



TRANSMISSIBILIDADE INTERGERACIONAL DA POBREZA: VISÕES E PERCEPÇÕES

Relatório de Pesquisa

Palavras- chave: Educação, desigualdade, pobreza, raça

Autores: Henrique Guimarães
Coutinho, Carlos Augusto Sant'Anna
Guimarães e Flávio Cireno Fernandes

Recife, agosto, 2014

PARTE I - VISÃO SOBRE AS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS NO BRASIL: UMA ABORDAGEM QUANTITATIVA DE 1995 A 2007	7
1. INTRODUÇÃO	8
2. TRANSMISSIBILIDADE INTERGERACIONAL DA POBREZA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A DINÂMICA DA EDUCAÇÃO	10
2.1. Evasão Escolar e Repetência: conceitos e medidas.....	14
2.2. Dinâmicas da Evasão Escolar e da Repetência	15
2.2.1 <i>Evasão escolar</i>	15
2.2.2 <i>Repetência</i>	17
2.3 Raça.....	18
2.4 Gênero	21
2.5 Região	24
3. DETERMINANTES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO: REVISITANDO A TEMÁTICA	26
3.1 Políticas Educacionais e a Abordagem do Ciclo de Políticas.....	27
3.2 Teorias da Educação: Bourdieu e a reprodução social x Coleman e o efeito escola	29
3.3 O Mito da “Naturalização” do Fracasso Escolar no Brasil.....	37
3.4 A Política dos Ciclos Escolares como Estratégia de Combate a Repetência e ao Fracasso Escolar no Brasil.....	39
3.5. Avaliação de Desempenho: um panorama geral.....	44
4. PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	46
4.1 Modelo 1.....	46
4.1.2 <i>Composição e tipologia das variáveis</i>	48
4.2 Modelo 2.....	49
4.2.1 <i>Composição e Tipologias das variáveis</i>	50
5. PADRÕES DA RECENTE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO	51
6. EFEITOS SOBRE RAÇA, GÊNERO E ESPAÇO	57
PARTE II - VISÃO SOBRE AS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS NO BRASIL: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA	65
7. TRAJETÓRIAS ESCOLARES DESIGUAIS: RAÇA, GÊNERO E CLASSE	67
7.1. Introdução.....	67
7.2 Educação, juventude e desigualdades	68
7.3. Delineamento e desenho da pesquisa: problema e objetivos.....	75
7.4. Estrutura e roteiro.....	77
8. PERCURSO METODOLÓGICO: MÉTODO E TÉCNICAS	79
8.1. Introdução.....	79
8.2. Estudo de trajetória de vida	79
8.3. Entrevista: técnica e processo	80
8.4. O trabalho de pesquisa.....	81
8.5. Tratamento, análise e interpretação dos dados	83
8.6. Conclusão.....	88
9. TRANSMISSIBILIDADE EDUCACIONAL: FILTROS DE RAÇA E CLASSE	89
9.1. Introdução.....	89
9.2. Raça: usos e sentidos	91
9.3. O paradigma de análise de classe: construção e ruptura	98
9.4. Notas sobre educação e escola	104
9.5 Teoria dos capitais e (in)sucesso escolar	106
9.6 Estratégias de reprodução social como jogo: conservação, subversão e transformação	111
9.7. Desigualdades educacionais: filtro de classe ou raça?	115
9.8. Conclusões	119

10. RECONSTITUINDO TRAJETÓRIAS: REPRODUÇÃO E QUEBRA DO CÍRCULO INTERGERACIONAL DA EDUCAÇÃO	121
10.1. Introdução.....	121
10.2. Trajetórias educacionais: percursos e percalços no processo de escolarização de jovens.....	122
10.3. Conclusão.....	130
11. INIQUIDADES EDUCACIONAIS: DESIGUAL DISTRIBUIÇÃO DE CAPITAIS	132
11.1. Introdução.....	132
11.2. Os significados da educação entre duas gerações: desigualdades e expectativas	132
11.3. Redes de relações: capital social mobilizado.....	134
11.4. Reiteraões e circularidades de trajetórias	138
11.5. Conclusões	141
12. PALAVRAS FINAIS	144
13. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

Abreviaturas e Siglas

CGEE - COORDENAÇÃO GERAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS

CGES - COORDENAÇÃO GERAL DE ESTUDOS SOCIAIS E CULTURAIS

CNPQ - CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

CONSED - CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO

DIPES - DIRETORIA DE PESQUISAS SOCIAIS

FPE - FUNDO DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTADOS

FPM - FUNDO DE PARTICIPAÇÃO DOS MUNICÍPIOS

ICMS - IMPOSTO SOBRE CIRCULAÇÃO DE MERCADORIAS E SERVIÇOS

IPI - IMPOSTO SOBRE PRODUTOS INDUSTRIALIZADOS

FUNDEF - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

FUNDEB - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

FUNDAJ - FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

IBGE - FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

LPST - LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM SOCIOLOGIA DO TRABALHO

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MQO- MÉTODO DOS MÍNIMOS QUADRADOS

PNAD - PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO

RMR - REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE

UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

UFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

UFRB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

UNDIME - UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

Gráficos

Gráfico 1- Percentual de crianças fora da escola de sete a catorze anos (1995-2007)...	52
Gráfico 2 - Percentual de crianças fora da escola por raça (1995-2007)	53
Gráfico 3 - Percentual de crianças de sete anos fora da escola (1995-2007).....	54
Gráfico 4 - Percentual de crianças fora da escola por idade (1995-2007).....	55
Gráfico 5 - Composição relativa do número de crianças fora da escola (1995-2007)...	56
Gráfico 6 - Efeitos da raça na probabilidade de completar as transições (1995-2007) .	59
Gráfico 7 - Efeito da renda na probabilidade de completar as transições (1995-2007)	60
Gráfico 8 - Efeito da Região Nordeste na probabilidade de completar as transições (1995-2007)	61

Tabelas

Tabela 1 - Limites de idade utilizados nas transições educacionais	46
Tabela 2 - Resultados para os modelos nas três transições (1995-2007)	58
Tabela 3 - Estimação do modelo pro MQO para os anos de estudo (1995-2007)	62

Quadros

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa, por cidade, idade, sexo, escolaridade e raça/cor86

Parte I - Visão sobre as trajetórias dos Jovens no Brasil: Uma abordagem quantitativa de 1995 a 2007

Autores: Henrique Guimarães Coutinho e Flávio Cireno Fernandes

1. Introdução

A Transmissibilidade Intergeracional da Pobreza traz à tona uma das mais importantes matérias quando se fala dos estudos de pobreza atualmente: o ciclo ou armadilhas da pobreza. De forma geral, sabe-se que um dos maiores desafios das intervenções para a redução de pobreza é quebrar o ciclo que se forma entre as gerações das populações mais pobres. O Brasil tem passado por um rápido e intenso processo de mudança social nas últimas décadas. Dentre outras, a urbanização é, provavelmente, a mais forte de todas as dimensões¹.

A urbanização se deu de forma muito mais rápida do que a industrialização, levando-se inclusive a se questionar o grau de determinação da segunda sobre a primeira. Esta tendência permaneceu a mesma durante a década de 1990 quando o processo de industrialização começou a reverter-se. O processo de globalização tendo como consequência à reestruturação produtiva levou a grandes transformações. Essas tendências econômicas afetaram fortemente as condições de vida dos jovens brasileiros e de outros países². A primeira consequência deste processo é a rápida expansão do sistema educacional que levou a quase universalização do ensino fundamental. Apesar da expansão, ainda encontramos evidências de discriminação racial no sistema educacional brasileiro (Fernandes 2005a, 2005b, 2005c, 2000d, 2005e, 2005f).

Se por um lado, é evidenciada na literatura científica a disparidade educacional entre brancos e negros³ Por outro lado, sabe-se muito pouco sobre as circunstâncias sociais e culturais que motivam os jovens negros e brancos a caminhos educacionais e ocupacionais distintos. As expectativas educacionais e ocupacionais

¹ De acordo com o recenseamento de 2000, o Brasil hoje tem mais de 80% de toda a sua população vivendo em áreas urbanas.

² De acordo com Lam (1999), a expansão do sistema educacional na África do Sul nas últimas décadas foi um processo diferenciado do que ocorreu no Brasil. Naquele país o alcance em termos de anos de estudo foi maior e a distribuição mais equitativa.

³ CAILUX, E. (1994); FONTAINE, P. (1985); GAMORAN, A.; MARE, R. (1989); HASENBALG, C. (1979, 1987); HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. (1988, 1990, 1991); KUO, H., and R. HAUSER. (1995); ROSEMBERG, F. (1986, 1987, 1991).

futuras que pais e professores têm sobre o jovem parecem ter um forte poder explicativo nas realizações ocupacionais e educacionais (Buchmann, 2005). Para se ter uma ideia da natureza das oportunidades e dos riscos aos quais os jovens estão expostos é extremamente importante considerar o contexto social e cultural em que estes estão imersos (Shanahan, Michael, J. 2000.). A capacidade dos jovens de aproveitar oportunidades e de evitar riscos depende, em grande medida, de características tais como gênero, raça/cor, classe social, local de residência, etc. De especial interesse será a investigação da maneira pela qual tais circunstâncias marginalizam jovens negros. A investigação da dinâmica entre o indivíduo e o contexto social se faz necessário na medida em que os jovens se deparam com uma conjuntura social mudando rapidamente (Elder, 1998, Modell and Elder 2002).

Dessa forma, o estudo tem como objetivo compreender a dinâmica dessa transmissão com foco em sua interação com educação e raça. O presente relatório vem responder a questões levantadas no primeiro seminário temático realizado, onde foi feito um levantamento das questões centrais sobre educação e pobreza, foco do trabalho, além de prestar conta das atividades desenvolvidas durante o curso do projeto.

2. Transmissibilidade Intergeracional da pobreza e educação: algumas considerações teóricas sobre a dinâmica da educação

Flávio Cireno Fernandes /Henrique Guimarães Coutinho

A análise das políticas educacionais no Brasil se mostra como uma tarefa por demais complexa devido às sobreposições de ações, competências e responsabilizações entre as esferas municipal, estadual e federal. Isto também é encarado como um fator primordial, além de ser apontado pela literatura das ciências sociais, da educação e também por diversos relatórios do BID como variável determinante na consolidação dos principais obstáculos às análises dos pesquisadores dificultando, portanto a efetivação de reformas direcionadas de forma focalizada para a elevação da qualidade nos sistemas educacionais em relação, principalmente, ao ensino oferecido aos alunos das redes públicas. É importante ressaltar que existem as ações e propostas para reformas e mudanças, porém as mesmas são, em sua maioria, de pouca amplitude (ações e reformas de caráter local) e descoordenadas, o que diminui as probabilidades de se alcançar eficiência desejada e que se possa disseminar as práticas positivas às demais unidades e esferas administrativas da federação.

De acordo com o Banco Mundial (2007), o Brasil, por apresentar uma realidade política e social bastante desfavorável e, ainda, caracterizada por significativas desigualdades regionais, além de altos índices de clientelismo político, demorou a reagir às novas demandas do mercado globalizado. Somente em meados da década de 1990, o país buscou adotar um modelo descentralizado na alocação dos recursos e dos programas educacionais direcionando ações que possibilitassem/constrangessem os estados e municípios a executarem as políticas sociais, deixando para a esfera federal a responsabilidade pelo planejamento e reformas de base necessárias à sustentação do modelo, percebe-se que a descentralização foi focada na execução e responsabilização das unidades subnacionais (estados e municípios) sobre a qualidade e o acesso à educação,

mantendo centralizada na união as decisões estratégicas sobre o planejamento das políticas educacionais.

O discurso da descentralização é baseado na premissa de que a adoção do modelo proporcionaria um incremento positivo na eficiência das políticas, facilitando a fiscalização dos recursos, através de incentivos à participação da sociedade via promoção de ações que viabilizassem institucionalmente o controle social sobre os gastos na educação, implementando os conselhos gestores da educação, onde diversos segmentos organizados ligados à sociedade teriam acento. Diversos estudos, como os desenvolvidos por Arretche (1999 e 2002); Castro (2000); Barreto e Corbucci (2000); Gremaud (1999); Davies (1999); Martins (2001) deixam claro que, nos governos de FHC (1995-2002), houve uma opção nítida pela política descentralizadora direcionada fortemente para a expansão das vagas, ou seja, a ideia era garantir o acesso universal à educação básica, sem haver uma preocupação nítida com a qualidade e eficiência da educação oferecida

O trabalho de Davies (1999) mostra que, na educação, a descentralização dos recursos para os estados e municípios foi incrementada a partir de 1996 pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef⁴, que foi o carro-chefe das dos programas de reformas na educação. Ocorre que ao contrário do que muitos imaginavam este modelo de fundo não representou um incremento nos recursos da educação, mas sim de uma nova engenharia de redistribuição de recursos já existentes, que seriam

⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 foi implantado em 1º de janeiro de 1998. Trouxe como inovação a mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no País, pela subvinculação de uma parcela dos recursos destinados a esse nível de ensino. O FUNDEF é um fundo instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos devem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização do magistério. Em cada Estado o Fundef é composto por recursos do próprio Estado e de seus Municípios, sendo constituído por 15% do: Fundo de Participação do Estado (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) Recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96; e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp.). Os recursos do FUNDEF constituídos na forma acima são redistribuídos, automaticamente, ao Estado e seus Municípios proporcionalmente ao número de matrículas no ensino fundamental das respectivas redes de ensino, constantes do Censo MEC do ano anterior.

redirecionados da esfera federal para os níveis subnacionais, baseados no num valor padrão de gasto/aluno determinado pelo número de matrículas no ensino fundamental nos estados e municípios da federação.

Na mesma linha de raciocínio, outro argumento similar é colocado por Creso (2007), que afirma que tradicionalmente o discurso sobre a educação na América latina, geralmente, é focado na qualidade do ensino e no papel do educador, porém as ações políticas realizadas, sempre estão direcionadas para a ampliação dos sistemas e da oferta de matrículas, deixando para um plano inferior a eficiência dos conteúdos e práticas educacionais. Isso faz com que o grau de eficiência e qualidade no ensino oferecido através destas expansões seja de sobremaneira baixo, criando um ciclo vicioso que retroalimenta o discurso sobre qualidade. Existe, na visão do autor, uma priorização das políticas públicas de expansão e aumento das matrículas em detrimento das políticas de aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação dentro do sistema educacional, dentro de uma lógica de obtenção de ganhos eleitorais com a priorização ao acesso, em detrimento de investimentos na qualidade do ensino. Não foram identificadas, na literatura, evidências de uma dissociação entre *expansão versus qualidade*, que cremos ser um dos problemas na leitura e interpretação das políticas educacionais.

