e 2000, as maiores progressões nos hiatos nas proporções entre mulheres e homens com acesso aos níveis mais avançados de ensino (com vantagens para as mulheres) ocorreram justamente entre os grupos pretos e pardos, sendo que, no caso dos brancos e amarelos estes mesmos indicadores tenderam a uma harmonização maior. É importante frisar que esse movimento tem sua origem entre as mulheres proporcionalmente mais jovens, beneficiadas pelas mudanças nas relações entre gêneros no Brasil ao longo desse período. Ainda calcado na reflexão do demógrafo, cabe salientar que esses indicadores podem não refletir plenamente a realidade futura, tendo em vista que os homens de todos os grupos raciais tendem a concluir as fases mais adiantadas do ensino em faixas etárias relativamente mais elevadas. De qualquer maneira, os dados revelam que, ao longo desses anos, ocorreu uma inocultável alteração no padrão educacional de homens e mulheres, fazendo que as desigualdades nesses indicadores tivessem passado por uma sensível modificação.

A análise do comportamento dos indicadores educacionais das coortes levando em conta a variável racial de ambos os sexos mostra, todavia, um movimento menos auspicioso que o verificado nas desigualdades entre gêneros. Desse modo, ao longo desses 40 anos, os amarelos e brancos apresentaram indicadores de conclusão e acesso aos níveis mais elevados de ensino em uma proporção razoavelmente mais elevada do que os pretos e pardos (e quando fosse o caso, os indígenas). Assim, já nas conclusões o autor sintetiza que: “(...) quanto maior o nível educacional, maior as disparidades entre pretos, pardos e indígenas, por um lado, e brancos e amarelos, de outro”.

O artigo do autor, portanto, nos traz relevantes informações acerca do comportamento das desigualdades raciais e de gênero no Brasil ao longo da segunda metade do século XX, período este que, de resto, foi pleno de transformações sociodemográficas em nosso país. As desigualdades de gênero em termos de escolaridade, dentro dos grupos raciais, tenderam a se reduzir ou mesmo a se reverter, como foi o caso do ocorrido entre as pessoas mais jovens. Por outro lado, em termos raciais as disparidades, ao que parece, mantiveram a reprodução das disparidades seculares. Ou melhor, ainda que a média de anos de estudos entre as pessoas dos distintos grupos raciais tenha tendido a aumentar, parece que as disparidades relativas entre os grupos raciais ou de cor permaneceram constantes.

Talvez possamos ressaltar que as conclusões do autor, em alguma medida, acabam não expressando, de forma plena, a mesma riqueza contida em seus dados. Assim, parece que Beltrão não leva até as últimas conseqüências algumas evidências que seu próprio texto potencialmente lhe permitiria chegar. Se for verdade que ao longo de 40 anos as desigualdades entre gêneros na educação reduziram-se favoravelmente às mulheres, por outro lado percebemos que as desigualdades raciais permaneceram praticamente no mesmo patamar. Ora, se os dados nos permitem essa peremptória assertiva, os motivos pelos quais isso ocorreu ficaram por ser refletidos. E essa reflexão não pode ser tomada como mero detalhe. Afinal, que tipos de alterações ocorreram em nosso país ao longo dessas quatro décadas, que fizeram com que as disparidades de gênero nesse indicador específico tendessem a uma harmonização maior e as disparidades raciais permanecessem razoavelmente constantes? Que resistências podem ter sido encontradas no interior da sociedade brasileira que permitiriam tão conspícua mudança no padrão de relações entre os gêneros, mas mantiveram as assimetrias raciais praticamente intocadas? Quais lições as políticas (e lutas) pela igualdade de gênero poderiam trazer para as políticas (e lutas) pelas igualdades raciais? Em suma, a nosso ver, a constatação empírica da evolução dos movimentos discrepantes verificados em termos das desigualdades educacionais, em termos de gênero e raça, está longe de refletir plenamente os fundamentos do seu motor dinâmico. Para tanto, outrossim, far-se-ia necessário um aporte teórico mais bem delineado sobre o tema, incluindo uma revisão de literatura mais consistente sobre o assunto (em termos quantitativos e qualitativos); atualmente distante de escassa, e que, curiosamente, parece seguir oculta a não poucos estudiosos que vêm se lançando ao estudo desse tema no período presente.

Não obstante, sabemos que o artigo do demógrafo não tinha outros objetivos senão o de compreender o movimento das desigualdades raciais e de gênero em

termos educacionais. Portanto, fazendo jus ao artigo ora comentado, os indicadores postos à disposição são extremamente relevantes, o período de tempo coberto pelo estudo é muito significativo e a análise de forma combinada entre as desigualdades educacionais de gênero e raça é realizada de maneira, no mínimo, instigante. Que o texto, por motivos voluntários e involuntários, suscite novas questões para serem refletidas no futuro; o que não deixa de ser um importante índice de seu caráter verdadeiramente seminal.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, A. M. S. Cultura de desigualdades: raça, movimentos feministas e justiça ambiental. *Proposta*, n. 76, p. 64-72, mar./maio 1998.
- BARCELOS, L. C. Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-asiáticos*, n. 23, p. 37-69, dez. 1992.
- BATISTA, M. A. R., GALVÃO, O. M. R. Desigualdades raciais no mercado de trabalho brasileiro. *Estudos Afro-asiáticos*, n. 23, p. 71-95, dez. 1992.
- BELTRÃO, K. I. *Acesso à educação: diferenciais entre os sexos*. Rio de Janeiro: Ipea, 2002 (Texto para Discussão, 879).
- BELTRÃO, K. I., NOVELLINO, M. S. *Alfabetização por raça e sexo no Brasil: evolução no período 1940 — 2000*. Rio de Janeiro: Ence/IBGE, 2002 (Texto para Discussão, 1).
- BERCOVICH, A. M. Considerações sobre a fecundidade da população negra no Brasil. In: LOVELL, P. A. *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 1991.
- BERQUÓ, E. Demografia da desigualdade: algumas considerações sobre os negros no Brasil. *Anais do II Encontro Nacional da Abep*, Olinda, 1988.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CENTRO DE ESTUDOS NIPO-BRASILEIROS. *Pesquisa da população de descendentes de japoneses residentes no Brasil*. São Paulo, 1988.
- COSTA, T. C. N. A. O princípio classificatório “cor”, sua complexidade e implicações para um estudo censitário. *Revista Brasileira de Geografia*, v. 36, n. 3, p. 91-106, jul./set. 1974.
- DOBSON, A. J. *An introduction to statistical modelling*. London: Chapman and Hall, 1983.
- FREITAG, B. *Escola, estado & sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.
- HAKKET, R. *Fontes de dados demográficos*. Belo Horizonte: Abep, 1996 (Textos Didáticos).
- HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HASENBALG, C. A., SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: PEGGY, L. A. *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 1991.
- HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001 (Texto para Discussão, 807).
- IBGE. *Censo Demográfico*. 1940.

- . *Censo Demográfico*. 1950.
- . *Censo Demográfico*. 1960.
- . *Censo Demográfico*. 1970.
- . *Censo Demográfico*. 1980.
- . *Censo Demográfico*. 1991.
- . *Censo Demográfico*. 2000.
- . *Manual do recenseador*. 1990-2000.
- KOYAMA, T. Japoneses na Amazônia: alguns aspectos do processo de sua integração sociocultural. In: SAITO, H. (org.). *A presença japonesa no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.
- LOVELL, P. A. (org.). *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 1991.
- . Raça e gênero no Brasil. *Lua Nova — Revista de Cultura e Política*, n. 35, p. 39-71, 1995.
- MCCULLAGH, P., NELDER, J. A. *Generalized linear model*. London: Chapman and Hall, 1983.
- OLIVEIRA, J. S. *Brasil, mostra a tua cara: imagens da população brasileira nos censos demográficos de 1872 a 2000*. Rio de Janeiro, 2001, mimeo.
- PIERSON, D. *Negroes in Brazil: a study of race contact at Bahia*. Chicago: University Press, 1942.
- ROSEMBERG, F. et alii. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.
- SAITO, H. (org.). *A presença japonesa no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.
- SAITO, H., MAEYAMA, T. *Assimilação e integração dos japoneses no Brasil*. Petrópolis: Vozes e São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1973.
- SANT'ANNA, W. *Novos marcos para as relações étnico/raciais no Brasil: uma responsabilidade coletiva*. Rio de Janeiro: Fase, 2000.
- SANTOS, J. R. dos. A inserção do negro e seus dilemas. *Parcerias Estratégicas*, n. 6, p. 110-154, mar. 1999.
- SAS INSTITUTE INC. *SAS/STAT. User's guide*, Cary, NC, version 6, v. 2, 1989.
- SCHWARTZMAN, S. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*, n. 55, p. 83-96, nov. 1999.
- SILVA, N. do V. Aspectos demográficos dos grupos raciais. *Estudos Afro-asiáticos*, n. 23, p. 7-15, dez. 1992.
- TEIXEIRA, M. P. *Negros em ascensão social: trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998, 331 f. (Tese de Doutorado em Antropologia).

A QUALIDADE DA ESCOLA E AS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL

Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do IFCS/UFRJ

1 INTRODUÇÃO

A qualidade da escola nem sempre é compreendida como um item essencial aos processos de democratização da escola. Muitas vezes, ela é associada, especialmente entre os profissionais da área de educação, a meras questões administrativas ou a preocupações com a eficiência gerencial do sistema educativo, sem relação com o problema da promoção da equidade no plano das oportunidades educacionais.¹

Neste ensaio, desenvolvemos um argumento que permite ir além do pessimismo e da descrença que podem ser associados a esse tipo de concepção da educação. Procuramos demonstrar que o efeito da escola *pode*, pelo menos em parte, *reduzir* os efeitos da posição social dos alunos sobre o seu desempenho escolar. A posição social dos alunos é definida a partir de três indicadores analisados separadamente: renda familiar, escolaridade da mãe e raça/cor desses alunos. Dessa forma, este trabalho é uma tentativa de participar do debate brasileiro sobre o papel da educação na promoção de igualdade de oportunidades e sobre a direção das políticas educacionais.

Nas últimas décadas, desenvolveu-se uma intensa preocupação, entre os analistas da educação brasileira, em torno da questão da democratização do sistema de ensino. Dada a tendência à universalização do acesso ao ensino fundamental, a discussão não se localiza tanto no acesso ao sistema, mas,

1. Ver, por exemplo, Reimers (2000, p. 30) — renomado pesquisador da área de educação, com vasta experiência na análise de políticas educacionais na América Latina —, que afirma: “The focus on equity means explicit concern for the extent to which school resources and achievement vary by the socioeconomic status of students. In contrast, a study is focused on quality when the main purpose is to understand what school and teacher characteristics and practices are associated with levels of student achievement or with changes in such levels”.

especialmente, no que diz respeito às trajetórias escolares. Ou seja: o debate passa a se centrar nos problemas encontrados ao longo das transições entre as séries, pois ainda se formariam gargalos, pontos de retenção, que reduziriam algum grau de democratização do ensino que porventura se pudesse conseguir com a expansão da matrícula.²

A partir das análises pioneiras de Ribeiro (1991), foi feita uma associação, adequada na ocasião, entre repetência/retenção e pobreza, instalando-se uma linha de pesquisas sobre o assunto. Surgiram daí duas vertentes distintas de atuação sobre o sistema de ensino, embora uma delas não reconheça essa filiação. A primeira elegia a melhoria da qualidade de ensino como ponto central das políticas educacionais. Evidentemente, uma proposta dessa natureza tem diferentes desdobramentos e múltiplas possibilidades de implementação, uma vez que a própria definição de qualidade de ensino é polissêmica. A segunda vertente investiu em outro plano: a busca de democratização da escola, sob uma perspectiva mais política, que levou ao questionamento do sistema e de suas regras. Incluem-se aqui tanto os currículos como o modelo seriado, segundo os níveis de conhecimento dos alunos, passando pela extinção da repetência.³

Contudo, o presente trabalho se ocupa de uma outra questão que, a meu ver, mereceria maior atenção: os efeitos da qualidade sobre o desempenho dos alunos. A hipótese aqui testada é a de que *as escolas de boa qualidade tendem a melhorar o desempenho dos seus alunos, independentemente da posição social deles*. Se isso parece um truísmo vulgar, é bom esclarecer a natureza dos termos da hipótese e o seu significado mais geral em termos das políticas públicas para a educação.

A qualidade da escola é uma problemática que vem se desenhando desde o início da década de 1970, a partir das polêmicas geradas pelos resultados do Relatório Coleman.⁴ Nesse período, inicia-se o processo de construção de um novo objeto de pesquisa na sociologia da educação: o estabelecimento escolar. Este passou a ser analisado sob duas perspectivas bastante diferenciadas, mas que são, em certo sentido, complementares: os métodos etnográficos e a sociologia das organizações [Derouet (1995)]. Esta última ainda é a base mais criativa e mais bem desenvolvida para o estudo da instituição escolar e das relações

2. Também nos Estados Unidos, com a redução das taxas de crescimento da escolaridade média da população, o problema que chama a atenção dos pesquisadores passa a ser a qualidade dessa escolaridade [ver Hanushek (1994)].

3. Para uma análise mais detalhada de políticas desse tipo, ver Barbosa e Veiga (1998).

4. É importante destacar, no entanto, que o primeiro estudo sociológico sobre o estabelecimento escolar — *The sociology of teaching*, livro de Willard Waller — data de 1932.

sociais que se produzem no seu interior, como mostram os estudos de Nóvoa (1995), por exemplo. Por sua vez, os diferentes métodos etnográficos contribuíram, com suas descrições minuciosas, para a elaboração inicial dos modelos da “boa escola”. A análise da evolução desses modelos permite compreender como foi incorporada, nesse tipo de pesquisa, a questão que se apresenta como a mais essencial para este ensaio: a relação entre a qualidade da escola e os diferentes públicos que a ela se direcionam.

Mais recentemente, novos métodos de análise estatística de dados, conhecidos como modelos multiníveis, passaram a ser usados na pesquisa sociológica. Essa técnica permite avaliar de forma muito precisa o efeito da escola e, assim, revigora a sociologia da educação, pois abre possibilidades de trabalho empírico, antes apenas vislumbradas em alguns estudos sobre as organizações.

Por escola de boa qualidade entende-se aquela que é capaz de cumprir adequadamente suas tarefas propriamente escolares. No caso deste trabalho, o objeto de análise é a escola fundamental. Usando um termo de Pierre Bourdieu, pode-se dizer que é aquela escola que não relega, por serem primárias, as coisas escolares. Como coisas escolares entende-se aqui ensinar as crianças a ler, a escrever, a lidar com conceitos matemáticos e científicos elementares. É claro que essas palavras iniciais traduzem-se numa série de características específicas, que serão apresentadas posteriormente.

Como se sabe bem, o desempenho escolar está diretamente associado aos capitais social, econômico e cultural que cada família pode oferecer para seus filhos.⁵ Portanto, essa escola de boa qualidade conseguiria fazer que *todos* os seus alunos tivessem melhor desempenho, qualquer que fosse o nível de rendimento econômico da família ou o grau de educação dos pais.

Para testar essa hipótese, utilizarei os dados obtidos na pesquisa que foi desenvolvida entre 1998 e 2001, com financiamento das Fundações Ford e Tinker e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a coordenação das economistas Laura Randall da City University of New York (CUNY) e Joan Anderson da University of California/San Diego (UCSD). O projeto incluiu quatro países (além do Brasil, a Argentina, o Chile e o México) e visava analisar os efeitos, socialmente diferenciados, de políticas de combate à repetência e à evasão na América Latina. Para obter amostras mais homogêneas, do ponto de vista social, foram selecionadas, nas quatro cidades incluídas na pesquisa (Belo Horizonte, Buenos Aires, Santiago e Cidade do

5. A bibliografia sobre a questão é muito extensa mas devem ser lembrados especialmente Coleman (1997) e Bourdieu (1979). Um bom balanço sobre o tema também pode ser encontrado em Forquin (1995).

México), 12 bairros cujos Índices de Desenvolvimento Humano (IDHs) estivessem entre 0,55 e 0,80. Em Belo Horizonte, foram sorteados os bairros com essa característica e, em cada um deles, uma escola da rede municipal e outra da rede estadual. Com isso, pudemos avaliar os efeitos de duas políticas educacionais específicas: o Pró-Qualidade, desenvolvido pelo governo estadual, e a Escola Plural, da prefeitura de Belo Horizonte.⁶ Seleccionadas as 24 escolas, entrevistamos as diretoras e as professoras da turma de quarta série sorteada em cada uma delas. Aplicaram-se os testes de linguagem e matemática, desenvolvidos para países da América Latina e do Caribe pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Orealc/Unesco), para os alunos dessa turma; e, finalmente, entrevistaram-se os pais de 602 dos alunos testados.

2 UMA DEFINIÇÃO CENTRAL: A QUALIDADE DAS ESCOLAS

São diversos os estudos que procuram definir os pontos mais importantes que permitiram caracterizar uma escola como sendo de qualidade. Nos últimos anos, profissionais de várias áreas têm dado contribuições fundamentais nesse tema [ver Sammons, Hillman e Motimore (1995) e Ferrão Barbosa e Fernandes (2001)]. Assim, Falcão Filho (1997) procura discutir os condicionantes da qualidade da escola, à qual estão diretamente associados os conceitos de eficiência, eficácia, relevância e efetividade. De um ponto de vista sociológico, este último componente seria o mais interessante, visto que é por meio dele que se pode compreender como se estabelece a relação entre os valores sociais e o desempenho da escola [ver Falcão Filho (1997) e Winkler e Gershberg (2000)]. Há ainda outros estudos, como os de Slavin (1994), que enfatizam prioritariamente a qualidade do trabalho dos professores dentro da sala de aula. Mas não se pode deixar de lado também o estudo, já clássico, de Mortimore *et alii* (1988). Fazendo uma leitura da extensa pesquisa na área, Mello (1994) propôs nove pontos que delineariam a questão da qualidade nas escolas e que serão usados aqui como referência para construir os indicadores de qualidade das escolas tomadas como amostra nesta pesquisa. Esses indicadores foram construídos de forma binária, opondo um pólo onde encontraríamos características com mais forte propensão a fortalecer a qualidade da escola a um outro pólo onde essas características estariam ausentes ou mais enfraquecidas. O índice final é o somatório dessas diferentes características.

6. Para uma descrição mais detalhada desses dois programas, ver Veiga e Barbosa (1997).

O primeiro desses itens é o papel do diretor da escola: “A eficácia da escola está associada a uma condução técnica cuja presença seja forte e legítima no âmbito escolar e que o diretor é quem está mais bem posicionado para assumir essa condução” [Mello (1994, p. 338)]. A liderança do diretor da escola vem assumindo lugar de destaque na análise dos processos educativos e, em muitos casos, vem sendo assinalada como um fator decisivo na diferenciação das instituições e do seu trabalho.⁷

Para compor um indicador da presença de uma liderança da diretora (todas as diretoras da amostra são mulheres) na escola, utilizou-se a resposta dada por cada uma delas, nas 24 escolas, às perguntas sobre sua função no desenvolvimento de uma agenda acadêmica, na relação com a comunidade escolar, no incentivo ao fortalecimento do trabalho escolar e no suporte didático e pessoal aos professores. As respostas poderiam ser: “nunca”, “às vezes”, “freqüentemente” e “sempre”. Isto é, media-se a intensidade desse trabalho no caso de cada diretora.

Com essas respostas, foi possível fazer uma escala de dois pontos, na qual se colocava, de um lado, uma presença forte da diretora nesses assuntos e, de outro, uma presença mais fraca, mais tênue. É importante lembrar que não se usou um parâmetro ideal para comparar: os indicadores — não só nesse item, mas em todos os demais — foram construídos a partir da realidade encontrada nas escolas da amostra.

O segundo item diz respeito à expectativa que os professores e demais profissionais da escola têm sobre o desempenho dos alunos.

Escolas eficazes são aquelas nas quais existe uma forte convicção de que os alunos são capazes de atingir os objetivos de aprendizagem por elas estabelecidos, desde que o trabalho didático-pedagógico e o acompanhamento do aluno sejam adequados (*loc. cit.*).

Não existiam dados diretos sobre a expectativa dos professores em cada escola. No entanto, as professoras (também, nesse caso, todas mulheres) haviam feito uma avaliação do potencial de cada um dos seus alunos, colocando-os numa escala que variava de 1 (baixo potencial para aprendizado escolar) até 5 (altíssimo potencial para aprendizado escolar). Foi feita uma média dessa avaliação para cada escola e criados, a partir das médias, dois pontos de referência: baixa capacidade/alta capacidade ou baixa/alta expectativa das professoras.

Não se desconhece que essa é uma medida muito pouco refinada das expectativas dos professores. Entretanto, o estudo que originou os dados não

7. Ver, por exemplo, o trabalho de Hoffman (1997) e Koffi e Laurin (1997).

permitia uma avaliação mais qualitativa desse item — e quando se compara a opinião das professoras com o resultado efetivamente obtido nos testes pelos seus alunos, encontra-se uma forte correspondência, indicando, pelo menos, que as professoras conseguem avaliar adequadamente o potencial dos seus alunos.

Também o terceiro item proposto por Mello apresenta esse tipo de problema. Trata-se do clima da escola:

Com distintas definições, essa característica parece se referir ao fato de que a eficácia da escola é mais provável quando existe um ambiente ordenado, que sinalize com clareza para alunos e professores o propósito da instituição escolar, ou seja, o trabalho de ensino-aprendizagem (*ibidem*, p. 339).

Segundo a autora, o problema seria buscar características da escola que indicassem a possibilidade de maximização das oportunidades de aprendizado.

Como já demonstrou a sociologia da educação [ver Nóvoa (1995) ou Forquin (*op. cit.*)], é muito difícil definir a natureza do que se costumou chamar de “clima da escola”. Segundo Derouet (*op. cit.*), essa foi uma noção intermediária, criada para tentar estabelecer um vínculo direto entre as características do estabelecimento e o desempenho dos alunos. Na verdade,

(...) essa noção corresponde a uma realidade intuitiva, imediatamente perceptível por todos aqueles que penetram em um estabelecimento escolar e, sobretudo, pelos que têm ocasião de comparar estabelecimentos escolares entre si. O conjunto das relações sociais, o comportamento dos alunos, os próprios muros parecem impregnados de uma identidade indefinível que, se quisermos, podemos designar por clima do estabelecimento (*ibidem*, p. 233).

Para tentar captar, com as variáveis disponíveis, os elementos que permitissem medir a maior ou a menor atenção à maximização das oportunidades de aprendizado, utilizaram-se as respostas dadas pelas diretoras sobre quais seriam as finalidades do plano escolar. Assim, foram novamente construídos dois pontos referenciais: maior preocupação com a dimensão escolar *versus* maior atenção aos elementos políticos da formação dos alunos. No primeiro caso, foram incluídas as respostas do seguinte tipo: “melhoria da qualidade de ensino”, “redução das taxas de evasão e/ou repetência”, “melhoria dos níveis de aprendizado dos alunos” e “qualificação dos professores”. As respostas incluídas no segundo caso foram: “conhecer a realidade social dos alunos”, “conscientizar/despertar a consciência crítica dos alunos” e “fortalecer a cidadania”.

O quarto item proposto como fator de qualidade da escola “diz respeito à existência de objetivos claramente estabelecidos, compreendidos e, principalmente, compartilhados pelos que trabalham na escola, o que significa um grau

razoável de participação dos professores no planejamento curricular” [Mello (*op. cit.*, p. 339)]. Nesse caso, foi possível contar com inúmeras variáveis que dessem conta da questão, respostas dadas tanto pelas diretoras quanto pelas professoras. A variável que se mostrou mais eficiente para distinguir as escolas sob esse aspecto foi o número de reuniões realizadas pelos professores para discutir o currículo escolar, tendo sido tomada como base para a construção de um indicador de participação dos professores na elaboração dos programas escolares. Esse indicador também tem dois pontos referenciais: mais intensa e menos intensa. Na verdade, esse item é bastante controverso na literatura — escassa, no Brasil — sobre o trabalho dos professores e seu significado [Cacouault e Oeuvarard (1995)]. Na pesquisa cujos dados estão sendo usados aqui, o efeito dessa participação dos professores na definição de programas curriculares é negativo [Barbosa (2000)]. Mas outros trabalhos mostram que “a participação dos professores no processo decisório compartilhado é, portanto, fundamental na construção de uma proposta pedagógica de qualidade da escola” [Falcão Filho (2000, p. 301)]. Deve-se acrescentar que esse indicador não está medindo o compartilhamento de objetivos e de visão sobre a escola, mas apenas indicando o *quanto* essas questões são discutidas entre os professores. Talvez seja essa a razão dos resultados negativos mencionados, que só poderiam ser avaliados corretamente se fossem associados ao conhecimento substantivo dos programas e das propostas pedagógicas em pauta nas reuniões.

Segundo Mello (*op. cit.*) o quinto item relevante é a organização do tempo na escola. Apesar de existirem inúmeros problemas também nessa área, segundo a autora, quanto maior for o tempo dedicado às atividades de ensino propriamente ditas, melhor o índice de qualidade da escola. Em nossa pesquisa foi feita uma medida do tempo que as professoras dedicavam efetivamente ao ensino, isto é, o tempo de aula dedicado à exposição do tema pela professora, às discussões e aos esclarecimentos com os alunos, às atividades e aos exercícios para o aprendizado do tema etc. Tal medida foi feita a partir das declarações das professoras e das observações de suas aulas. Também aqui foi feita uma variável dicotômica que opunha escolas onde o tempo era maior a outras onde o tempo era um pouco menor. Deve-se observar que há diferenças significativas nas respostas dadas pelas professoras.

O sexto item diz respeito às formas e estratégias de acompanhamento do progresso dos alunos, incluindo-se aqui “a retroinformação para esses últimos dos pontos positivos e negativos do seu desempenho e o planejamento de estratégias para superar dificuldades” (*ibidem*, p. 340). A questão da avaliação escolar é objeto de disputas permanentes entre os profissionais da área, seja do

ponto de vista metodológico, seja do político. Por isso mesmo, é um problema-chave para a compreensão de políticas educacionais.⁸ Para a medida desse item, utilizamos a resposta das professoras sobre a existência de reuniões para avaliar os estudantes; e a resposta das diretoras sobre o seu papel na avaliação de estudantes, ambas com sinal positivo. A existência ou não de promoção automática na terceira série também foi considerada, sendo que, no caso de se adotar essa política na escola, o sinal foi negativo.⁹ Foi, finalmente, elaborada uma dicotomia opondo escolas onde há uma forte preocupação com avaliação e acompanhamento de estudantes àquelas em que essa característica é menos marcante.

O sétimo item relaciona-se à estratégia de capacitação de professores em cada escola. Nessa área, existem disputas menos arraigadas, no máximo diferenciando-se as posturas que propõem um treinamento prévio, como parte da própria formação do docente, daquelas que acreditam que se pode/deve favorecer o treinamento ao longo da carreira.¹⁰ Todos os trabalhos de avaliação, no entanto, destacam a centralidade da qualificação dos professores na organização de uma boa escola. No nosso caso, foram selecionadas informações sobre o número de cursos de capacitação feitos pelas professoras, a razão por elas alegada para a realização desses cursos e o tipo de incentivo recebido (quase nenhum, no caso das escolas da nossa amostra) para a realização destes. Uma informação importante deve ser acrescentada: mais que uma estratégia de capacitação de cada escola, o que encontramos foi o esforço individual de cada professora, que realizava cursos com grande sacrifício pessoal. Apenas uma das redes desenvolve sistematicamente uma política nessa área, mas, pelas respostas que obtivemos de nossas professoras, tal política não parece atingir igualmente todas as escolas da rede. Foi realizado o mesmo procedimento para obter duas possibilidades em cada escola: maior ou menor participação em cursos de capacitação por parte dos professores.

O item seguinte diz respeito à assistência técnica que as instâncias governamentais superiores dão à escola: “Os dados indicam que as escolas mais eficazes são aquelas que recebem assistência técnica decidida em conjunto com essas instâncias, com razoável grau de autonomia da escola no sentido de definir o tipo de assistência de que necessita” (*ibidem*, p. 341). Esse é o problema que aparece com maior frequência nas entrevistas com diretores de escolas e, no caso

8. O crescimento da importância desse tema pode ser verificado por meio do número de publicações no Brasil. Entre os variados trabalhos, poderíamos citar: Bomeny (1997), Sousa (1997), Rodrigues e Herrán (2000), Ribeiro (2003) e Rocha (2002).

9. Um ensaio de Demo (1998) oferece boas razões para o uso do sinal negativo nesse caso.

10. Ver, por exemplo, Castro e Carnoy (1997).

de nossa amostra, foi medido por intermédio das respostas dadas pelas diretoras sobre a existência e a regularidade da assistência feita por agentes públicos, representantes de secretarias e ministérios, no desenvolvimento dos trabalhos escolares. É interessante notar que há uma grande discrepância nas respostas, permitindo delimitar bem os dois tipos de escola: aquelas que contam com forte assistência e aquelas que não têm nenhuma ajuda das instâncias superiores.

O último item é, certamente, um dos mais controversos: trata-se da participação dos pais. Se existe uma quase unanimidade sobre a idéia de que a participação dos pais é necessária aos processos educativos, há dúvidas fortes sobre a natureza dessa participação e sobre os efeitos diferenciados que ela pode ter.¹¹ Por um lado, é facilmente demonstrável o impacto que a escolarização das mães tem sobre o desempenho de seus filhos. Mais que isso, estudos como os de Coleman (*op. cit.*) demonstram a força positiva da atenção dada pelos adultos da família aos deveres e atividades que as crianças trazem para fazer em casa. No caso do Brasil, o estudo de Silva e Hasenbalg (2000) demonstra — com dados das Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios (PNADs), portanto, bastante abrangentes — a importância desses fatores familiares no desempenho escolar. Em um estudo feito com os dados dessa mesma pesquisa [Barbosa (2001)],¹² encontramos o mesmo padrão de comportamento das variáveis. Ou seja, a presença dos dois pais dentro de casa e o fato de que exista um adulto que possa dar atenção às crianças na hora de fazerem os seus deveres, entre outros, são fatores positivos para o desempenho escolar.

Entretanto, um outro tipo de participação dos pais na vida escolar apresentou efeitos negativos: trata-se da presença deles na gestão da escola. Apesar de ser um resultado controverso, encontra algum respaldo na pesquisa na área, como é o caso da que foi feita pela Fundação João Pinheiro (1995) sobre os colegiados escolares. Nesses órgãos, criados a partir das reformas da educação iniciadas em Minas Gerais no Governo Tancredo Neves (1982-1986), a participação dos pais é muito restrita, do ponto de vista deles próprios, que não se consideram habilitados para isso. No caso dos nossos dados, a participação que significa algum tipo de ingerência da família e da comunidade no funcionamento da escola apresentou resultados negativos, mas não significativos.

Diante da existência de duas possibilidades, consideramos apenas aquela que teve efeitos mais fortes no desempenho: a ajuda dos pais no momento de fazer os deveres escolares. Assim, ficamos com uma variável que separa, de um

11. Um estudo interessante e bastante crítico sobre esse tema é o de St-Germain (1997).

12. Ver, também, Parcel e Dufur (2001).

lado, escolas onde os pais dão mais atenção aos deveres dos filhos ou têm maior participação na sua vida escolar e, de outro, aquelas em que a disponibilidade dos pais é menor.

Apresentamos na Tabela 1 a descrição da situação de cada escola, segundo os itens avaliados.

TABELA 1
RESULTADOS DE CADA ESCOLA, SEGUNDO OS ITENS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE

Escola	Liderança da diretora	Expectativa dos professores	Plano escolar: objetivo	Participação dos professores no currículo	Tempo de ensino efetivo	Avaliação dos estudantes	Capacitação dos professores	Apoio das autoridades	Ajuda dos pais nos deveres escolares
201	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
202	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
203	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
204	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
205	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
206	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim
207	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
208	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
209	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
210	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
211	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
212	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não
213	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
214	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
215	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim
216	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim
217	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
218	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
219	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim
220	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
221	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não
222	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
223	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
224	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

Nessa tabela, encontramos os resultados obtidos em cada escola, segundo as variáveis que compõem os itens usados para se medir a qualidade. Somando esses dados, a fim de obter maior ou menor grau de qualidade, encontramos que as escolas de melhor qualidade são as de número¹³ 201, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 213, 217, 223 e 224. As outras 13 escolas obtiveram um somatório de itens positivos bem menor, ficando, então, caracterizadas por um índice mais baixo de qualidade. Uma vez que esse índice é simplesmente um somatório dos indicadores de qualidade, procedeu-se a uma análise de seus componentes para compreender mais adequadamente o seu significado. Foram obtidos quatro fatores: o primeiro (e mais forte) deles pode ser traduzido como as bases clássicas da escola, sendo composto, principalmente, pela presença de estratégias de avaliação e acompanhamento dos estudantes, pela liderança do diretor e pelo tempo de ensino efetivo. No segundo fator reaparece o componente do tempo de ensino efetivo, mas a dimensão mais importante é o objetivo do plano escolar de caráter mais acadêmico. O terceiro fator combina as estratégias de avaliação e acompanhamento dos estudantes e aquelas de capacitação dos professores. Finalmente, o quarto fator tem um peso forte da participação dos pais (com sinal negativo) e do apoio das autoridades (este item com sinal positivo).

Por questões teóricas (a qualidade, tal como definida aqui, é o resultado da presença do conjunto desses itens) e estatísticas (a regressão que utiliza a variável “qualidade da escola” tem um coeficiente de variância explicada mais elevado que aquela que utiliza os quatro fatores como variáveis independentes) foi mantido o índice de qualidade da escola como somatório de indicadores com peso idêntico.

Para verificar em que medida o nosso índice é razoável, podemos comparar as médias obtidas pelos alunos tanto em matemática quanto em linguagem. A Tabela 2 mostra essas médias em cada escola e também a média em todas as escolas de maior e de menor qualidade. Nas de maior qualidade, a média em matemática foi de 26,35 e a de linguagem, 19,00. Nas escolas piores, as médias correspondentes foram menores: 22,68 e 17,27, respectivamente. Pode-se ver também que, em geral, as médias são mais altas nas escolas melhores, com uma única exceção em cada grupo. A escola 207 tem média bem mais alta que as demais, especialmente para matemática. Já a escola 224 apresenta uma média muito baixa para o seu grupo, apesar de possuir os critérios de qualidade. São claramente dois *outliers* que não invalidam o índice, pois esses resultados podem

13. A numeração das escolas seguiu o padrão formulado para a pesquisa nos quatro países, segundo o qual o primeiro algarismo indica o país (2, para o Brasil) e os dois últimos designam as escolas (01-24).

TABELA 2
DESEMPENHO EM CADA ESCOLA, SEGUNDO A QUALIDADE

Qualidade da escola	Escola	Média em matemática	Média em linguagem
Menor	202	18,6250	13,9130
	203	22,5455	16,0455
	207	33,0435	24,3333
	209	23,2727	19,8261
	212	22,6667	18,3636
	214	23,2174	18,8095
	215	21,9474	17,0500
	216	16,4545	11,6364
	218	21,9615	18,0400
	219	29,3846	20,0385
	220	17,8261	14,9565
	221	23,4545	17,1667
222	20,4762	14,3500	
Total		22,6827	17,2715
Maior	201	31,8261	23,2174
	204	23,8095	16,0952
	205	35,6087	23,9524
	206	27,9091	20,4500
	208	28,1905	19,3810
	210	26,5217	15,3913
	211	27,0400	20,7500
	213	26,5417	20,2500
	217	25,3810	19,0909
	223	23,7692	18,4400
224	13,3000	12,0500	
Total		26,3543	19,0062

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

estar associados a fatores não incluídos nele — uma excelente professora em uma péssima escola ou uma professora com problemas específicos em uma escola de boa qualidade geral.

Além das informações sobre a qualidade das escolas, para se verificar a hipótese proposta é necessário conhecer alguns dados sobre a situação social dos alunos. É o que se expõe a seguir.

Nas Tabelas 3 e 4 encontra-se o resumo da situação das famílias da amostra brasileira em termos do rendimento familiar e da escolaridade da mãe em cada uma delas, bem como a cor da criança, segundo a declaração de sua mãe.

Os mesmos dados serão apresentados a seguir, segundo a variação em cada escola. Esses dados são importantes, pois, como se sabe, os fatores sociais (no caso, vistos apenas segundo o rendimento da família e a escolaridade da mãe) têm um grande poder de determinação do desempenho escolar. Como pudemos notar, estamos diante de famílias relativamente pobres — a média de R\$ 632,34 correspondia, na época da pesquisa, a aproximadamente 5 salários mínimos (SMs) nacionais — e pouco educadas, pois as mães têm, em média, pouco mais que a escolaridade primária.

TABELA 3
RENDA FAMILIAR MENSAL E ESCOLARIDADE DA MÃE: MÉDIAS

	Renda (R\$)	Escolaridade da mãe (anos)
Número	587	586
Sem informação	15	16
Média	632,34	5,27
Mediana	500,00	4,50
Desvio-padrão	525,64	3,19

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

TABELA 4
A COR DOS ALUNOS, SEGUNDO SUAS MÃES

	Branco	Não-brancos ^a
Número	186	416
Porcentagem	30,9	69,1

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

^a Conjunto das diferentes cores (16, exceto "branco") declaradas pelas mães.

Para facilitar a análise, criamos duas distinções entre as famílias no que diz respeito a essas duas variáveis: uma distinção entre estratos de renda e uma distinção entre estratos de grau de educação das mães. A distribuição das famílias, segundo esses estratos, tomou a forma apresentada na Tabela 5.

As diferenças de escolaridade entre os estratos de graus de educação das famílias (medidas apenas pela escolaridade das mães) podem ser analisadas a partir dos dados apresentados na Tabela 6.

Como se pode ver, há diferenças efetivas quanto à escolaridade e à renda dessas famílias, apesar de ainda se manterem em níveis relativamente baixos nos dois casos. É também importante verificar que há uma proporção ligeiramente mais elevada de não-brancos no caso dos estratos menos privilegiados de

TABELA 5
RENDIMENTO MENSAL MÉDIO E COR, SEGUNDO O ESTRATO DE RENDA

Renda do estrato mais pobre	
Número	323
Branco	83 (25,7%)
Não-branco	240 (74,3%)
Média	R\$ 316,02
Mediana	R\$ 316,00
Desvio-padrão	129,10
Mínimo	0
Máximo	R\$ 500,00
Renda do estrato menos pobre	
Número	264
Branco	99 (37,5%)
Não-branco	165 (62,5%)
Média	R\$ 1.019,35
Mediana	R\$ 800,00
Desvio-padrão	567,45
Mínimo	R\$ 508,00
Máximo	R\$ 4.000,00

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

TABELA 6
ANOS DE ESCOLARIDADE DAS MÃES, SEGUNDO O ESTRATO DE ESCOLARIDADE

Estrato de menor escolaridade	
Número	293
Branços	74 (25,3%)
Não-branços	219 (74,7%)
Média	2,74 anos
Mediana	3,0 anos
Desvio-padrão	1,51
Mínimo	0,00
Máximo	4,0 anos
Estrato de maior escolaridade	
Número	293
Branços	111 (37,9%)
Não-branços	182 (62,1%)
Média	7,81 anos
Mediana	8,0 anos
Desvio-padrão	2,28
Mínimo	5,0 anos
Máximo	15,0 anos

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

educação e renda. Mas seria necessário confirmar as possibilidades de diferenciação dos resultados obtidos pelas crianças em termos das notas. A dimensão da cor, como já foi largamente demonstrado pela literatura e, mais particularmente, por Silva e Hasenbalg (2000), é um dos fatores fundamentais de desigualdades sociais no Brasil. Portanto, a cor será considerada como um dos fatores de distinção social, com fortes efeitos sobre as trajetórias educacionais. Na Tabela 7, verificamos as médias obtidas pelos alunos, segundo cada dimensão da desigualdade social.

Aqui fica claro que as notas obtidas pelos alunos testados são mais altas quando seus pais têm maior rendimento e maior escolaridade e quando se trata

TABELA 7
NOTAS MÉDIAS, SEGUNDO O ESTRATO DE RENDA E DE ESCOLARIDADE MATERNA E A COR

Estrato de renda		Nota da prova de português (desvio-padrão)	Nota da prova de matemática (desvio-padrão)
Baixo	Média	17,02 (5,36)	23,27 (7,01)
Alto	Média	19,69 (5,11)	26,20 (7,18)
Escolaridade da mãe			
Baixa	Média	16,84 (5,12)	22,91 (6,85)
Alta	Média	19,45 (5,30)	26,06 (7,22)
Cor da criança			
Branco	Média	19,14 (5,67)	25,97 (7,17)
Não-branco	Média	17,66 (5,21)	23,79 (7,19)

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

de crianças brancas. Isso confirma velhas teses da sociologia da educação de que a posição social interfere fortemente no desempenho escolar. Mas vamos adiante para verificar a distribuição dos alunos das escolas, segundo a qualidade das mesmas e os estratos de renda e de escolaridade de cada um deles.

Como se pode constatar na Tabela 8, a qualidade da escola não está diretamente associada à posição econômica das famílias dos alunos. Os percentuais de alunos classificados no estrato de renda mais baixo são muito semelhantes

TABELA 8
DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A QUALIDADE DA ESCOLA E O ESTRATO DE RENDA

	Qualidade da escola		Total	
	Menor	Maior		
Estrato de renda	Baixo	175	148	323
	(%)	55,9	54,0	55,0
	Alto	138	126	264
	(%)	44,1	46,0	45,0
Total	313	274	587	

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

nos dois tipos de escola, ocorrendo o mesmo fato com os percentuais relativos ao estrato superior de rendimentos.

Vamos encontrar o mesmo tipo de relação quando se trata da escolaridade da mãe (Tabela 9).

Nesse caso, os percentuais são ainda mais próximos. Com essas tabelas, pretende-se confirmar que a posição social dos alunos não foi o critério no qual se baseou a definição da qualidade das escolas de nossa amostra. No caso da cor, em qualquer tipo de escola encontramos uma maioria esmagadora de alunos não-brancos. Como se sabe que o desempenho é dependente dessa posição social dos alunos, é importante delimitar essas diferenças.

Conforme mencionado no início deste trabalho, duas redes escolares foram incluídas na pesquisa: a rede municipal e a rede estadual, ambas na cidade de Belo Horizonte. Para concluir a seção sobre qualidade da escola, faremos uma análise, usando as categorias anteriormente referidas, da comparação entre as redes (Tabela 10).

TABELA 9
DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A QUALIDADE DA ESCOLA E A ESCOLARIDADE DA MÃE

		Qualidade da escola		Total
		Menor	Maior	
Escolaridade da mãe	Baixa	155	138	293
	(%)	49,2	50,9	50,0
	Alta	160	133	293
	(%)	50,8	49,1	50,0
Total		315	271	586

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

TABELA 10
AS REDES DE ENSINO E A QUALIDADE

		Redes		Total
		Municipal	Estadual	
Qualidade da escola	Menor	10	3	13
	Maior	2	9	11
Total		12	12	24

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

Como se pode ver, as escolas de maior qualidade são predominantes da rede estadual. Para que se possa avaliar em que medida isso corresponderia a uma diferença entre os públicos presentes nas duas redes, deve-se compará-las em termos da distribuição dos seus alunos, segundo o estrato de renda e o estrato educacional. É o que faremos a seguir (Tabela 11).

Nessa tabela, podemos perceber que a qualidade superior da rede estadual não está relacionada a uma possível associação com posição social mais elevada dos seus alunos. Ao contrário, há nessa rede uma ligeira superioridade numérica de alunos mais pobres ou de alunos filhos de mães menos educadas. Com isso, pretende-se afastar a possibilidade de ilações que associem a boa qualidade das escolas da rede estadual à superioridade social dos seus alunos.

TABELA 11
ESTRATOS DE RENDA E EDUCACIONAL SEGUNDO A REDE

		Rede		Total	
		Municipal	Estadual		
Estrato de renda	Baixo	Número	150	173	323
		% na rede	51,4	58,6	55,0
	Alto	Número	142	122	264
		% na rede	48,6	41,4	45,0
	Total	Número	292	295	587
	Escolaridade da mãe	Baixa	Número	134	159
% na rede			45,7	54,3	50,0
Alta		Número	159	134	293
		% na rede	54,3	45,7	50,0
Total		Número	293	293	586

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

3 AS RELAÇÕES ENTRE QUALIDADE, DESEMPENHO E POSIÇÃO SOCIAL

Antes de iniciar o teste da hipótese proposta, apresentaremos os resultados de uma regressão, que demonstram que a qualidade da escola tem efeitos importantes sobre o desempenho dos alunos. Para essa regressão, utilizou-se a variável “qualidade da escola”, tal como definida anteriormente: a renda familiar mensal, a escolaridade da mãe e a cor da criança como fatores explicativos das diferenças de desempenho em matemática. O percentual de explicação obtido com essas

variáveis (R^2) foi de 17,2. Os coeficientes são apresentados na Tabela 12. Podemos ver, especialmente por meio do coeficiente Beta, que a variável “qualidade da escola” tem o efeito mais forte entre as quatro incluídas nesta análise. Além disso, quando se faz essa mesma regressão sem essa variável, cresce a significância da cor como determinante do desempenho escolar.

Para testar a hipótese de que as escolas de melhor qualidade teriam efeitos positivos sobre *todos* os seus alunos, em qualquer posição social, serão comparadas as médias obtidas em matemática por alunos dos estratos de educação e de renda, em escolas de maior e de menor qualidade. Foi usada a média em matemática porque a avaliação nessa disciplina permitiu verificar melhor a influência dos fatores escolares, no que se refere aos nossos dados, enquanto as notas na prova de linguagem eram mais sensíveis às variáveis familiares. Esses resultados são compatíveis com as hipóteses aventadas por Bourdieu (1979) sobre os níveis diferentes do processo de socialização: a formação do *habitus* primário ocorreria a partir da vida familiar, também responsável pelo domínio mais ou menos extenso da língua materna. Isso torna as avaliações do desempenho em linguagem muito afetadas pela posição socioeconômica das famílias dos alunos, como já foi demonstrado também por Basil Bernstein. É óbvio que o desempenho em matemática depende de um bom domínio da linguagem. Ainda assim, o conhecimento de matemática é mais claro e fortemente ensinado e, portanto, mais suscetível às características das escolas onde as crianças estudam. Os dados que permitem essa comparação são apresentados na Tabela 13.

Uma primeira constatação: o peso das diferenças sociais permanece importante, pois, em todos os casos, alunos do estrato de renda mais elevado saem-se melhor no teste. Assim, a média de pontos dos alunos do estrato de

TABELA 12
COEFICIENTES DA REGRESSÃO
[variável dependente: nota em matemática]

Modelo	Coefficientes não-patronizados B	Desvio-padrão	Coefficientes patronizados Beta	t	Valor-p
(Constante)	19,864	0,841		23,634	0,000
Qualidade da escola	4,131	0,579	0,287	7,138	0,000
Renda familiar	2,244E-03	0,001	0,168	3,941	0,000
Cor da criança	-1,275	0,624	-0,083	-2,042	0,042
Escolaridade da mãe	0,428	0,097	0,190	4,429	0,000

Fonte: Elaboração da autora a partir dos colhidos na pesquisa.

TABELA 13
MÉDIA EM MATEMÁTICA, SEGUNDO A QUALIDADE DA ESCOLA E O ESTRATO DE RENDA

Qualidade da escola	Estrato de renda	Média em matemática (desvio-padrão)
Menor	Baixo	21,70 (6,48)
	Alto	24,32 (7,10)
Maior	Baixo	25,17 (7,19)
	Alto	28,31 (6,69)

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

renda mais baixo foi igual a 23,27 (o total de pontos possíveis em matemática era 44), enquanto seus colegas do estrato de renda mais alto obtiveram 26,20 pontos. Confirmam-se, assim, os velhos achados da sociologia da educação. Mas a hipótese aqui trabalhada procura confirmar uma idéia que vem ganhando força nessa área de estudos: o chamado “efeito estabelecimento”.¹⁴ Essa nova inclinação das linhas de pesquisa em sociologia da educação [Forquin (1995)] procura entender as razões pelas quais estabelecimentos com alunos socialmente semelhantes têm desempenho institucional diferenciado. Ou seja, trata-se de explicar os fatores institucionais do desempenho escolar. Na verdade, é uma mudança de eixo teórico que procura atribuir a outros agentes sociais, e não apenas aos pais (que, evidentemente, não podem deixar de ser incluídos, mesmo nesse tipo de análise), e à sua posição social, a responsabilidade pelo desempenho dos alunos. Nessa análise, novos elementos passam a compor o quadro de fatores: desde a organização escolar (como burocracia) até os métodos de gestão e formas de participação, passando, obviamente, pelas características dos professores. Dentro dessa perspectiva, que fica também confirmada pelos dados da regressão apresentados na Tabela 12, foram definidos os parâmetros de qualidade das escolas.

A outra constatação possível a partir dos dados da tabela é que o desempenho dos alunos do estrato de menor renda, nas escolas de boa qualidade (25,17), é superior em 0,85 ponto àquele obtido pelos alunos do estrato de maior renda,

14. Uma série de estudos vem dando ênfase a essa questão, especialmente na sociologia francesa. Podemos destacar Duru-Bellat e Van Zanten (1999), Van Haecht (1998) e Cousin (1998).

nas escolas de baixa qualidade (24,32). É claro que a boa escola melhora o desempenho de todos os seus alunos, até mesmo a atuação dos de maior renda. Mas a parte mais interessante é que ela melhora o desempenho de todos os alunos, independentemente dos efeitos de origem social. A média dos alunos mais pobres nas escolas de boa qualidade é mais elevada que aquela obtida pelo conjunto dos alunos, em qualquer posição social. Uma informação estatística importante: essas relações são totalmente significativas, conforme se pode verificar na análise de variância relativa aos dados citados anteriormente.

Outra forma de testar a hipótese é verificando as diferenças relativas à escolaridade da mãe. Para isso, o mesmo procedimento será utilizado, comparando as médias obtidas em matemática pelos alunos pertencentes ao estrato com mães de menor ou maior escolaridade, em escolas de maior ou menor qualidade.

Os resultados são encontrados na Tabela 14.

Novamente, encontramos o mesmo tipo de fenômeno visto nos dados relativos ao estrato econômico. Os alunos cuja mãe tem escolaridade mais baixa, quando estudam em escolas de boa qualidade, obtêm médias mais elevadas (uma diferença de 0,75 ponto) que os alunos de mães mais escolarizadas nas escolas de baixa qualidade. A média dos alunos do estrato educacional mais baixo, em escolas de boa qualidade (24,91 pontos), é superior à média de toda a amostra (24,51 pontos) — esta relação também é totalmente significativa.

Repetindo o mesmo tipo de análise para grupos de alunos divididos segundo a cor declarada por suas mães, encontramos resultados muito semelhantes e

TABELA 14
MÉDIAS EM MATEMÁTICA, SEGUNDO A ESCOLARIDADE DA MÃE E A QUALIDADE DA ESCOLA

Escolaridade da mãe	Qualidade da escola	Média em matemática (desvio-padrão)
Menor	Baixa	21,19 (6,37)
	Alta	24,16 (6,97)
Maior	Baixa	24,91 (6,86)
	Alta	28,36 (6,87)

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

que vão ser expressos em termos dos diferenciais, favoráveis aos alunos não-brancos, obtidos nas escolas de maior qualidade:

TABELA 15
DIFERENCIAIS NAS MÉDIAS EM MATEMÁTICA, SEGUNDO A COR E A QUALIDADE DA ESCOLA

Qualidade da escola	Branços	Não-brancos	Diferencial de cor
Alta	27.4	25.8	1.6
	6.9	7.6	10.2
Baixa	24.8	22.4	2.4
	7.2	6.6	9.8
Diferencial de qualidade	2.6	3.4	-0.8
	10.0	10.0	14.2

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados colhidos na pesquisa.

Crianças não-brancas em escolas de alta qualidade obtiveram, em média, quase que um ponto (0,99) a mais que as crianças brancas em escolas de menor qualidade. Também a diferença média entre alunos brancos e não-brancos se reduziu, passando de 2,41 pontos nas escolas de baixa qualidade para 1,62 ponto nas escolas de alta qualidade. Ou seja, as escolas de boa qualidade têm possibilidades objetivas de reduzir a diferença de desempenho entre alunos brancos e não-brancos. E, mais uma vez, os resultados da análise de variância confirmam o grau de significância dessa relação.

Em uma tentativa de descobrir quais itens da qualidade seriam mais decisivos na produção desses resultados, foram testados cada um deles, em relação aos diferenciais de desempenho dos grupos de cor. Apenas um deles apresentou resultados positivos e significativos: a expectativa favorável que as professoras têm em relação ao desempenho do conjunto dos seus alunos faz com que os alunos não-brancos ultrapassem em 2,34 pontos seus colegas brancos cujas professoras não têm expectativas tão positivas. Um outro item da qualidade, o tempo de ensino efetivo, apresenta diferenças significativas de médias entre alunos que têm acesso a maior ou menor tempo de trabalho docente. Mas, apesar de essa variável produzir uma redução na diferença entre brancos e não-brancos, ela não consegue mudar a posição relativa dos dois grupos, como ocorre com a expectativa dos professores.

4 CONCLUSÕES

As medidas de qualidade mostraram-se adequadas, na medida em que tendem a definir conjuntos de escolas com diferenças importantes quanto ao desempenho dos seus alunos. Os alunos de escolas de boa qualidade apresentam um desempenho médio superior.

As diferenças das médias obtidas nos testes, favoráveis aos alunos de escolas de boa qualidade — independentemente da sua posição econômica, do capital cultural disponível na sua família ou da sua cor —, seriam um argumento forte em favor das teses sobre o “efeito estabelecimento”, que precisam ser mais bem especificadas em termos de quais dos elementos da vida escolar têm efeitos, e quais são esses efeitos, sobre o desempenho escolar, e sobre a promoção de maior equidade de oportunidades.

Contudo, o exercício aqui realizado permite reforçar uma perspectiva, que não é apenas analítica, que vê na escola um instrumento forte e eficaz de luta contra as desigualdades sociais. Ou seja, ao mesmo tempo em que enfatiza a importância do “efeito estabelecimento”, dá margem a enfoques menos determinísticos sobre o papel da educação nas sociedades modernas. A partir dessa perspectiva, pode-se pensar em boas escolas que produzam efeitos benéficos, em termos de aprendizado, de caráter efetivamente universal.

COMENTÁRIO

Rosana Heringer
Da ActionAid Brasil

A maior parte daqueles preocupados com a redução das desigualdades sociais no Brasil tem, hoje, no aspecto da ampliação das oportunidades educacionais, uma das principais estratégias para alcançar mudanças desse âmbito. A educação está na pauta de inúmeros programas sociais e, freqüentemente, apresenta-se para as famílias de menor renda como um dos investimentos mais importantes a serem feitos com o intuito de garantir uma mobilidade social ascendente para os filhos.

O artigo de Maria Lúcia de Oliveira Barbosa traz uma contribuição importante para compreender em que medida a escola pode efetivamente colaborar para essa equalização de oportunidades. Ao buscar medir o impacto do “efeito estabelecimento” na qualidade da educação recebida por alunos de origens

diversas, aponta-nos evidências do caminho fundamental a ser trilhado, se quisermos mudanças no quadro de desigualdades a médio e longo prazos.

Um dos debates mais relevantes no campo de estudo das desigualdades é justamente a delimitação de um “momento zero”, a partir do qual a desigualdade pode ser medida — em relação ao qual as iniciativas para alteração desse quadro devem incidir. Em outras palavras, quando e onde a desigualdade começa? Trata-se de uma questão central, debatida por diversos autores, referente aos diferentes momentos da trajetória individual, passando pela inserção no mercado de trabalho, pela entrada na universidade, pelo acesso à educação básica e ao pré-escolar, pela origem familiar, entre outros aspectos. Observa-se que é necessário demarcar o momento no qual a desigualdade se acentua e a diferenciação passa a ser visível, com conseqüências concretas na vida dos indivíduos. Nesse debate, incluem-se, também, as considerações sobre as características adscritas (imutáveis) dos indivíduos (como a cor ou a etnia) e as características adquiridas (como educação), que são agregadas ao longo da vida.

No caso da pesquisa apresentada por Maria Ligia Barbosa, tomam-se três características dos indivíduos como marco da diferenciação entre os estudantes: renda, escolaridade da mãe e cor, sendo esta última uma característica adscrita (de origem). Escolheu-se como momento zero para a mensuração da desigualdade o acesso à educação básica — é analisado o rendimento escolar de alunos da quarta série do ensino fundamental — e toma-se um conjunto de características da instituição e do ambiente escolar como indicadores do efeito que a escola pode ter sobre a educação dos estudantes que ali chegam com diferentes características. Em uma situação ideal, as características diversas trazidas pelos alunos em relação a sua origem seriam “neutralizadas” pelo efeito equalizador de uma escola que atende a todos de maneira equivalente.

Os resultados dos testes de matemática aplicados a estudantes de quarta série, em uma amostra de escolas de Belo Horizonte, demonstram o resultado positivo relacionado às escolas de boa qualidade avaliadas. Todos os alunos freqüentadores das escolas que obtiveram resultado positivo na avaliação da qualidade conseguiram melhoria no seu rendimento nessa disciplina.

Embora o efeito positivo desse resultado seja inegável, consideramos oportuno refletir sobre o fato de que esse aumento nos coeficientes de rendimento dos alunos se dá, ainda, de maneira diferenciada. Isso ocorre porque, se um aluno de maior renda já tinha um melhor aproveitamento em matemática, ele continua tendo um rendimento maior na matéria, embora o de renda menor também tenha apresentado progressos. Todos melhoram, em resumo, mas a

melhoria é proporcional à situação anterior de cada um e, portanto, a diferenciação continua.

A autora constata, com base em dados empíricos pertinentes, que “as escolas de boa qualidade têm possibilidades objetivas de reduzir a diferença de desempenho entre alunos brancos e não-brancos”. Ao mesmo tempo, a autora também observa que, apesar dessa melhoria, o peso das diferenças sociais permanece importante. Acrescentaríamos que também permanece importante o peso das desigualdades raciais.

Em um momento em que muitos setores da sociedade brasileira estão mobilizados pela adoção de políticas de ampliação das oportunidades para a população negra, é muito importante destacar quais dos fatores analisados contribuíram positivamente para a melhoria no desempenho educacional dos estudantes negros, de acordo com a pesquisa apresentada. Entre os componentes analisados, não causa surpresa identificar que a qualidade da escola que mais beneficiou os estudantes negros foi a expectativa favorável dos professores em relação ao desempenho dos alunos.

Para os estudiosos das relações raciais, esse resultado revela algo já constatado em pesquisas qualitativas específicas: o tratamento diferenciado de alunos brancos e negros por parte dos professores tem sido uma das fontes mais significativas de reprodução das desigualdades no ambiente escolar. E esse tratamento está bastante relacionado às expectativas diferenciadas em relação aos alunos segundo sua cor. Assim, expectativas igualmente positivas dos professores em relação aos diferentes alunos trazem benefícios diretos para a melhoria do desempenho de alunos negros e brancos.