Porém ao falarmos de ensino fundamental, é consenso que o sistema hoje dispõe de cobertura suficiente para atender às demandas da sociedade e o foco da literatura se direciona para a qualidade do ensino, e conseqüentemente para as razões ou determinantes da evasão escolar, sendo o tema consenso nos programas e discursos de todos os partidos políticos, nas discussões acadêmicas, entre os gestores públicos e na sociedade civil. Mas é fundamental observar que cada um destes segmentos tem interesses específicos em função de suas próprias demandas e não um compromisso social com a temática da educação como canal de transformação e mudança social. Desta forma conclui-se que consenso e cooperação são altamente complexos de serem atingidos entre os atores e instituições governamentais envolvidos no processo educacional.

De acordo com o relatório do BID, o argumento que deu sustentação para a expansão das vagas, no Brasil nos anos de 1990, foi se deteriorando em função da necessidade cada vez maior de se buscar promover uma educação de qualidade em função das transformações do mercado de trabalho geradas a partir da aceleração da globalização /desenvolvimento tecnológico gerando um mercado cada vez mais competitivo e dinâmico, notadamente a partir dos últimos 10 anos.

Diante desta realidade a avaliação das políticas públicas educacionais passou a ter um papel de grande importância para os diversos segmentos ligados às pesquisas na educação como: as esferas e instituições governamentais, pesquisadores, universidades, sociedade civil organizada entre outros, para que, através de avaliações cada vez mais rigorosas do ponto de vista metodológico, fosse possível produzir uma massa de dados e informações capaz de subsidiar com eficiência os analistas e planejadores governamentais, para que os reais resultados e impactos destas políticas pudessem ser aferidos e conseqüentemente proporcionar condições de se aperfeiçoar, corrigir e/ou modificar as políticas públicas nos três níveis de governo, além de se compreender melhor os problemas, obstáculos e gargalos dos processos de implementação das políticas.

A imbricação dos conceitos de reprovação e repetência é patente nos estudos brasileiros, e estes conceitos são tratados indistintamente⁵ como fracasso escolar, em especial nos trabalhos da área de educação (Cf. Patto, 1988). Porém, vários estudos desenvolvidos pela economia da educação tratam o assunto distintamente, porém, separadamente, e não como parte do mesmo fenômeno. Uma exceção a essas abordagens é verificada nos trabalhos de Klein (1995) e Fletcher (1997), que de formas diferentes, afirmam que a evasão é o fim de um ciclo que se inicia com a repetência. Ao mesmo tempo, o trabalho da UNESCO (apud Gonçalves et al. 2008) destaca que, em nível internacional, altas taxas de repetência podem significar altas taxas de evasão, mas não se pode afirmar que haja causalidade pela ausência de correlações positivas entre ambas as taxas, nesse contexto, ou seja, não se trata de

⁵ Em alguns momentos desse texto também adotaremos o uso do conceito, em especial quando não for possível separar os feitos, ou quando ao fazê-lo, prejudicaríamos o entendimento do leitor.

uma relação simples de ser detectada, e talvez por isso tratada de forma cautelosa nos trabalhos do Brasil.

Por isso, para analisarmos a evasão e a repetência escolar no contexto dos estudos brasileiros, temos antes que levar em consideração dois eixos centrais: o primeiro deles diz respeito à conceituação, sua precisão, às formas de medi-los e as relações entre os conceitos. O segundo eixo é de cunho causal, ou seja, qual a dinâmica da evasão e da repetência e alguns dos seus principais determinantes (raça, gênero e região). Essa seção tentará lançar luz sobre o tema a partir desses eixos.

2.1.Evasão Escolar e Repetência: conceitos e medidas

A escola brasileira se caracteriza como uma das mais severas em relação à repetência e evasão de seus alunos, mesmo quando analisadas em contexto internacional, tanto sob o prisma da existência do instrumento da repetência no ensino básico quanto das suas taxas (Soares, 2007; UNESCO, 2008). Essa situação gera um problema de eficiência no financiamento da educação brasileira, com um alto grau de desperdício de recursos. Na década de noventa, utilizando dados das PNAD's 1982 e 1988, Ribeiro (1991) afirmava que a escola brasileira necessitava de 21 unidades de alunos-ano para a formação de um aluno na oitava série. Isso significa o desperdício de 13 alunos-ano com relação a uma situação ideal, onde não há reprovação nem evasão. Afora as diferenças óbvias, a evasão e a repetência têm mais em comum do que aparentam, e a intenção dessa seção é, brevemente, evidenciar algumas delas.

Até meados da década de 80 do século passado, as estatísticas sobre educação no Brasil em grande parte não correspondiam adequadamente à realidade, por causa de equívocos metodológicos de medição presentes nas estatísticas oficiais. A partir de 1985, com o modelo PROFLUXO (Fletcher e Ribeiro, 1989), as altas taxas de evasão que caracterizavam as estatísticas, foram substituídas por altos índices de repetência, a partir de uma nova forma de cálculo, mais apropriada e refinada. Dados de Ribeiro (1991) mostram que, para o ano de 1982, enquanto a metodologia

tradicional calculava a evasão em 29,6% para a primeira série, os dados do modelo PROFLUXO apontavam uma taxa de 52,4%⁶. Isso se dava pela seguinte questão: o aluno era reprovado em um determinado ano e se matriculava no ano posterior em outra escola, constando como novo entrante no sistema, o que o fazia evadido em um primeiro momento e portador de distorção idade série no segundo.

Basicamente, de forma operacional e analisando o fenômeno como único, a evasão e a repetência devem ser situados na dimensão de indicadores de fluxo escolar, que medem diferentes facetas desse fenômeno. Esses indicadores são taxa de repetência, taxa de distorção idade-série e taxa de evasão. Esses indicadores podem ser vistos da seguinte forma: o primeiro é uma medida de eficiência da educação naquele determinado ponto do tempo, o segundo é uma medida de eficiência do sistema e da sua capacidade autoajuste, e conseqüentemente, levar em consideração a dimensão temporal, e o último é um indicador de eficácia, uma vez que o aluno evadido não conclui o ensino básico. Finalizando, a evasão e a repetência cumprem dupla função, às vezes tratadas de forma concatenada, às vezes de forma isolada, e como dimensões distintas da avaliação de políticas educacionais.

2.2 Dinâmicas da Evasão Escolar e da Repetência

Inicialmente, ao falarmos das dinâmicas da evasão e da repetência, cabe contextualizar o tema e suas características. Dessa forma, a presente seção conta com duas primeiras seções dedicadas ao tema e posteriormente serão introduzidos os temas de raça e gênero.

2.2.1 Evasão escolar

De acordo com Cerratti (2000) a evasão dos jovens na escola é compreendida como um produto do fracasso escolar, fenômeno tradicionalmente associado ao aluno e a instituição escolar. A autora ressalta que a evasão escolar, normalmente, é associada a (1) fatores cognitivos e psicoemocionais dos alunos, (2) a fatores

⁶ Esses números caem para aproximadamente 30% na primeira série no ano de 2003, segundo Gonçalves, Rios-Neto e César (2008), mesmo assim ainda é uma das mais altas taxas do mundo.

socioculturais e institucionais e a (3) questões macro ligadas a economia e a política. A evasão é, frequentemente, associada também à falta de interesse do aluno e à incapacidade do mesmo em se esforçar para aprender, como demonstra o trabalho de Oliveira (1997).

A questão é que diversos estudos apontam para um cenário que mostra que, quando os conteúdos são atrativos e desenvolvem conexões claras com a realidade dos alunos, proporcionam resultados melhores do que os métodos tradicionais, já que se preocupam em se distanciar dos métodos convencionais voltados para a memorização das disciplinas. Isto demonstra que a escola, através da elaboração dos seus conteúdos e currículos é um ator importante e corresponsável direto pela permanência ou não dos jovens no sistema escolar. Cerratti (2000) argumenta em complemento a esta discussão, que a prática docente deveria se encarregar de problematizar os conteúdos ao invés de apenas repassá-los como algo já acabado pronto.

Resultados apresentados por Ceratti (2000) no estado do Paraná apontam para a existência, por parte da escola, de uma preocupação com o fazer pedagógico e com questões associadas diretamente à gestão tais como: rotatividade de professores, práticas docentes, organização das disciplinas e carga horária, tratando isto como condições essenciais para o sucesso ou fracasso dos alunos na escola. O trabalho conclui que é possível destacar boas intenções ou práticas positivas por parte da direção e do corpo docente em direção ao ensino de qualidade e de práticas inovadoras, mas não apresentam sugestões de mudanças, e terminam por adotar práticas semelhantes às de outras escolas caindo em problemas e desencontros comuns ao ensino tradicional. Isto fortalece a crença de que o fracasso escolar é um fenômeno natural resultante de fatores extraescolares que assume uma regularidade dentro da sociedade com um caráter insuperável, ou seja, se caracteriza como um fenômeno que não é produzido por nenhum ator constituinte da instituição escola, este fenômeno faz parte, na visão dos dirigentes e docentes, exclusivamente da vida social dos alunos.

2.2.2 Repetência

Ribeiro (1991) em seu trabalho clássico comprova que as altas taxas de repetência nas séries iniciais se constituem num problema que não foi devidamente atacado pelas Políticas Educacionais no Brasil até o fim dos anos de 1980, que segundo este autor, priorizaram diretamente o combate à evasão escolar. O trabalho de Ribeiro (1991) mostra, também, que a partir do uso das nads - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - o problema da frequência escolar e da repetência passou a receber a importância e o destaque que merecia nos estudos educacionais. Ribeiro (1991) se utilizou do modelo estatístico "*Profluxo*" (Fletcher e Ribeiro, 1989) para desenvolver uma série de considerações críticas sobre as estatísticas educacionais. Inicialmente observa que a taxa de evasão de 2,3 é desprezível enquanto a de repetência atinge mais de 50% dos alunos na transição da 1ª para a 2ª série. A análise mostra que já em 1982 cerca de 90% das crianças estavam em escolas do 1º grau.

Neste contexto se observa que, dos sete aos catorze anos, entre todas as crianças que se encontravam fora da escola, 70% se concentravam no Nordeste e Norte, principalmente nas regiões mais pobres e que existe uma evasão generalizada nas 4ª e 5ª séries por conta da falta de escolas de 4ª série em diante. O autor alerta que as possíveis causas e consequências destas estatísticas apontam para a própria origem da escola no Brasil, onde sempre foi cultivado o interesse pela frequência (quantitativo) em detrimento à qualidade do ensino oferecido.

Parte dos estudos em educação no Brasil nas últimas décadas, de acordo com este autor, sempre aponta como causas do fracasso escolar os próprios alunos, a família e o sistema sociopolítico, e dificilmente destaca a prática docente, a formação dos professores, a escola e a organização da rede escolar entre as variáveis influentes e determinantes do fracasso escolar, levando a uma visão de que a repetência é tida como um fenômeno natural na vida escolar e deve ser aceita por toda sociedade. Isto explicaria o fato de que a sociedade brasileira se preocupa prioritariamente com a educação dos jovens, mas convive e aceita passivamente a situação geral no Brasil em relação aos baixos salários dos professores das redes públicas e privadas.

Para concluir Ribeiro (1991) alerta que a sociedade brasileira, como um todo, não se preocupa com a qualidade da educação dos seus filhos, e os mesmos são avaliados cognitivamente apenas na hora de prestar o vestibular. Mostra também que apenas 15% dos alunos chegam a este ponto de serem submetidos aos exames para o vestibular, e indaga a respeito dos 85% que não fazem os exames, lembrando que sobre este contingente de jovens se sabe muito pouco ou nada. Já em 1991 o autor sugere uma avaliação nacional permanente obrigatória que fornecesse meios da sociedade cobrar qualidade na educação.

2.3 Raça

Quando falamos de desigualdade educacional no Brasil, a questão da raça é rapidamente apontada como uma das mais debatidas e controversas. Por esse motivo, optamos, nessa seção, por uma revisão não exaustiva, que privilegia artigos que abordam pontos centrais e sensíveis acerca desta temática. Isso significa duas coisas: não necessariamente iremos abordar todos os artigos sobre o tema ou os mais clássicos, e que iremos privilegiar textos que contextualizam o debate em seus argumentos mais atuais. Inicialmente, devemos apontar que a questão da raça está ligada aos textos de Coleman, e acreditamos, seja o ponto inicial de sua inclusão na análise de políticas públicas. O próprio relatório Coleman foi exigência do *Civil Rights Act*, de 1964, que tinha uma conotação estreitamente ligada à questão da raça, uma vez que o espírito da lei foi o movimento dos direitos civis da década de sessenta, fortemente influenciados pelos movimentos de igualdade racial.

Os estudos sobre o efeito da raça no alcance escolar, bem como aqueles que focam nos retornos obtidos dos investimentos em educação convergem para algumas conclusões. Um trabalho a ser citado é o de Hasenbalg e Silva (1999) que mostra evidências, através das PNAD's da década de 1980, que os pretos e os pardos alcançam sistematicamente níveis de escolaridade inferiores aos dos brancos com a mesma origem social, ou seja, quando o efeito da raça é controlado pela classe. No mesmo trabalho os autores apresentam evidências de que os retornos obtidos com a

escolaridade adquirida em termos de posição ocupacional e nível de renda tende a ser menor para pretos e pardos em relação aos brancos.

Carvalho (2005) utiliza o trabalho clássico de Guimarães (1999) para demarcar o conceito de raça e propõe uma série de análises comparativas das respostas dos alunos e das professoras com o objetivo de desenvolver uma análise dos determinantes do desempenho escolar. Neste estudo, outras pesquisas contendo elementos e classificações envolvendo raça são citadas, em especial os trabalhos de Telles (2003); Rosenberg (2002) e Araújo (1987) com o objetivo de ilustrar as dificuldades de se pesquisar o tema por conta da complexidade que envolve o conceito de raça.