O estudo mostra, por meio de evidências suficientes, que a melhoria da qualidade das escolas traz impactos positivos sobre o desempenho escolar de alunos de diferentes origens. Esse resultado de pesquisa nos orienta na adoção e no aperfeiçoamento de políticas e programas educacionais que, mediante medidas de caráter universal, contribuem efetivamente para o sucesso escolar do conjunto dos estudantes. Ao mesmo tempo, o peso das diferenças de origem não é inteiramente anulado pelas políticas universais de melhoria das escolas, o que nos remete à necessidade de pensar em medidas complementares que possam atender às especificidades dos estudantes de diversas origens e situações sociais, intensificando as ações destinadas àqueles que mais precisam para avançar no seu desempenho. As tarefas são complementares, e a adoção dessas medidas específicas, acompanhadas das políticas universais, certamente fará que o benefício seja equivalente para todos.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, M. L. O desempenho das escolas e as desigualdades sociais. *Trabalho apresentado no XXIV Encontro Anual da Anpocs/GT Educação e Sociedade*, Petrópolis, 23 a 27 de outubro de 2000, mimeo.
- . Capital social: a família como fator de desempenho escolar. *Trabalho apresentado no Workshop Demografia da Educação*, Salvador: Abep, 7 e 8 de junho de 2001 (manuscrito não publicado).
- BARBOSA, M. L., VEIGA, L. da. Eficiência e equidade: os impasses de uma política educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 14, n. 2, p. 211-242, jul./dez. 1998.
- BOMENY, H. (org.). *Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana*. Rio de Janeiro: Preal/Fundação Getulio Vargas, 1997.
- BOURDIEU, P. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- CACOUAULT, M., OEUVRARD, F. Les enseignants. *Sociologie de l'éducation*. Paris: Éditions de La Découverte, 1995.
- CASTRO, C. M., CARNOY, M. *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1997.
- COLEMAN, J. Social capital in the creation of human capital. In: HALSEY, A. H. *et alii* (eds.). *Education: culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- COUSIN, O. *L'efficacité des collèges. sociologie de l'effet établissement*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio*, v. 6, n. 19, p.159-190, abr./jun. 1998.
- DEROUET, J. L. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: FORQUIN, J. C. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 225-227.
- DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1999.
- FALCÃO FILHO, J. L. M. A qualidade na escola. *Ensaio*, v. 5, n. 6, p. 73-78, jul./set. 1997.
- . Escola: ambientes, estruturas, variáveis e competências. *Ensaio*, v. 8, n. 28, p. 283-312, jul./set. 2000.
- FERRÃO BARBOSA, M. E., FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática. In: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FORQUIN, J. C. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Autonomia escolar: uma estratégia de avaliação*. Belo Horizonte, nov. 1995 (Relatório de Pesquisa).
- HANUSHEK, E. *Making schools work: improving performance and controlling costs*. Washington: The Brookings Institution, 1994.
- HASENBALG, C., SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: HASENBALG, C., SILVA, N. do V. *Relações raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

- HOFFMAN, C. *Elementary school principals who care: responding to social change*. New York and London: Garland Publishing, 1997.
- KOFFI, V., LAURIN, P. Pouvoir des directeurs d' école et des enseignants. In: CORRIVEAU, L., ST-GERMAIN, M. (eds.). *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*. Québec: Les Editions Logiques, 1997.
- MELLO, G. N. Escolas eficazes: um tema revisitado. In: XAVIER, A. C. da R., SOBRINHO, J. A., MARRA, F. (orgs.). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília: Ipea, 1994 (Série Ipea, 145).
- MORTIMORE, P. *et alii*. *School matters: the junior years*. Londres: Open Books, 1988.
- NÓVOA, A. (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PARCEL, T., DUFUR, M. Capital at home and at school: effects on student achievement. *Social Forces*, v. 79, n. 3, p. 881-911, Mar. 2001.
- REIMERS, F. Perspectives in the study of educational opportunity. In: REIMERS, F. (ed.). *Unequal schools, unequal chances: the challenges to equal opportunity in the Americas*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo: IEA/USP, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.
- RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- ROCHA, M. (coord.). *Avaliação de sistemas educacionais*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.
- RODRIGUES, A., HERRÁN, C. *Educação secundária no Brasil: chegou a hora*. Washington: BID/Bird, 2000.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J., MOTIMORE, P. *Key characteristics of effective schools*. London: Office for Standards in Education, 1995.
- SILVA, N. do V., HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.
- SLAVIN, R. Effective classrooms, effective schools: a research base for reform in latin american education. In: PURYEAR, J., BRUNNER, J. J. (eds.). *Education, equity and economic competitiveness in the Americas*. OAS/Washington: Interamer Collection, 1994.
- SOUSA, C. R. de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1997.
- St.-GERMAIN, M. Du pouvoir de la gestion à la gestion des pouvoirs: le role de la clanocratie. In: CORRIVEAU, L., St.-GERMAIN, M. (eds.). *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*. Montréal: Logiques, 1997.
- VAN HAECHT, A. *L'école à l'épreuve de la sociologie: questions a la sociologie de l'éducation*. Paris: De Boeck Université, 1998.
- VEIGA, L. da, BARBOSA, M. L. Os impactos e os limites das políticas educacionais. *Teoria e Sociedade*, n. 2, p. 39-74, dez. 1997.
- WALLER, W. *The sociology of teaching*. New York: John Wiley and Sons Publs., 1932.
- WINKLER, D., GERSHBERG, A. *Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre a qualidade da educação na América Latina*. Nov. 2000 (Documentos Preal, 17).



COMPETÊNCIA PERCEBIDA E DESEMPENHO ESCOLAR EM MATEMÁTICA

Maria Eugénia Ferrão
Da Universidade da Beira Interior (Portugal)

Maria de Fátima Simões
Da Universidade da Beira Interior (Portugal)

1 INTRODUÇÃO

A competência percebida é um conceito bastante investigado no âmbito educacional. O interesse nela deriva da sua influência em um vasto conjunto de variáveis, das quais se destacam aquelas que motivam os indivíduos para a ação, especialmente quando deste depende a execução de tarefas com sucesso. Já existe algum consenso entre os investigadores sobre a idéia de que, quando os alunos demonstram uma competência percebida ajustada, as suas características pessoais e sociais estarão também mais bem adaptadas, independentemente do nível de realização ou da capacidade individual. Com efeito, nesse caso, a competência percebida interfere na motivação, levando os indivíduos a prosseguir os seus objetivos [Harari e Covington (1981), Stipek (1981), Phillips e Zimmerman (1990) e Simões (2001)].

Ao longo deste capítulo, explora-se a relação da competência pessoal percebida com o desempenho escolar em matemática, visando à identificação de grupos de risco.

O capítulo está estruturado do seguinte modo: na Seção 2 apresenta-se o papel da competência pessoal percebida no envolvimento dos alunos nas tarefas escolares.

Em seguida, é estabelecida uma medida de afastamento entre a competência percebida em matemática e a competência objetiva ou real. A relação entre a competência percebida e o desempenho escolar em matemática é explorada estatisticamente na Seção 5, por meio de um modelo de regressão

linear múltipla ajustado para cada uma das séries em estudo: 4ª e 8ª do ensino fundamental e 3ª do ensino médio.¹

Tendo mostrado que a competência percebida é um conceito associado aos resultados escolares, por fim é aplicado o modelo de regressão logística para a identificação dos grupos de risco no que se refere à sobreavaliação da competência em matemática.

2 COMPETÊNCIA PERCEBIDA E DESEMPENHO ESCOLAR

2.1 Papel da competência pessoal percebida

A melhor definição de *competência* pessoal percebida está ligada ao conceito de julgamentos que os indivíduos fazem acerca da sua capacidade pessoal, não sendo, no entanto, o mesmo que auto-estima. Esta última refere-se, sobretudo, à forma como os sujeitos avaliam a sua *performance* e gostam de si próprios, sendo mais provável que os indivíduos com uma percepção positiva das suas competências venham a envolver-se mais facilmente em ações desafiantes do que aqueles que percebem as suas competências de forma negativa. Dessa forma, os indivíduos modificam os seus comportamentos e atitudes diante das tarefas, de acordo com a forma como percebem a sua competência pessoal e com a expectativa de sucesso [Bandura (1990), Faria (1998), Phillips (1987), Phillips e Zimmerman (*op. cit.*) e Simões (1997)].

A relação do indivíduo com a tarefa segue uma dimensão desenvolvimentista na qual a percepção pessoal de competência assume a liderança. Com efeito, essa percepção altera-se com o decorrer do tempo, diferenciando-se em cada faixa etária em termos de estabilidade, tornando-se cada vez mais estável mas também com alguma maleabilidade, o que permite aos indivíduos apostar no seu crescimento à medida que investem mais esforço pessoal [Faria (*op. cit.*)]. De acordo com alguns autores, os alunos que desvalorizam a sua competência desenvolvem expectativas de auto-eficácia e fragilizam a confiança nas suas capacidades, fragilidade esta que pode ser apenas subjetiva ou, a longo prazo, tornar-se objetiva, pela influência que tem na motivação [Bandura (1977), Dewek (1999), Langer e Weinman (1981) e Phillips (1987)]. Os indivíduos entram em um processo que conduz a uma idéia ilusória de incompetência (ilusão de incompetência), que conduz à subestimação das suas reais competências. Caso haja uma sobreestimação da competência, esta conduzirá, igualmente, a um deslocamento do foco de atenção do sujeito que, em vez de gerir

1. Esta última série será designada, daqui para frente, por 11ª série, apenas por uma questão de simplicidade.

o processo de aprendizagem, centra-se apenas no resultado [Langer (1979) e Langer e Park (1990)].

2.2 Fatores de desenvolvimento

Esse padrão de percepções encontra-se, segundo vasta literatura, dependente de um conjunto de fatores ligados, nomeadamente, aos contextos de socialização, também intervenientes no desenvolvimento do autoconceito escolar e nos quadros de atribuição. O autoconceito escolar apresenta-se como um conceito central para o comportamento e afeta as interações que o indivíduo estabelece com os outros, o desempenho escolar e o ajustamento individual e, por essa via, está intimamente ligado ao conceito de competência pessoal percebida [Simões (2001)].

Por analogia com os fatores ou variáveis intervenientes no desenvolvimento do autoconceito, particularmente do autoconceito escolar, o desenvolvimento da *competência pessoal percebida* dependerá das interações que o indivíduo mantém com os *outros significativos*, a saber, os pais, os professores e os pares. Nesse sentido, pais ou professores podem influenciar no desenvolvimento de um padrão negativo de percepção de competência, a partir das mensagens que veiculam — quer pelos comentários que podem tecer sobre as capacidades dos seus filhos, quer acerca do grau de dificuldade das tarefas e da sua relação com o sucesso ou insucesso escolar — uma vez que inicialmente dependem mais de uma avaliação externa do que da auto-avaliação dos seus desempenhos objetivos [Phillips (1987) e Faria (2002)].

Em outra perspectiva, Oerter (1989) aponta para o desenvolvimento do autoconceito escolar e de todas as dimensões a ele associadas, como a competência pessoal percebida, segundo quatro níveis, o que reforça a idéia da sua dimensão desenvolvimentista e flexível ao longo dos diferentes níveis etários. De fato, para aquele autor, esses níveis vão sendo adquiridos progressivamente e de maneira integrada ao sistema escolar: *a)* no período pré-escolar as crianças assumem que o *self* está vinculado aos desempenhos; *b)* durante os primeiros anos de escolaridade as crianças integram os conceitos de esforço e capacidade no desenvolvimento do autoconceito, conseguindo distingui-los um do outro como explicação para o sucesso, aumentando (ou diminuindo) a autoconfiança e a autonomia; *c)* nesta fase, os alunos já recorrem à comparação social com o seu grupo de referência para integrar o conceito de capacidade; e *d)* no último nível será necessário adotar uma dialética entre o indivíduo e a sociedade, para que os alunos compreendam que, em última análise, a escola contribui para o desempenho de um papel ativo na sociedade.

Relativamente ao nível *b*, a criança, ao interagir com pais e professores, poderá desenvolver a idéia de “ilusão de incompetência”, se as interações não tiverem qualidade e eficácia suficiente para moldar a autoconfiança e a autonomia da criança. De posse dessa autoconfiança e autonomia, as crianças serão capazes de adequar as suas percepções de competência ao nível de esforço necessário para gerir o processo, e não centrar toda a atenção no sucesso ou insucesso. No nível *c*, salientemos que há uma valorização maior do papel dos pares no desenvolvimento das percepções de competência pessoal.

Com efeito, tal mecanismo de comparação social pode perfeitamente associar-se ao modelo do *quadro de referência interno/externo*, proposto para explicar os resultados, aparentemente paradoxais, obtidos por um conjunto de alunos em uma avaliação sobre o autoconceito escolar em língua materna e matemática [Marsh (1986)]. Nessa investigação, o autor apresenta resultados empíricos que dão conta de uma relação entre um mecanismo de comparação social e os resultados em escalas de medida do autoconceito e de suas diferentes dimensões, dando corpo a um modelo explicativo designado por modelo de quadro de referência interno/externo. Esse modelo pretende explicar como se vão formando e como se relacionam os autoconceitos escolares verbal e da matemática.

Os estudos nessa área têm conduzido à conclusão de que o rendimento escolar na língua materna e na matemática está intimamente ligado com os autoconceitos verbal e da matemática, respectivamente. Assim, inferir-se-ia que as medidas de autoconceito escolar nas duas áreas estariam, igualmente, bastante correlacionadas, o que não veio a verificar-se, uma vez que os autoconceitos verbal e da matemática não apresentam qualquer correlação (*ibidem*).

Com a proposta do modelo anteriormente referido, o autor pretendia dar conta desses resultados aparentemente contraditórios. De fato, os autoconceitos escolares verbal e da matemática formar-se-iam com base em dois processos de comparação, um externo e outro interno. O *processo de comparação externo* levaria os alunos a compararem as autopercepções das suas capacidades (competência percebida) verbais e da matemática com as percepções de competência que têm, relativamente aos seus colegas em cada uma das áreas. Por outro lado, com base no *processo de comparação interno*, os alunos comparam as suas percepções pessoais de competência verbal com as de competência na matemática [*ibidem*, Marsh e Parker (1984) e Simões (2001)]. No que se refere a diferenças entre os sexos, Junge e Dretzke (1995) verificaram, em uma amostra de alunos superdotados, que quando existem diferenças nos resultados em matemática, estes são mediados pela competência percebida, e os rapazes superavaliam as suas capacidades.

3 AUTOCONCEITO ESCOLAR, COMPETÊNCIA PERCEBIDA E DESEMPENHO ESCOLAR NA ETNIA NEGRA

O interesse pela compreensão das variáveis psicológicas — motivação, auto-estima, auto-eficácia e autoconceito escolar, por exemplo — radica no fato de educadores, psicólogos e sociólogos acreditarem que tais variáveis têm um papel fundamental nos resultados escolares dos alunos. No contexto do estudo dessas variáveis sociocognitivas, têm sido apresentados, nos Estados Unidos, resultados de estudos com indivíduos de minorias étnicas. Nesses estudos salienta-se que o conceito que os indivíduos têm da sua capacidade (competência percebida) continua a ser um forte fator determinante do sucesso escolar, e entre essas minorias, os autores consideram que o fracasso pode estar relacionado com os “tipos de capital” que a escola requer, nomeadamente, as expectativas. Com efeito, apesar de os fatores não controlados pela escola, tais como o nível socioeconômico dos pais, estarem bastante correlacionados com o sucesso escolar do aluno, este depende, em grande parte, de fatores que estão sob o controle da escola, como tem amplamente sido mostrado por meio da linha de investigação em eficácia escolar [Sammons, Hillman e Martimore (1995)].

No que se refere à auto-eficácia, considerada por alguns como uma dimensão do autoconceito escolar, esta tem sido relacionada com domínios específicos, como a matemática e as ciências, e definida como um conjunto de *juízos cognitivos* ou crenças pessoais (*self-beliefs*) e *juízos afetivos* ou sentimentos pessoais (*self-feelings*) acerca das competências académicas [Bong e Clark (1999)]. Em outro estudo, Lent, Brown e Gore (1997) demonstraram que o autoconceito escolar é um excelente preditor dos resultados em matemática. A investigação realizada sobre o tópico das variáveis sociocognitivas é abundante, mas utiliza pouco as amostras representativas de minorias étnicas, sendo majoritariamente consideradas culturalmente enviesadas e apresentando fraca validade externa, em virtude da falta de representatividade das amostras dos estudos comparativos entre diferentes etnias [Sue (1999)].

Com o propósito de ultrapassar algumas das limitações metodológicas frequentemente apontadas, Cokley (2002) realiza uma investigação comparativa entre estudantes americanos brancos e afro-americanos e identifica diferentes dimensões das quais salienta a Self-Doubting Regarding Ability (SDRA) e a Disappointing About School (DAS) diferenciáveis entre etnias. Para os americanos brancos, a DAS encontra-se relacionada aos resultados escolares, levando-os a equacionar a competência percebida com esses resultados. Nos afro-americanos, a mesma dimensão encontra-se relacionada com os resultados escolares, sem, no entanto, levá-los a relacioná-la com os seus resultados, o que pressupõe que

as crenças acerca da sua preparação acadêmica para obter sucesso não os tocam. Não se sentem desencorajados em relação à escola nem duvidam das suas competências. Por essa via, desenvolvem expectativas negativas em relação aos resultados escolares, embora estejam satisfeitos com o esforço que realizam. De certa forma, haveria uma não-identificação com o sucesso escolar, que funcionaria como um processo de proteção, por meio do qual a motivação para obter bons resultados escolares diminuiria, porque o bem-estar geral vai sendo gradualmente separado dos resultados escolares.

Essa questão, relacionada com a teoria da desidentificação, foi recentemente abordada de um ponto de vista sociológico. Morgan e Metha (2004), na sua investigação de índole sociológica, apresentam algum suporte a essa teoria, embora considerem que apenas existe uma forma limitada de desidentificação em virtude da fraca robustez da relação entre dimensões específicas do autoconceito escolar e dos resultados escolares. Desse ponto de vista, tais resultados seriam interpretáveis como um sinal de que os alunos negros, por comparação com os seus pares de raça branca, desvalorizam os resultados escolares, embora não rejeitem as avaliações. O que acontece, segundo os autores, é que será menos provável que os alunos de raça negra acreditem que essas avaliações são representativas das suas capacidades, o que parece ser consistente com a idéia de que os alunos negros não acreditarão que os testes escolares sejam medidas eficazes das suas capacidades, e que podem estar culturalmente enviesados [MacIver e Balfanz (2000), Morgan e Metha (*op. cit.*), Pena (2000) e Steele (1999)].

Alguns estudos de análise fatorial exploratória [por exemplo, Cokley (*op. cit.*)] apontam no sentido de uma diferenciação maior (em subdimensões) do autoconceito escolar entre os indivíduos negros e sugerem que, sendo freqüentemente referido o marcante insucesso escolar nessa etnia, deveriam ser equacionados mais estudos que, do ponto de vista metodológico, assentassem na homogeneidade étnica entre amostras e em análises fatoriais confirmatórias, incidindo claramente no estudo de fatores culturais específicos que possam influenciar a formação, nesses indivíduos, do autoconceito escolar e de suas dimensões.

4 DADOS E MÉTODOS

A componente empírica deste trabalho foi desenvolvida com base na análise nos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica 2001 (Saeb) [Inep (2001)] referentes à unidade da federação do Rio de Janeiro. A amostra dos alunos testados em matemática é constituída por 1.801 elementos na 4ª

série, 1.986 na 8ª, e 1.380 na 11ª. Considerando os casos válidos, na 4ª série 47,8% dos alunos testados são meninas; na 8ª série, são 49,8%; e na 11ª série são 54,0%. A distribuição dos alunos por raça/cor apresenta-se na seguinte tabela de freqüências.²

Os dados, primários ou secundários, usados neste trabalho foram recolhidos por aplicação do questionário 1 e 2 do aluno (*ibidem*, p. 67 e 69).

4.1 Definição empírica da competência percebida

Como medida de competência pessoal percebida, P , considerou-se a resposta dada pelo aluno à seguinte pergunta:³

“Como se considera em relação aos seus colegas de turma?”

A resposta tem os seguintes níveis:

- 1) abaixo da média;
- 2) na média;
- 3) acima da média.”

Desse modo, p_{it} representa a competência percebida do aluno i que frequenta a turma t .

TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO EMPÍRICA POR RAÇA/COR

Raça/cor	Freqüência relativa		
	4ª série	8ª série	11ª série
Branco	44,9	46,9	52,7
Pardo/mulato	38,3	32,3	30,3
Preto	10,0	10,7	9,0
Amarelo	3,8	7,5	6,1
Indígena	3,0	2,5	1,9
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Inep, Saeb em microdados (2001).
Elaboração das autoras.

2. As distribuições empíricas resultantes da expansão das amostras das 4ª, 8ª e 11ª séries são ligeiramente diferentes, sendo essas diferenças inferiores a duas unidades percentuais para o grupo dos alunos autodeclarados de raça/cor “preta”.

3. Incluída no questionário 2 do aluno. Esta pergunta é antecedida por outra que contribui para objetivar a resposta do aluno e que é a seguinte: “Gosta de estudar matemática?”.

4.2 Definição empírica da competência objetiva

Como medida de competência objetiva, O , considerou-se a categorização da proficiência em matemática nos três níveis anteriormente mencionados. As categorias da variável foram estabelecidas segundo o procedimento que se expõe em seguida.

Seja m_{it} o desempenho em matemática do aluno i que pertence à turma t . É calculada a média do desempenho em matemática dos alunos de cada turma, bem como o respectivo erro-padrão por meio das expressões (1) e (2), onde n_t é o número de alunos na turma sujeitos à aplicação do teste de matemática.

$$\bar{M}_t = \frac{\sum_{i=1}^{n_t} m_{it}}{n_t} \quad (1)$$

$$s_{\bar{M}_t} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{n_t} (m_{it} - \bar{M}_t)^2}{n_t}} \quad (2)$$

$$O_{it} = 1 \quad \text{se } m_{it} \in]-\infty, \bar{M}_t - 1,96s_{M_t} [$$

$$O_{it} = 2 \quad \text{se } m_{it} \in [\bar{M}_t - 1,96s_{M_t}, \bar{M}_t + 1,96s_{M_t}]$$

$$O_{it} = 3 \quad \text{se } m_{it} \in]\bar{M}_t + 1,96s_{M_t}, +\infty [$$

As categorias da variável O são constituídas a partir do intervalo de confiança⁴ para a média da turma. Desse modo, o aluno cujo desempenho em matemática pertence ao intervalo de confiança é classificado “na média” ($o_{it} = 2$); o aluno cujo desempenho em matemática é inferior ao limite inferior do intervalo de confiança é classificado “abaixo da média” ($o_{it} = 1$); e finalmente, o aluno cujo

4. Coeficiente de confiança de 0,95.

desempenho em matemática é superior ao limite superior do intervalo de confiança é classificado “acima da média” ($o_{ii} = 3$).

4.3 Afastamento da competência percebida

O afastamento da competência percebida relativamente à competência objetiva, doravante designado apenas por afastamento, A , mede o quão bem o aluno percebe a sua competência em matemática e define-se como a diferença entre a competência percebida e a competência objetiva, isto é, $a_{ii} = p_{ii} - o_{ii}$.

Quando o valor de a_{ii} é 0, significa que o aluno faz a avaliação adequada da sua competência, pois a competência percebida iguala-se à competência objetiva. Quando o valor é positivo, significa que o aluno superavalia a sua competência e, finalmente, quando o valor é negativo, significa que o aluno subavalia a sua competência.

Outras variáveis individuais são tratadas ao longo do capítulo em uma perspectiva de caracterização descritiva das crianças/jovens em face da variável afastamento. Assim, são apresentadas as distribuições empíricas de “afastamento” condicionadas às variáveis sexo, defasagem escolar (sim/não), raça/cor autodeclarada (branco, pardo/mulato, preto, indígena, amarelo), motivação (gosta da disciplina: sim/não), expectativas diante do futuro. Esta última é aferida mediante resposta dos alunos à pergunta: “No futuro você pretende:”. As alternativas de resposta são:

- “1) continuar estudando;
- 2) trabalhar;
- 3) estudar e trabalhar; e
- 4) não sei.”

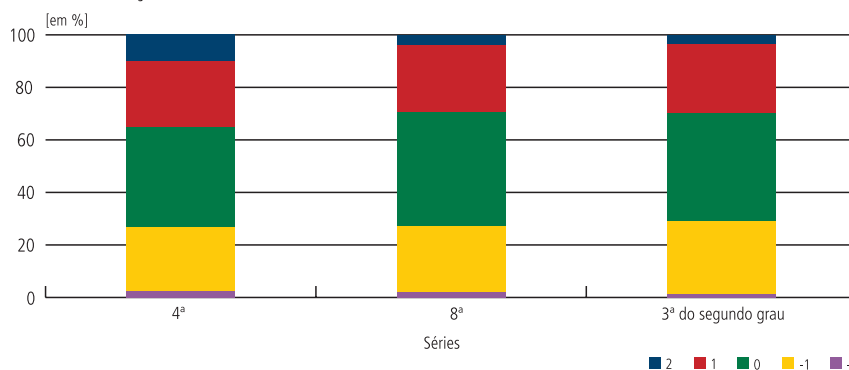
5 RESULTADOS

5.1 Análise exploratória

O Gráfico 1 mostra a distribuição dos alunos da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental, e da 3ª série do ensino médio pelos cinco níveis de afastamento.

O gráfico mostra que é na 8ª série que os alunos avaliam melhor as suas competências em matemática, pois enquanto na 8ª série 43,7% dos alunos estão nessa situação, na 11ª série tal percentagem é de 41% e na 4ª série de 38%.

GRÁFICO 1
DISTRIBUIÇÃO DO AFASTAMENTO DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA POR SÉRIE



O Gráfico 2 mostra a distribuição dos alunos por níveis de afastamento segundo o sexo, para cada série.

Em ambos os grupos, dos meninos e das meninas, a percentagem daqueles que se superavaliaram diminui da 4ª para a 8ª série. No entanto, o decréscimo é mais suave no grupo das meninas que no dos meninos. De modo oposto, entre os meninos, é mais notável o aumento dos que se subavaliaram da 4ª para as séries seguintes do que entre as meninas. Com efeito, 27,3% dos meninos na 4ª série avaliam-se abaixo do seu nível, enquanto entre as meninas tal percentagem é de 27,1%. Na 8ª série, as respectivas percentagens são de 30,5% e 24%; e na 11ª série são de 32,8% e 26,5%.

GRÁFICO 2
DISTRIBUIÇÃO DO AFASTAMENTO DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA POR SÉRIE E SEXO

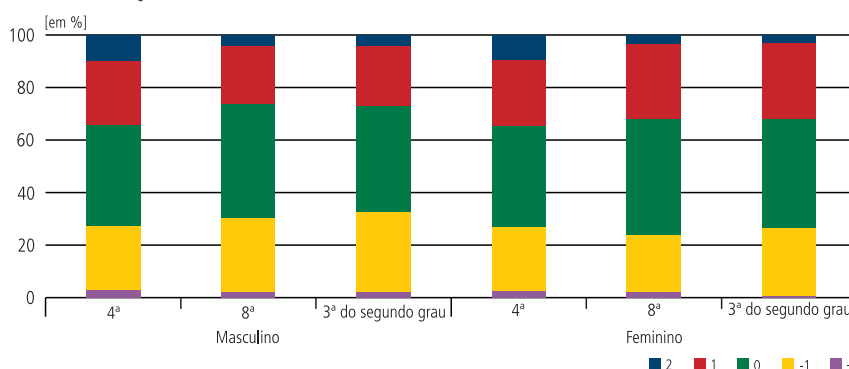
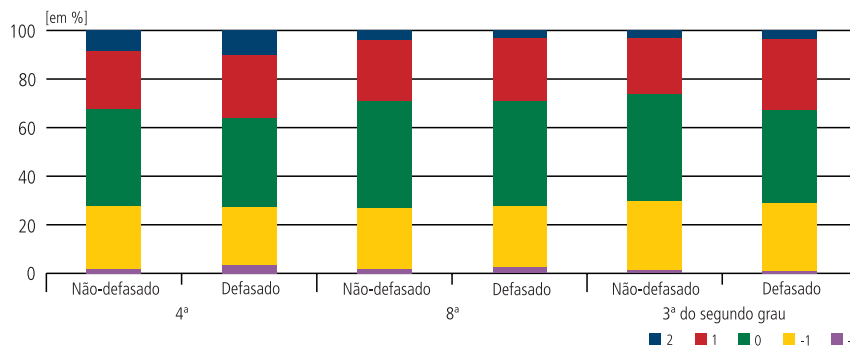


GRÁFICO 3
DISTRIBUIÇÃO DO AFASTAMENTO DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA POR DEFASEGEM
IDADE-SÉRIE E SÉRIE



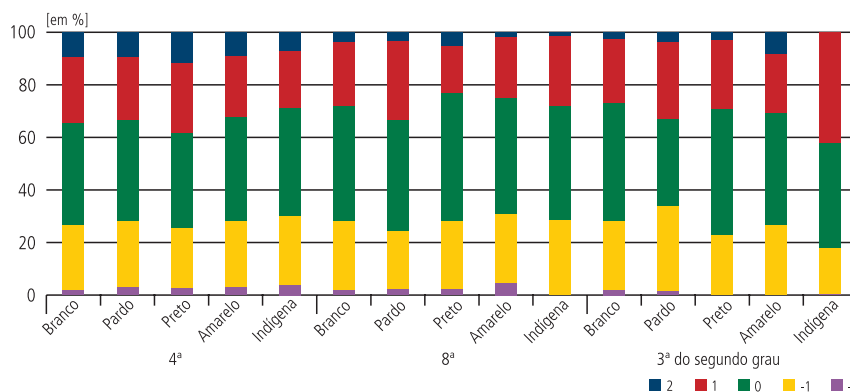
Em todas as séries, é imperceptível a diferença percentual dos alunos que se subavaliaram, estando na idade adequada para a série, daqueles que se subavaliaram, encontrando-se acima da idade adequada para a série que freqüentam.

À exceção da 8ª série, a percentagem dos alunos que se superavaliaram é mais elevada entre aqueles que se encontram com defasagem idade-série do que entre os que têm a idade adequada.

O Gráfico 4 mostra a distribuição por níveis de afastamento segundo a raça/cor autodeclarada pelo aluno e a série que este freqüenta.