Esta mesma autora chega às seguintes conclusões: os alunos brancos estão mais presentes entre os elogiados e foram sub-representados entre os com problemas disciplinares pelas professoras; as professoras tenderam a classificar um número maior de alunos como brancos do que os próprios alunos; para as professoras, o desempenho escolar influenciou na classificação racial, mostrando uma associação entre pertencimento à raça negra, masculinidade e dificuldades na escola; as professoras tendem a clarear os alunos com bom desempenho e serem mais rigorosas as crianças que elas percebem como negras; foram detectadas também dificuldades por parte das professoras, especialmente sobre os critérios adotados para a avaliação dos alunos (conceitos).

Podemos dizer que esse conjunto de fatores apresenta evidências de que o racismo se encontra internalizado, não apenas nas relações escolares como também nos processos de avaliação de desempenho, bem como no cotidiano da prática escolar. Dessa forma, é clara a relação entre raça e desempenho escolar, mediada, pelas evidências apresentadas, tanto pela condição socioeconômica quanto pelas práticas pedagógicas nas escolas.

Com relação aos estudos empíricos, Soares e Alves (2003), encontram uma alta diferença entre negros e brancos com relação ao desempenho, bem como com relação a brancos e pardos, controlados por outros fatores. Em complemento, Barbosa (2005) coloca as questões de raça e suas relações com a educação como um objeto em

construção, e se reporta mais às questões do que às respostas propriamente ditas na bibliografia sobre raça, em especial ao debate sobre o efeito da escola nos indivíduos de diferentes raças, especialmente nos indicadores de processo (qualidade da escola, dos docentes e de permanência dos alunos) sobre o tema. Ainda dentro dos estudos sobre escolarização, alguns trabalhos mostram a vantagem obtida pelos brancos, quando comparados com os negros (pretos e pardos), tanto no acesso quanto no alcance escolar.

Fernandes (2001) mostra um padrão em “U” na diferença entre das transições entre brancos e negros. Inicialmente, os brancos têm uma maior probabilidade tanto de frequentar a escola quando de concluir as transições, principalmente nos primeiros e nos últimos graus.

Porém, um dos desafios mais resilientes do campo é compreender se existe associação entre classificação racial, desempenho escolar e as variáveis de status socioeconômico, e, ainda, as razões desta associação. Carvalho (2004) realizou um estudo com professoras e crianças de 1ª a 4ª série numa escola pública da cidade de São Paulo com a ressalva de que o referido estudo não se propõe a descobrir a verdadeira cor ou raça das crianças e nem combater o racismo na escola, mas apenas compreender os significados escolares associados ao sucesso escolar relacionado ao sexo e a classificação racial do aluno.

Após a discussão teórica citando Guimarães (1999) e Telles (2003) acerca do sentido lógico em se direcionar a investigação para a obtenção de informações sobre aprendizado e disciplina, com a intenção de se caracterizar problemas escolares (que normalmente estão associados o sexo masculino e aos alunos negros), Carvalho (2004) desenvolveu uma série de análises descritivas e chegou às seguintes conclusões: (1) a renda faz diferença para o desempenho escolar, mas não interfere na questão disciplinar; (2) o sexo é um fator determinante tanto no desempenho quanto na disciplina; (3) Os brancos estão mais presentes entre os elogiados e foram sub-representados entre os com problemas disciplinares pelas professoras; (4) as professoras tenderam a classificar um número maior de alunos como brancos do que os próprios alunos; (5) para as professoras o desempenho escolar influenciou na

classificação racial, mostrando uma associação entre pertencimento à raça negra, masculinidade e dificuldades na escola; (6) as professoras tendem a clarear os alunos com bom desempenho e serem mais rigorosas as crianças que elas percebem como negras; (7) foi detectado também dificuldades, por parte das professoras, sobre os critérios adotados para a avaliação dos alunos (conceitos); (8) isto possibilita afirmar que o racismo se encontra internalizado, não apenas nas relações escolares como também nos processos de avaliações e no cotidiano da prática escolar. Embora os mecanismos através dos quais a raça é fator determinante dentro da escola estejam no início do seu desvelamento, podemos dizer que a questão racial e do preconceito está presente nas escolas.

2.4 Gênero

No Brasil a literatura aponta que houve uma inversão na desigualdade de gênero nas escolas nos últimos 40 anos. Nos anos 60 do século passado os meninos possuíam maior escolaridade e menores taxas de analfabetismo do que as meninas. As mulheres estavam numa condição bastante desfavorável de acesso à escola em relação aos homens. Esta situação foi invertida em relação aos dias atuais onde o grupo feminino apresenta indicadores muito mais satisfatórios do que o grupo masculino. Carvalho (2003) argumenta que a prova disto é que nas faixas etárias mais elevadas (acima de 40 anos) a realidade entre homens e mulheres, em relação ao analfabetismo, é desfavorável a este último grupo, mantendo a relação encontrada há 40 anos, enquanto que nas faixas etárias mais recentes encontra-se atualmente mais que o dobro de homens analfabetos em relação às mulheres.

Na tentativa de se solucionar o problema de retenção na escola, diversos modelos de correção de fluxo foram adotados de forma desordenada e descontinuada nas últimas décadas no Brasil e sobre esta discussão Carvalho (2001) mostra a adoção da política de ciclos escolares nos últimos anos, sem uma discussão mais ampla e uma reestruturação do ensino público, trouxe dificuldades para a pesquisa e a avaliação das trajetórias escolares (sucesso ou fracasso escolar) dos

jovens, por conta da pressão que as redes sofrem para não reterem alunos e conseqüentemente não atribuir conceitos negativos a maior parte do alunado, e deixar a avaliação submetida a critérios extremamente subjetivos.

Carvalho (2001) também afirma que os argumentos tradicionais para explicar a desigualdade atual entre meninos e meninas necessitam de uma reflexão mais aprofundada e propõe novas hipóteses acerca da desigualdade de gênero na educação. Como exemplo expõe que quando nos deparamos com os dados que ilustram o cenário geral do Brasil onde a escolaridade do grupo masculino é muito mais baixa do que do grupo feminino, existe uma tendência tradicional de se atribuir ao trabalho infantil, muito mais presente entre os homens do que entre as mulheres.

No entanto estudos de Carvalho (2001 e 2003) mostram que as estatísticas disponíveis são precárias e não conseguem capturar o trabalho informal, e conseqüentemente, desconsideram o trabalho doméstico, mais presente entre as meninas do que entre os meninos. Rosemberg (1982, 1990, 1994 e 2001) e levanta hipóteses acerca do trabalho doméstico das meninas, e defende que o mesmo atrapalha o desempenho escolar tanto quanto o trabalho não doméstico, uma vez que as constantes e inúmeras atividades do lar, geram obstáculos que impedem o desenvolvimento regular dos estudos das meninas dentro de casa.

Por outro lado, Rosemberg (2001) afirma que parte da literatura minimiza esta situação, afirmando que as meninas tenderiam a valorizar mais o ambiente escolar, por conta das possibilidades de socialização, e como contraponto ao confinamento imposto pelo trabalho doméstico, ou seja, este tipo de trabalho serviria como incentivo para as meninas estudarem mais e se libertarem das atividades domésticas, através da inserção no mercado formal de trabalho.

Voltando aos estudos de Carvalho (2001 e 2003) pode-se afirmar que em muitas famílias, o trabalho precoce remunerado não é percebido como contraditório à escolarização, pelo contrário, serve em muitos casos como proteção contra a violência e contra as drogas, e para isto cita os textos de Zaluar (1992) que levanta a hipótese de que em muitos casos o trabalho remunerado (precoce dos meninos) é consequência (e não causa, ou contrário do que muitos pensam) de uma trajetória

escolar conturbada ou fracassada. Carvalho (2001 e 2003) afirma também que parte da literatura entende que as meninas são aptas à escola por serem menos indisciplinadas e desorganizadas em relação aos meninos, além de possuírem um comportamento facilitador para desenvolver o “ser aluno”, sendo que isto teria origem na própria criação familiar.

Questionando esta hipótese, Carvalho (2001) em sua pesquisa mostra que meninos são encontrados nos dois polos: do péssimo ao excelente aluno. Já as meninas, no geral, se concentram na parte mediana do grupo de alunos. Pode-se afirmar que o conceito de que o sexo feminino se comporta de forma mais dócil e adequada às exigências escolares, enquanto o sexo masculino se comporta de forma indisciplinada e inconformada em relação às regras da escola, são afirmações já ultrapassadas entre os estudiosos da desigualdade de gênero na educação.

A autora ressalta como é interessante observar que estas explicações se reportam sempre a elementos que estão fora da escola, ou seja, a desigualdade ou está na estrutura social como é o caso do trabalho infantil ou está na estrutura familiar como é o caso da criação dos jovens dentro da família. “O menino é agressivo porque a família ensina a ser assim, e as meninas são obedientes e passivas porque já chegam assim na escola” (Carvalho, 2003). Explicação similar desenvolvida por Silva (1999) é reforçada através da constatação do caráter passivo do sexo feminino e na restrição de circulação social, que a maior parte das famílias impõe às mulheres. Enquanto os meninos podem sair à rua para brincar e jogar, as meninas têm um espaço de circulação mais restrito, e isto traria uma perspectiva mais positiva do ambiente escolar que se torna um lócus de liberdade e socialização que lhe são cerceadas pela família. Carvalho (2003) ressalta, porém, que estas explicações podem até dar conta de parte do processo, mas não podem ser tomadas como deterministas da desigualdade de gênero na educação.

2.5 Região

Em relação às desigualdades regionais percebe-se que apesar dos avanços em relação à universalização do acesso fatores indicadores importantes como repetência, abandono, distorção idade/série, aprendizagem apresentam uma enorme distância entre as regiões mais ricas do país (Sul e Sudeste) e as mais pobres (Norte e Nordeste). De acordo com Castro (2000)

(...) os indicadores de aprendizagem, embora tenham apresentado tendência sistemática de melhoria em todas as unidades da federação, sobretudo na segunda metade dos anos 90, delineiam um quadro de profundas desigualdades regionais, algumas até mais acentuadas que o quadro observado no início da década de 80 (CASTRO, 2000).

Esta autora apresenta ainda o desnivelamento socioeconômico entre as regiões do Brasil como um fator preponderante na diferenciação no ritmo e nos resultados das políticas educacionais, uma vez que a capacidade de implantação dos programas e as diferentes realidades sociais impõem respostas diferentes às políticas educacionais.

Castro (2000) defende que a ação do governo federal como coordenador das políticas educacionais através do MEC, em articulação com entidades importantes como o Conselho nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) surgiu como um fator preponderante para o sucesso da universalização do acesso nos anos 90. A questão central agora está focada para a atual condição do Nordeste em reação às demais regiões do país.

Todos estes estudos e análises serviram para mostrar o quanto o fracasso escolar é tido como um fenômeno que está internalizado na sociedade brasileira e por isto mesmo é frequentemente encarado como algo inerente as trajetórias escolares dos jovens, sendo visto como algo inevitável ao processo escolar quando analisado de forma macro.

Concluindo, podemos dizer, que apesar da atual expansão da rede não poder ser tratada de outra forma a não ser a de excelente notícia, ela tenha talvez, trazido

foco sobre as questões levantadas acima de forma mais acentuada, uma vez que a expansão às camadas mais desassistidas da população geralmente intensifica a desigualdade em vários campos das ciências sociais, inclusa a educação.

3. Determinantes sociais da educação: revisitando a temática

Henrique Guimarães Coutinho/Flávio Cireno Fernandes

Esse capítulo tem como visa resgatar parte importante da discussão sobre transmissão de pobreza entre as gerações e as possíveis repercussões sobre as trajetórias educacionais dos jovens no Brasil. Neste sentido foi realizada uma vasta pesquisa nos principais periódicos das áreas de educação, ciências sociais, economia e ciência política com o objetivo de visitar tudo aquilo de mais importante que foi produzido no Brasil nos últimos 30 anos debatendo alguns dos principais estudos desenvolvidos, especialmente, àqueles voltados para a compreensão das políticas públicas educacionais e os que discutem questões importantes como evasão, repetência e frequência/ fracasso escolar, além das questões étnico raciais e de gênero.

Os textos selecionados tratam de discussões a partir de pesquisas e estudos teóricos e empíricos com abordagem multidisciplinar da temática reflete de forma clara a complexidade e a diversidade que envolve a discussão sobre os determinantes da educação no Brasil, e também busca trazer argumentos importantes de cada área na tentativa de enriquecer ainda mais a discussão além de contextualizar de forma mais consistente as discussões propostas neste trabalho. Foram levantados artigos e livros que tratam sobre a expansão da educação, qualidade educacional, avaliação de políticas educacionais, frequência escolar, fracasso/sucesso escolar, ciclos e progressão escolar, determinantes sociais da educação. A grande variedade de temas abordados ocorreu por conta de dois motivos: o primeiro pela interdisciplinaridade característica da área de educação, sobretudo em estudos empíricos. O segundo consiste no fato de que existe ainda no Brasil uma pouca compreensão dos principais mecanismos de causalidade do fenômeno da transmissão de pobreza e os seus principais determinantes em relação às trajetórias educacionais dos jovens.

3.1 Políticas Educacionais e a Abordagem do Ciclo de Políticas

Os estudos sobre as políticas educacionais no Brasil, em especial nos últimos quinze anos, lançam luz sobre várias questões importantes do campo. O trabalho de Azevedo e Aguiar (1999), levanta a questão da incipiência no campo de pesquisas em políticas educacionais no Brasil, e alerta para a natureza complexa das avaliações das políticas educacionais, pelo motivo de que estas dependem diretamente da burocracia e dos atores locais, que quase sempre são os responsáveis pela implantação/execução das políticas da educação. A dificuldade, os autores argumentam, é que estes atores são quase sempre movidos por interesses políticos de natureza local, em contraste com o caráter mais abrangente da política, e que se encontram distantes dos processos de discussão, formulação e planejamento das políticas.

Mainardes (2006) introduziu o debate sobre a *Abordagem do Ciclo de Políticas*, elaborado pelo sociólogo inglês Stephen Ball, com o objetivo de desenvolver e proporcionar uma visão mais crítica das trajetórias das políticas públicas educacionais no Brasil nas últimas duas décadas. O modelo desenvolvido por Ball (1990, 1993 e 1994) e Ball e Bowe (1992) propõe a adoção de um *framework* analítico demonstrando que a política educacional é planejada, construída e executada através de um ciclo contínuo composto por três arenas distintas: (1) *a política proposta*, (2) *a política de fato* e (3) *a política em uso*.

De acordo com estes autores, a 1ª arena consiste na política oficial contemplando as propostas e/ou intenções do governo e de todos os atores institucionais envolvidos no processo de elaboração/implantação da política, inclusive os atores institucionais locais, dependendo de seu desenho. A 2ª arena diz respeito aos textos políticos/legislativos/normativos que dão forma a política educacional e servem de base para a sua consolidação institucional e implementação. Por último vem a 3ª arena que contempla os discursos e práticas das instituições envolvidas com a implantação das políticas educacionais no nível local, e que são altamente influenciadas pelos profissionais que atuam na execução de fato da

política. A vantagem desse modelo, ao trazer a lógica do ciclo de políticas, é o rompimento com uma visão estática ou segundo Frey (2000, p. 222) “*é de fundamental importância ter-se em conta o caráter dinâmico ou a ‘complexidade temporal’ dos processos político-administrativos*”, e a visão segmentada do policy cycle mostra essa vantagem. Além do trabalho de Frey (2000), os trabalhos de Arretche (1999 e 2002) e Souza (2006) dão uma substancial contribuição ao debate.

A participação dos atores e profissionais envolvidos na execução⁷ da política possui destaque especial no debate, assim como os conflitos de interesses entre as esferas burocráticas (Federal Estadual e Municipal), sobre isto Bowe e Ball (1992) mostram que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais, que atuam no contexto da prática, fazem para relacionar e trazer os textos da política para à prática e para a realidade específica de cada localidade.

Com isto o ciclo inicial das três arenas deve ser analisado levando-se em consideração os seguintes contextos: (a) O contexto da influência onde os discursos políticos são construídos e os atores disputam os espaços e finalidades da política, (b) o contexto da produção do texto que contempla diretamente o interesse público e pode ser representado através dos textos oficiais, mas ressaltando que este produto é diretamente influenciado pelas disputas do contexto da influência. E por fim (c) o contexto da prática que é caracterizado pela ação direta dos atores responsáveis pela execução da política, sendo, portanto plausível (e até provável) a criação de processos de interpretação e recriação de práticas de execução, ou seja, o texto argumenta que, para os autores em questão, os profissionais da educação são sujeitos racionais capazes de pensar/ acreditar nas propostas e por isto possuem uma relação direta com a execução da política e, conseqüentemente, com os resultados alcançados, se constituindo numa variável fundamental na análise / avaliação da política.

Os trabalhos de Lingard (1996); Hatcher e Troyna (1994) e Vidovich (2002) criticam e apontam lacunas analíticas ao modelo de ciclo de políticas, onde podemos destacar: 1) as influências globais / internacionais no 1º contexto; (2) a não

⁷ A inspiração clara da visão de Bowe e Ball vem de Lipsky (1980), com a sua *street level bureaucracy*, embora tendo um arcabouço renovado.

incorporação, de forma mais consistente, do papel/ influência do Estado e (3) a ausência de um destaque, mais nítido, das inter-relações entre os diferentes níveis e contextos do processo político, além de observar a ausência de preocupação acerca dos efeitos das políticas educacionais sobre a raça e o gênero.

Podemos então concluir que é necessário ir além da avaliação pura e simples da política educacional como comumente é feito no Brasil, na verdade, é preciso buscar uma compreensão mais aprofundada dos diversos processos sociais e institucionais que são transversais às políticas educacionais, e que podem ser encarados como elementos dinâmicos e de caráter heterogêneo, que variam significativamente de região para região, e até mesmo dentro da mesma localidade. É preciso entender até onde os determinantes socioeconômicos impactam na explicação do sucesso/fracasso escolar, assim como é importante avaliar e compreender como as variáveis institucionais, ligadas à gestão das unidades escolares, podem interferir nestas explicações de sucesso/fracasso escolar, notadamente entre aqueles que estão no ensino básico.

3.2 Teorias da Educação: Bourdieu e a reprodução social x Coleman e o efeito escola

Esse capítulo discute os trabalhos de dois importantes pesquisadores da sociologia da educação, Pierre Bourdieu e James Coleman. A ideia é comparar os estudos clássicos desenvolvidos pelos dois e com isto mostrar que as relações entre as trajetórias escolares (fracasso/sucesso escolar) e os determinantes sociais da educação são muito complexas e o desafio de abordar essas correntes teóricas clássicas e buscar explicar a influência das variáveis socioeconômicas de origem familiar/social juntamente com as variáveis associadas à gestão escolar sobre os caminhos dos jovens nas redes educacionais é por demais árduo e complicado.

Os trabalhos desses autores se situam em correntes diferentes da sociologia da educação, porém obtiveram efeitos similares a partir da segunda metade da década de sessenta: ambos desconstruíram a crença de que a escola sozinha poderia iria

dirimir as desigualdades oriundas da sociedade moderna. Por caminhos diferentes, Bourdieu e Coleman chegaram à mesma conclusão: não seria exclusivamente a escola que daria a igualdade de oportunidades às pessoas na sociedade moderna.

Em relação à Coleman, isso deriva do pequeno efeito da escola na explicação do desempenho dos alunos (ver Box), o que depois se mostrou não completamente certo. Já Bourdieu com a teoria da reprodução social, o sujeito não estaria totalmente submisso à estrutura social, porém não seria um agente livre em suas escolhas. Com isso a sua trajetória futura estaria condicionada à sua posição de classe na estrutura social, apesar das diferenças entre as pessoas.

A *Teoria de Educação* desenvolvida por Pierre Bourdieu no início dos anos 60 do século passado se preocupou em questionar o papel transformador/revolucionário da escola, provocada por importantes publicações de diversas pesquisas no fim dos anos 50 (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman - EUA, Estudos do INED - França), buscando demonstrar a forte relação existente entre origem social dos jovens e a explicação das suas trajetórias escolares. Em que se pese o caráter quantitativo dessas pesquisas publicadas no final dos anos 50 do século passado que influenciaram os estudos de Bourdieu, a teoria desenvolvida por este sociólogo francês se preocupou em superar o dilema clássico entre objetivismo e subjetivismo existente nos estudos da sociologia da educação, que perduram até os dias de hoje.

Para Bourdieu (1992 e 1998a) o sujeito social não poderia ser caracterizado apenas como um indivíduo isolado, consciente, reflexivo, e nem poderia, também, ser apenas considerado como um sujeito determinado, agindo mecanicamente, submisso às condições objetivas da estrutura social em que ele atua/ age. Com isto Pierre Bourdieu busca estabelecer uma forma de negação da autonomia racional nas escolhas do sujeito em contraponto à existência de uma bagagem socialmente herdada e construída ao longo da sua própria existência. A partir de componentes objetivos externos aos indivíduos, o autor levanta que as diferenças significativas relativas ao sucesso/fracasso escolar de cada um, estão diretamente associadas à

origem social dos sujeitos, como, por exemplo, o capital cultural adquirido dentro de cada núcleo familiar.

Analisando parte da vasta obra deste autor, Nogueira e Nogueira (2002) desenvolvem estudos sobre os textos de Bourdieu (1992 e 1998a), especificamente àqueles voltados para a discussão sobre a correlação existente entre origem social e desempenho escolar, foco central do nosso trabalho. Para Bourdieu esta relação mostra a comprovação da hipótese da escola como meio de reprodução das desigualdades existentes na realidade social, e não como uma instituição social capaz de promover a democracia e a transformação social, e a consequente solução dos problemas de desigualdade.

Os argumentos acerca do consenso sobre o papel “*neutro*” e puramente voltado para a transmissão de conhecimento perdem força diante dos questionamentos acerca da escola como canal de reprodução de valores e costumes sociais dos grupos dominantes da sociedade, fenômeno materializado através da elaboração dos currículos, dos métodos e das práticas de ensino, além das metodologias de avaliação dos alunos. Nogueira e Nogueira (2002) ressaltam que os estudos desenvolvidos por Bourdieu apontam para um cenário onde a escola termina por atuar como um ente institucional legitimador das desigualdades sociais ao associar as trajetórias educacionais puramente à meritocracia individual, estabelecendo uma relação entre capacidade individual e sucesso escolar. Com isto, os argumentos de que a educação seria o elo para a transformação da realidade social das classes mais pobres, ficam comprometidos diante das argumentações desenvolvidas por esses estudos, que exploram a relação entre origem social e trajetórias educacionais (sucesso / fracasso escolar).

A visão de Bourdieu (1992) critica diretamente o paradigma funcionalista e terminou por proporcionar uma abordagem inovadora, ou até mesmo revolucionária para a época, sobre educação pública, até então tida como o principal mecanismo de transformação social. Bourdieu desenvolve sua teoria demonstrando que o desempenho escolar tinha uma forte correlação com a origem social dos jovens, contrariando as teorias funcionalistas que sustentavam os principais estudos na

época. Para Bourdieu a escola, ao invés de se comportar como instância democrática capaz de proporcionar transformações sociais, na verdade atuava como ator que reproduzia e legitimava institucionalmente as desigualdades e os privilégios sociais das elites dominantes.

Bourdieu (1998a) demonstrou que as ações e constrangimentos das estruturas sobre o indivíduo deveriam ser compreendidas como um processo contínuo, operando de dentro para fora, ou seja, a partir da socialização familiar inicial estabelecida dentro de uma determinada estrutura social, o indivíduo incorporaria um *habitus familiar* ou de classe que permearia suas ações ao longo do tempo de maneira dinâmica, flexível, e, ainda, operando em vários ambientes sociais, onde estes indivíduos tenderiam a agir de acordo com sua posição na estrutura social. Bourdieu ressalta que:

“o sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação.”

Para Bourdieu (1992) o *capital cultural*⁸ do indivíduo seria o fator central da bagagem familiar e proporcionaria os principais impactos sobre as escolhas e os destinos escolares dos indivíduos.

As principais críticas que recaem sobre os estudos deste autor estão centradas no fato de que estes estão voltados diretamente para os aspectos macrossociológicos contidos nas relações de classe social, e que não dão conta das relações microsociológicas que abordam o modo e os impactos da escola e/ou das práticas pedagógicas através da atuação do professor e da gestão escolar, e ainda, de como eles participam desse processo de reprodução social. Essas diferenças foram, em grande medida, desprezadas pelo autor. Diversos estudos já comprovaram estas

⁸ Para Bourdieu os elementos constitutivos dessa forma de capital que merecem destaque são: a chamada “cultura geral” – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc.; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar.

limitações mostrando que a teoria não dá conta do ambiente escolar (dentro da escola) e fica restrita aos fatores familiares contidos na estrutura social.

Fica nítido que a Teoria de Bourdieu se transformou num dos principais paradigmas em relação aos estudos educacionais, onde parte significativa da produção científica contesta sua consistência e aponta seus limites, e busca desenvolver argumentos que proporcionem a superação das suas fronteiras teóricas, considerando a origem familiar e a estrutura social como uma parte da explicação, sem no entanto desconsiderar o efeito da escola e da política educacional nas trajetórias dos jovens.

No Brasil, os trabalhos desenvolvidos por Cerrati (2000) e Oliveira (1997) tratam de associar os fatores de origem familiar oriundos da estrutura social com fatores cognitivos, psicoemocionais dos alunos, socioculturais, e institucionais e a questões ligadas a economia e a política, ampliando o escopo de compreensão da questão das escolhas educacionais dos indivíduos, indo além das proposições da Teoria de Bourdieu e mostrando os impactos da gestão escolar e atuação dos professores no desempenho dos alunos.

Encontramos, também, autores que se dedicam a desenvolver trabalhos direcionados a comprovar a relação direta entre origem familiar, estrutura social e trajetórias e escolhas educacionais no Brasil, notadamente o efeito da raça. Podemos destacar os trabalhos desenvolvidos por Carvalho (2005) a partir dos estudos clássicos de Guimarães (1999) e Telles (2003), onde se busca compreender a associação entre a classificação racial e o desempenho escolar, controlando as variáveis socioeconômicas.

Por outro lado o famoso relatório Coleman (ver Box) inaugurou uma tradição de estudos em educação e uma polêmica que perdurou até o início dos anos 80 do século passado. A premissa central do estudo era testar à hipótese de qual seria a influência da escola e de outros fatores na diferença de conhecimento entre os alunos, levada em consideração a raça, entre outras variáveis.

O Relatório Coleman*

Em 1966, foi entregue ao *Office of Education and Welfare* americano o “relatório sobre a igualdade de oportunidades educacionais” que ficaria conhecido para a posteridade como relatório Coleman, por causa do nome do coordenador do trabalho, o sociólogo James S. Coleman. Tendo sido realizado por exigência do *Civil Rights Act* (lei de direitos civis) de 1964, exigia que o comissário para educação realizasse um survey para o presidente da república e para o congresso norte-americano sobre a “falta de disponibilidade de oportunidades educacionais para indivíduos por razão de raça, cor religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas”

O relatório tinha quatro enfoques centrais: o grau de segregação de grupos étnicos e raciais nas escolas públicas, a segunda é se as escolas oferecem oportunidades iguais aos alunos, a terceira se além ao grau de aprendizado dos alunos, através de testes padronizados, e o último é um estudo causal entre desempenho dos estudantes e a escola que eles frequentam.

Os resultados encontrados não corresponderam às expectativas de inúmeros segmentos sociais, uma vez que um dos principais achados do estudo foi o de que a escola explica muito pouco do desempenho dos alunos em testes padronizados, e a família e o background social explicavam bem mais. Isso tocou principalmente aos que achavam que a escola poderia ser a redentora das desigualdades na sociedade moderna, e não eram poucos grupos na época.

O relatório dizia explicitamente que *“as escolas são extraordinariamente similares nos efeitos que elas exercem em seus alunos, quando o background socioeconômico é levado em consideração.”* Continuando, o relatório afirma *“... parece que as diferenças entre as escolas são responsáveis somente por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos.”* As conclusões do relatório faziam com que a noção de que a escola seria a responsável pela redenção da sociedade moderna estava em maus lençóis.

Porém, dentro dos grupos étnicos, os efeitos das escolas eram diversos. A qualidade das escolas afetava desigualmente o aprendizado dos alunos, com relação aos grupos étnicos, e os brancos eram menos afetados pela qualidade das escolas que os demais grupos. De outra forma, o desempenho médio de um aluno advindo das minorias depende mais das escolas do que o da população branca.

*esta seção foi em larga parte baseada na seção “comentários” da primeira parte do livro pesquisa em eficácia escolar de Brooke e Soares, (2008)

Os resultados do relatório foram diferentes do esperado, mostrando que a escola não era a redenção da desigualdade na sociedade moderna, e que os efeitos da escola eram bastante reduzidos em relação aos efeitos de background familiar e socioeconômico. Posteriormente, (ver Box erros do relatório Coleman) enganos metodológicos foram encontrados no estudo original e novas variáveis e modelos foram incluídas na análise, mostrando que a escola era um fator que influenciava fortemente o desempenho e a carreira futura dos alunos.