Os dados referentes à 4ª série sugerem que é entre os alunos autodeclarados “pretos” que a percentagem dos que avaliam adequadamente a sua competência é

GRÁFICO 4
DISTRIBUIÇÃO DO AFASTAMENTO DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA POR SÉRIE E RAÇA/COR



menor (36,10%), apesar de estar próxima da percentagem relativa a “brancos” (39,0%) e “mulatos” (38,6%).

Os grupos também se diferenciam quanto à percentagem dos alunos que se subavaliam. No grupo dos alunos declarados “pretos”, o valor é 25,5%, sendo 26,6% e 28,3% nos grupos “brancos” e “mulatos”, respectivamente.

No que se refere aos alunos que se superavaliam, a percentagem é de 38,4% no grupo “preto”, 34,4% no grupo “branco” e 33,2% no grupo “mulato”. O grupo dos alunos “pretos” que superavaliam as suas competências apresenta a razão de vantagens de 1,25 ante o grupo “mulato”, e de 1,19 ante o grupo “branco”, tendo como referência os alunos de cada grupo que avaliam adequadamente as suas competências em matemática.

Os dados relativos à 8ª série sugerem que o cenário se altera no fim do ensino fundamental. Nesse momento, são os alunos autodeclarados “pretos” que melhor avaliam a sua competência em matemática (48,6%). Comparativamente, fazem-no 42,4% do grupo “mulato” e 43,6% do grupo “branco”.

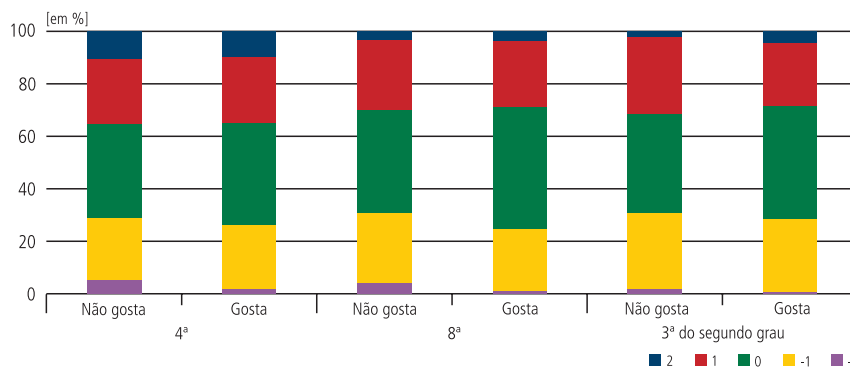
A percentagem dos alunos que se subavaliam é semelhante no grupo “preto” e “branco”. No entanto, no grupo “branco” há maior percentagem de alunos que se superavaliam (28%) do que no grupo “preto” (23%).

De modo semelhante, no fim do ensino médio, é o grupo “preto” que apresenta a mais elevada percentagem de alunos com afastamento nulo das competências objetivas, ou seja, 47,9% dos alunos no grupo “preto” avaliam adequadamente a sua competência, enquanto 45% no grupo “branco” o fazem. No entanto, as percentagens daqueles que se subavaliam e superavaliam voltam ao padrão que tinham na 4ª série, isto é, entre os alunos do grupo “preto”, 23,06% subavaliam e 29,07% superavaliam as suas competências, enquanto tais percentagens têm o valor de 28,3% e 26,6%, entre os alunos no grupo “branco”. Assim, o risco relativo de sobreavaliação diante da subavaliação no grupo “preto” é de 1,26, e no grupo “branco” é de 0,94.

O Gráfico 5 mostra a distribuição dos alunos por níveis de afastamento da competência percebida dada a sua motivação (gosta ou não de estudar matemática) e a série em que estuda.

Em todas as séries, encontra-se maior percentagem de alunos que avaliam corretamente a sua competência entre os alunos que declaram gostar de estudar a disciplina. Essas percentagens são de 39%, 46,7% e 43% nas 4ª, 8ª e 11ª séries, respectivamente.

GRÁFICO 5
DISTRIBUIÇÃO DO AFASTAMENTO DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA POR MOTIVAÇÃO E SÉRIE



Ainda no contexto de análise exploratória desses dados, há um padrão que é interessante destacar. Observe-se que o risco relativo de sobreavaliação ante a subavaliação é superior a 1 em qualquer um dos grupos na 4ª série, pois a estatística tem o valor de 1,22 para o grupo que declara não gostar da disciplina e o valor de 1,31 para o outro. O mesmo é dizer que, no primeiro caso, para cada 100 crianças que não gostam de estudar matemática e se subavaliaram, há 122 crianças que se superavaliaram. De modo semelhante, para 100 crianças que gostam de estudar matemática e que se subavaliaram, há 131 crianças que se superavaliaram.

Na 8ª série a relação dos dois grupos é diferente, pois o risco relativo dos que não gostam de matemática é 0,96, e o dos que gostam é de 1,15. Na 11ª série o risco relativo é 1, indicando que em ambos os grupos a porcentagem de alunos que subavaliaram as suas competências é idêntica àquela dos que as superavaliaram.

Como hipótese inicial de trabalho, supunha-se uma eventual relação entre o afastamento da competência percebida e as expectativas ante o futuro. Se a relação efetivamente existe, ela não é facilmente interpretável por meio da análise da tabela de contingência e do Gráfico 6. No entanto, pode-se afirmar que, para qualquer nível de afastamento da competência percebida, a resposta mais freqüente na 4ª série foi “continuar estudando” e, tanto na 8ª como na 11ª séries, a resposta mais freqüente foi “estudar e trabalhar”.

A relação bivariada entre o desempenho escolar em matemática e o afastamento da competência percebida está ilustrada no Gráfico 7, no qual é possível observar que, em qualquer série, o desempenho escolar em matemática é inferior

GRÁFICO 6
DISTRIBUIÇÃO DO AFASTAMENTO DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA POR SÉRIE

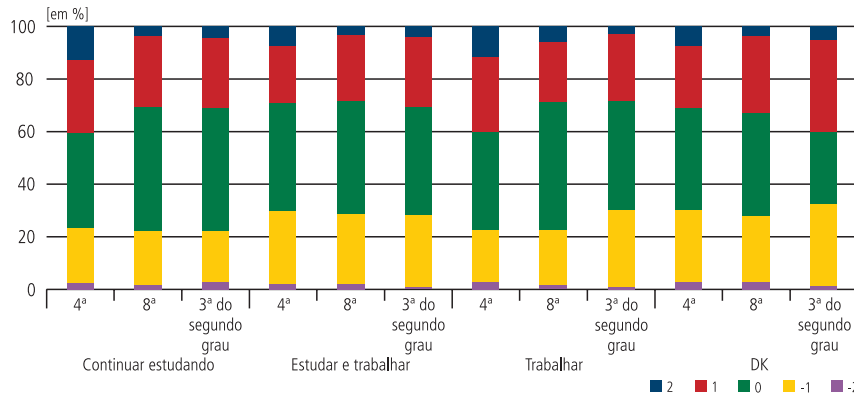
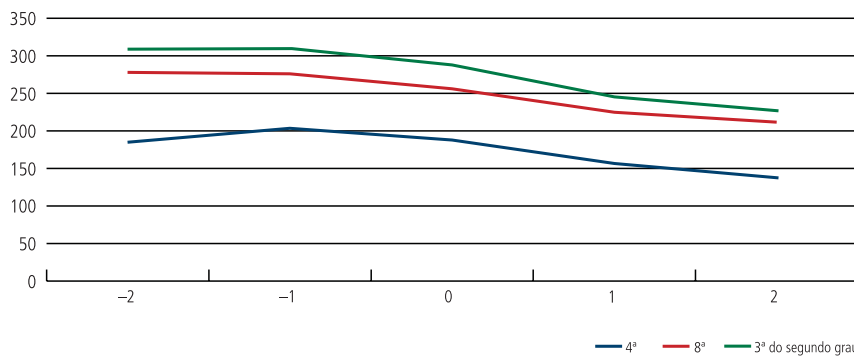


GRÁFICO 7
RELAÇÃO ENTRE O AFASTAMENTO DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA E O DESEMPENHO ESCOLAR



para níveis de afastamento da competência percebida positivos, isto é, quando os alunos superavaliam a sua competência.

5.2 Modelagem

Dado que todas as variáveis tratadas anteriormente estão direta ou indiretamente relacionadas com o desempenho escolar, para quantificar a relação existente entre o afastamento da competência percebida e o desempenho, ajustou-se um modelo de regressão linear múltipla que incluísse, simultaneamente, todas elas, bem como o nível educacional da mãe ou da responsável pela educação (*proxy* do nível socioeconômico do aluno). Os resultados estão expostos na Tabela 2. Todas as estimativas dos parâmetros são estatisticamente significativas ao nível de significância de 1%, pois os respectivos valores de prova são inferiores a 0,01.

TABELA 2
RESULTADOS DO MODELO DE REGRESSÃO MÚLTIPLA PARA PROFICIÊNCIA

	Séries		
	4ª	8ª	11ª
Intercepto	183,8	263,8	284,3
Afastamento da competência percebida < 0	14,1	22,3	24,5
Afastamento da competência percebida > 0	-34,6	-31,9	-39,8
Sexo: menina/menino	-2,6	-6,1	-11,4
Motivação: gosta de estudar matemática	16,0	14,2	18,6
Defasagem idade-série: acima da idade adequada	-20,0	-26,4	-26,4
Raça/cor: mulato/branco	-6,9	-6,9	-9,1
Raça/cor: preto/branco	-16,9	-13,7	-14,1
Raça/cor: amarelo/branco	-5,0	-1,7	-9,3
Raça/cor: indígena/branco	-6,8	-10,1	-30,5
Nível educacional dos pais: não sei/ 4ª série	10,6	2,4	2,5
Nível educacional dos pais: nenhum/4ª série	-8,9	-6,7	-4,3
Nível educacional dos pais: 8ª série/4ª série	5,8	2,3	2,3
Nível educacional dos pais: 11ª série/4ª série	12,6	14,6	20,1
Nível educacional dos pais: universidade/4ª série	33,5	45,6	58,3
[1] R^2 (%)	38,3	45,6	51,2
[2] R^2 sem as variáveis "afastamento da competência percebida" (%)	19,2	29,1	32,7
[3] = [1] - [2] (%)	19,1	16,5	18,5

5.2.1 Efeito do afastamento da competência percebida

A partir da variável que representa o afastamento da competência percebida da competência objetiva, e que tem cinco níveis, criaram-se duas novas variáveis indicadoras⁵ que indicam, respectivamente, se o aluno se subavalia ou se, por outro lado, ele se sobreavalia.

As estimativas dos parâmetros que lhe estão associadas corroboram a evidência assinalada anteriormente, ou seja, em todas as séries estudadas, os alunos

5. Variável indicadora é uma variável binária que toma o valor 1 ou 0 no caso de um determinado atributo estar presente ou ausente, respectivamente.

que se superavaliavam têm desempenho reduzido e os que se subavaliavam tem o desempenho acrescido, ante os alunos que adequadamente percebem a sua competência (categoria de referência).

Na 4ª série, o aluno que subavalia a sua competência em matemática atinge, em média, 14,13 unidades de proficiência adicionais, em comparação ao aluno que avalia corretamente a sua competência. Comparando com o mesmo grupo, também se verifica que o aluno que se sobreavalia tem o desempenho reduzido, em média, em 34,56 unidades de proficiência. Observe-se que a distância existente entre essas estimativas é de 48,69 pontos, quando a média condicionada do desempenho escolar é 183,77.

Na 8ª série, sucede algo semelhante, mas os valores são ainda mais distantes entre si (54,16 pontos), pois a estimativa associada à variável de superavaliação é -31,85 e a estimativa associada à variável de subavaliação é 22,31.

Na 11ª série, a estimativa associada à sobreavaliação é -39,75; e à sobreavaliação é 24,45 — logo, a distância entre elas é de 64,2 pontos.

Em geral, nota-se um esforço, crescente com a idade, entre os alunos com competência percebida abaixo da objetiva, traduzido por meio dos valores adicionais atingidos na classificação. Por outro lado, nota-se uma inação, ou falta de empenho, entre os alunos com competência percebida acima da objetiva, traduzida nos valores subtraídos à classificação.

A capacidade explicativa dos modelos é, respectivamente, 38,3%, 45,6% e 51,2%. Retiradas desse modelo as variáveis explicativas de interesse, verifica-se que a capacidade explicativa do modelo resultante é reduzida em 19,1%, 16,5% e 18,5% na 4ª, 8ª e 11ª séries, respectivamente. Pode-se concluir que as variáveis que representam afastamento ou a sua recodificação são fortemente correlacionadas com o desempenho escolar. Do ponto de vista do nexo de causalidade, poder-se-ia dizer que há certa confusão entre o que é a causa e o que é o efeito. O fato de um aluno desconhecer os fundamentos básicos da matemática impede-o de ter a consciência do pouco que sabe e, por isso, avalia-se acima da sua competência objetiva. Por sua vez, os resultados escolares sofrem impacto da falta de estudo por parte do aluno. *Mutatis mutandis*, quando o aluno conhece profundamente os conteúdos da matemática, tende a avaliar-se abaixo da sua competência objetiva, o que o leva a trabalhar ainda mais para satisfazer o nível de conhecimento que ele considera ser necessário. Na seqüência, a subavaliação causa o estudo e a dedicação adicional à disciplina, o que será traduzido em melhores resultados.

5.2.2 Efeito das variáveis restantes

Os resultados do modelo sugerem que, em todas as séries, as meninas têm desempenho em matemática inferior aos meninos. Em média, a diferença é de 2,6 valores na 4ª série, 6,1 valores na 8ª série e 11,4 valores na 11ª série.

As estimativas associadas às variáveis motivação (gosta de estudar matemática) e defasagem idade-série corroboram evidências encontradas anteriormente, segundo as quais a motivação é um fator positivamente correlacionado com os resultados escolares atingidos [Barbosa e Fernandes (2001)], enquanto a defasagem idade-série é um fator de discriminação negativa dos alunos nessa situação [Ferrão, Beltrão e Santos (2002a e b)].

As estimativas associadas aos grupos definidos por raça/cor vão ao encontro dos resultados apresentados na Subseção 4.1. Notamos que o efeito do nível de escolaridade dos pais nos resultados em matemática aumenta, progressivamente, da 4ª até a 11ª série, quando se trata do nível educacional da 11ª série ou universitário.

Tendo mostrado a correlação negativa entre desempenho escolar em matemática e o afastamento da competência percebida, tornou-se de relevância prática a identificação dos grupos de risco, concretamente dos grupos que tendem a apresentar afastamento positivo da competência percebida, ou seja, a sobreavaliar as suas competências. Com esse propósito, aplicou-se o modelo de regressão logística aos dados da 4ª série.⁶ Os resultados⁷ apresentam-se na Tabela 3. Os valores da razão de vantagens mostram que é possível identificar dois grupos de risco, segundo os critérios defasagem idade-série e raça/cor. Assim, a razão de vantagens é de 1,17 para o grupo dos alunos com defasagem idade-série, comparativamente com o grupo dos alunos que se encontram em idade adequada. De forma idêntica, apurou-se a razão de vantagens do grupo de alunos declarados “pretos”, comparativamente ao grupo “branco”, e verificou-se que aquela estatística tem o valor de 1,16. Esse resultado nos remete à explicação dada na Seção 2, relativas às evidências encontradas em contextos sociais e educativos diferentes do Brasil sobre a possível desvalorização das avaliações pelos alunos negros: a idéia de que os alunos negros não acreditariam que os testes escolares não medem devidamente as suas capacidades e que podem estar culturalmente enviesados.

6. Os dados da 4ª série representam a população escolar de espectro social mais amplo.

7. Todos os resultados são estatisticamente significativos ao nível de 5%.

TABELA 3
RESULTADOS DO MODELO DE REGRESSÃO LOGÍSTICA

	B	Exp(B)
Intercepto	-0,73	0,48
Sexo: feminino/masculino	0,06	1,06
Motivação: gosta de matemática/não gosta	-0,03	0,97
Defasagem: acima da idade adequada	0,16	1,17
Raça/cor: mulato/branco	-0,06	0,94
Raça/cor: preto/branco	0,15	1,16
Raça/cor: amarelo/branco	-0,08	0,92
Raça/cor: indígena/branco	-0,28	0,76
Nível educacional dos pais: não sei/4ª série	-0,04	0,96
Nível educacional dos pais: nunca freqüentou a escola/4ª série	0,06	1,06
Nível educacional dos pais: 8ª série/4ª série	-0,03	0,97
Nível educacional dos pais: 11ª série/4ª série	-0,02	0,98
Nível educacional dos pais: ensino superior/4ª série	-0,09	0,92

6 DISCUSSÃO E OUTROS DESENVOLVIMENTOS

Ao longo do capítulo, mostrou-se a importância potencial de fatores psicossociais — nomeadamente, a competência percebida — nos resultados escolares em matemática. Foram aplicados os modelos de regressão linear múltipla e de regressão logística aos dados do Saeb-2001, referentes ao Rio de Janeiro, que corroboram aquela relação. Nesses termos, a perspectiva de desenvolvimento escolar deverá contemplar a melhoria da capacidade de auto-avaliação dos alunos, principalmente entre os grupos de risco que foram identificados: *a*) alunos com defasagem idade-série; e *b*) alunos autodeclarados de raça/cor “preta”.

Do que foi anteriormente exposto, decorre inevitavelmente a relevância de desenvolver no aluno a capacidade de auto-avaliação, de tal modo que lhe permita, em um processo de auto-regulação da aprendizagem, ajustar corretamente as suas competências reais às competências esperadas. Caberá também ao professor contemplar essa vertente na sua prática letiva, e os procedimentos da avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico deverão, cada vez mais, constituir-se como um elemento integrante e regulador da prática educativa, promovendo a qualidade das aprendizagens. Nessa seqüência, Santos

(2002) afirma que todo e qualquer ato de regulação tem, necessariamente, de passar por um papel ativo do aluno. Ora, estando o aluno condicionado ao meio e aos estímulos que deste recebe, percebe-se a importância de, em um futuro próximo, desenvolver-se estudos semelhantes em diferentes contextos educativos e sociais. Adicionalmente, dever-se-á enquadrar o fator de competência percebida no modelo teórico de eficácia escolar, em particular para investigar a ação do professor na intermediação do processo de auto-avaliação do aluno.

COMENTÁRIO

Creso Franco

Do Departamento de Educação da PUC-RJ

A realização periódica de *surveys* seccionais de avaliação educacional é uma necessidade imposta pela imprescindibilidade de acompanhamento periódico da qualidade dos sistemas educacionais. Os dados gerados por esses *surveys* são de grande importância, pois, em nosso país, consistem em uma das poucas fontes de dados que apresentam medidas de desempenho discente. No entanto, há o problema relativo à natureza seccional dos dados, que limita a possibilidade de inferências causais.

Nesse contexto, o que se espera dos pesquisadores dedicados à área de educação é empenho no convencimento das autoridades educacionais sobre a importância da diversificação de tipos de dados disponíveis (painéis, estudos experimentais) e da criatividade no uso dos dados seccionais, a fim de se tirar proveito máximo dos dados disponíveis. De outro modo, a alternativa a essas duas opções é a lamúria inconseqüente sobre as limitações dos dados existentes.

Maria Eugénia Ferrão residiu por vários anos no Brasil e aproveitou essa experiência para desenvolver a perspicácia no uso conseqüente de dados seccionais. Seu trabalho com Maria de Fátima Simões é um bom exemplo disso. O texto aborda temática relevante, desenvolve-se com rigor e ilustra o efeito negativo sobre o desempenho escolar que advém da sobrevalorização por parte do aluno de suas competências. Na falta de controle por desempenho prévio dos alunos, a autora implementa controle por diversas variáveis, que são *proxies* da habilidade prévia dos estudantes. É possível questionar se competência percebida (variável explicativa) não seria função da habilidade do aluno (variável dependente), o que colocaria desafios especiais à análise. Porém, questões como esta só vêm à tona se pesquisadores, a exemplo das autoras, não se eximirem de fazer uso criativo dos dados disponíveis.

BIBLIOGRAFIA

- BALFANZ, R., MACIVER, D. Transforming high-poverty urban middle schools into strong learning institutions: lessons from the first five years of the talent development middle school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, n. 5, v. 1 e 2, 2000.
- BANDURA, A. Conclusion: reflections on nonability determinants of competence. In: STERNBERG, R., KOLLIGIAN, J. (eds.). *Competence considered*. New Haven: Yale University, 1990.
- BARBOSA, M. E. F., FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- . Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, v. 84, p. 191-215, 1977.
- BONG, M., CLARK, R. E. Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, n. 34, v. 3, p. 139-153, 1999.
- COKLEY, K. The impact of college racial composition on African American student's academic self-concept: academic self-concept as a predictor of academic success among minority and low-socioeconomic status student. *Journal of College Student Development*, n. 31, p. 402-407, 2002.
- DEWEK, C. S. *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, 1999.
- DIAZ HERNANDEZ, J., HOFSTRA, V. Correlates of academic achievement among Latino public high school students. *Dissertation Abstracts International*, n. 59, p. 1.457-1.495, 1998.
- FARIA, L. Competência percebida: desafios e sugestões para lidar com a excelência. *Sobredotação*, n. 3, v. 2, p. 55-70, 2002.
- . Concepções pessoais de competência: promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. *Inovação*, n. 11, v. 2, p. 47-55, 1998.
- FERRÃO, M. E., BELTRÃO, K., SANTOS, D. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 26, p. 47-73, 2002a.
- . O impacto de políticas de não-repetência sobre o aprendizado dos alunos da 4ª série. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, n. 32, p. 495-513, 2002b.
- HARARI, O., COVINGTON, M. V. Reactions to achievement behavior from teacher and students perspective: a developmental analysis. *American Educational Research Journal*, n. 18, p. 15-28, 1981.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Saeb-2001: novas perspectivas*. Brasília: 2001.
- JUNG, M. E., DRETZKE, B. J. Mathematical self-efficacy gender differences in gifted/talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, v. 39, n. 1, p. 22-28, 1995.
- LANGER, E. J. The illusion of incompetence. In: PERLMUTTER, L. C., MONTY, R. A. (eds.). *Choice and perceived control*. New York: Hillsdale, 1979.

- LANGER, E. J., PARK, K. Incompetence: a conceptual reconsideration. In: STERNBERG, R., KOLLIGIAN, J. (eds.). *Competence considered*. New Haven: Yale University, 1990.
- LANGER, E. J., WEINMAN, C. When thinking disrupts intellectual performance: mindlessness on an overlearned task. *Personality and Social Psychology Bulletin*, n. 7, p. 240-243, 1981.
- LENT, R. W., BROWN, S. D., GORE, P. A. Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, n. 44, p. 307-315, 1997.
- MARSH, H. W. Verbal and math self-concept. an internal-external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, n. 23, p.129-149, 1986.
- MARSH, H. W., PARKER, J. W. Determinants of student self-concept: is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 47, p. 213-231, 1984.
- MORGAN, S. L., METHA, J. D. Beyond the laboratory: evaluating the survey evidence for the de-identification explanation of black-white differences in achievement. *Sociology of Education*, p. 82-101, 2004.
- OERTER, R. Structural, ecological, and psychological variables of schooling and their impact on the development of student self-concept. *International Journal of Educational Research*, n. 23, p. 129-149, 1989.
- PENA, L. Differences in the decision to attend college among African, American, Hispanics, and white. *The Journal of Higher Education*, n. 71, v. 2, p. 130-143, 2000.
- PHILLIPS, D. A. Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, n. 58, p. 1.308-1.320, 1987.
- PHILLIPS, D. A., ZIMMERMAN, M. The development course of perceived competence and incompetence among children. In: STERNBERG, R., KOLLIGIAN, J. (eds.). *Competence considered*. New Haven: Yale University, 1990.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J., MORTIMORE, P. Key characteristics of effective schools. *Relatório do Office for Standards in Education*, Londres, 1995.
- SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação. *Reorganização curricular do ensino básico — avaliação das aprendizagens*. Lisboa, 2002.
- SIMÕES, M. F. Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. XXXI, v. 1, 2, 3, p. 195-210, 1997.
- . *O interesse do autoconceito em educação*. Lisboa: Plátano Editores, 2001.
- STIPEK, D. Social-motivational development in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, n. 6, p. 33-45, 1981.
- SUE, S. Science, ethnicity, and bias: where have gone wrong? *American Psychologist*, n. 54, p. 1.070-1.077, 1999.



COR E GÊNERO NA SELETIVIDADE DAS CARREIRAS UNIVERSITÁRIAS

Kaizô Iwakami Beltrão

Da Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE

Moema De Poli Teixeira

Da Coordenação de População e Indicadores Sociais do IBGE

Julien não passava, talvez, uma hora do seu dia sem dizer-se que Bonaparte, tenente obscuro e sem fortuna, fizera-se o senhor do mundo com sua espada. (...) Quando Bonaparte fez que falassem dele, a França tinha medo de ser invadida; o mérito militar era necessário e estava em moda. Hoje, vemos padres de quarenta anos com rendimentos anuais de cem mil francos, isto é, três vezes mais que os famosos generais da divisão de Napoleão. Eles precisam de pessoas que os apoiem. (...) Preciso ser padre [Stendhal (2002, p. 34-35)].

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida deste capítulo são os estudos de Bourdieu e Passeron (1992) que procuraram desmistificar, a partir dos anos 1970, a democratização do ensino — demonstrando, entre outras questões relativas à educação, que escolhas de carreira universitária possuem determinantes sociais.

O interesse por esse tema surgiu a partir da constatação de que tanto as mulheres quanto os negros estão presentes na universidade de forma desigual em relação aos homens brancos, no que se refere às carreiras. Tudo indica que estes últimos dominam as carreiras de mais alto prestígio e *status* sociais. Assim, pretende-se verificar até que ponto esse mercado universitário coloca mulheres e negros em patamares próximos de escolha e possibilidades.

Embora Bourdieu faça referência mais especificamente à questão de gênero no livro *A dominação masculina*, ele também menciona que os negros, assim como as mulheres quanto ao sexo, trazem na cor da pele o estigma que afeta negativamente tudo o que são ou fazem:

Por um lado, qualquer que seja a sua posição no espaço social, as mulheres têm em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo que, tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado, afeta negativamente tudo que elas são e fazem e está na própria base de um conjunto sistemático de diferenças homólogas [Bourdieu (1999, p. 111)].

E afirma também quanto à questão racial:

Essa relação extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante como pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele (*ibidem*, p. 8).

Bourdieu identifica, ainda, o que denomina *carreiras femininas*, em uma listagem de 335 carreiras, segundo a percentagem de seus membros que são mulheres, que conduziriam a profissões cujo eixo principal seria o cuidado de crianças (professora primária), de doenças (enfermagem e nutrição), de casas (empregadas domésticas) e de pessoas (secretárias e recepcionistas). Seriam três os eixos principais que orientariam, segundo sua análise, as escolhas das mulheres. As funções que lhes conviriam seriam aquelas que sugerem o prolongamento das funções domésticas — ensino, cuidado e serviços, uma vez que uma mulher não pode ter autoridade sobre homens e, por último, ao homem deve caber o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas. De certa forma, isso caracteriza as bases da divisão sexual do trabalho que ajuda a explicar, em parte, o hiato salarial de gênero no mercado de trabalho.

Recentemente, no país, teses universitárias [Teixeira (1998) e Queiroz (2000)] utilizando dados de censos de estudantes de terceiro grau realizados em algumas universidades brasileiras — Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) — têm constatado que a presença negra na universidade, além de reduzida, é desigual e restrita a algumas áreas de menor prestígio e de mais fácil ingresso nos exames vestibulares, como serviço social, pedagogia, biblioteconomia e arquivologia.

O objetivo principal do presente capítulo é fazer um paralelo entre esses dois campos de análise da seleção universitária — o de gênero e o de cor,

identificando em que sentido e dimensões os dois campos ou questões se cruzam ou se identificam no tempo e no espaço.

1.1 Testando hipóteses

Partindo dos estudos que mostram que pretos e pardos se inserem preferencialmente em carreiras de menor *status* e prestígio social, a primeira questão a ser discutida seria a escala de prestígio em que a asserção está baseada. Como estabelecer essa hierarquia? Via salários? Via relação candidatos/vagas? Via pesquisa qualitativa/quantitativa realizada especificamente para esse fim? Via oferta de posições? Via quantidade de executivos com a formação específica?

Estamos sugerindo que essa discussão comece testando uma hipótese básica inspirada nos estudos de Bourdieu. Ou seja, se é verdade que (como alega Bourdieu) as profissões mais femininas têm um valor de mercado (e social) mais baixo, uma escolha “natural” para os grupos menos privilegiados seria o de acesso (por exemplo, a um curso superior) nas carreiras menos masculinas.

A opção por trabalhar com a área de formação de terceiro grau considera o imaginário coletivo das possibilidades abertas para todos os grupos de cor ainda no campo das aspirações individuais, embora existam fatores limitadores dessas possibilidades, atuando dentro das escolas, influenciando nessas escolhas pessoais de carreira. Estudos já realizados sobre os exames vestibulares verificaram que o processo de seleção ao ensino superior está fortemente condicionado pela estrutura social, o que torna a entrada na universidade uma seleção de pré-selecionados [Ribeiro e Klein (1982)]. Cunha (1983) diz textualmente que: “Uma das funções da educação superior é a discriminação social através da seleção/diplomação visando à reprodução das hierarquias sociais”. Segundo Ribeiro e Klein (*op. cit.*, p. 33):

(...) as carreiras e instituições de maior prestígio selecionam candidatos cada vez mais homogêneos em termos socioeconômicos, ao passo que os candidatos de carreira e instituições de menor prestígio se distanciam cada vez mais das características dos primeiros. O vestibular, atualmente (anos 1980), realiza sua seleção, na realidade, em duas etapas. A primeira pode ser identificada como pré-seleção (escolha da carreira por ocasião da inscrição no vestibular). Numa segunda etapa, os exames do vestibular realizam uma seleção já dentro de um universo pré-selecionado [Ribeiro e Klein (1982, p. 33)].