Trabalhos recentes, como o de Fonseca (2007) resgatam a trajetória da pesquisa sobre o efeito escola e mostrando que, grosso modo, a preocupação sobre a qualidade

da escola no país vem aumentando nos últimos tempos. Boa parte desses trabalhos traz em sua metodologia modelos hierárquicos lineares, que superam vários dos problemas encontrados no relatório Coleman.

Em um trabalho de importância para o campo de estudos no país, Brooke e Soares (2008) publicaram uma coletânea contendo os artigos seminais sobre eficácia escolar, entre eles o artigo de Alves e Franco (2008), que fazem uma revisão sobre as pesquisas em eficácia escolar no Brasil. Alguns estudos de caso, como os de Felício e Fernandes (2005) trazem luz, através dos dados do SAEB, sugerem que “... *políticas educacionais e investimento em educação podem gerar avanços significativos no desempenho escolar, repetindo experiências já existentes no atual sistema educacional*”.

Reações ao relatório Coleman*

Na década de setenta começaram as reações aos resultados do relatório Coleman, uma vez que apesar de os resultados serem corretos do ponto de vista da credibilidade e honestidade, alguns pesquisadores se recusavam a aceitar um efeito tão pequeno da escola dentro dos escores padronizados dos alunos.

A hipótese que foi trabalhada para explicar a discrepância entre a experiência de sensorial dos profissionais de educação e os resultados do relatório Coleman, foi que havia algum erro na metodologia usada no estudo. A metodologia utilizada, conhecida como insumo-produto, apresentava problemas conceituais. De uma forma mais geral, podemos centralizar as críticas no fato do estudo tratar as escolas como iguais, deixando de fora características da escola enquanto organização, suas características sociais e culturais, o que não fazia sentido.

Afora isso, existem três outras críticas contundentes ao relatório Coleman: a primeira delas diz respeito à escolha das variáveis feita por Coleman, que são ambíguas. A segunda crítica é a concentração nos resultados dos testes padronizados, o que na verdade reduz o processo de educação a acertar questões de testes. O terceiro e último conjunto de críticas diz respeito à parte estatística do estudo, e são três: a primeira diz respeito à covariação entre as variáveis independentes, ou problemas de colinearidade; a segunda é a ausência de termos interativos nos modelos, o que faz com que efeitos específicos sejam desprezados; e por último o chamado efeito de agregação, onde os níveis de atuação das variáveis exerce um papel central, só é resolvido com o surgimento de modelos hierárquicos.

Finamente, podemos dizer que apesar de sua importância, há no relatório Coleman uma sobrevalorização das variáveis de status, e uma subvalorização das variáveis de processo escolar, como também alguns erros metodológicos na mensuração.

*esta seção foi em larga parte baseada na seção “comentários” da segunda parte do livro pesquisa em eficácia escolar de Brooke e Soares (2008).

Soares e Alves (2003) usam esses modelos para testar a variável raça, chegando a resultados significativos com relação à escola. Andrade e Soares (2008) mostram efeitos significativos da escola utilizando os dados do SAEB de 1995, 1997, 1999, 2001 e 2003. Gremaud, Felício e Biondi, (2007) através dos dados da prova Brasil, propõem uma nova metodologia de qualificação das escolas. E identificação dos sucessos escolares no país. Ferrão e Fernandes (2003) usam os dados do SAEB para investigar os efeitos do capital Social intrafamiliar quando somados ao do efeito escola.

De outra forma, os autores testam qual o papel da escola na mudança de trajetória do sujeito, chegando ao resultado de que o capital social intrafamiliar pode ser usado para a superação das deficiências na escola. Já Soares e Satyro encontram resultados positivos para a infraestrutura da escola sobre a distorção idade série, usando modelos lineares e de efeito fixo, mostrando que mesmo sem modelos hierárquicos, a depender dos dados utilizados, o efeito da escola pode ser isolado apropriadamente. Dessa forma, o trabalho de Coleman, embora tenha não tenha a princípio descoberto a real ordem de grandeza do efeito da escola sobre o desempenho dos alunos, foi pioneiro no levantamento das hipóteses e no balizamento da discussão na sociologia norte-americana.

Diante dos avanços obtidos a partir destas correntes teóricas, com reflexo direto nos estudos educacionais no Brasil, a pesquisa educacional, a partir dos anos 80 do século passado, passou a se preocupar com os determinantes da evasão e da repetência escolar, tentando investigar e compreender toda a complexidade deste fenômeno no Brasil, que se materializa numa realidade social caracterizada pela diversidade e desigualdade, desperdício de recursos públicos, modelos analíticos inadequados, refletindo numa situação clara de deficiência latente na qualidade do ensino ofertado, consolidada num ambiente social desfavorável em relação a diversos fatores econômicos e sociais.

3.3 O Mito da “Naturalização” do Fracasso Escolar no Brasil

Ao falarmos de evasão e repetência, existe uma visão de que esses fenômenos são tradicionalmente associados ao aluno, às suas inabilidades e ao seu ambiente familiar e social em deixá-lo prosseguir nos seus estudos, gerando uma “naturalização do fracasso escolar”. O fracasso escolar está associado a mitos elaborados e arraigados na essência de profissionais, estudiosos da educação e da própria sociedade, sendo encarado como um processo “natural” inerente ao ambiente escolar e às trajetórias escolares dos jovens. Neste sentido é encarado como um fenômeno comum e natural sempre associado de forma inequívoca à complexidade social do Brasil.

Baeta (1992) em seu artigo clássico faz uma reflexão sobre o fracasso escolar, apontando que frequentemente é encarado socialmente como um fenômeno natural e, portanto, se caracterizando inevitavelmente como um fenômeno educacional. E diante disto não seria possível identificar os responsáveis diretos pelo mesmo. Para ilustrar seus argumentos o autor usa o estudo de Chombart de Lauwe (1964) onde o mito é tomado não necessariamente no sentido de uma narrativa correspondente a um período antigo e fabuloso, mas como uma construção que permite exprimir intuições de uma maneira imaginada num quadro aparentemente coerente, quando não se possui uma forma de apreender as realidades pressentidas por uma elaboração racional.

Este conceito é utilizado em contraponto à realidade complexa e diversa, a qual não é passível de compreensão absoluta, e para ilustrar esta contraposição, é citado o conceito de conhecimento científico de Schaff (1986) mostrando que este só pode ser atingido de forma mais elaborada, sistematizada, com o caráter científico através de aproximações sucessivas e construções cognitivas neutras e que acumulam verdades parciais.

Fracasso escolar como objeto de estudo

O artigo de Maria Helena Souza Patto, publicado em 1988, traz uma revisão dos artigos produzidos pela RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos entre as 1944 e 1984, quais eram as causas da evasão e da repetência no sistema brasileiro.

A autora analisa as pesquisas sobre o fracasso escolar, do ponto de vista do discurso oficial e acadêmico sobre o tema. Em um primeiro momento, a autora se debruça sobre o movimento escola nova, que teve como principal idealizador Anísio Teixeira, e defendia grandes bandeiras até hoje comuns nos discursos dos movimentos de educação.

O principal argumento da autora sobre o tema é a de que as causas do fracasso têm dois argumentos: o primeiro deles diz respeito à escola em si, que apresenta conteúdos pouco atrativos, professores mal preparados, escolas insuficientes ou mal estruturadas.

Segundo a autora,

“A Localização de inúmeras passagens que, embora formuladas há duas, três ou quatro décadas, continuam rigorosamente atuais na caracterização da situação do ensino Público, é ao mesmo tempo intrigante e aflitiva, na medida em que revela que a política educacional brasileira, pelo menos no que se refere a este nível de ensino (ensino básico) em relação aos seus problemas fundamentais, se debatendo no beco sem saída das concepções equivocadas a respeito da natureza dos problemas e de sua solução”

Já o segundo dos argumentos, seja por sua faceta cultural em primeira (década de quarenta, escolanovista) ou segunda investida (década de sessenta, psicologizante), recai sobre a incapacidade dos alunos de aprenderem, isentando do Estado a culpa. Dessa forma, a escola era colocada como redentora dos alunos, e infelizmente não havia o que pudesse ser feito para que os alunos se comportassem como deveriam.

Finalizando, a autora recai sobre os estudos da época, (1988) nos quais textos de matriz marxista são os predominantes, e que, segundo a autora, são a ruptura com relação ao período anterior. A primeira ruptura é temática, segundo a autora, *“é a atenção à participação da própria escola nos resultados por ela obtidos, depois de muitos anos nos quais predominou a psicologização do fracasso escolar e a procura, sobretudo fora do sistema escolar”*, embora esta temática estivesse presente nos textos novaescolistas, de forma ensaística.

Embora esteja datado, o artigo mostra que o mito e a naturalização dos problemas da educação passam ao largo da organização escola e da atuação dos professores dentro de sala de aula.

Baeta (1992) analisa criticamente alguns pensamentos mais conservadores que impuseram determinados mitos na educação, especificamente relativos às explicações ou justificações do fracasso escolar no Brasil. A naturalização do processo é contextualizada historicamente, numa perspectiva de que, se o fracasso não existia antes, é por que diversas camadas da sociedade brasileira não tinham acesso à educação. Baeta (1982) critica o mito que da sustentação ao argumento de que os

alunos das camadas mais carentes da população não têm capacidade para aprender ou apresentam grandes dificuldades no seu aprendizado por uma questão sócio-cultural ou familiar, eximindo a escola e o Estado da responsabilização do fracasso escolar.

Um fator considerado como relevante e positivo para os estudos da educação no Brasil foi à inserção de novos campos do saber científico na pesquisa educacional (sociologia, antropologia, psicologia social, ciência política, etc.) que trouxe novos questionamentos e perspectivas analíticas do campo educacional em contraposição às assunções tradicionais que sempre apontavam para a relação desempenho escolar determinado, apenas, pela origem social do jovem e do entorno social, cultural e econômico.

Vial (1979) defende que um novo olhar sobre a educação exigiria que as práticas pedagógicas e a ação do Estado deveriam ser consideradas na análise sobre os determinantes do fracasso escolar no Brasil. Mas ressalta que para a superação dos mitos, não se deve ignorar os determinantes sociais, culturais e familiares, na verdade deve-se buscar compreendê-los e desenvolver um esforço interdisciplinar entre os estudiosos e as redes escolares, que seja capaz modificar essa visão conservadora. Com isto é possível se identificar várias ações e iniciativas locais (estados e municípios) para o enfrentamento do fenômeno da repetência e da evasão escolar. Modelos de ciclos escolares foram pensados, elaborados e testados em diversas partes do país, mas sempre de forma desordenada e sem continuidade, prejudicando a avaliação dos reais impactos nos índices educacionais e conseqüentemente os efeitos na sociedade como um todo.

3.4 A Política dos Ciclos Escolares como Estratégia de Combate a Repetência e ao Fracasso Escolar no Brasil

Os ciclos escolares desde a sua adoção como modelo educacional no Brasil têm sido alvos de intensos debates, discussões e controvérsias acerca da sua eficiência, objetivos e efeitos. Barreto e Mitrulis (1999) fazem uma revisão da literatura sobre

ciclos escolares⁹ no Brasil e elencam as principais justificativas para a adoção deste modelo, sustentando que, no Brasil, e em vários países em desenvolvimento, existe um consenso acerca da adoção deste modelo para se enfrentar os altos índices de repetência e a conseqüente evasão escolar para depois numa outra condição ajudar na superação dos diversos obstáculos existentes no caminho da educação democrática.

Entre 1940 e 1980 os índices de reprovação oscilavam entre 60% e 50% dos alunos do ensino fundamental, apesar de diversas reformas na educação. Barreto e Mitrulic (1999) mostram que o modelo de ciclos surgiu em meados dos anos de 1960 em diversas regiões do país como um corretor de distorções do fluxo escolar, mas, as iniciativas foram desordenadas e descoordenadas gerando vários formatos voltados para atender interesses específicos, muitas vezes de natureza política, de cada localidade. Para consubstanciar suas afirmações os autores citam Oliveira (1998) e utilizam os dados do MEC, da Secretaria Municipal de Belém do Pará e da Secretaria Estadual do Ceará e sustentam a revisão da literatura da História da Educação Brasileira com o objetivo de demarcar as justificativas daqueles que defendem este modelo e as razões de natureza política que estão presentes neste contexto.

A redemocratização ocorrida no Brasil a partir dos anos 80 do século passado possibilitou a diversos entes federados condições, ainda que limitadas, para reestruturar as suas políticas educacionais, e, ainda, desenvolver e adotar novos modelos educacionais objetivando o combate à retenção do fluxo escolar. Foram observados casos de reestruturação do sistema educacional através da adoção dos ciclos em São Paulo, Paraná e Minas Gerais, com o intuito de oferecer condições mais democráticas à gestão e aos alunos para dar fluidez à progressão dos alunos do ensino básico.

Oliveira (1998) assinala que isto foi rapidamente se expandido para outros estados, mas salienta que a adoção deste modelo apresentou alguns problemas,

⁹ Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Coloca em cheque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização.

notadamente a flexibilização dos critérios para a formação de classes, gerando uma homogeneização no perfil das turmas e remanejamentos excessivos nas redes, o que impediu um vínculo maior na relação aluno x turma.

Barreto e Mitrulis (1999) afirmam que o modelo de ciclos trouxe à tona o debate acerca da avaliação de desempenho dos alunos, colocando o contexto da escola no foco da discussão com o objetivo de se exigir um maior envolvimento dos agentes educacionais e desenvolver ações para melhorar a qualidade da educação com o um todo. Cita como exemplos, os casos de São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro na década de 1990, utilizando Barreto (1999) para introduzir o debate sobre a reestruturação do currículo a partir de princípios gerais que não as disciplinas escolares, objetivando a construção de uma escola de corte popular e mais democrático, com a integração dos conteúdos baseados nas vivências socioculturais dos alunos e com as séries convencionais sendo substituídas por ciclos em todo o ensino fundamental.

Ainda de acordo com Barreto e Mitrulis (1999) o ciclo escolar foi adotado por diversos estados do Brasil em diferentes governos e contextos sociopolíticos com o objetivo de enfrentamento ao fracasso escolar, e por consequência à evasão. Não existe um modelo de ciclo único e ainda hoje faltam às condições necessárias para se consolidar efetivamente este tipo de modelo, observando que estas reformas, em sua maioria, têm um caráter parcial ou incompleto.