Mais recentemente, Limongi *et alii* (2002) apresentam dados do vestibular da USP, referentes à probabilidade de sucesso e às notas médias, que corroboram a idéia do hiato socioeconômico, considerando-se o grupo de cor, a renda familiar ou o sexo. Depreende-se também dos dados que grupos socialmente menos

afluentes apresentam maior diferença dos grupos mais afluentes nas carreiras mais competitivas. Por exemplo: as notas e as taxas de sucesso dos brancos são maiores nos diferentes cursos pretendidos do que as correspondentes dos pretos e pardos e com um maior hiato entre os candidatos de medicina que entre os de letras. Situação semelhante é encontrada quando se comparam homens e mulheres, e grupos de renda selecionados.

Como dito anteriormente, vamos trabalhar com a área de formação de terceiro grau, já que a escolha individual de curso e de carreira diz respeito à auto-imagem e à percepção pessoal de que caminhos e alternativas lhes são oferecidos. Se enfocássemos as profissões exercidas, existiriam níveis de seleção próprios da dinâmica do mercado de trabalho atuando nas relações dos diferentes grupos de cor que incluiriam outro nível de complexidade no resultado.

Optamos por considerar, como indicador da participação relativa por sexo, a razão de masculinidade igual ao quociente da população masculina e feminina (para uma dada carreira); e como indicador da participação relativa por grupo de cor, o quociente da fração de indivíduos do grupo específico de cor na carreira em questão e da fração de indivíduos do grupo específico de cor em todas as carreiras de nível superior.

Utilizamos os microdados dos Censos Demográficos de 1960, 1980, 1991 e 2000. O Censo de 1970 não levantou a variável cor e o Censo de 2000 levantou a informação de uma outra forma, subestimando os indivíduos que terminaram o curso superior, uma vez que somente os indivíduos fora da escola responderam o quesito “4.35 qual a espécie do curso mais elevado concluído”. Ou seja, ficaram de fora do levantamento não só os indivíduos inscritos em cursos de mestrado ou doutorado, mas também aqueles cursando uma segunda graduação.¹ Consideramos cinco grupos de cor como levantado nos censos brasileiros, a saber: brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas. A desagregação de “indígenas” só está disponível nos dois últimos censos estudados.

Este capítulo é composto de sete seções, incluindo esta introdução. A Seção 2 discute os conceitos ligados às carreiras universitárias como foram coletados nos diferentes censos utilizados neste texto. O conceito de cor e os referentes à instrução/educação nos censos brasileiros já foram discutidos no Capítulo 3 deste livro. A Seção 3 faz um breve histórico da evolução dos cursos superiores no Brasil. A Seção 4 apresenta um resumo da situação dos diferentes grupos de cor ante as duas últimas etapas do ensino formal: o segundo e o terceiro graus,

1. O erro estimado para a proporção de indivíduos nessa situação não é pequeno para certos grupos etários mais jovens, mas assumimos que não deveria afetar as proporções de homens/mulheres e dos diferentes grupos de cor.

com um enfoque ligeiramente diferente daquele empregado no Capítulo 3. A Seção 5 apresenta a participação desses diferentes grupos nas carreiras, primeiro por sexo e depois por cor. A Seção 6 apresenta as informações coletadas e as análises correspondentes. A Seção 7 é de comentários e conclusões. Para cotejar as informações disponibilizadas nos gráficos, apresentamos no Anexo a listagem de carreiras como levantadas nos Censos de 1960 a 2000, bem como a razão de sexo para cada carreira e as proporções de indivíduos de cada grupo de cor.

2 CONCEITOS

2.1 Carreiras

Os censos do período levantaram a informação do grau e da espécie do curso completo de nível mais elevado. Neste capítulo, vamos nos restringir aos cursos de nível superior (ver Anexo). No Censo de 1960 [IBGE (1960)], os

(...) cursos superiores são apresentados em subgrupos correspondentes aos seguintes cursos: ciências — bacharelado e didática de: geografia e história; história natural; matemática; física, química e desenho; tecnologia — engenharia, química industrial, agronomia e arquitetura; medicina e serviços sanitários: medicina, veterinária, odontologia, farmácia e serviços sanitários; direito e economia — direito e ciências econômicas, contábeis e atuariais; letras e belas artes — letras clássicas, neolatinas e anglo-germânicas e belas artes; e outros cursos.

Assumindo que esses são os cursos principais oferecidos no país, já se notam agrupamentos em torno de distinções de gênero; e mesmo a apresentação já tem uma conotação hierárquica das áreas.

Em 1980, o mesmo quesito foi levantado. As instruções não listam os tipos de cursos e as áreas que só podem ser reconhecidos a partir das tabulações disponibilizadas. O ensino superior é desagregado em (usando a mesma ordenação da tabulação): *ciências biológicas e da saúde* (biologia, educação física, enfermagem, farmácia, medicina, odontologia e outros); *ciências exatas e tecnológicas* (arquitetura e urbanismo, ciências, ciências da computação, engenharia civil, engenharia elétrica e eletrônica, engenharia mecânica, engenharia química e química industrial, outras engenharias, não classificadas ou maldefinidas); estatística, física, geologia, matemática, química, outros (exclusive engenharia); *ciências agrárias* (agronomia, medicina veterinária, outros); *ciências humanas e sociais* (administração, biblioteconomia, ciências contábeis e atuariais, ciências econômicas, ciências e estudos sociais, comunicação social, direito, filosofia, geografia, história, pedagogia, psicologia, serviço social, teologia, outros); *letras e artes* (letras, artes); e *defesa nacional* (militar, outros cursos de grau superior).

Em 1991, as composições do grau e da espécie de curso completo de nível mais elevado listam para o curso superior [IBGE (1991)]: *ciências biológicas e da saúde* — biologia (inclui biomedicina, biologia, ciências biológicas e afins), educação física (inclui técnico de desportos), enfermagem, farmácia (inclui farmácia bioquímica e afins), medicina, odontologia, outros (inclui nutrição, fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional); *ciências exatas e tecnológicas* — arquitetura e urbanismo, ciências, ciências da computação (inclui processamento de dados, análise, engenharia de sistemas, informática e afins), engenharia civil (inclui engenharia de edificações, pontes e estradas, pavimentação etc.), engenharia elétrica e eletrônica (inclui eletrotécnica, telecomunicações, comunicações etc.), engenharia mecânica (inclui engenharia naval, aeronáutica, metalúrgica, mecânica de automóveis etc.), engenharia química e química industrial (inclui tecnologia de alimentos, engenharia de alimentos, engenharia petroquímica etc.), outras engenharias (não classificadas ou maldefinidas); estatística, física, geologia, matemática, química, outros (exclusive engenharia); *ciências agrárias* — agronomia (inclui ciências agrícolas, engenharia agrícola e engenharia florestal), medicina veterinária, outros (inclui agrimensura, engenharia de pesca, zootecnia, fitotecnia etc.); *ciências humanas e sociais* — administração (inclui secretariado, administração de empresas, administração pública etc.), biblioteconomia (inclui arquivologia), ciências contábeis e atuariais, ciências econômicas, ciências e estudos sociais (inclui sociologia, ciências políticas e sociais, antropologia etc.), comunicação social (inclui editoração, jornalismo, rádio e televisão, publicidade, turismo etc.), direito (inclui relações internacionais), filosofia, geografia, história, pedagogia (inclui administração escolar, educação especial, orientação educacional, formação de professores etc.), psicologia, serviço social, teologia, outros (inclui museologia, arqueologia etc.); *letras e artes* — letras (inclui tradutor, intérprete, lingüística), artes (inclui cinema, comunicação visual, dança, desenho, história da arte, música, teatro etc.); *defesa nacional* — militar, outros cursos de grau superior.

Em 2000, o censo usou, para a tabulação divulgada [IBGE (2000)], uma desagregação completamente diferente para as áreas gerais e específicas de formação: *educação* (formação de professores e ciências da educação); *arte, humanidades e letras* (artes, humanidades e letras); *ciências sociais, administração e direito* (ciências sociais e comportamentais, comunicação, jornalismo e informação, comércio e administração, direito); *ciências, matemática e computação* (ciências da vida, ciências físicas, matemática e estatística, computação); *engenharia, produção e construção* (engenharia e profissões correlatas, produção e processamento, arquitetura e construção); *agricultura e veterinária* (agricultura,

silvicultura e recursos pesqueiros, veterinária); *saúde e bem-estar social* (saúde, serviço social); *serviços* (serviços pessoais, serviços de transporte, preservação ambiental, serviços de segurança; área de formação maldefinida). No entanto, a lista de cursos superiores concluídos (ver Anexo) diferencia-se da lista de 1991 principalmente pela inclusão de novas categorias referentes a mestrado e doutorado.

3 EVOLUÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES NO BRASIL

Segundo Soares (2002), o ensino superior brasileiro pode ser dividido em cinco etapas:

a) Século XIX — ao contrário das colônias da coroa espanhola, nas colônias portuguesas a educação superior não foi uma prioridade. As elites eram educadas em Portugal (Coimbra), como parte de um plano de unificação cultural do império português, dentro de um espírito de “contra-reforma”. Só com a chegada da família real e a ascensão do Brasil à condição de Reino Unido de Portugal e Algarves é que os primeiros cursos são criados. Os cursos de medicina, criados em Salvador, e mais tarde também no Rio, com a vinda da família real para a então nova capital, foram os primeiros. Mais tarde, foram criados cursos de direito em Olinda e São Paulo e a Escola de Minas em Ouro Preto. As primeiras faculdades brasileiras (medicina, direito e politécnica) constituíam-se em instituições isoladas, com orientação profissionalizante no modelo francês, localizadas em grandes centros.

b) A República Velha (1889-1930) — só em 1920, perto das comemorações do centenário da Independência do Brasil, foi criada a primeira universidade do país. Parte do atraso deve-se à concepção positivista dos militares que proclamaram a República, que consideravam a universidade uma instituição ultrapassada e inapropriada para um jovem país.

c) A Nova República (1930-1964) — no Governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério de Educação e Saúde e foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras. O estatuto definia que as universidades poderiam ser públicas, de qualquer das três esferas, ou privadas e deveriam oferecer ao menos três dos seis cursos considerados principais à época: direito, medicina, engenharia, educação, ciências e letras. A ênfase na Faculdade de Educação visava à formação de educadores para o nível médio, prioridade do então ministro. As três universidades criadas no curto período que se seguiu expressavam os diferentes pontos de vista dos educadores, políticos e líderes religiosos da época:

Anísio Teixeira, como educador, criou a Universidade do Distrito Federal, voltada à cultura e à pesquisa, que foi extinta quatro anos depois, por falta de apoio político; Gustavo Capanema, ministro da Educação no período autoritário do Estado Novo, criou a Universidade do Brasil, que deveria servir como paradigma de todas as universidades do país; e os jesuítas, seguindo as diretrizes do primeiro congresso católico de educação, realizado em 1934, que pretendia reintroduzir os princípios morais da religião cristã nas elites brasileiras, criaram a primeira universidade católica, em 1946. São Paulo, como parte de um ambicioso projeto político de retomada do poder, cria, em 1934, a Universidade de São Paulo. Inovou na organização, fazendo da Faculdade de Filosofia, criada a partir da agregação de faculdades tradicionais e independentes, o eixo central das atividades de ensino e pesquisa. Mesmo contando com um corpo docente altamente qualificado e com uma ampla oferta de cursos, a elite paulista continuou fiel aos cursos tradicionais: medicina, engenharia e direito. Na década de 1940, a ampliação do ensino de nível médio e a entrada da mulher no mercado de trabalho, sobretudo no magistério, facilitaram a frequência feminina nos cursos oferecidos pelas Faculdades de Filosofia. Essas faculdades, freqüentemente, não passavam de um aglomerado de cursos desconexos para formação de professores e sem nenhum compromisso com a pesquisa. No período populista (1945-1964) ocorreu um processo de integração do ensino superior: surgimento de novas universidades, federalização de grande parte destas e uma concentração do alunado nessas instituições (65%). A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1961, reforçou o modelo tradicional de Instituições de Ensino Superior (IES) e fortaleceu a centralização. A transferência da capital para Brasília criou a necessidade de uma nova universidade. A Universidade de Brasília (UnB) fundamentou-se não mais em cátedras, mas em departamentos, com maior flexibilidade e uma proposta de integração dos cursos oferecidos, por oposição à simples justaposição que acontecia nas outras universidades criadas a partir de aglutinação de diferentes centros de ensino.

d) Os governos militares e a expansão da pesquisa (1964-1985) — no período militar, um período de insulamento burocrático onde as decisões eram tomadas pelos técnicos, as universidades passaram a ser objeto de maior controle pelo governo federal. A Lei da Reforma Universitária criou, entre outras coisas, os departamentos com chefias rotatórias, o sistema de créditos, o vestibular classificatório (antes era eliminatório), os cursos de curta duração, o ciclo básico, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva. Ao fortalecer o vínculo entre o ensino e a pesquisa, a reforma valorizou a titulação e a produção científica, abrindo caminho para maior profissionalização do corpo docente e para o

ensino de pós-graduação no país. A demanda por vagas não consegue pressionar o setor público e abre um nicho de mercado para a expansão do ensino privado, principalmente nas periferias das metrópoles e cidades de porte médio dos estados mais desenvolvidos. Em 1980, 86% dos universitários estavam em faculdades privadas.

e) Redemocratização política (1985 até agora) — a Constituinte foi palco para acirrada disputa de grupos contra e a favor da alocação de verbas públicas exclusivamente para instituições públicas. A Constituição determinou o mínimo de 18% da receita de impostos da União para o ensino, a gratuidade do ensino público e reiterou a vinculação entre ensino superior e pesquisa. Em 1996, em substituição à antiga LDB de 1961, a de número 4.024, foi promulgada a Lei 9.394. Essa lei estabeleceu os níveis escolares, as modalidades de educação e ensino, instituiu a avaliação dos cursos de graduação e das próprias IES, ampliou a consignação da verba para educação de estados, municípios e do Distrito Federal para 25%, entre outras medidas. Legislação posterior definiu as atribuições e graus de autonomia dos diferentes tipos de IES, indo desde a autonomia mais completa de criação de vagas para docentes e cursos para as universidades até a mais restrita para IES.

3.1 A mulher e o ensino superior no Brasil²

A reversão do hiato de gênero na educação é uma conquista feminina recente na história do Brasil. Durante o período colonial, as mulheres brasileiras foram simplesmente excluídas da parca educação formal existente no país. Como exemplo da diferenciação no tratamento de homens e mulheres, as Ordenações Filipinas³ determinavam, aos tutores de órfãos, normas específicas de acordo com o sexo: “(...) aos homens deve-se-ia ensinar a ler, a escrever e a contar, às mulheres, a coser, a lavar, a fazer rendas e todos os misteres femininos”. É interessante observar que, paralelamente à situação feminina, existia também um entendimento de que pardos poderiam igualmente prescindir de uma educação. Na segunda metade do século XVIII, “(...) o juiz de fora e de órfãos José Antônio Pinto Donas Boto arbitrou à viúva de Manoel Pimenta, Isabel da Silva de Abreu, mulher parda, valor menor que o por ela pedido para sustentar, educar e instruir seus filhos, sugerindo-lhe, ainda, que os colocasse para servir.

2. A questão de gênero e educação é desenvolvida mais extensamente por Beltrão e Alves (2004).

3. As Ordenações Filipinas (11/01/1603 - 01/01/1917) constituem-se em uma compilação jurídica influenciada pelo Direito Romano, Canônico e Germânico, realizada durante o período de dominação espanhola para o reino português, aí incluso o Brasil. O grande objetivo dessas Ordenações era atualizar as inúmeras regras esparsas editadas no período de 1521 a 1600, não surtindo alterações profundas nas fontes formais mediatas, apenas de cunho formal.

O juiz alegava que eles eram pardos, sendo cabível fazê-los trabalhar e, inversamente, injustificáveis os gastos com instrução propostos pela mãe.” [Villalta (2001, p. 350-351)]. Foi apenas a partir da primeira metade do século XIX que começaram a surgir as primeiras instituições destinadas, especificamente, à educação feminina, em um quadro de ensino dual, com claras especializações de gênero. Ao sexo feminino coube, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido para o fortalecimento dos papéis de mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, à formação de professoras para os cursos primários. As mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX. A tônica permanecia na agulha, não na caneta. A primeira escola foi criada em Niterói, no ano de 1835, seguida pela da Bahia, em 1836. Mas as escolas normais permaneceram em número pequeno e insignificante em matrículas, até os últimos anos do Império [Hahner (1981)].

Se o sexo feminino tinha dificuldades de acesso ao ensino elementar, a educação superior era eminentemente masculina, ficando as mulheres excluídas dos primeiros cursos de medicina (1808), engenharia (1810) e direito surgidos no país. O decreto imperial que facultou à mulher a matrícula em curso superior data de 1881. Todavia, os estudos secundários eram caros e essencialmente masculinos. Os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades. A primeira mulher a obter o título de médica no Brasil foi Rita Lobato Velho Lopes, em 1887. O importante a notar é que, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, a exclusão feminina dos cursos secundários inviabilizou a entrada das mulheres nos cursos superiores. Assim, a dualidade e a segmentação de gênero estiveram, desde sempre, presentes na gênese do sistema educacional brasileiro, e as mulheres tinham menores taxas de alfabetização e acesso restrito nos graus mais elevados de instrução [Romanelli (2001)].

O número de mulheres brasileiras no ensino secundário e superior aumentou apenas no início do século XX, ainda assim em proporção muito menor que o dos homens. Dados sobre o número de inscritos por sexo nos ensinos secundário e superior entre 1907 e 1912 [IBGE (2003)] mostram que apenas 1/4 do total de estudantes dos cursos secundários era composto por mulheres e, nos cursos superiores, não mais do que 1,5%.

Não podemos esquecer que foi só com a LDB, promulgada em 1961, equiparando os cursos de nível médio (normal, clássico e científico), que as mulheres que tinham seguido o curso normal (até então um curso terminal)

puderam concorrer nos vestibulares às carreiras de ensino superior. Trigo (1994, p. 89-90) diz que:

(...) ainda que só depois dos anos 60 tenha surgido com maior expressão a figura da mulher profissional exercendo carreiras liberais ou acadêmicas, fruto de uma formação universitária, mudanças no universo das relações de gênero e no imaginário familiar com respeito ao lugar social da mulher já podem ser percebidas desde a década de 1930 com a criação da USP e da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fato determinante para o acesso das mulheres aos estudos superiores.

Lewin (1977) já alertava que a abertura do ensino superior às mulheres, de alguma forma, manteve uma segregação nas escolhas possíveis entre as carreiras ditas masculinas e femininas. Além disso, exemplificando com a carreira de psicologia o ocorrido com os cursos de nível superior, descreve um período de expansão da oferta de vagas, principalmente na iniciativa privada, preenchidas preferencialmente por mulheres. Cumpre notar que a essas novas vagas estava associada uma impressão de mais baixa qualidade de ensino do que nas universidades públicas ou nas preexistentes universidades católicas. Rosemberg (1983) levanta a hipótese de que carreiras femininas, como a psicologia, permitiriam maior flexibilidade de escolhas posteriores pela sua não-tecnicalidade, adequando-se à condição feminina, de acordo com o que era difundido nas normas socialmente aceitas.

Foi apenas a partir de meados da década de 1980 — com o processo de redemocratização do país, com as políticas públicas voltadas para a universalização da educação básica e o continuado aumento da oferta de vagas com a expansão das universidades privadas — que as mulheres conseguiram reverter o hiato de gênero na educação em todos os níveis. “Elas souberam aproveitar as oportunidades criadas pelas transformações estruturais e institucionais ocorridas no país” [Beltrão e Alves (2004)].

Rosemberg (2001), analisando dados do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep) de matrícula na educação profissional, constata a persistência de uma segmentação das carreiras semelhante à já apontada por Lewin (*op. cit.*): “mulheres tendem a seguir cursos propedêuticos e homens cursos profissionais”. Entretanto, ao analisar os dados do Exame Nacional de Cursos (ENC) — que não inclui nem a totalidade dos graduandos nem a dos cursos —, conclui por uma feminização de certas carreiras anteriormente de predominância masculina.

4 ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO

Sabe-se que o acesso à instrução e à educação dos diferentes grupos de cor é diferenciado, mesmo no nível mais básico: o da alfabetização, segundo Beltrão e Novellino (2002). Esses autores também apontam para uma entrada mais tardia na escola dos pretos e pardos e com menor probabilidade de sucesso. Esse hiato aumenta nos níveis mais elevados de ensino. Ainda que nossa análise seja sobre carreiras de nível superior, para contextualizar a situação dos diferentes grupos, optamos por apresentar uma breve descrição dos dados do segundo e terceiro graus. Os dados do segundo grau podem ser entendidos como a demanda potencial para os cursos universitários (terceiro grau).

4.1 Nível médio

A Tabela 1 apresenta a proporção de homens de 10 anos de idade e mais com o segundo grau completo por grupo de cor nos censos do período em análise. Ainda que se note uma sensível melhora com o passar dos anos, as diferenças são patentes quando se comparam os grupos de cor. Nota-se uma clara ordenação entre os valores, consistente entre os diferentes anos analisados: amarelos, brancos, pardos, pretos e indígenas; sendo que os dois primeiros grupos apresentam valores acima da média nacional, e os demais, abaixo. O hiato, que parece se fechar numa velocidade maior, diz respeito aos pretos e pardos. Em 1960, os homens pardos apresentavam uma proporção de concluintes do segundo grau três vezes maior que os homens pretos. Em 2000, a diferença é muito pequena

TABELA 1
POPULAÇÃO DE 10 ANOS DE IDADE E MAIS COM SEGUNDO GRAU POR COR E ANO
CENSITÁRIO: HOMENS
[em %]

	1960	1980	1991	2000
Branco	2,60	8,43	12,65	17,86
Pretos	0,11	1,84	5,06	9,01
Amarelos	1,43 ^a	20,44	24,62	27,24
Pardos	0,35	2,79	5,87	9,39
Indígenas ^b			2,50	7,77
Total	1,70	5,95	9,39	13,94

^a As informações referentes a 1960 foram obtidas a partir de uma combinação de amostras, a de 25% para a maioria das unidades da federação (UFs) e uma de 1% para as demais, tais como Rio de Janeiro (RJ) e Guanabara (GB). Sendo assim, os valores para as populações mais rarefeitas podem ter um maior grau de imprecisão.

^b Nos Censos de 1960 e 1980, os indígenas foram incorporados aos pardos.

entre os dois grupos.⁴ A diferença entre brancos e pretos também apresenta uma grande redução, indo de 20 vezes em 1960 para 5 vezes em 1980, 2,5 vezes em 1991 e um pouco menos de 2 vezes em 2000. Quanto aos números correspondentes aos amarelos, os valores de 1960 parecem estar em conflito tanto com as informações tabuladas à época — nomeadamente a de alfabetização, que apresenta valores maiores para esse grupo que para os brancos [Beltrão e Novellino (2002)] — quanto com as informações obtidas a partir da amostra para o nível superior (ver subseção seguinte) e para as mulheres nesse mesmo nível. Essa discrepância pode advir do tamanho da amostra utilizada (1% para algumas UFs, em vez de 25% originais).

A Tabela 2 apresenta para as mulheres os mesmo valores que a Tabela 1 apresentou para o sexo masculino. Os comentários são basicamente semelhantes no que diz respeito ao hiato de cor, ao incremento da cobertura no período e à ordenação dos diferentes grupos. Para as mulheres amarelas, porém, o movimento foi de um primeiro distanciamento da média nacional, entre 1960 e 1980, para depois uma aproximação nos anos seguintes: em 1960, a proporção era 1,5 vez maior do que a média nacional — subiu para 2,8 em 1980 e caiu nos censos seguintes para respectivamente, 2,2 e 1,6.

A Tabela 3 apresenta a razão de sexo da proporção de indivíduos de 10 anos de idade e mais com o segundo grau completo por grupo de cor nos censos pesquisados. O que se nota é um progresso mais rápido das mulheres *vis-à-vis* os homens nesse nível educacional (na verdade, em todos os níveis

TABELA 2
POPULAÇÃO DE 10 ANOS DE IDADE E MAIS COM SEGUNDO GRAU POR COR E ANO
CENSITÁRIO: MULHERES
[em %]

	1960	1980	1991	2000
Branco	2,30	9,53	14,28	20,26
Pretos	0,12	2,03	5,87	11,11
Amarelos	2,22	19,40	24,60	26,62
Pardos	0,29	3,33	7,31	12,09
Indígenas ^a			2,90	8,54
Total	1,51	6,86	11,06	16,65

^a Nos Censos de 1960 e 1980, os indígenas foram incorporados aos pardos.

4. No Censo de 2000, a pergunta da última série concluída com sucesso só é feita na amostra para os indivíduos que não estavam à época na escola. Esse procedimento criou uma distorção visível na forma da curva para esse ano (ver Capítulo 5).

TABELA 3
POPULAÇÃO DE 10 ANOS DE IDADE E MAIS COM SEGUNDO GRAU POR COR E ANO CENSITÁRIO: RAZÃO DE SEXO

	1960	1980	1991	2000
Branços	1,127	0,884	0,886	0,882
Pretos	0,927	0,908	0,863	0,811
Amarelos	0,646	1,053	1,001	1,023
Pardos	1,208	0,839	0,803	0,777
Indígenas ^a			0,862	0,910
Total	1,124	0,868	0,848	0,837

^a Nos Censos de 1960 e 1980 os indígenas foram incorporados aos pardos.

educacionais — ver Beltrão, 2003). Os grupos de cor economicamente mais afluentes apresentam, em geral, razões de sexo mais elevadas (brancos e amarelos), indicando um menor hiato de gênero nesses grupos. Os amarelos apresentam uma razão de sexo maior que a unidade, em 2000.

Como comentado no Capítulo 3, trabalhar com taxas brutas considerando a população acima de uma certa idade mascara diferenças que existem entre as coortes de nascimento. Reiterando a análise de coorte feita naquele capítulo para o ensino de segundo grau, podemos dizer que, no censo mais recente, a coorte nascida entre 1976 e 1980 apresenta a maior proporção de sucesso, com 35% das mulheres e 27% dos homens tendo completado esse grau de ensino. Nota-se uma inversão no hiato de gênero: para as coortes mais velhas, a proporção de homens que terminam o nível médio é sempre maior que a de mulheres, o oposto ocorrendo para as coortes mais jovens.

As maiores proporções de cobertura são alcançadas pela população amarela (75% e 73%, respectivamente, para mulheres e homens, ver Tabela 4). Percebe-se uma ordenação entre os grupos, consistente por sexo: amarelos, brancos, pardos, pretos e indígenas. Essa ordenação não ocorre tão-somente com o valor máximo, mas também acompanha todas as coortes de nascimento. Note-se que os máximos alcançados de proporção de indivíduos terminando esse nível de estudo são sempre maiores entre as mulheres, independentemente do grupo de cor considerado. A inversão do hiato de gênero ocorre também para todos os grupos de cor.

A Tabela 4 apresenta o valor modal da taxa de conclusão alcançado pelos diferentes grupos de cor, ou seja, a maior taxa de conclusão do ensino médio de uma coorte. A vantagem de trabalhar com o valor modal por oposição a uma

TABELA 4
VALOR MÁXIMO DE TODAS AS COORTES DA TAXA DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO POR SEXO E GRUPO DE COR
 [em %]

Grupo de cor	Homens	Mulheres
Branços	37,4	45,4
Pretos	16,8	23,9
Pardos	18,2	25,4
Amarelos	72,9	75,1
Indígenas	14,9	16,4
Total	27,4	36,0

Fonte: Censo Demográfico de 2000.

taxa bruta, como a das tabelas anteriores, é que a moda independe da distribuição etária. O que se nota é que o valor alcançado pelas mulheres é consistentemente maior para todos os grupos de cor e o hiato de gênero é maior para pretos e pardos.

4.2 Nível superior

Semelhante à Tabela 1, que apresentou a proporção de homens de 10 anos de idade e mais com o segundo grau completo por grupo de cor nos censos do período em análise, a Tabela 5 apresenta as informações para o nível superior. Também nesse nível educacional, nota-se a ordenação entre os valores, consistente entre os diferentes anos analisados: amarelos, brancos, pardos, pretos e

TABELA 5
POPULAÇÃO DE 10 ANOS DE IDADE E MAIS COM NÍVEL SUPERIOR POR COR E ANO CENSITÁRIO: HOMENS
 [em %]

	1960	1980	1991	2000
Branços	1,38	3,84	6,03	6,57
Pretos	0,03	0,27	0,93	1,24
Amarelos	0,55	10,55	18,89	21,11
Pardos	0,11	0,54	1,15	1,29
Indígenas			0,78	1,37
Total	0,87	2,41	3,72	4,19

Fonte: Censos demográficos.

indígenas, sendo que os dois primeiros grupos apresentam valores acima da média nacional, e os demais, abaixo. O hiato de pretos e pardos também parece estar se fechando. Por outro lado, os amarelos parecem estar se distanciando da média nacional. Os ganhos dos pretos, amarelos e pardos foram bem maiores que os dos brancos.

A Tabela 6 apresenta as estatísticas correspondentes às mulheres. Notam-se as mesmas discrepâncias, a mesma ordenação e ganhos maiores para pretas, amarelas e pardas.

A Tabela 7 apresenta a razão de sexo das proporções apresentadas nas duas tabelas anteriores. O hiato de gênero em 1960 era muito maior que o do curso

TABELA 6
POPULAÇÃO DE 10 ANOS DE IDADE E MAIS COM NÍVEL SUPERIOR POR COR E ANO
CENSITÁRIO: MULHERES
[em %]

	1960	1980	1991	2000
Branco	0,22	2,52	5,25	6,60
Pretos	0,01	0,23	0,96	1,58
Amarelos	0,19	6,61	14,79	18,33
Pardos	0,02	0,43	1,16	1,55
Indígenas			0,73	1,40
Total	0,14	1,64	3,42	4,46

Fonte: Censos demográficos.