Os autores alertam que as maiores dificuldades se encontram no campo das representações sociais e na cultura das práticas pedagógicas, ou seja, para se atacar o problema da repetência e da evasão e ainda se atingir uma educação democrática é preciso promover o envolvimento dos educadores no processo, esclarecer e informar a sociedade, e ainda, buscar dialogar com as famílias, isto, está muito nítido, ainda está distante dos objetivos contidos nas propostas e modelos de ciclos escolares.

Barreto e Sousa (2004) fazem uma revisão de estudos publicados sobre ciclos e progressão escolar no Brasil entre 1980 e 2002, bem como trabalhos mais recentes. O trabalho cita Alavarse (2002); Barreto e Mitrulis (1999 e 2001); Fernandes (2000); Mainardes (1995a, 1995b, 1998 e 2001) para destacar as principais conclusões

provenientes do resgate histórico das experiências de introdução dos ciclos nas redes escolares, os dados sobre a abrangência, a configuração atual das escolas organizadas em ciclos e as dimensões dos estudos sobre ciclos escolares como: fundamentação, implementação e apreciação dos resultados.

De acordo com Barreto e Sousa (2004) os trabalhos supracitados indicam que os ciclos foram pensados e implementados para regularizar o fluxo dos alunos ao longo do período de escolarização, proporcionar uma educação mais democrática e de qualidade e, ainda, garantir que os jovens não fiquem retidos dentro do sistema escolar e consigam obter condições de alcançar um aprendizado efetivo. O desafio maior foi recuperar as justificativas, as iniciativas de implantação e as especificidades de cada programa de ciclo implementado nos estados.

Segundo Barretto e Mitrulis (1999 e 2001) existe uma grande precariedade em volta de dados estatísticos confiáveis sobre o modelo de ciclos no Brasil, por conta de problemas metodológicos com apenas 19% das escolas públicas e privadas no Brasil em 2002 adotando este modelo como estratégia para combater a retenção dos alunos. Esta deficiência em relação a confiabilidade dos dados prejudica uma avaliação mais consistente e robusta sobre os efeitos do modelo de ciclos sobre as trajetórias escolares dos jovens no Brasil.

A conclusão é que, apesar de diversas tentativas de implantação de ciclos nos últimos anos, ainda se faz necessário uma concentração de esforços para que essas mudanças efetivamente proporcionem mudanças na cultura da escola e promovam inovação nas práticas escolares, consolidando o novo modelo e novas práticas escolares e pedagógicas.

O estudo de Damiani (2006) aborda os principais fatores de risco do fracasso escolar e trabalha com a relação do fracasso como consequência direta da repetência e/ou evasão. Apresenta os dados de uma pesquisa realizada com jovens nascidos em Pelotas (RS) no ano de 1982, utilizando um modelo multivariado que analisa o risco de fracasso associado às variáveis de estrutura familiar destes jovens.

Desenvolveu também um estudo de caso focalizado em duas escolas públicas que apresentavam performances diferentes em relação ao fracasso escolar para

identificar os fatores intraescolares e questões cognitivas de caráter subjetivo. A autora desenvolveu, também, uma análise, através de um modelo estatístico multivariado, que revelou que jovens oriundos de famílias com mães analfabetas e não brancas, que ganham menos do que um salário mínimo e/ou com chefes de família desempregados/trabalhadores não qualificados, com mais de quatro irmãos, apresentaram chances quase três vezes maiores de fracassarem do que os demais que não se enquadram no perfil desenvolvido acima. A autora cita Bernstein (1996) para ilustrar que este autor defende que o discurso pedagógico trabalha com duas correntes: a das habilidades e suas inter-relações (discurso institucional) e a da ordem, das relações e da identidade social (discurso regulativo).

Damiani (2006) cita Mello (1985 e 1988); Verhine (1988) e Arroyo (1997), com o objetivo de desenvolver, comparando estes trabalhos com os resultados dos estudos de caso de Pelotas (RS), uma análise das relações entre os motivos da escolarização, a estruturação do discurso pedagógico da escola e o desempenho escolar dos alunos. Por fim conclui que uma cultura que foca os aspectos institucionais da escolarização se mostra mais eficiente em relação à diminuição do fracasso escolar. Este dado tem grande importância por que o fracasso escolar gera um grande desperdício de recursos e repercussões significativas nos jovens e em suas famílias, atingindo todo o escopo da sociedade.

Este debate fomenta a discussão acerca da avaliação de desempenho na educação, que, frequentemente, é direcionada apenas aos alunos, deixando de fora atores essenciais como, por exemplo, os professores. Isto partindo de uma lógica de que a formação do professor se constitui numa variável indispensável na discussão acerca de avaliação de desempenho nas redes educacionais, em resumo, a avaliação de desempenho, no Brasil, teria que ser discutida e desmistificada, e implementada em todos os níveis e esferas da educação, incluindo os diversos sujeitos associados à educação.

3.5. Avaliação de Desempenho: um panorama geral

O trabalho de Reifschneider (2008) elabora e discute um panorama amplo e geral sobre avaliação de desempenho. Aborda os significados e os obstáculos a sua efetiva implementação, seus benefícios, problemas, práticas e os componentes essenciais, com foco especial na avaliação de professores. O autor dá uma ênfase especial ao desenvolvimento de indicadores de desempenho, ressaltando que a qualidade dos professores se constitui num dos indicativos mais consistentes na avaliação do desempenho dos alunos, mais que as diferenças raciais e a estrutura socioeconômica dos alunos.

Já os estudos desenvolvidos por Hoff e Keller (2007) mostram os altos investimentos do governo americano no desenvolvimento da qualidade dos professores e os incentivos para que os mesmos lecionassem em escolas mais desprivilegiadas, do ponto de vista da estrutura e das condições sociais das áreas em volta das mesmas, e mostra as mudanças no desempenho dos alunos.

Reifschneider (2008) discute, também, o processo de avaliação a partir do seu significado, os conflitos causados pela avaliação e os obstáculos à eficiência do processo. Para justificar a importância da avaliação cita o texto de Drucker (1989) que indica uma necessidade constante de se avaliar as instituições.

São citados, também, os estudos de Rogers e Badham (1994) que abordam as funções essenciais da avaliação em busca da melhoria na qualidade do processo como um todo, elaborando uma definição abrangente de avaliação de desempenho. Reifschneider (2008) se preocupa em separar os objetivos institucionais ou organizacionais dos objetivos pessoais dos funcionários, alertando que são objetivos, que muitas vezes são conflituosos como conformam os estudos de Fidler (1989).

Um ponto importante e que merece atenção está relacionado aos obstáculos externos e internos à instituição, que se insurgem contra a eficiência do processo de avaliação como afirmam Davis (2007); Bradshaw (1996) e Kersten e Israel (2005).

O estudo estabelece as diferenças entre os métodos avaliativos tradicionais e os métodos participativos e democráticos citando como modelos os estudos de Milkovich e Boudreau (2000) e Bracken et al. (2001). Para concluir Reifschneider (2008) identifica as dificuldades existentes para se estabelecer indicadores de desempenho para os professores e o que poderia ser feito para minimizar esses obstáculos através do texto de Muchinsky (1990). Por fim elabora um modelo complexo de avaliação abrangendo todas as fases do processo de avaliação de desempenho dos professores. Enfim podemos concluir que os processos de avaliação de desempenho necessitam, no Brasil, serem discutidos com o objetivo de serem absorvidos e internalizados pelos sujeitos da educação e pela sociedade civil em geral como algo importante, fundamental e conseqüentemente natural aos processos educacionais em todas as suas instâncias.

4. Procedimentos e estratégias de coleta e análise dos dados

Flávio Cireno Fernandes

Esse capítulo revela as escolhas e procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa empírica e as consequências em relação a interpretação dos resultados. Inicialmente, os anos escolhidos foram assim pensados por dois motivos: o primeiro deles é que o primeiro ano, 1995 foi o início do ciclo de expansão do ensino básico no Brasil, e segundo o número de anos de quatro em quatro foi escolhido como forma de representar um ciclo escolar. Todos os resultados são baseados na expansão da amostra original, sem a correção sugerida em 2010 pelo IBGE. Com relação às variáveis utilizadas, foi feita a opção por variáveis derivadas da PNAD. Já com relação à idade utilizada, foram escolhidas para esse estudo as crianças de sete a catorze anos que se constitui como um indicador consagrado para o ensino fundamental, principalmente pela dinâmica a ser analisada: o acesso.

4.1 Modelo 1

Para estimarmos o primeiro modelo, utilizaremos técnicas de regressão binária logística para as probabilidades de transição para outra fase da escolarização, dada a idade dos alunos. A tabela 1 apresenta os limites de idade e as transições para pelo menos 1 ano, pelo menos 4 anos e pelo menos 8 anos de estudos completados com sucesso.

Tabela 1 - Limites de idade utilizados nas transições educacionais

Idade	1 ano completo	4 anos	8 anos
8 a 11	X		
12 a 15		X	
16 a 19			X

Os dados e idades acima foram utilizados dessa pela lógica de utilização da PNAD como um pseudopainel, onde podemos acompanhar várias gerações em vários pontos do tempo¹⁰ Apenas como ponto ilustrativo, podemos considerar o ano de 1995 como o nosso $t=0$, onde as políticas de expansão estavam em gestação, para um crescendo de expansão em todos os níveis até 2007. Ainda, ao contrário da lógica usualmente nos estudos de transição (cf. Fernandes, 2004), utilizamos uma amplitude de idade para a estimação da probabilidade de transição, onde acreditamos, podemos captar melhor a expansão do sistema educacional brasileiro, e diminuir efeitos regionais, onde a entrada tardia na escola traz indicadores muito sobre-estimados, especialmente na distorção idade-série.

Para todas as transições, iremos usar o modelo abaixo:

$$\ln[P(Y=1)/1-P(Y=1)] = a + b_1 X_1 + b_2 X_2 + b_3 X_3 + b_4 X_4 + b_5 X_5 + b_6 X_6 + b_7 X_7 + b_8 X_8 + e.$$

Onde:

Y = Transição Educacional (dummy)

a = Constante

b_i = Coeficientes de Regressão Logística das Variáveis Independentes

X₁ = Raça (dummy)

X₂ = Sexo (dummy)

X₃ = Renda familiar (ln)

X₄ = Número de componentes da família

X₅ = Tipo de família (dummy)

X₆ = Urbana (dummy)

X₇ = Metropolitana (dummy)

X₈ = Região do País (set de dummies)

e = Erro Estocástico

¹⁰ O ideal é acompanhar as mesmas pessoas ao longo do tempo, através de coortes, para uma melhor mensuração dos efeitos.

4.1.2 Composição e tipologia das variáveis

Raça

Raça é uma variável dicotômica (*dummy*) onde os indivíduos que se declararam brancos recebem o valor um e os indivíduos que se declararam pretos ou pardos recebem o valor zero, excluídas as outras declarações de raça/cor.

Sexo

Sexo é uma variável dicotômica (*dummy*) na qual os homens recebem o valor um e as mulheres o valor 0.

Renda Familiar

A variável renda é medida pela soma dos rendimentos recebidos por todos os indivíduos no domicílio, inclusive agregados, no mês de referência. Porém, para evitar problemas de heterocedasticidade, foi tirado o logaritmo natural da variável e atribuído o valor de R\$ 0,50 para os que ao declararam rendimentos.

Número de membros da família

O número de componentes é soma dos indivíduos da família, inclusive agregados.

Tipo de família

O tipo de família é uma variável dicotômica, medida da seguinte forma: a todas as formas de família que pressupõem a presença de ambos os pais é atribuído o valor um, e todas as outras é atribuído o valor zero.

Urbana

Variável dicotômica onde é atribuído o valor um a todas as áreas urbanas e zero a todas as áreas rurais, segundo classificação do IBGE.

Metropolitana

Variável dicotômica onde é atribuído o valor um a todos os indivíduos localizados em setores censitários localizados em regiões metropolitanas e zero aos indivíduos em outras áreas

Região

Conjunto (Set) de variáveis dicotômicas (dummies), onde as regiões Sudeste, Sul, Centro Oeste, Nordeste Norte e Distrito Federal são variáveis dicotômicas onde o fato de pertencer a cada uma das regiões lhe dá o valor um e não pertencer lhe atribui o valor zero, excluída a região Sul, de referência.

Esse modelo tenta captar os padrões de raça e de região, controlados por gênero, estrutura familiar e socioeconômica, tendo assim uma visão da dinâmica do acesso à escola e do alcance escolar no período.

4.2 Modelo 2

Ao observarmos o acesso temos que ter em mente que estamos utilizando indicadores sintéticos que não captam uma dimensão importante para o sistema escolar: o ingresso tardio. Essa opção foi deliberada, e tem como justificativa o fato desse trabalho ser uma primeira abordagem tentativa, que será aprofundado posteriormente.

Dessa forma, para todas as PNADS, os modelos por MQO serão estimados da seguinte forma:

$$Y = a + b_1 X_1 + b_2 X_2 + b_3 X_3 + b_4 X_4 + b_5 X_5 + b_6 X_6 + b_7 X_7 + b_8 X_8 + b_9 X_9 + e.$$

Onde:

Y = anos de escolaridade

a = Constante

b_i = Coeficientes de Regressão Logística das Variáveis Independentes

X_1 = Sexo (dummy)

X_2 = Raça (dummy)

X_3 = Área Urbana (dummy)

X_4 = Região metropolitana (dummy)

X_5 = Idade em que começou a trabalhar

X_6 = Mesorregião do País (set de dummies)

e = Erro Estocástico

4.2.1 Composição e Tipologias das variáveis

Sexo:

Variável dummy onde o fato de ser homem recebe o valor 1 e o fato de ser mulher recebe o valor 0.

Raça:

Variável dummy onde o fato de ser branco recebe o valor 1 e as outras raças o valor 0.

Área Urbana:

Variável dummy onde o fato de pertencer à área urbana, em qualquer condição, atribui ao indivíduo o valor 1, enquanto que aos indivíduos que vivem na área rural, o valor 0.

Região Metropolitana:

Variável dummy onde se atribui o valor 1 para os residentes em região metropolitana.

Idade em que começou a trabalhar:

Variável de controle para a idade em que começou a trabalhar, medido em anos.

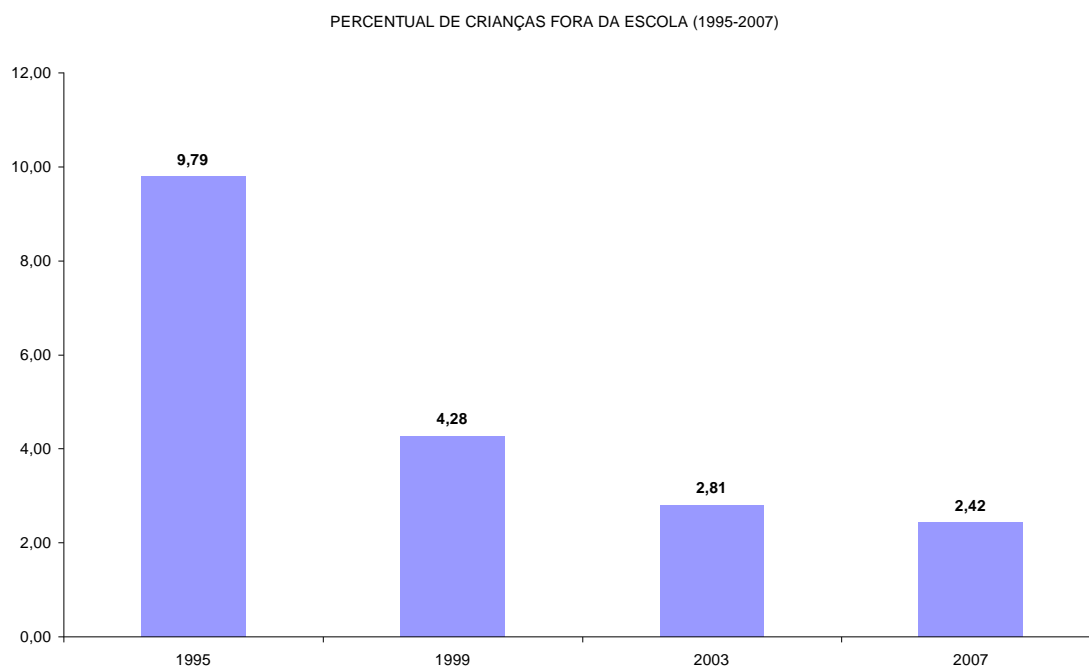
Set de dummies para região:

Neste *set de dummies* da região consideramos a região sudeste como referência.

5. Padrões da recente expansão da educação.

Flávio Cireno Fernandes

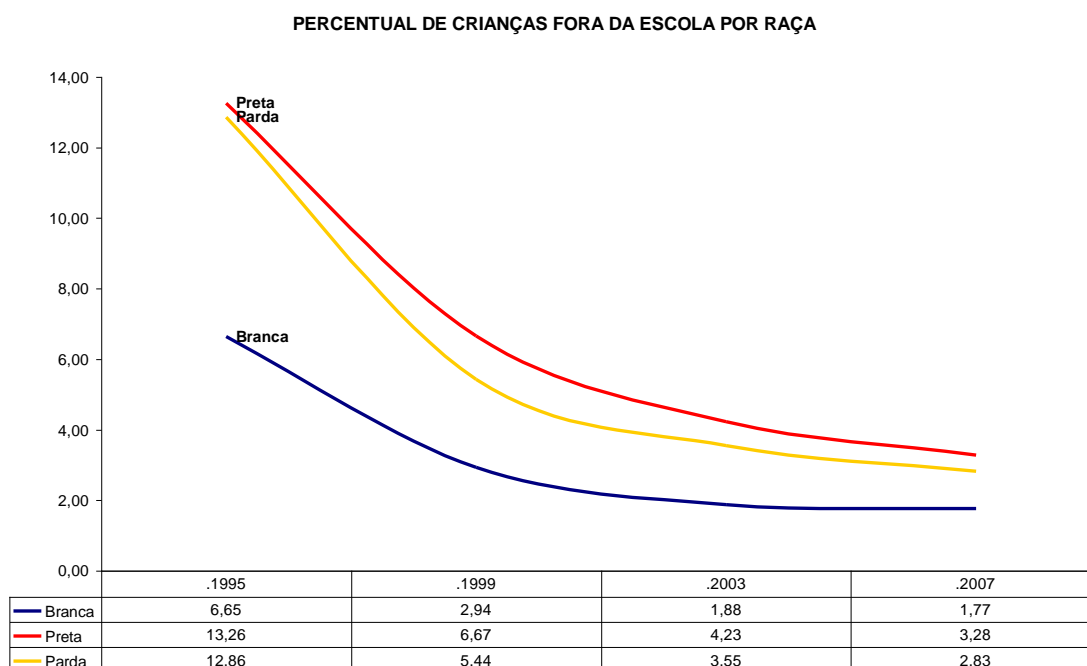
Focaremos no padrão da expansão do ensino básico no Brasil entre os anos de 1995-2007, olhando de forma especial para os padrões de acesso ligados à raça. Sobre essa expansão, podemos notar que durante o período analisado, o número de crianças fora da escola se tornou cerca de um quarto do que era anteriormente, saindo de quase dez por cento para menos de 2,5%. Porém, a grande expansão das matrículas se dá no período compreendido entre 1995 e 1999, inclusive como demonstrado em trabalhos anteriores (cf. Fernandes 2006). A análise a seguir será realizada em dois blocos: o primeiro é voltado para uma análise descritiva do acesso à educação no Brasil, utilizando os dados das PNADs de 1995, 1999, 2003 e 2007. Com esses dados serão analisados os grandes padrões de escolarização das crianças de sete a catorze anos. Já no segundo bloco utilizamos as mesmas fontes, porém, com um viés relacionado ao gênero, à raça e à desigualdade regional.

Gráfico 1- Percentual de crianças fora da escola de sete a catorze anos (1995-2007).

Iniciamos as análises observando que o percentual de crianças fora da escola apresenta uma curva decrescente e acentuada para o período 1995 a 2007 como está descrito no gráfico acima. Mas não podemos ignorar, apesar desse movimento, a existência de um percentual significativo de jovens fora da escola. Isto nos remete a alguns questionamentos importantes como, por exemplo, se seria possível que a raça tenha um efeito significativo nesse processo? E se sim, de que forma?

Para responder à primeira pergunta, observando o gráfico dois abaixo, o número percentual de crianças fora da escola cai para todos os grupos raciais, porém apresenta uma maior inclinação para os negros, especificamente para os que se definem como pardos, que caem de quase treze por cento (12,86%) para menos de três por cento (2,86%), seguidos pelos negros, que têm um coeficiente angular da queda apenas um pouco menor, saindo de pouco mais de treze por cento (13,26%) para pouco mais de três por cento (3,28%).

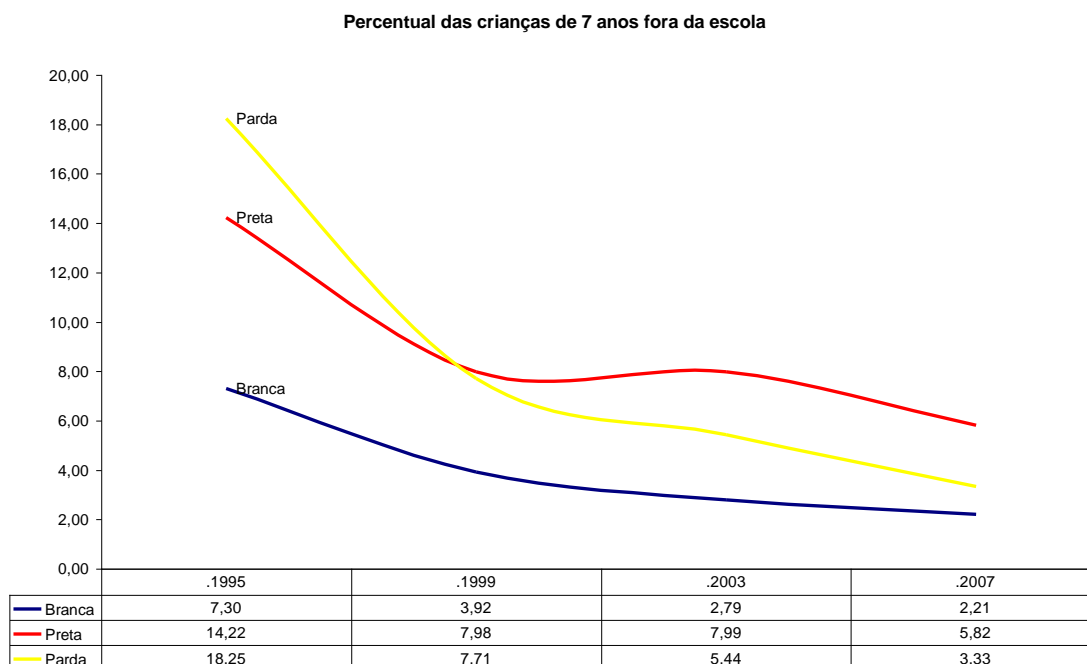
Gráfico 2 - Percentual de crianças fora da escola por raça (1995-2007)



Como esperado, as crianças brancas tinham já em 1995 um acesso maior à escola, com menos de sete por cento das crianças fora da escola (6,65%) e chegando a menos de dois pontos percentuais (1,77%) em 2007. Esse primeiro resultado indica a ausência do viés de raça na expansão das políticas, como o desenho da descentralização do setor já deixava antever. Ainda assim, podemos verificar duas outras: se a dinâmica do ingresso é diferente da dinâmica da evasão, o que indica nesse caso o ingresso tardio de algum grupo racial, e em segundo lugar se há uma diferença na idade de evasão através do tempo, o que indica o início de uma nova dinâmica dentro da escola.

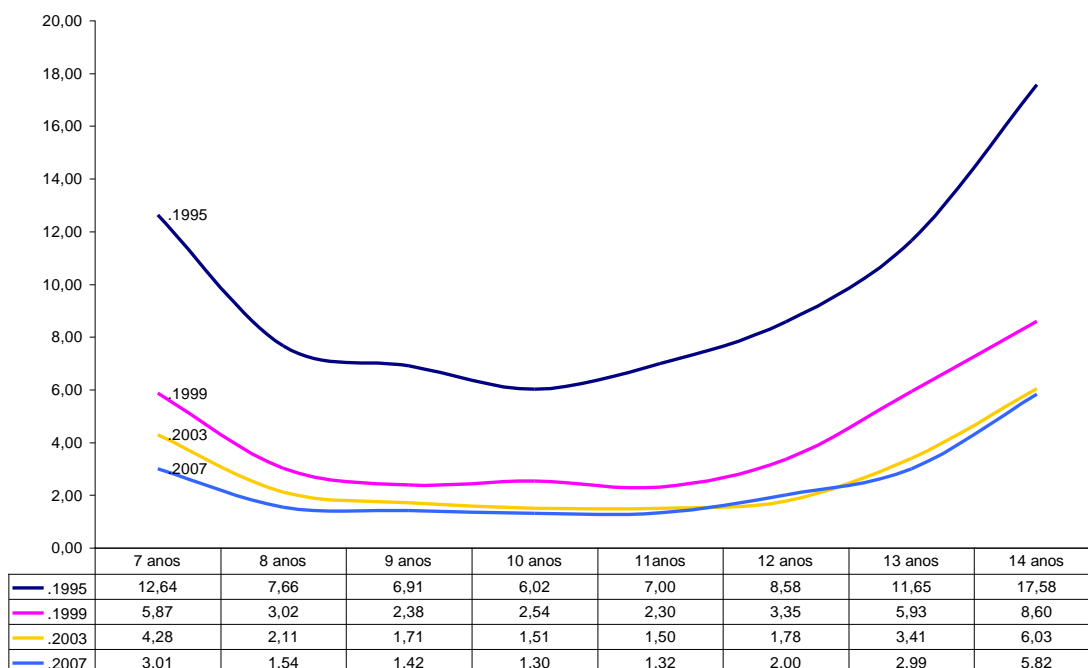
Como podemos observar no gráfico três abaixo, o grande beneficiado da expansão, foram os que se autodenominaram pardos que as[iram de quase de vinte por cento (18,25%), para quase três por cento (3,33%). Os que se autodenominaram pretos saíram de um percentual de catorze por cento (14,22%) para uma taxa de quase seis (5,82%). Já os brancos, saíram de uma taxa de aproximadamente sete por cento (7,30%) para quase dois (2,21%).

Gráfico 3 - Percentual de crianças de sete anos fora da escola (1995-2007).



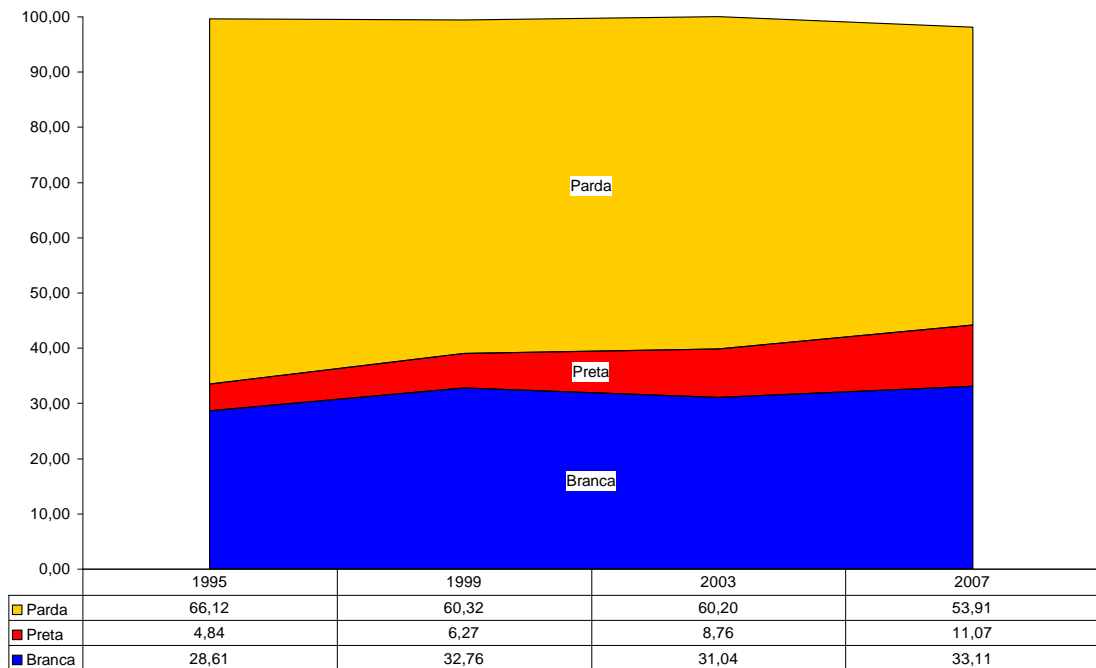
Porém, a permanência na escola é um dos fatores crônicos do processo de escolarização, e para a compreensão do fenômeno, a taxa de frequência por idade é um dos principais indicadores, o que pode ser observado no gráfico quatro abaixo é a nítida existência de dois padrões que saltam aos olhos: o primeiro deles é a forma de “U” de todos os anos estudados, mostrando um retardo da matrícula dos alunos aos sete anos, e um alto grau de evasão após os dez anos de idade e o segundo deles é a suavização desse padrão com a diminuição da intensidade dos coeficientes angulares da reta, o que significa que as políticas aplicadas nos sistemas para evitar a evasão e privilegiar a matrícula nos anos certos vêm dando certo. Porém, um dos efeitos perversos dessas políticas pode ser a retenção por reprovação, o que só poderia ser verificado através de uma análise da distorção idade série, o que não foi feito nesse trabalho.