TABELA 7
POPULAÇÃO DE 10 ANOS DE IDADE E MAIS COM NÍVEL SUPERIOR POR COR E ANO
CENSITÁRIO: RAZÃO DE SEXO

	1960	1980	1991	2000
Branco	6,320	1,524	1,149	0,996
Pretos	4,417	1,163	0,976	0,789
Amarelos	2,980	1,597	1,277	1,152
Pardos	6,120	1,276	0,987	0,833
Indígenas			1,072	0,977
Total	6,248	1,470	1,090	0,939

Fonte: Censos demográficos.

de segundo grau. Em 2000, temos comportamentos diferenciados por cor. Amarelos não reverteram o hiato de gênero, como não haviam revertido o do segundo grau. Brancos reverteram o hiato de gênero, mas os valores são bem perto da unidade. Pretos, pardos e indígenas reverteram o hiato e as mulheres estão se distanciando.

A proporção de indivíduos que terminam o ensino médio e continuam os estudos não é muito grande. Entre esses, os que terminam o curso universitário é ainda menor. Para pretos e pardos em torno de 16% dos indivíduos que terminam o ensino médio terminam também o ensino superior. Para brancos e amarelos essa proporção é bem mais significativa, alcançando valores de, respectivamente, 37% e 51%. Considerando mais uma vez comentários já feitos no Capítulo 3, podemos dizer que, no censo mais recente, a coorte nascida na década de 1950 apresenta a maior proporção de sucesso, com 8,5% das mulheres e 8,6% dos homens tendo completado o ensino superior. Nota-se também nesse nível de ensino a inversão no hiato de gênero observada para o nível médio; e que ocorre em paralelo com os diferentes grupos de cor: para as coortes mais velhas a proporção de homens que terminam esse nível é sempre maior que a de mulheres e o oposto ocorre para as coortes nascidas no passado mais recente.

Novamente, as maiores proporções de cobertura são alcançadas pela população amarela (37% para mulheres e homens, ver Tabela 8). Aqui, também, percebe-se a mesma ordenação entre os grupos, consistente por sexo: amarelos, brancos, pardos, pretos e indígenas. Como ocorrido para o nível médio, essa ordenação não ocorre tão-somente com o valor máximo, mas também acompanha todas as coortes de nascimento. A inversão do hiato de gênero que ocorre para todos os grupos de cor não chega a alcançar os valores modais para a população como um todo e para alguns grupos.

Como já mencionado, o valor modal alcançado pelos homens é ligeiramente maior que o das mulheres para a população como um todo. Esse comportamento se reproduz em três dos grupos de cor: brancos, amarelos e indígenas (ver Tabela 8). Os homens pretos e pardos apresentam valores modais inferiores aos das mulheres de mesma cor. As diferenças entre os valores modais de conclusão de um curso universitário são maiores que para o curso de segundo grau. Uma possibilidade é que o processo de reversão do hiato esteja avançando mais rapidamente nos grupos pretos e pardos, aos quais, apresentando uma menor proporção de indivíduos tendo completado níveis de ensino formal, permite um maior avanço.

TABELA 8
VALOR MÁXIMO DE TODAS AS COORTES DA TAXA DE CONCLUSÃO DO NÍVEL SUPERIOR POR SEXO E GRUPO DE COR
 [em %]

Grupo de cor	Homens	Mulheres
Branços	12,6	12,0
Pretos	2,8	3,2
Pardos	3,0	3,2
Amarelos	37,1	36,8
Indígenas	3,9	3,5
Total	8,6	8,5

Fonte: Censo Demográfico de 2000.

No entanto, esse avanço não ocorre uniformemente em todas as carreiras. Como adiantado na introdução deste capítulo, existem carreiras que são preferencialmente “escolhidas” por mulheres. Como lembra Bourdieu (*op. cit.*) a divisão sexual do trabalho é norteada pelos princípios de que os homens devem dominar o espaço público e o campo de poder (produtivo e econômico), enquanto as mulheres devem ficar circunscritas ao espaço privado, onde se perpetua a lógica da economia dos bens simbólicos, ou à extensão do mesmo, no qual estariam incluídos os serviços sociais (enfermagem, serviço social *stricto sensu*, psicologia e biblioteconomia) e educacionais (pedagogia e licenciaturas em geografia, matemática, história e filosofia), bem como o universo da produção simbólica (literatura, arte e jornalismo).

Se as estruturas antigas da divisão sexual parecem ainda determinar a direção e a forma das mudanças, é porque, além de estarem objetivadas nos níveis, nas carreiras, nos cargos mais ou menos fortemente sexuados, elas atuam através de três princípios práticos que não só as mulheres, mas também seu próprio ambiente, põem em ação em suas escolhas: de acordo com o primeiro destes princípios, as funções que convêm às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas: ensino, cuidados, serviço; segundo, que uma mulher não pode ter autoridade sobre homens e tem, portanto, todas as possibilidades de, sendo todas as coisas em tudo iguais, ver-se preterida por um homem para uma posição de autoridade ou de ser relegada a funções subordinadas, de auxiliar; o terceiro confere ao homem o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas (*ibidem*, p. 112-113).

O mesmo acontece com os diferentes grupos de cor: existem escolhas diferenciadas. Esse tema será desenvolvido na próxima seção.

5 PARTICIPAÇÃO POR SEXO E COR NAS DIFERENTES CARREIRAS

Para podermos melhor descrever a participação por sexo e cor nas diferentes carreiras definimos algumas estatísticas, a saber: razão de sexo e razão (padronizada) de cor nas carreiras. A razão de sexo, $rs_{i,t}$, para a carreira i no instante t é calculada como:

$$rs_{i,t} = \frac{\text{homens}_{i,t}}{\text{mulheres}_{i,t}}$$

onde $\text{homens}_{i,t,r}$ é a população masculina de nível superior da carreira i no instante t e de cor r ; e $\text{mulheres}_{i,t,r}$ é a população feminina de nível superior da carreira i no instante t e de cor r . A ausência de um dos índices indica o somatório naquele índice. Por exemplo, a população masculina em uma dada carreira i pode ser calculada como a soma de todas as populações masculinas de cada cor na carreira:

$$\text{homens}_{i,t} = \sum_r \text{homens}_{i,t,r}$$

A razão padronizada de indivíduos de cor r na carreira i é definida como a razão da proporção de indivíduos daquele grupo de cor na carreira i e no total das carreiras, ou seja:

$$rp_{i,t} = \frac{\left(\frac{\text{homens}_{i,t,r} + \text{mulheres}_{i,t,r}}{\text{homens}_{i,t} + \text{mulheres}_{i,t}} \right)}{\left(\frac{\text{homens}_{\cdot,t,r} + \text{mulheres}_{\cdot,t,r}}{\text{homens}_{\cdot,t} + \text{mulheres}_{\cdot,t}} \right)}$$

Para uma dada carreira, i , o numerador da razão padronizada é exatamente a proporção de indivíduos do grupo de cor na carreira em questão.

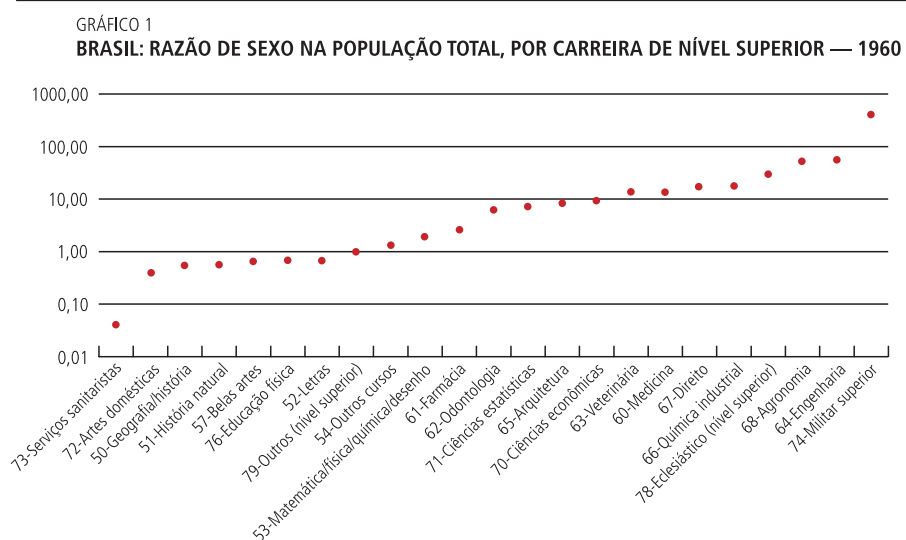
O índice r , referente aos grupos de cor, já teve seus valores possíveis discutidos na seção sobre conceitos. Os valores tomados pelo índice, i , referente aos cursos (carreiras), estão listados para cada ano censitário no Anexo.

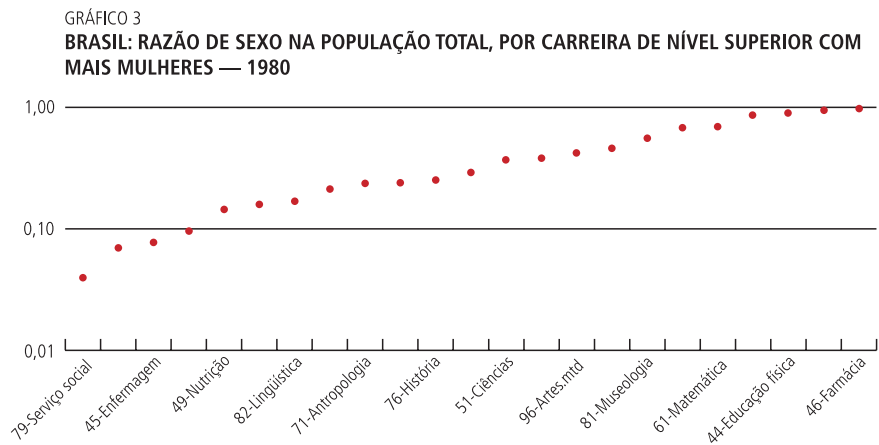
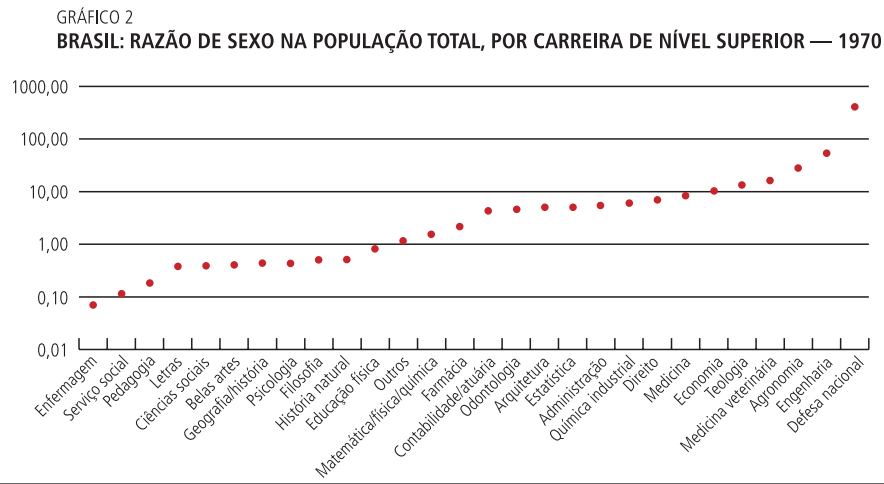
5.1 Participação por sexo nas diferentes carreiras

O Gráfico 1 apresenta, ordenadas pela razão de sexo, as carreiras levantadas no Censo de 1960 (ver Anexo para os números). Nessa data, os cursos superiores ainda têm, no geral, uma predominância masculina, um elenco de carreiras bem restrito e uma baixa prevalência de indivíduos tendo completado esse nível de ensino. Os cursos com maior proporção de mulheres são apenas os de serviços sanitaristas, artes domésticas, geografia e história, história natural, belas artes, educação física e letras. No extremo mais masculino, temos cursos como o militar (superior), engenharia, agronomia e eclesiástico.

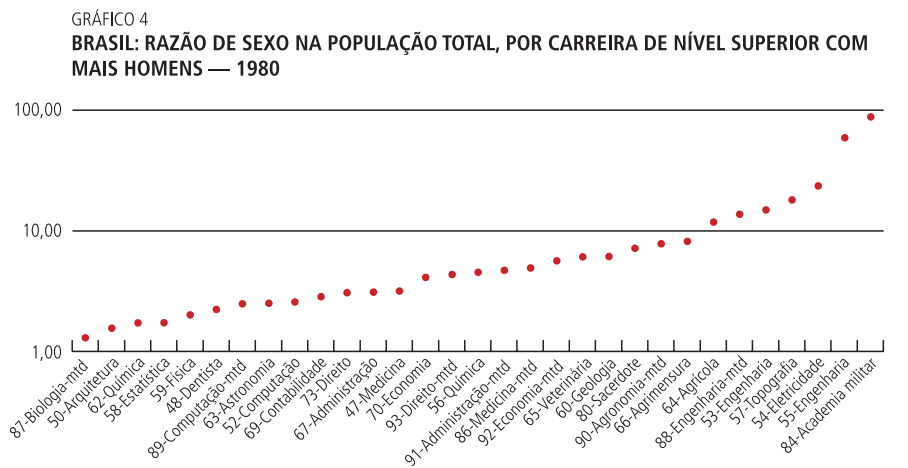
Em 1970, as carreiras são desagregadas de uma outra forma e a oferta de cursos amplia-se (ver Anexo), aumentando a lista de cursos com predominância feminina (ver Gráfico 2), por exemplo: enfermagem, serviço social, pedagogia, ciências sociais, psicologia e filosofia. No entanto, ainda existe uma predominância masculina na maioria dos cursos. Ainda que sob outro nome, a lista das carreiras mais masculinas é bem semelhante, com a introdução de medicina veterinária em quarto lugar e o deslocamento de teologia para quinto.

Em 1980, o rol de carreiras em oferta continua a ser ampliado, mas a maioria dos cursos continua com predominância masculina, ainda que tenha ocorrido um avanço na feminização dos cursos: a cada censo é maior a proporção de mulheres com nível superior e em quase todas as carreiras (ver Gráfico 3 para as carreiras com proporcionalmente mais mulheres e Gráfico 4 para as com mais homens). Em 1960, 32% das carreiras levantadas pelo censo apresentavam





uma população feminina maior. Em 1970, essa proporção chega a 39%. Em 1980, 43% das carreiras apresentam uma predominância feminina. A ordenação em 1980 modifica-se ligeiramente, com a maior predominância de mulheres no curso de serviço social, seguido de um novo curso, o de biblioteconomia, tomando o lugar anterior da enfermagem, que passa à terceira posição. Destacamos também a mudança do lugar ocupado pelo curso de filosofia, que se desloca para a direita no gráfico, não porque tenha aumentado a proporção de homens na carreira, mas sim pela inclusão de mais carreiras com maior proporção de mulheres. Matemática e farmácia, que em 1970 apresentavam uma primazia masculina, ainda que muito perto da situação de equilíbrio, em 1980 invertem essa situação com, proporcionalmente, um maior contingente feminino.



A ampliação da oferta de carreiras também introduz novas possibilidades de inserção, preferencialmente masculinas, como topografia e agrimensura. O desdobramento de engenharia em subtipos, como elétrica, e a introdução do nível de mestrado/doutorado no levantamento censitário caminham na mesma direção, aumentando os cursos masculinos. Dos 11 cursos de pós-graduação *stricto sensu* identificados no censo, apenas três são mais femininos: educação, artes e biblioteconomia. É interessante observar que os cursos de mestrado, em geral, apresentam maior proporção de homens que o bacharelado correspondente.

Entre 1980 e 1991, a oferta de cursos, praticamente mantém-se inalterada, pelo menos no que tange ao número 54. Aumenta ligeiramente, entretanto, a proporção de cursos femininos, indo para 44% (ver Gráficos 5 e 6).

Em 2000 (ver Gráficos 7 e 8), aumenta em torno de 10% a lista de carreiras levantadas no censo (ver Anexo) e continua a feminização: 46% possuem maior proporção de mulheres, já que parte das carreiras que, em 1991, estavam perto da fronteira passam para o lado feminino — arquitetura e urbanismo e odontologia.

5.2 Participação por cor nas diferentes carreiras

Seriam necessários muitos gráficos para colocar todas as combinações de ano censitário e grupo de cor. Como o comportamento é razoavelmente uniforme nos censos, optamos por descrever a situação apenas para 2000. No entanto, a totalidade dos dados utilizados nessa análise e concernentes aos anos censitários

GRÁFICO 7
BRASIL: RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR COM MAIS MULHERES — 2000

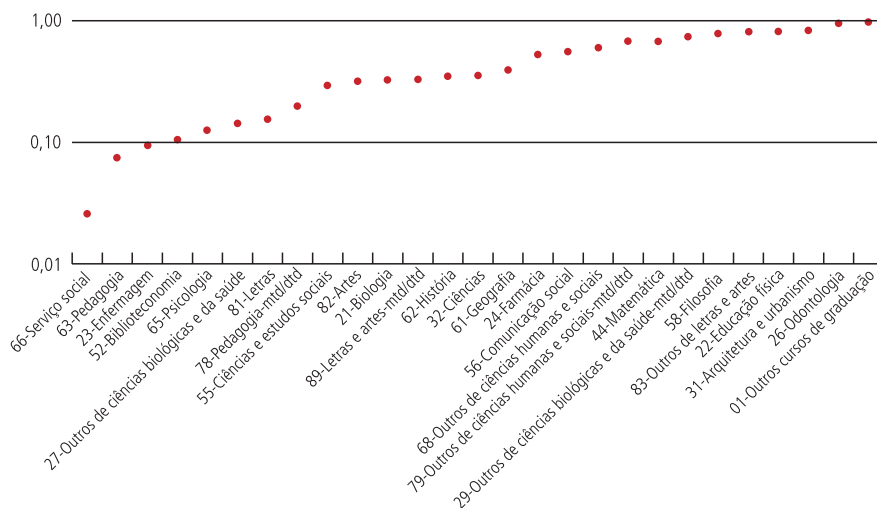


GRÁFICO 8
BRASIL: RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR COM MAIS HOMENS — 2000

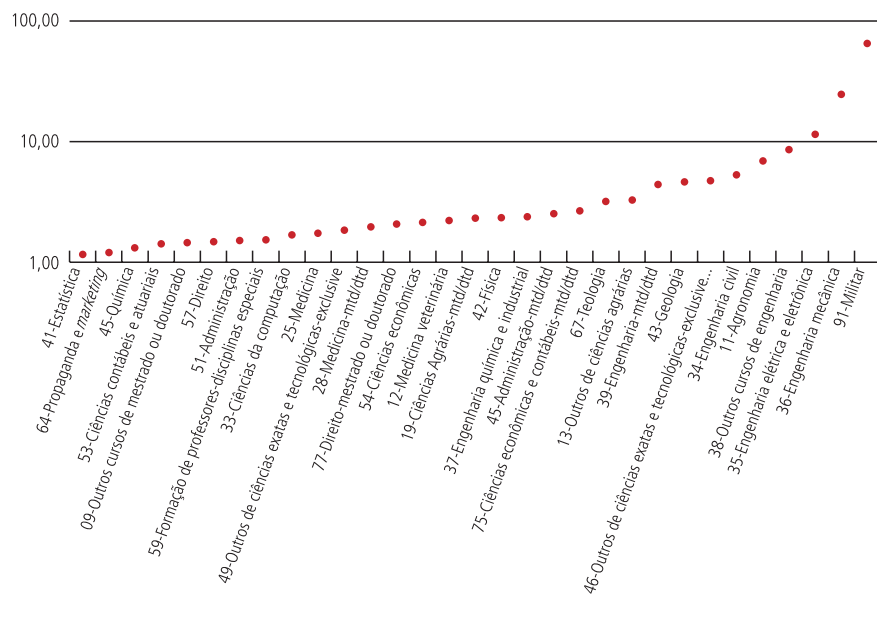


GRÁFICO 9
BRASIL: PROPORÇÃO DE BRANCOS NA CARREIRA — 2000

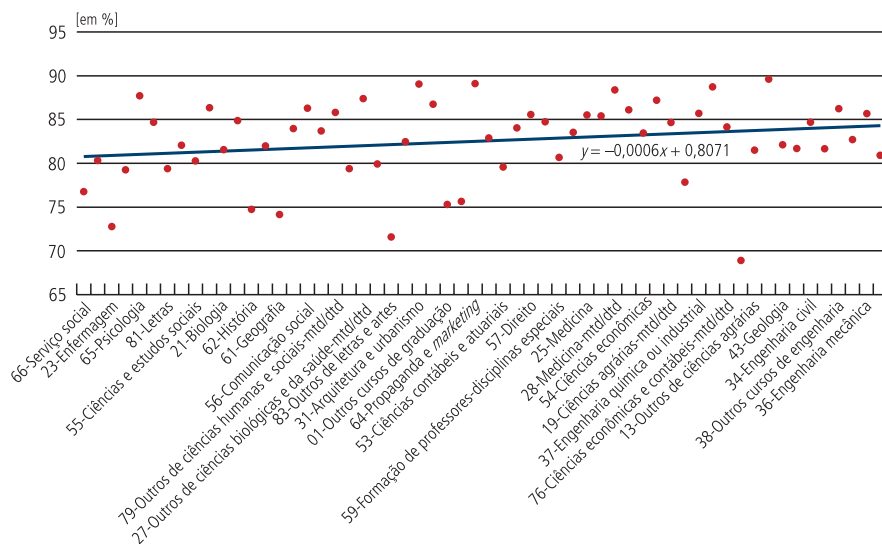


GRÁFICO 10
BRASIL: PROPORÇÃO DE PRETOS NA CARREIRA — 2000

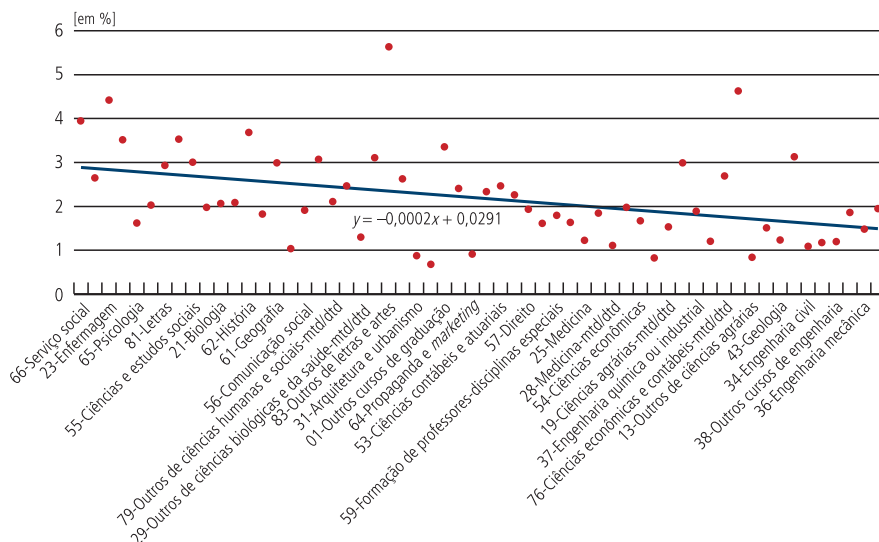


GRÁFICO 11
BRASIL: PROPORÇÃO DE AMARELOS NA CARREIRA — 2000

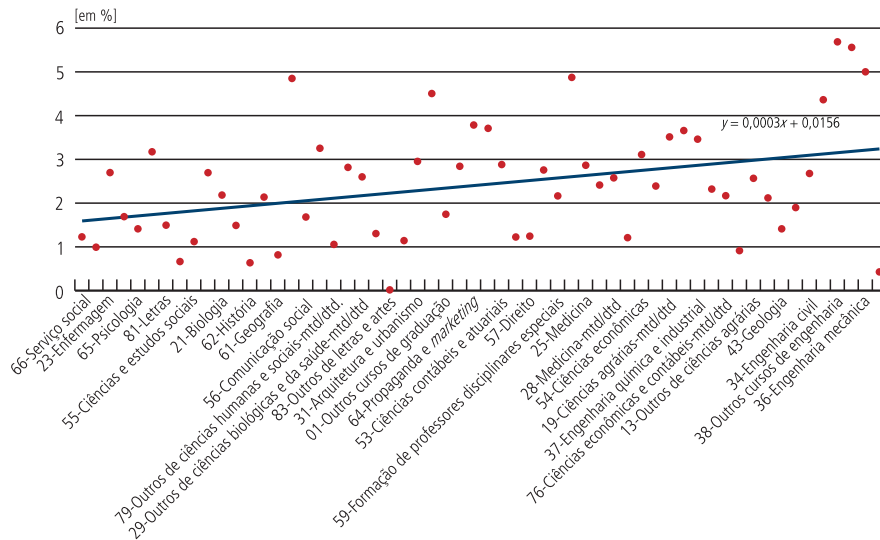


GRÁFICO 12
BRASIL: PROPORÇÃO DE PARDOS NA CARREIRA — 2000

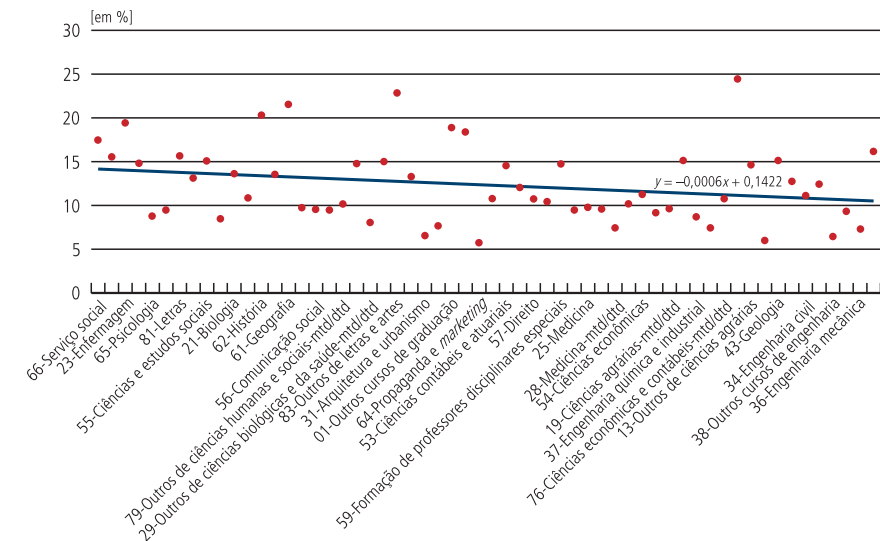
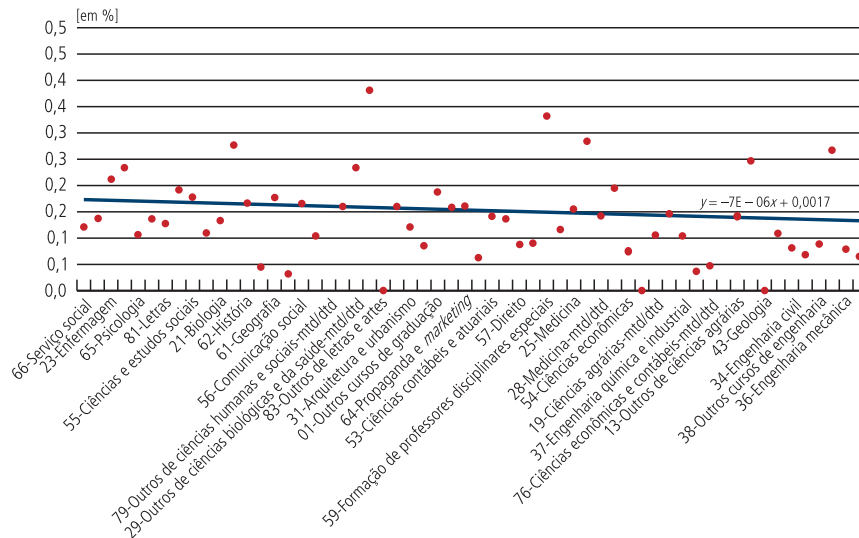


GRÁFICO 13
BRASIL: PROPORÇÃO DE INDÍGENAS NA CARREIRA — 2000



apresentam maior proporção de mulheres, e as da direita, de homens. A equação no gráfico corresponde a uma regressão linear simples, mas dá uma idéia do quanto se modifica a proporção de indivíduos daquele grupo de cor quando se desloca uma carreira para a direita. Por exemplo: para a população branca o movimento para uma carreira imediatamente para a direita implica um aumento da proporção de brancos de 0,06%. Para os pardos, isso implica uma diminuição de mesmo valor, 0,06%. Como a proporção média de pretos, pardos e amarelos é inferior à proporção de brancos nas carreiras, a variação é bem mais visível nesses grupos. É bom lembrar que a população que se autodeclara branca é o maior contingente entre os grupos de cor. De qualquer forma, o que se nota é que para a população branca e amarela a proporção de indivíduos desses grupos cresce com a razão de sexo, o inverso acontecendo para pretos, pardos e indígenas.

6 RELAÇÃO ENTRE REPRESENTATIVIDADES DE SEXO E COR

Para melhor quantificar a impressão de que carreiras masculinas apresentam maior proporção de brancos e amarelos, e que as femininas apresentam maior proporção de pretos, pardos e indígenas, optamos por apresentar um conjunto de gráficos (ver do Gráfico 14 ao Gráfico 25) para cada combinação dos censos após 1980 e os grupos de cor. Nesses gráficos, cada ponto representa uma carreira. No eixo das abscissas, temos em escala logarítmica as informações da

GRÁFICO 14
BRASIL: RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE BRANCOS *VERSUS* RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR — 1980

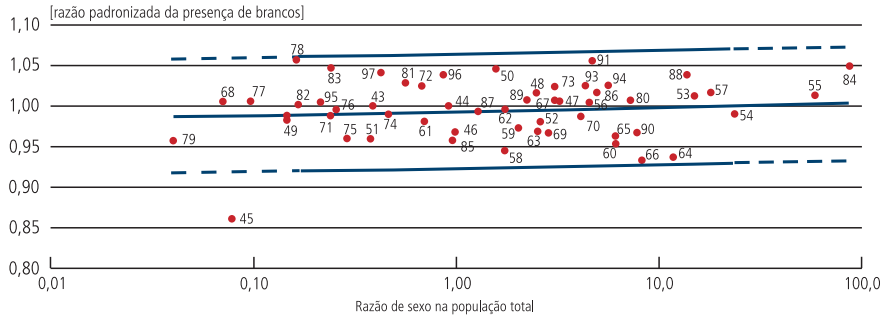


GRÁFICO 15
BRASIL: RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE PRETOS *VERSUS* RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR — 1980

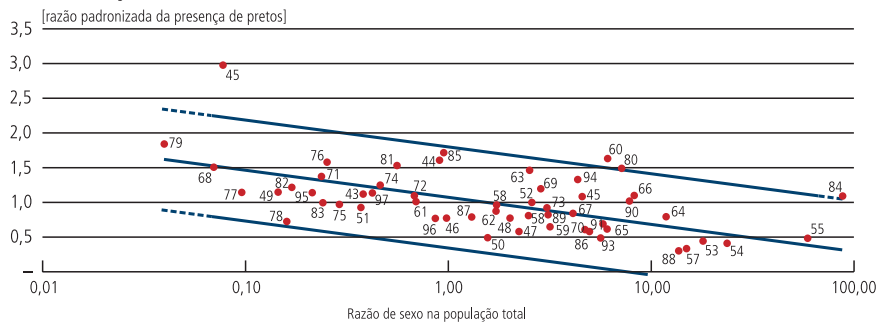


GRÁFICO 16
BRASIL: RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE AMARELOS *VERSUS* RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR — 1980

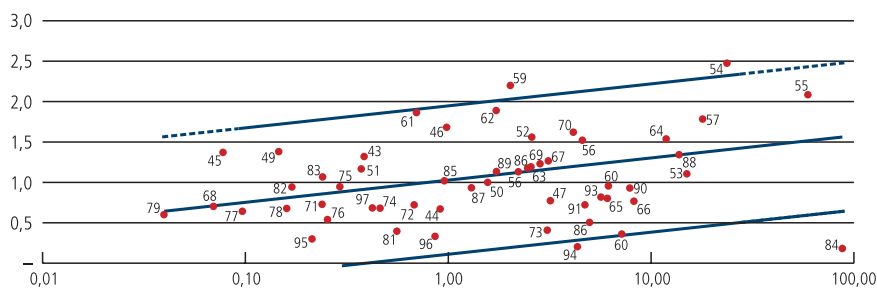


GRÁFICO 17
BRASIL: RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE PARDOS *VERSUS* RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR — 1980

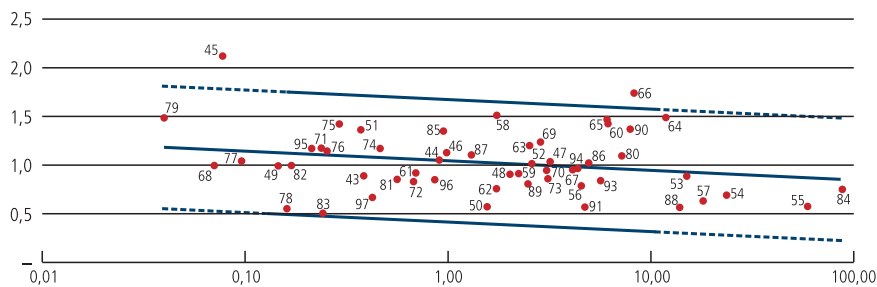


GRÁFICO 18
BRASIL: RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE BRANCOS *VERSUS* RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR — 1991

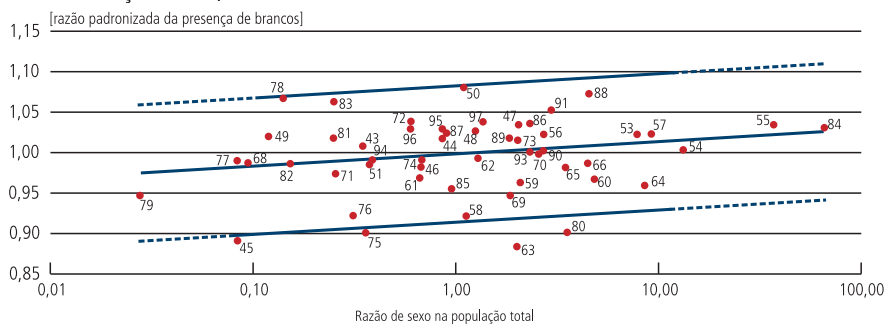


GRÁFICO 19
BRASIL: RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE PRETOS *VERSUS* RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR — 1991

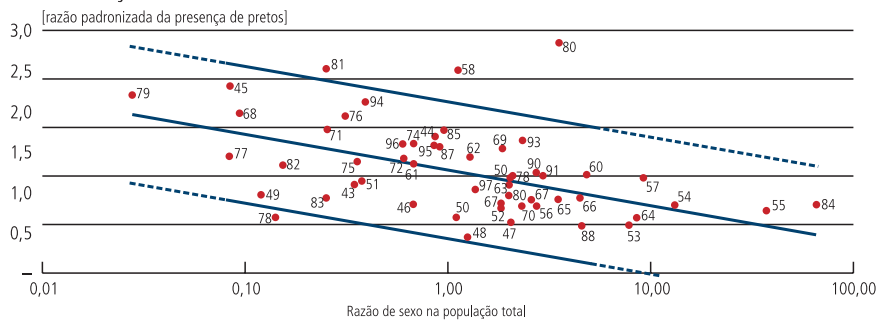


GRÁFICO 20
BRASIL: RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE AMARELOS *VERSUS* RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR — 1991

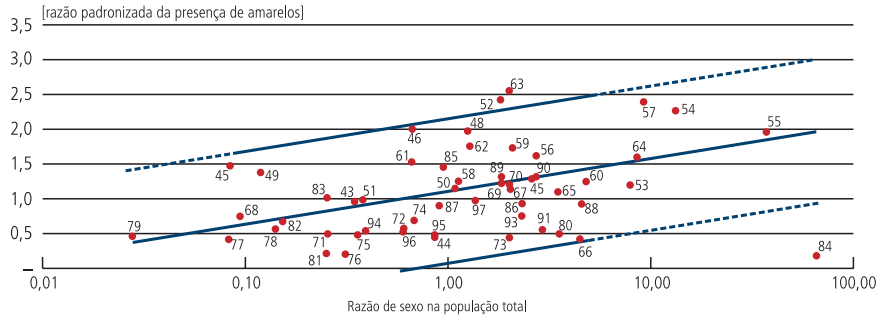


GRÁFICO 21
BRASIL: RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE PARDOS *VERSUS* RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR — 1991

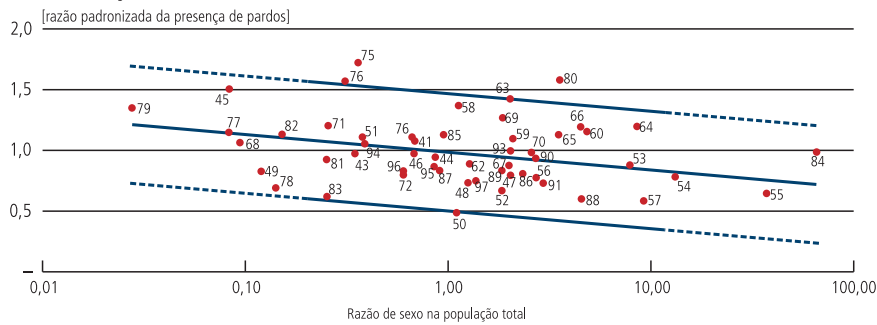


GRÁFICO 22
BRASIL: RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE BRANCOS *VERSUS* RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR — 2000

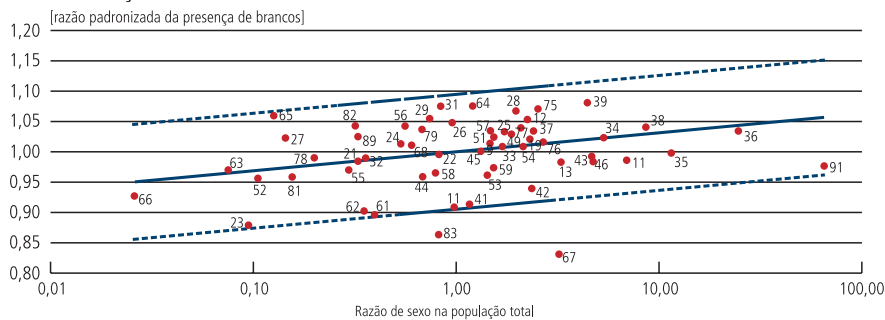


GRÁFICO 23
BRASIL: RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE PRETOS *VERSUS* RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR — 2000

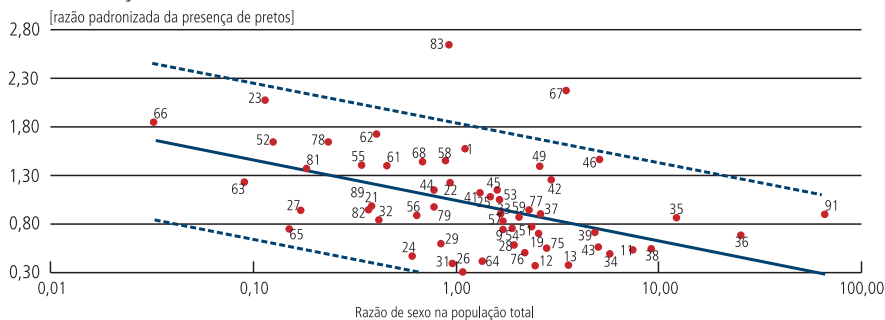


GRÁFICO 24
BRASIL: RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE AMARELOS *VERSUS* RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR — 2000

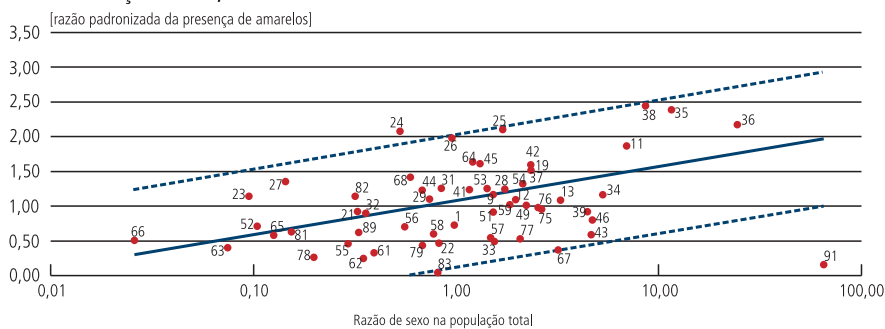
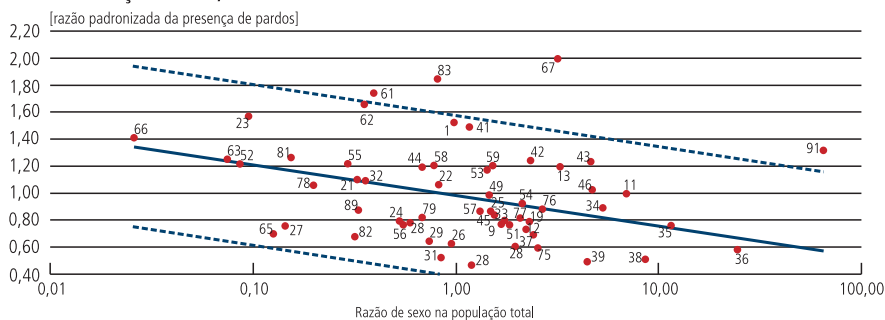


GRÁFICO 25
BRASIL: RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE PARDOS *VERSUS* RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL, POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR — 2000



razão de sexo; e no eixo das ordenadas, temos a informação da razão padronizada do grupo de cor. Além disso, apresentamos a reta de mínimos quadrados ordinários e o intervalo de confiança de 95%.

Mais uma vez, constata-se que quanto mais feminina for a carreira, maior a proporção de pretos, pardos e indígenas; o inverso acontecendo com brancos e amarelos. Além disso, cumpre notar que as razões de sexo por grupo de cor são altamente correlacionadas, isto é, carreiras com, proporcionalmente, mais homens brancos, têm também, proporcionalmente, mais homens pardos, mais homens pretos, mais homens amarelos e mais homens indígenas. No entanto, nas profissões mais femininas existem, em linhas gerais, mais pretos, pardos e indígenas. Essas observações são consistentes com o fato de que o avanço tem sido maior entre as mulheres pretas e pardas do que entre os homens do mesmo grupo racial. Existem, porém, algumas exceções notáveis. Essas exceções são os pontos mais distantes da reta de regressão (que descreveria a “relação” típica entre razão de sexo e a razão padronizada de presença do grupo de cor na carreira) e em geral deveriam estar fora do intervalo de confiança de 95%.

Em 1980, do lado das carreiras mais masculinas, são teologia (listado como sacerdote nesse censo) e defesa nacional (listado como militar) que apresentam uma proporção maior de população preta do que o esperado. Do lado das profissões femininas, enfermagem apresenta uma proporção maior de pretos e pardos do que o esperado, e menos brancos. Psicologia apresenta uma maior proporção de brancos do que o esperado. Os amarelos estão sub-representados nas carreiras como militar e sacerdote.

Em 1991, brancos estão sub-representados em quatro carreiras: enfermagem, geografia, outros de tecnologia e teologia. Os pretos estão super-representados em três carreiras: teologia, em outras de humanas e estatística. Por outro lado, estão sub-representados em psicologia. Os pardos apresentam uma proporção estatisticamente significativa acima do valor esperado nas carreiras de geografia, história e teologia. Os amarelos estão, mais uma vez, sub-representados na carreira militar. Por outro lado, têm uma participação maior em computação e em outras de tecnologia.

Em 2000, psicologia, uma carreira mais feminina, apresenta uma proporção maior do que a esperada de brancos. As carreiras de nível superior “eclesiásticas” e “militares”, por outro lado, apresentam, consistentemente, uma proporção maior do que a esperada de pardos e menor de brancos. Pretos estão super-representados em teologia e em outras de letras; e amarelos estão na situação oposta nessas mesmas carreiras, sub-representados.

7 COMENTÁRIOS E CONCLUSÕES

O que podemos deprender dos dados censitários brasileiros, no que concerne à inserção dos diferentes grupos de cor nas carreiras universitárias, é que essa inserção ocorre, de alguma forma, espelhando a escala de ordenação de participação por sexo: em geral, carreiras mais masculinas têm menor participação de pretos e pardos; e carreiras mais femininas, maior participação desses grupos. Este texto então confirma achados de estudos recentes que têm apontado para a segmentação desse mercado universitário tanto para as mulheres (Bourdieu, *op. cit.*) quanto para os negros [Teixeira (*op. cit.*), Queiroz (2000) e Guimarães e Prandi (2001)].

O aumento da escolaridade feminina e a de pretos e pardos seguiu linhas temporais muito semelhantes, com um mesmo padrão de seleção social e hierarquização nos moldes dos determinantes socioeconômicos constatados por Ribeiro e Klein (*op. cit.*) na década de 1980. O que se conclui é que existe certa coincidência entre os caminhos de acesso das mulheres e dos grupos de cor menos privilegiados. Essas observações são consistentes, também, com o fato de que o maior avanço nas últimas décadas tem sido mais expressivo entre as mulheres pretas e pardas do que entre os homens dos mesmos grupos de cor.

Algumas carreiras são exceções para essa regra, tanto entre as mais femininas como no outro extremo, entre as mais masculinas. Entre as mais femininas, a maior inserção relativa de pretos e pardos dá-se em enfermagem, geografia e história. Entre as mais masculinas, essa maior inserção se dá nas carreiras de teologia e na carreira militar. É interessante notar que essas duas carreiras não se enquadram dentro da cadeia produtiva capitalista *stricto sensu*, mas dentro do mercado de bens simbólicos. Geografia e história são carreiras voltadas para o ensino e, portanto, também seguem a mesma lógica do mercado de bens simbólicos (Bourdieu, *op. cit.*), com a vantagem adicional de terem uma clientela cativa, o alunado — em oposição a profissões liberais, nas quais a clientela precisa ser conquistada. A carreira de psicologia (código 78 nos Censos de 1980 e 1991 e 65 no Censo de 2000), por exemplo, ainda que não apresente os pontos consistentemente fora dos intervalos de confiança, mostra valores mais altos e bem perto do limite superior para brancos nos três anos analisados, além de valores baixos e próximos ao limite inferior para pretos e pardos.

Os caminhos que representam exceções para os homens pretos e pardos são os mesmos considerados por Julien Sorel na obra de Stendhal: *o Vermelho* (carreira militar — defesa nacional) e *o Negro* (carreira eclesiástica — teologia).

ANEXOTABELA A1
CARREIRAS: CENSO DE 1960

Curso superior concluído	Razão de sexo: total	Razão padronizada: branco	Razão padronizada: preto	Razão padronizada: amarelo	Razão padronizada: pardo
73 – Serviços sanitaristas	0,0405	0,9593	0,0000	0,0000	1,9474
72 – Artes domésticas	0,4000	1,0626	0,0000	0,0000	0,0000
50 – Geografia/história	0,5468	1,0057	2,4775	0,0000	0,8631
51 – História natural	0,5685	1,0187	1,1161	0,0000	0,7329
57 – Belas artes	0,6548	1,0352	0,0000	0,0000	0,5168
76 – Educação física	0,6754	0,9962	0,0000	0,0000	1,2516
52 – Letras	0,6840	0,9931	0,7963	0,5365	1,1808
79 – Outros (nível superior)	1,0022	1,0110	3,0593	1,7176	0,5617
54 – Outros cursos	1,3170	1,0217	1,1270	0,3390	0,6446
53 – Matemática/química/desenho	1,9298	0,9793	0,4438	4,3783	1,1470
61 – Farmácia	2,6127	1,0012	0,8768	1,7179	0,9314
62 – Odontologia	6,2009	0,9976	0,3825	0,9992	1,1050
71 – Ciências estatísticas	7,2500	1,0250	0,0000	0,0000	0,7080
65 – Arquitetura	8,3898	0,9983	0,8532	3,0793	0,8675
70 – Ciências econômicas	9,3460	0,9993	0,5783	2,5047	0,9229
63 – Veterinária	13,7770	1,0046	1,2656	0,8859	0,9067
60 – Medicina	13,7808	1,0060	1,0051	0,4710	0,9402
67 – Direito	17,3128	0,9989	1,1519	0,3336	1,0659
66 – Química industrial	17,6250	1,0166	1,2336	2,5443	0,5376
78 – Eclesiástico (nível superior)	29,6364	0,9981	1,2077	0,1500	1,0993
68 – Agronomia	52,8119	0,9641	1,3914	4,0595	1,3670
64 – Engenharia	56,0745	1,0136	1,0230	1,3753	0,6811
74 – Militar (nível superior)	402,0000	0,9872	1,2654	0,0000	1,3129

TABELA A2
CARREIRAS: CENSO DE 1970

Curso superior concluído	Razão de masculinidade
Enfermagem	0,070
Serviço social	0,114
Pedagogia	0,184
Letras	0,379
Ciências sociais	0,389
Belas artes	0,407
Geografia/história	0,436
Psicologia	0,436
Filosofia	0,510
História natural	0,515
Educação física	0,820
Outros	1,150
Matemática/física/química	1,552
Farmácia	2,145
Contabilidade/atuária	4,298
Odontologia	4,619
Arquitetura	5,017
Estatística	5,078
Administração	5,524
Química industrial	6,108
Direito	6,934
Medicina	8,357
Economia	10,511
Teologia	13,367
Medicina veterinária	16,431
Agronomia	27,951
Engenharia	54,254
Defesa nacional	409,870

TABELA A3
CARREIRAS: CENSO DE 1980

	Razão de sexo: total	Razão padronizada: branco	Razão padronizada: preto	Razão padronizada: amarelo	Razão padronizada: pardo
79 – Serviço social (superior)	0,0398	0,9575	1,8379	0,5975	1,4838
68 – Biblioteconomia (superior)	0,0700	1,0053	1,5089	0,7008	0,9971
45 – Enfermagem (superior)	0,0775	0,8606	2,9794	1,3728	2,1206
77 – Educação (superior)	0,0962	1,0057	1,1447	0,6451	1,0418
49 – Nutrição (superior)	0,1452	0,9878	1,1455	1,3811	0,9916
78 – Psicologia (bacharelado)	0,1600	1,0563	0,7196	0,6769	0,5577
82 – Lingüística (superior)	0,1693	1,0003	1,2234	0,9458	0,9952
94 – Educação (mestrado)	0,2131	1,0036	1,1431	0,2979	1,1714
71 – Antropologia (superior)	0,2374	0,9878	1,3783	0,7289	1,1762
83 – Belas artes (superior)	0,2405	1,0466	0,9924	1,0655	0,5104
76 – História (bacharelado)	0,2529	0,9951	1,5779	0,5367	1,1460
75 – Geografia (bacharelado)	0,2909	0,9603	0,9672	0,9429	1,4204
51 – Ciências (bacharelado)	0,3706	0,9594	0,9274	1,1591	1,3654
43 – Biologia (superior)	0,3827	0,9999	1,1124	1,3267	0,8886
96 – Artes (mestrado)	0,4230	1,0416	1,1363	0,6837	0,6680
74 – Filosofia (bacharelado)	0,4621	0,9908	1,2466	0,6790	1,1728
81 – Museologia (superior)	0,5578	1,0290	1,5367	0,3976	0,8512
72 – Comunicações (superior)	0,6802	1,0247	1,0835	0,7251	0,8299
61 – Matemática (bacharelado)	0,6946	0,9807	1,0251	1,8614	0,9222
95 – Biblioteconomia (mestrado)	0,8609	1,0378	0,7731	0,3302	0,8486
44 – Educação física (superior)	0,9034	1,0000	1,6055	0,6731	1,0513
85 – Diplomacia (superior)	0,9508	0,9589	1,7197	1,0191	1,3471
46 – Farmácia (superior)	0,9788	0,9680	0,7740	1,6772	1,1291
87 – Biologia (mestrado)	1,2995	0,9931	0,7842	0,9315	1,1098
50 – Arquitetura (superior)	1,5595	1,0461	0,4904	1,0047	0,5773
62 – Química (bacharelado)	1,7235	0,9968	0,8739	1,8875	0,7651

(continua)

(continuação)

	Razão de sexo: total	Razão padronizada: branco	Razão padronizada: preto	Razão padronizada: amarelo	Razão padronizada: pardo
58 – Estatística (superior)	1,7334	0,9453	0,9571	1,1305	1,5144
59 – Física (bacharelado)	2,0183	0,9736	0,7686	2,2010	0,9088
48 – Dentistas	2,2244	1,0075	0,5775	1,1322	0,9183
89 – Computação (mestrado)	2,4813	1,0146	0,8094	1,1823	0,8119
63 – Astronomia (superior)	2,5063	0,9702	1,4681	1,1890	1,2016
52 – Computação (superior)	2,5753	0,9808	1,0038	1,5582	1,0181
69 – Contabilidade (superior)	2,8437	0,9674	1,1989	1,2350	1,2384
73 – Direito (superior)	3,0633	1,0238	0,9218	0,4079	0,9524
67 – Administração (superior)	3,0991	1,0065	0,8266	1,2648	0,8663
47 – Medicina (superior)	3,1688	1,0063	0,6459	0,7772	1,0368
70 – Economia (superior)	4,1055	0,9866	0,8411	1,6166	0,9549
93 – Direito (mestrado)	4,3325	1,0258	1,3279	0,2049	0,9619
56 – Química (superior)	4,5430	1,0042	1,0895	1,5166	0,7877
91 – Administração (mestrado)	4,7055	1,0548	0,5986	0,7171	0,5702
86 – Medicina (mestrado)	4,9337	1,0168	0,5781	0,5062	1,0214
92 – Economia (mestrado)	5,6308	1,0260	0,4889	0,8249	0,8357
65 – Veterinária (superior)	6,0681	0,9628	0,6118	0,8036	1,4694
60 – Geologia (superior)	6,1166	0,9537	1,6306	0,9554	1,4277
80 – Sacerdote (superior)	7,1665	1,0065	1,4885	0,3604	1,0933
90 – Agronomia (mestrado)	7,8218	0,9659	1,0155	0,9298	1,3646
66 – Agrimensura (superior)	8,2171	0,9328	1,1020	0,7694	1,7407
64 – Agrícola (superior)	11,8169	0,9363	0,7905	1,5419	1,4900
88 – Engenharia (mestrado)	13,7264	1,0378	0,2963	1,3450	0,5708
53 – Engenharia (superior)	14,9722	1,0133	0,3320	1,1038	0,8895
57 – Topografia (superior)	18,0140	1,0168	0,4438	1,7874	0,6309
54 – Eletricidade (superior)	23,5771	0,9896	0,4232	2,4796	0,6896
55 – Engenharia (superior)	59,0199	1,0128	0,4819	2,0860	0,5744
84 – Academia militar	87,6148	1,0492	1,0908	0,1794	0,7538

TABELA A4
CARREIRAS: CENSO DE 1991

	Razão de sexo: total	Razão padronizada: branco	Razão padronizada: preto	Razão padronizada: pardo	Razão padronizada: amarelo	Razão padronizada: indígena
79 – Serviço social	0,0277	0,9469	1,8282	1,3498	0,4564	0,3656
77 – Pedagogia	0,0830	0,9899	1,2022	1,1492	0,4160	0,9716
45 – Enfermagem	0,0837	0,8914	1,9256	1,5074	1,4786	3,0623
68 – Biblioteconomia	0,0939	0,9877	1,6474	1,0632	0,7454	-
49 – Outros da biologia	0,1190	1,0202	0,8085	0,8262	1,3810	-
78 – Psicologia	0,1406	1,0665	0,5750	0,6971	0,5606	1,7088
82 – Letras	0,1524	0,9872	1,1144	1,1304	0,6699	0,5132
81 – Outros de humanas	0,2504	1,0189	2,1054	0,9251	0,2161	-
83 – Artes	0,2508	1,0632	0,7677	0,6203	1,0158	0,4994
71 – Ciências e estudos sociais	0,2543	0,9743	1,4755	1,2052	0,4985	2,3753
76 – História	0,3101	0,9225	1,6194	1,5757	0,2075	0,8636
43 – Biologia	0,3464	1,0084	0,9088	0,9719	0,9632	2,0522
75 – Geografia	0,3588	0,9011	1,1445	1,7224	0,4757	0,9734
51 – Ciências exatas	0,3762	0,9868	0,9473	1,1080	0,9791	-
94 – Mestrado ou doutorado – pedagogia	0,3887	0,9906	1,7640	1,0608	0,5421	-
96 – Mestrado ou doutorado – letras e artes	0,5975	1,0297	1,3292	0,8387	0,5158	4,1949
72 – Comunicação social	0,6022	1,0389	1,1764	0,8037	0,5813	0,4771
61 – Matemática	0,6630	0,9691	1,1212	1,1014	1,5223	0,4953
46 – Farmácia	0,6719	0,9819	0,7111	0,9776	2,0055	0,2567
74 – Filosofia	0,6787	0,9915	1,3370	1,0872	0,6941	-
95 – Mestrado ou doutorado – outros (ciências humanas e sociais)	0,8596	1,0292	1,3136	0,8564	0,4643	1,3621
44 – Educação física	0,8607	1,0173	1,4159	0,9438	0,4547	1,5405

(continua)

(continuação)

	Razão de sexo: total	Razão padronizada: branco	Razão padronizada: preto	Razão padronizada: pardo	Razão padronizada: amarelo	Razão padronizada: indígena
87 – Mestrado ou doutorado – outros (biologia)	0,9012	1,0243	1,3055	0,8385	0,8970	2,9858
85 – Outros cursos de grau superior	0,9484	0,9558	1,4684	1,1264	1,4551	1,6266
50 – Arquitetura e urbanismo	1,0957	1,0810	0,5750	0,4908	1,1388	1,1164
58 – Estatística	1,1224	0,9216	2,0934	1,3675	1,2447	-
48 – Odontologia	1,2492	1,0264	0,3743	0,7312	1,9789	0,5243
62 – Química	1,2815	0,9937	1,1909	0,8941	1,7529	1,4316
97 – Mestrado ou doutorado – (área não especificada)	1,3653	1,0383	0,8594	0,7481	0,9738	3,3103
52 – Ciências da computação	1,8164	1,0176	0,6786	0,6694	2,4314	1,7926
89 – Mestrado ou doutorado – outros (ciências tecnológicas)	1,8341	1,0181	0,7068	0,8386	1,3039	-
69 – Ciências contábeis e atuariais	1,8513	0,9475	1,2827	1,2670	1,2366	0,6553
67 – Administração	1,9936	1,0156	0,8070	0,8811	1,2046	0,9940
63 – Outros da tecnologia	2,0014	0,8841	0,9091	1,4202	2,5480	-
73 – Direito	2,0217	1,0160	0,9855	0,9988	0,4456	0,7122
47 – Medicina	2,0315	1,0346	0,5213	0,7993	1,1314	0,8048
59 – Física	2,0770	0,9637	1,0008	1,0997	1,7227	4,3448
86 – Mestrado ou doutorado – medicina	2,3131	1,0369	0,6932	0,8107	0,9277	-
93 – Mestrado ou doutorado – direito	2,3223	1,0022	1,3665	0,9849	0,7442	-
70 – Ciências econômicas	2,5783	0,9986	0,7563	0,9860	1,2927	1,2493
56 – Engenharia química e química industrial	2,7128	1,0232	0,6902	0,7745	1,6199	1,9922

(continua)

(continuação)

	Razão de sexo: total	Razão padronizada: branco	Razão padronizada: preto	Razão padronizada: pardo	Razão padronizada: amarelo	Razão padronizada: indígena
90 – Mestrado ou doutorado – ciências agrárias	2,7153	1,0028	1,0310	0,9379	1,3182	-
91 – Mestrado ou doutorado – administração	2,9370	1,0533	1,0007	0,7311	0,5513	-
65 – Medicina veterinária	3,4894	0,9821	0,7516	1,1322	1,0986	2,3211
80 – Teologia	3,5339	0,9019	2,3676	1,5828	0,5013	-
66 – Outros agrários	4,4611	0,9877	0,7765	1,1901	0,4269	2,5172
88 – Mestrado ou doutorado – engenharia	4,5494	1,0728	0,4840	0,5961	0,9245	1,7000
60 – Geologia	4,7900	0,9680	1,0137	1,1614	1,2457	2,2343
53 – Engenharia civil	7,8546	1,0228	0,4922	0,8767	1,1919	0,8328
64 – Agronomia	8,5182	0,9604	0,5669	1,1962	1,5998	1,0756
57 – Engenharia não- classificada ou mal-definida	9,2063	1,0227	0,9717	0,5854	2,4028	0,6857
54 – Engenharia elétrica e eletrônica	13,1491	1,0035	0,6995	0,7864	2,2674	0,9629
55 – Engenharia mecânica	37,1491	1,0342	0,6388	0,6501	1,9724	1,3771
84 – Defesa nacional (militar)	65,4317	1,0308	0,7060	0,9832	0,1830	1,5510

TABELA A5
CARREIRAS: CENSO DE 2000

Cursos de nível superior por faixa etária	Todas as cores razão de sexos	Razão padrão brancos	Razão padrão pretos	Razão padrão amarelos	Razão padrão pardos	Razão padrão indígenas	Razão padrão negros
66 – Serviço social – graduação	0,0259	0,9266	1,8715	0,5347	1,4244	0,9219	1,4900
63 – Pedagogia – graduação	0,0748	0,9695	1,2533	0,4332	1,2663	1,0444	1,2643
23 – Enfermagem – graduação	0,0945	0,8786	2,0954	1,1729	1,5853	1,6022	1,6602
52 – Biblioteconomia – graduação	0,1048	0,9568	1,6659	0,7367	1,2081	1,7720	1,2753
65 – Psicologia – graduação	0,1259	1,0587	0,7708	0,6137	0,7127	0,8013	0,7212
27 – Outros de ciências biológicas e da saúde – graduação	0,1434	1,0223	0,9610	1,3806	0,7712	1,0294	0,79911
81 – Letras – graduação	0,1545	0,9585	1,3938	0,6511	1,2773	0,9734	1,2944
78 – Pedagogia – mestrado ou doutorado	0,1992	0,9912	1,6683	0,2896	1,0743	1,4648	1,1615
55 – Ciências e estudos sociais – graduação	0,2946	0,9695	1,4276	0,4878	1,2316	1,3407	1,2603
82 – Artes – graduação	0,3187	1,0425	0,9395	1,1716	0,6919	0,8330	0,7282
21 – Biologia – graduação	0,3271	0,9847	0,9822	0,9514	1,1147	1,0114	1,0952
89 – Letras e artes – mestrado ou doutorado	0,3290	1,0246	0,9878	0,6487	0,8889	2,1017	0,9034
62 – História – graduação	0,3507	0,9027	1,7478	0,2759	1,6600	1,2624	1,6728
32 – Ciências – graduação	0,3577	0,9899	0,8642	0,9299	1,1054	0,3415	1,0700
61 – Geografia – graduação	0,3937	0,8959	1,4193	0,3545	1,7553	1,3490	1,7059
24 – Farmácia – graduação	0,5318	1,0134	0,4930	2,1094	0,7934	0,2499	0,7492
56 – Comunicação social – graduação	0,5577	1,0420	0,9085	0,7315	0,7777	1,2613	0,7968
68 – Outros de ciências humanas e sociais – graduação	0,6006	1,0108	1,4600	1,4158	0,7792	0,7878	0,8792

(continua)

(continuação)

Cursos de nível superior por faixa etária	Todas as cores razão de sexos	Razão padrão brancos	Razão padrão pretos	Razão padrão amarelos	Razão padrão pardos	Razão padrão indígenas	Razão padrão negros
79 – Outros de ciências humanas e sociais – mestrado ou doutorado	0,6789	1,0363	0,9983	0,4609	0,8363	4,0307	0,8600
44 – Matemática – graduação	0,6808	0,9584	1,1720	1,2254	1,2063	1,2122	1,2012
29 – Outros de ciências biológicas e da saúde – mestrado ou doutorado	0,7359	1,0550	0,6187	1,1308	0,6585	1,7761	0,6526
58 – Filosofia – graduação	0,7846	0,9647	1,4764	0,5673	1,2210	2,9015	1,2585
83 – Outros de letras e artes – graduação	0,8142	0,8642	2,6680	0,0000	1,8614	0,0000	1,9798
22 – Educação física – graduação	0,8180	0,9959	1,2462	0,4961	1,0782	1,2062	1,1028
31 – Arquitetura e urbanismo – graduação	0,8414	1,0750	0,4155	1,2845	0,5383	0,9116	0,5202
26 – Odontologia – graduação	0,9530	1,0472	0,3268	1,9604	0,6264	0,6572	0,5823
01 – Outros cursos de graduação	0,9772	0,9092	1,5953	0,7589	1,5390	1,4317	1,5472
41 – Estatística – graduação	1,1647	0,9136	1,1427	1,2370	1,5031	1,1921	1,4501
64 – Propaganda e <i>marketing</i> – graduação	1,2035	1,0759	0,4385	1,6472	0,4672	1,2254	0,4629
45 – Química – graduação	1,3199	1,0005	1,1049	1,6134	0,8821	0,4761	0,9148
53 – Ciências contábeis e atuariais – graduação	1,4212	0,9611	1,1716	1,2534	1,1867	1,0707	1,1845
09 – Outros cursos de mestrado ou doutorado	1,4605	1,0150	1,0727	0,5335	0,9841	1,0458	0,9971
57 – Direito – graduação	1,4833	1,0331	0,9174	0,5428	0,8815	0,6723	0,8868
51 – Administração – graduação	1,5180	1,0236	0,7633	1,1974	0,8484	0,6922	0,8358
59 – Formação de professores disciplinas especiais – graduação	1,5332	0,9738	0,8529	0,9408	1,2058	2,5141	1,1539

(continua)

(continuação)

Cursos de nível superior por faixa etária	Todas as cores razão de sexos	Razão padrão brancos	Razão padrão pretos	Razão padrão amarelos	Razão padrão pardos	Razão padrão indígenas	Razão padrão negros
33 – Ciências da computação – graduação	1,6900	1,0083	0,7759	2,1202	0,7745	0,8823	0,7746
25 – Medicina – graduação	1,7461	1,0326	0,5851	1,2454	0,7985	1,1731	0,7671
49 – Outros de ciências exatas e tecnológicas – exclusive engenharia – mestrado ou doutorado	1,8497	1,0310	0,8765	1,0493	0,7824	2,1581	0,7962
28 – Medicina – mestrado ou doutorado	1,9659	1,0671	0,5279	1,1205	0,6065	1,0822	0,5949
77 – Direito – mestrado ou doutorado	2,0867	1,0399	0,9438	0,5271	0,8302	1,4782	0,8469
54 – Ciências econômicas – graduação	2,1447	1,0079	0,7919	1,3534	0,9235	0,5659	0,9041
12 – Medicina veterinária – graduação	2,2294	1,0526	0,3933	1,0415	0,7470	0,0000	0,6950
19 – Ciências agrárias – mestrado ou doutorado	2,3141	1,0220	0,7254	1,5277	0,7879	0,8058	0,7787
42 – Física – graduação	2,3414	0,9395	1,4140	1,5941	1,2394	1,1081	1,2650
37 – Engenharia química e industrial – graduação	2,3899	1,0346	0,9025	1,5046	0,7106	0,7943	0,73881
75 – Administração – mestrado ou doutorado	2,5269	1,0710	0,5718	1,0115	0,6104	0,2886	0,6047
76 – Ciências econômicas e contábeis – mestrado ou doutorado	2,6733	1,0158	1,2775	0,9455	0,8802	0,3596	0,9385
67 – Teologia – graduação	3,1944	0,8317	2,1962	0,3996	1,9928	4,7996	2,02269
13 – Outros de ciências agrárias – graduação	3,2857	0,9835	0,4014	1,1177	1,1935	1,0737	1,0772
39 – Engenharia – mestrado ou doutorado	4,4310	1,0815	0,7156	0,9222	0,4922	1,8833	0,5250

(continua)

(continuação)

Cursos de nível superior por faixa etária	Todas as cores razão de sexos	Razão padrão brancos	Razão padrão pretos	Razão padrão amarelos	Razão padrão pardos	Razão padrão indígenas	Razão padrão negros
43 – Geologia – graduação	4,6268	0,9916	0,5865	0,6164	1,2336	0,0000	1,1385
46 – Outros de ciências exatas e tecnológicas – exclusive engenharia – graduação	4,7352	0,9866	1,4840	0,8272	1,0407	0,8395	1,1057
34 – Engenharia civil – graduação	5,3152	1,0226	0,5151	1,1645	0,9076	0,6239	0,8499
11 – Agronomia – graduação	6,8995	0,9866	0,5554	1,8965	1,0129	0,5186	0,9457
38 – Outros cursos de engenharia – graduação	8,6047	1,0413	0,5682	2,4760	0,5248	0,6795	0,5311
35 – Engenharia elétrica e eletrônica – graduação	11,4936	0,9988	0,8861	2,4192	0,7604	2,0324	0,7788
36 – Engenharia mecânica – graduação	24,6099	1,0347	0,7057	2,1751	0,5973	0,6045	0,6132
91 – Militar	65,0323	0,9771	0,9239	0,1872	1,3170	0,5012	1,2592

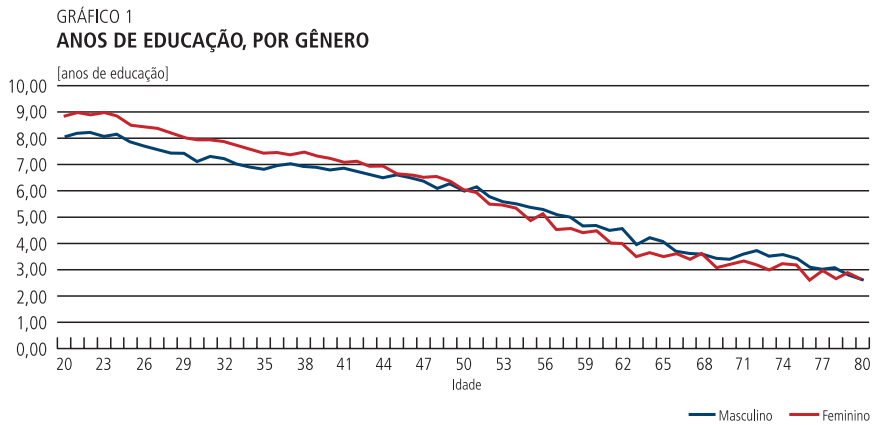
COMENTÁRIO

Simon Schwartzman
Do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade

Kaizô Beltrão e Moema Teixeira nos contam duas histórias opostas, que ocorreram no Brasil nos últimos 50 anos — a transformação profunda da posição da mulher no mundo do estudo e das profissões, e o difícil, e ainda lento, processo de eliminação das diferenças entre brancos e não-brancos.

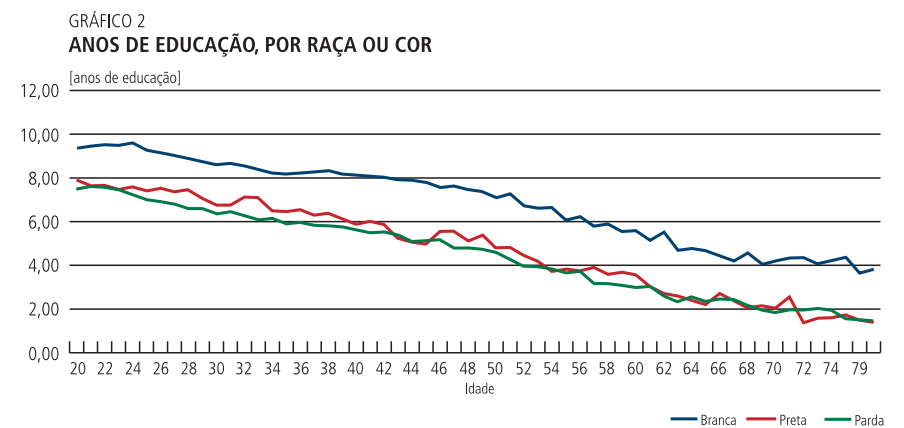
Parte da primeira história está contada no Gráfico 1 deste comentário, baseada em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2003. A educação de homens e mulheres no Brasil nunca foi muito diferente, em termos de anos de escolaridade, e vem crescendo de geração a geração, com quatro anos de escolaridade média para os que têm hoje 60 anos de idade, e duas vezes mais para os que hoje têm 20.

Quarenta anos atrás, poucos no Brasil terminavam o ensino médio e entravam nas universidades, e eram quase todos homens. Naquele tempo, a



educação das mulheres não ia além das escolas secundárias, onde se preparavam para o casamento, ou das escolas normais, de formação de professoras. Hoje, a maioria dos estudantes de ensino superior é composta por mulheres, e o nível educacional das mulheres de 50 anos e menos já é maior que o dos homens. Além disso, todos os indicadores educacionais mostram que as mulheres permanecem mais tempo na escola e têm desempenho melhor. As mulheres já invadem também as antigas profissões masculinas, como a engenharia, a medicina e o direito. Essa entrada das mulheres no mundo das profissões está relacionada às transformações da família tradicional, ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho e à grande redução da taxa de fecundidade ocorrida no país, que deu mais condições para que as mulheres deixassem de se dedicar exclusivamente à vida doméstica. Nem tudo são flores. Ainda existem profissões predominantemente femininas — como o magistério, o serviço social ou a enfermagem —, de rendimentos relativamente baixos e que atraem, sobretudo, mulheres de famílias mais pobres. Em praticamente todas as carreiras, as mulheres ocupam menos posições de destaque do que os homens, e seus salários são também menores. Mas a grande preocupação no Brasil, em termos de educação, não é a situação das mulheres, como ocorre em muitos países da Ásia, África e da região andina, e sim com a situação dos homens, e especialmente com a dos jovens que abandonam a escola aprendendo pouco, e com possibilidades cada vez menores de conseguir se integrar ao mercado de trabalho.

A segunda história está contada no Gráfico 2. Sempre foram profundas, no Brasil, as diferenças entre brancos e não-brancos. Todos melhoraram sua escolaridade nas últimas décadas, mas só muito recentemente a diferença começou a se reduzir.



Essas diferenças em escolaridade afetam a chance de pessoas não-brancas de ingressar no ensino superior e conseguir posições de trabalho adequadas nas profissões mais prestigiadas e bem pagas. Na PNAD de 2003, os brancos eram 49,5% da população, mas ocupavam 73,8% das matrículas no ensino superior de graduação e 80% dos programas de mestrado e doutorado. Os brancos que se formam nas universidades trabalham, sobretudo, em atividades de gerência em empresas, como professores, ou como advogados ou médicos. Pardos e negros também se concentram nessas profissões, com o predomínio das atividades de magistério, seguidas de atividades administrativas de diferentes tipos. Existem, no entanto, profissões que, embora pequenas, são predominantemente ocupadas por pardos e negros: são, sobretudo, técnicas, ou de trabalhadores especializados na indústria e nos serviços.

Uma explicação possível para essas histórias tão diferentes é que, no Brasil, as mulheres sempre compartilharam a posição social dos homens com quem convivem, enquanto brancos e não-brancos sempre viveram em mundos socialmente distantes. Os especialistas discutem se essas diferenças se devem à herança da escravatura, ou à diferença de classes, ou a preconceitos e barreiras de raça. O mais provável é que seja tudo isso ao mesmo tempo. Os dados mostram que, com o tempo, todos melhoram, e os não-brancos de hoje têm a educação que tinham os brancos 20 anos atrás. Mas é um ritmo demasiado lento, e explica muito da desigualdade de oportunidades que é a marca da sociedade brasileira, e que precisamos aprender rapidamente a superar.

BIBLIOGRAFIA

- ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo/Rio de Janeiro: *Ação Educativa*, 2001, 100 p.
- BARCELOS, L. C. Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-asiáticos*, n. 23, p. 37-69, dez. 1992.
- BARNETT, J. H., KARSON, M. J. Managers, values, and executive decisions — an exploration of the role of gender, career stage, organizational level, function, and the importance of ethics, relationships and results in managerial decision-making. *Journal of Business Ethics*, v. 8, n. 10, p. 747-771, Oct. 1989.
- BATISTA, M. A. R., GALVÃO, O. M. R. Desigualdades raciais no mercado de trabalho brasileiro. *Estudos Afro-asiáticos*, n. 23, p. 71-95, dez. 1992.
- BELTRÃO, K. I. *Acesso à educação: diferenciais entre os sexos*. Rio de Janeiro: Ipea, 2002 (Texto para Discussão, 879).
- . *Acesso à educação: existe igualdade entre os sexos?* Rio de Janeiro: Ipea, maio 2002 (Texto para Discussão, 879).
- . *Alfabetização por sexo e raça no Brasil: um modelo linear generalizado para explicar a evolução no período 1940-2000*. Ipea, 2003 (Texto para Discussão, 1.003).
- BELTRÃO, K. I., ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Anais do XIV Encontro Nacional da Abep*, Caxambu, 2004.
- BELTRÃO, K. I., NOVELLINO, M. S. *Alfabetização por raça e sexo no Brasil: evolução no período 1940 — 2000*. RT1, Ence/IBGE, 2002.
- BORI, C. et alii. *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. Brasília: MEC/Inep, 2000, 61 p.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRANDÃO, A. A. P., TEIXEIRA, M. P. (orgs.). *Censo étnico-racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso: dados preliminares*. Niterói: EdUFF, 2003, 53p.
- CARVALHO, J. A. M., WOOD, C. H., ANDRADE, F. C. D. Estimating the stability of census-based racial/ethnic classifications: the case of Brazil. *Population Studies*, v. 58, n. 3, p. 331-343, 2004.
- CAVALCANTE, J. F. *Educação superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília: MEC/Inep, 2000, 64 p.
- CENTRO DE ESTUDOS NIPO-BRASILEIROS. *Pesquisa da população de descendentes de japoneses residentes no Brasil*. São Paulo: 1988.
- COSTA, T. C. N. A. O princípio classificatório “cor”, sua complexidade e implicações para um estudo censitário. *Revista Brasileira de Geografia*, v. 36, n. 3, p. 91-106, jul./set. 1974.
- CUNHA, L. A. Ensino superior e hierarquização social. *Educação Brasileira*, CRUB, ano V. n. 11, p. 41-46, 2º semestre, 1983.

- DINIZ, C. W. P., GUERRA, R. B. *Assimetrias da educação superior brasileira: vários brasis e suas conseqüências*. Belém: EDUFPA, 2000, 132 p.
- DREHER, G. F., COX, T. H. Race, gender and opportunity : a study of compensation attainment and the establishment of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, v. 81, n. 3, p. 297-308, June 1996.
- DURHAM, E. R. *O ensino superior no Brasil: público e privado*. São Paulo: USP/Nupes, 2003 (Documento de Trabalho, 3/03).
- DURHAM, E. R., BORI, C. M. (orgs.). *Seminário o negro no ensino superior*. São Paulo: USP/Nupes, 2003, 166 p. (Série Capa Azul, Seminários CA 1/03).
- FREITAG, B. *Escola, estado & sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.
- GARCIA, J., MCWHORTER, J., LOURY, G. Race & inequality: an exchange. *First things: a Monthly Journal of Religion and Public Life*, n. 103, p. 22-40, May 2002.
- GUIMARÃES, A. S., PRANDI, R. Censo étnico-racial da USP: primeiros resultados. 2001. Acessível em: <<http://www.usp.br/politicaspUBLICAS/censo.html>>.
- HAHNER, J. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HASENBALG, C. A., SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: PEGGY, L. A. *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 1991.
- HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001 (Texto para Discussão, 807).
- HENZ, U., SUNDSTRÖM, M. Partner choice and women's paid work in Sweden — the role of earnings. *European Sociological Review*, v. 17, n. 3, p. 295-316, 2001.
- HERINGER, R. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 1-43, 2001.
- . Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 57-65, 2002 (suplemento).
- IBGE. *Censo Demográfico*. 1960.
- . *Censo Demográfico*. 1970.
- . *Censo Demográfico*. 1980.
- . *Censo Demográfico*. 1991.
- . *Censo Demográfico*. 2000.
- . *Manual do Recenseador*. 1991-2000.
- . *Estatísticas do Século XX*. 2003.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Quem é e o que pensa o graduando: 1996*. Engenharia Civil, Brasília: MEC/Inep, 1997, 50 p.

- IPHAN. *Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 25, p. 5-342, 1997 (Tema: Negro Brasileiro).
- KERCKHOFF, A. C. Making life plans — race, gender and career decisions. In: HOWELL, F. M., FRESE, W. *Social Forces*, v. 62, n. 3, p. 837-839, 1984.
- KLEIN, L. *Política e políticas de ensino superior no Brasil: 1970-1990*. São Paulo: USP/Nupes, 1992 (Documento de Trabalho, 2/92).
- KLEIN, R., RIBEIRO, S. C. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção*, n. 5, jan./jun. 1982.
- LEE, W. K. M. Gender inequality and discrimination in Singapore. *Journal of Contemporary Asia*, v. 28, n. 4, p. 484-497, Oct. 1998.
- LEWIN, H. *Diversificação da demanda ao ensino superior: o comportamento feminino diante da carreira universitária*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1977.
- LIMONGI, F. P. et alii. *Acesso à Universidade de São Paulo: atributos socioeconômicos dos excluídos e dos ingressantes no vestibular*. São Paulo: USP/Nupes, 2002 (Documento de Trabalho, 3/02).
- LOVELL, P. A. (org.). *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 1991.
- LUA NOVA — REVISTA DE CULTURA E POLÍTICA. Raça e gênero no Brasil, n. 35, p. 39-71, 1995.
- MACHADO, E. A., BARCELOS, L. C. Relações raciais entre universitários no Rio de Janeiro. *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 1-36, 2001.
- MAEYAMA, T. *Assimilação e integração dos japoneses no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.
- MCELRATH, K. Gender, career disruption and academic rewards. *Journal of Higher Education*, v. 63, n. 3, p. 269-281, May/June 1992.
- NORDKVELLE, Y. T. *Internationalising the school — critical perspectives on the globalisation process of the Nordic school*. Lillehammer College, 1999 (Working Paper, 82). Acessível em: <<http://www.hil.no/biblioteket/fulltekst/annotat82.pdf>>.
- OLIVEIRA, J. S. *Brasil, mostra a tua cara: imagens da população brasileira nos censos demográficos de 1872 a 2000*. Rio de Janeiro, 2001, mimeo.
- OPPENHEIMER, V. K., KALMIJN, M., LIM, N. Men's career development and marriage timing during a period of rising inequality. *Demography*, v. 34, n. 3, p. 311-330, Aug. 1997.
- PARK, H., SANDERFUR, G. D. Racial/ethnic differences in voluntary and involuntary job mobility among young men. *Social Science Research*, v. 32, n. 3, p. 347-375, Sep. 2003.
- PROPOSTA. *Fase*, v. 27, n. 76, p. 6-81, mar./maio 1998 (revista trimestral).
- PUC/MINAS. *Universidade — debate: o consenso é que é preciso uma distribuição de vagas mais igualitária no ensino*. Belo Horizonte, v. 16, n. 240, p. 8-9 (Seção Integração Social).
- QUEIROZ, D. M. *Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA*. Educação, racismo e anti-racismo, 2000 (Novos Toques, 4).
- RIBEIRO, S. C. O vestibular 1988: seleção ou exclusão? *Educação e Seleção*, n. 18, p. 93-109, jul./dez. 1988.

- . Acesso ao ensino superior: uma visão. *Cadernos Nupes*, n. 5/89. São Paulo: USP/Nupes, 1989 (Documento de Trabalho, 3/03).
- RIBEIRO, S. C., KLEIN, R. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção*, n. 5, p. 29-43, jan./jun. 1982.
- RIBEIRO, V. M. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. 2ª ed. Campinas/São Paulo: Papirus, Ação Educativa, 2002, 255 p.
- ROMANELLI, G. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995.
- ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ROSCIGNO, V. J. Family/school inequality and African-American/Hispanic achievement. *Social Problems*, v. 47, n. 2, p. 266-290, May 2000.
- ROSEMBERG, F. Psicologia, profissão feminina. *Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, São Paulo, n. 47, p. 32-37, nov. 1983.
- . Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, n. 16, p. 151-197, 2001.
- ROSEMBERG, F. et alii. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.
- SAITO, H. (org.). *A presença japonesa no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.
- SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. São Paulo: USP/Nupes, 1991 (Documento de Trabalho, 8/91).
- . *A desigualdade no acesso ao ensino superior*. Observações preliminares sobre os afro-descendentes. São Paulo: USP/Nupes, 2002 (Documento de Trabalho, 2/02).
- SAMPAIO, H., LIMONGI, F., TORRES, H. *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. São Paulo: USP/Nupes, 2000 (Documento de Trabalho, 1/00).
- SANTOS, J. R. A inserção do negro e seus dilemas. *Parcerias Estratégicas*, n. 6, p.110-154, mar. 1999.
- SCHWARTZMAN, S. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*, n. 55, p. 83-96, nov. 1999.
- SEYFERTH, G. et alii. *Racismo no Brasil*. São Paulo/Rio de Janeiro: Fundação Petrópolis, Abong, Ação Educativa, Anped, 2002, 143 p.
- SHORTERGOODEN, J. Young, black and female: the challenge of weaving na identity. *Journal of Adolescence*, v. 19, n. 5, p. 465-475, Oct. 1996.
- SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.
- SIMÕES, M. de F. *O interesse do autoconceito em educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.
- SLAUGHTER, S. Class, race and gender and the construction of post –secondary curricula in the United States: social movement, professionalization and political economic theories of curricular change. *Journal of Curriculum Studies*, v. 29, n. 1, p. 1-30, Jan./Feb. 1997.

- SOARES, M. S. A. (coord.). *Educação superior no Brasil*. Brasília, Caracas, Porto Alegre: MEC/Capes, Unesco/Iesalc, UFRS/IFCH/GEU, 2002, 304 p.
- STENDHAL. *O vermelho e o negro*. Porto Alegre: P&PM Pocket, 2002.
- TEIXEIRA, M. de P. *Negros em ascensão social: trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998, 331 f. (Tese de Doutorado em Antropologia) .
- . *Raça e gênero na universidade: uma análise da seletividade das carreiras*. Mimeo.
- TAM, T. Sex segregation and occupational gender inequality in the United States: devaluation or specialized training? *The American Journal of Sociology*, v. 102, n. 6, p. 1.652-1.692, May 1997.
- THOMPSON, A. For: anti-racist education. *Curriculum Inquiry*, v. 27, n. 1, p. 7-44, 1997.
- TOMASKOVIC-DEVEY, D. The gender and race composition of jobs and the male/female, white/black pay gaps. *Social Forces*, v. 72, n. 1, p. 45-76, 1993.
- TRIGO, M. H. B. A mulher universitária; códigos de sociabilidade e relações de gênero. In: BRUSCHINI, C., SORJ, B. (orgs.). *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, Marco Zero, p. 89-110, 1994.
- VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, 2001.
- WILSON, A. E., HARDY, M. A. Racial disparities in income security for a cohort of aging American women. *Social Forces*, v. 80, n. 4, p. 1.283-1.306, June 2002.
- WILSON, F. D. Ethnic niching and metropolitan labor markets. *Social Science Research*, v. 32, n. 3, p. 429-466, Sep. 2003.
- WOOD, C. H. Categorias censitárias e classificações subjetivas de raça no Brasil. In: LOVELL, P. A.(org.). *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: Cedeplar, UFMG, p. 93-111, 1991.

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Editorial

Coordenação

Silvânia de Araujo Carvalho

Supervisão

Marcos Hecksher

Revisão

Lucia Duarte Moreira
Alejandro Augusto S. V. A. Poinho
Eliezer Moreira
Elisabete de Carvalho Soares
Luiza Guimarães Lima
Marcio Alves de Albuquerque
Míriam Nunes da Fonseca
Sarah Ribeiro Pontes

Capa

Joanna Silvestre Friques de Souza

Editoração

Roberto das Chagas Campos
Carlos Henrique Santos Vianna
Joanna Silvestre Friques de Sousa

Brasília

SBS – Quadra 1 – Bloco J – Ed. BNDES, 9º andar
70076-900 – Brasília – DF
Fone: (61) 3315-5090
Fax: (61) 3315-5314
Correio eletrônico: editbsb@ipea.gov.br

Rio de Janeiro

Av. Nilo Peçanha, 50 – 6º andar (Grupo 609)
20044-900 – Rio de Janeiro – RJ
Fone: (21) 2215-1043/R. 233
Fax: (21) 2215-1043/R. 234
Correio eletrônico: editrj@ipea.gov.br

Comitê Editorial

Secretário-Executivo

Marco Aurélio Dias Pires

SBS – Quadra 1 – Bloco J – Ed. BNDES
9º andar, sala 908
70076-900 – Brasília – DF
Fone: (61) 3315-5406
Correio eletrônico: madp@ipea.gov.br

Composto em Agaramond 11/13 (texto)
Frutiger 47 (títulos, gráficos e tabelas)
Impresso em papel 90g/m²
Cartão Supremo 300g/m² (capa)
no Rio de Janeiro