Gráfico 4 - Percentual de crianças fora da escola por idade (1995-2007)



Com relação à questão da raça, analisamos a dinâmica relativa das crianças fora da escola por grupos raciais. Mais uma vez, relativamente à população dos que se autodenominaram pretos apresenta um maior crescimento relativo dentre as crianças fora da escola. Os que se autodenominaram pardos tiveram uma queda no “estoque” de alunos fora da escola, com uma queda de mais de doze por cento (12,11%). Um exercício necessário para termos um balizamento, é o de que numa situação ideal, na qual não tivéssemos um viés de raça na formação do estoque das crianças fora da escola seria a de que as percentagens dos que estão fora da escola por raça deve ser igual à da população.

Gráfico 5 - Composição relativa do número de crianças fora da escola (1995-2007)



No caso do gráfico 5, os dados mostram que há uma sub representação da população branca em todo o período, embora haja um aumento relativo de sua presença na população fora da escola, demonstrando que há uma correção das distorções anteriores. Desta forma os dados demonstram que a expansão propiciou uma queda das desigualdades de raça no acesso, além de retardar o abandono escolar. Porém, a população que se autodeclara preta apresentou um aumento em seu estoque relativo de crianças fora da escola, mostrando que essa dinâmica deve ser estudada com mais atenção.

6. Efeitos sobre raça, gênero e espaço.

Flávio Cireno Fernandes/Henrique Guimarães Coutinho

Nessa análise utilizamos modelos multivariados para as chances de se completar uma transição escolar sobre variáveis socioeconômicas e de região. Para tanto, foram geradas doze regressões, um para cada uma das transições/ano descritas anteriormente, e como o esperado, o ajuste do modelo foi bom, e os valores críticos de $-2 \log$ da verossimilhança satisfatórios. Quanto aos coeficientes, optou-se pela interpretação através do efeito composto expresso em percentuais, por sua maior intuitividade.

O efeito da renda nesse caso é pode ser lido como coeficiente de elasticidade, onde a variação em X tem efeitos percentuais sobre a variação em Y. Nesse caso, os coeficientes saem de 29% para 16% no caso da primeira transição, e na terceira transição sai de 97% para 34% caindo a aproximadamente 1/3 do efeito no em 1995.

Isso indica que as variáveis utilizadas no modelo perdem seu poder explicativo, o que podemos imaginar como hipótese a ser comprovada, de dois motivos principais: uma mudança estrutural radical na sociedade, o que não tem sido observado nos trabalhos publicados sobre o tema, e por isso, pouco provável, ou como segunda explicação um alto grau de efetividade da política de universalização do ensino fundamental, e de fiscalização das políticas sociais como um todo, o que faria com que as variáveis tradicionais, como raça e renda percam seu poder explicativo.

Tabela 2 - Resultados para os modelos nas três transições (1995-2007)

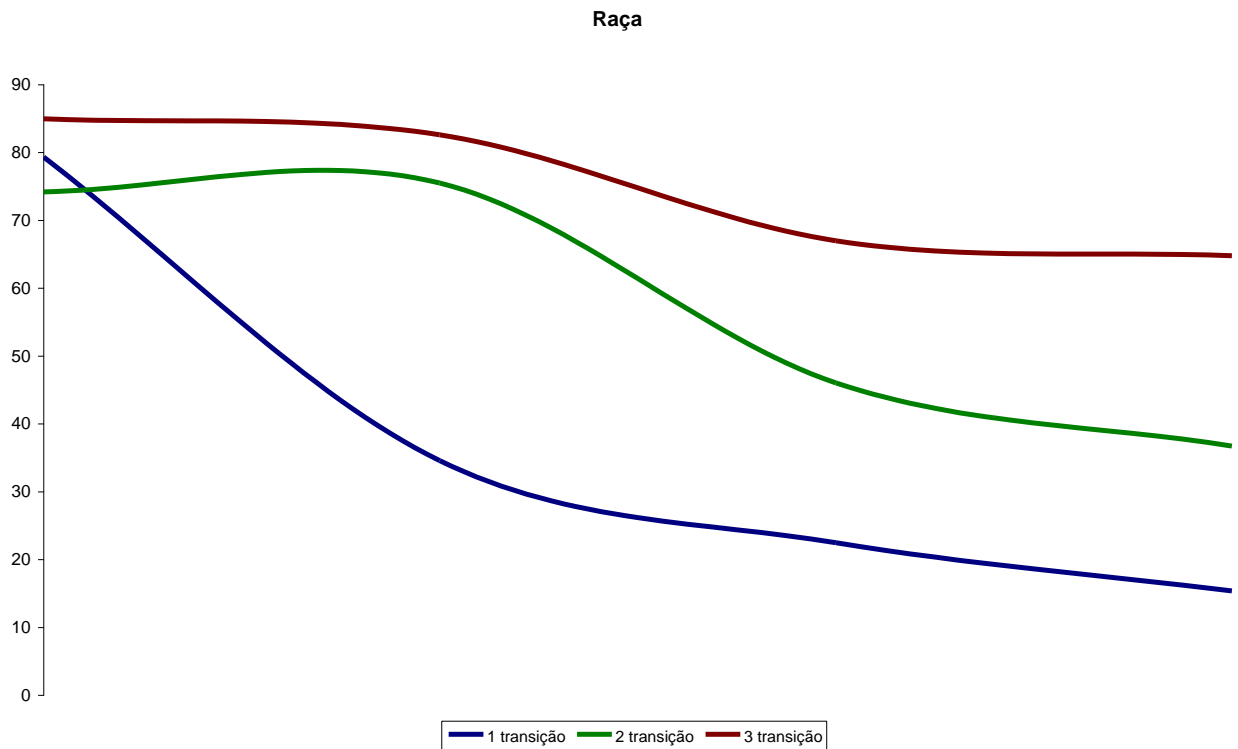
	1 transição				2 transição				3 transição			
	1995*	1999	2003	2007	1995	1999	2003	2007	1995	1999	2003	2007
RAÇA	79,33	34,59	22,49	15,39	74,19	75,51	46,04	36,74	84,97	82,61	66,99	64,78
SEXO	-43,34	-26,50	-30,52	-27,29	-42,00	-43,53	-46,84	-47,41	-44,54	-44,15	-41,42	-48,70
RENDA (ln)	28,73	21,02	17,19	15,98	49,71	33,74	27,99	19,65	97,24	60,84	46,85	34,40
TIPO DE FAMÍLIA	-19,23	-16,19	-14,66	-14,26	-22,21	-20,74	-19,29	-21,20	-16,46	-15,32	-13,11	-14,01
NÚMERO DE COMPONENTES	28,21	30,67	17,55	24,01	37,06	45,87	44,62	53,50	8,85	14,73	13,01	20,12
URBANA	98,83	63,18	49,64	30,43	107,16	110,26	81,32	57,24	152,53	133,78	114,85	84,77
METRO	53,61	4,01	1,61	1,74	18,21	30,71	24,89	16,24	17,96	21,13	34,91	24,51
NORTE	-61,15	-55,56	-49,06	-46,61	-50,21	-59,18	-54,50	-50,29	-18,41	-26,17	-33,28	-17,63
NORDESTE	-78,64	-61,10	-50,66	-47,74	-64,39	-67,54	-60,77	-50,17	-23,15	-43,24	-44,93	-29,22
SUDESTE	-12,45	-25,48	-14,30	-43,08	-20,67	-2,03	-10,73	-10,60	-12,90	-2,43	15,85	26,66
DF	-45,03	-11,26	-32,99	-32,31	-40,01	23,53	-18,60	-12,39	-15,54	-18,82	-5,16	-11,15
CENTRO OESTE	-40,27	-27,18	-15,25	-35,31	-33,20	-28,85	-11,54	-20,02	-23,85	-29,81	-20,21	-2,16
CONSTANT	436,81	344,46	581,60	478,91	-50,11	30,97	209,78	417,91	-99,14	-94,41	-85,64	-64,29

*apenas indivíduos de 10 e 11 anos de idade

** Valores em cinza indicam coeficientes não significativos a 5%. Todos os outros coeficientes são significativos

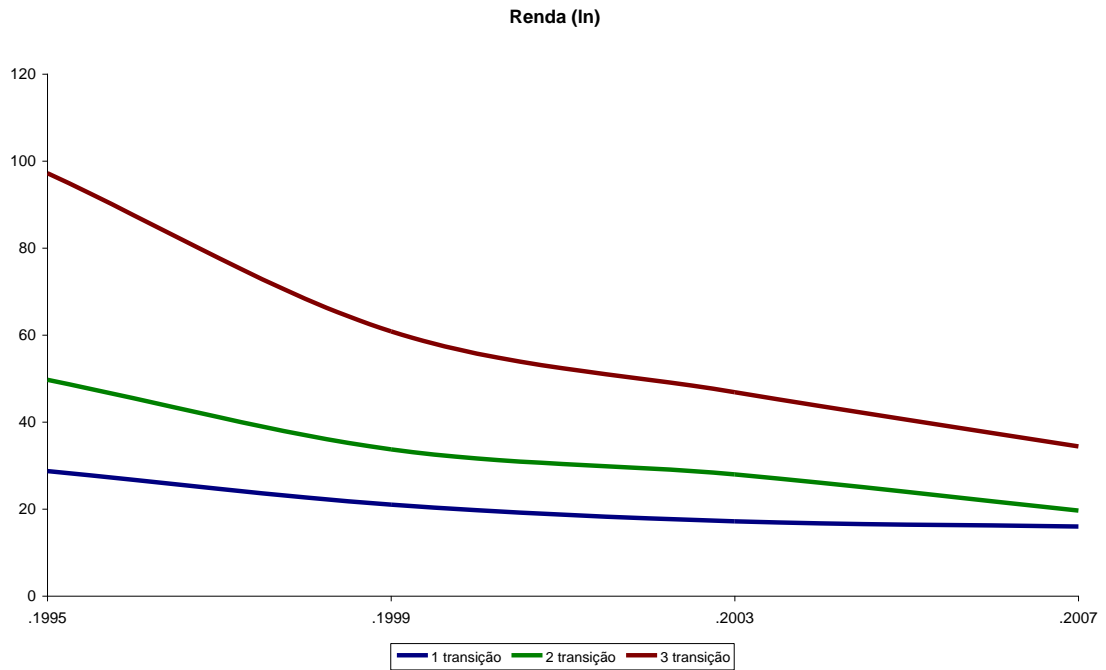
A tabela dois acima descreve os coeficientes e a significância demonstrando um quadro em que, de forma geral, as variáveis socioeconômicas e de região perdem seu poder explicativo, enquanto que as variáveis de background familiar se mantêm estáveis ou aumentam seu poder explicativo. A primeira variável a ser observada e é variável raça que nos mostra uma queda do efeito em todos os níveis, em especial na probabilidade de completar o primeiro ano de estudos. O gráfico 6 mostra esta tendência.

Gráfico 6 - Efeitos da raça na probabilidade de completar as transições (1995-2007)



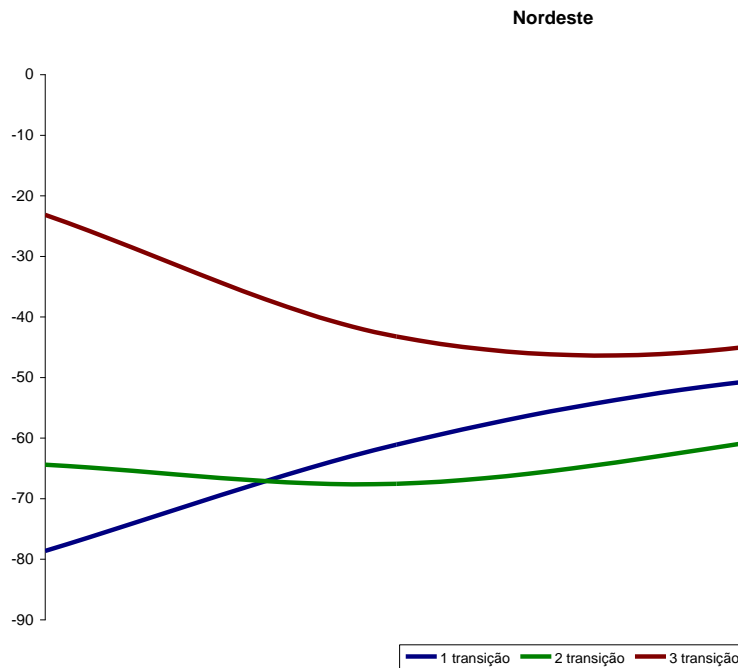
Ao se observar o comportamento do efeito da raça nos modelos, nota-se que esse efeito é mais forte na 1ª transição (concluir ao menos 1 ano), passando de uma vantagem de aproximadamente 80% dos brancos sobre os negros, para uma vantagem de 15,39%, na probabilidade de concluir o primeiro ano de estudos. Já na segunda transição (concluir o 1º ciclo do ensino fundamental), a queda no coeficiente é menor, caindo aproximadamente pela metade (de 75% para 36%). Por último, na terceira transição, a queda se mostra ainda menor saindo de uma vantagem de 85% para aproximadamente 65% dos brancos sobre os negros.

Outro fator que cai sensivelmente durante o período e de maneira consistente é o efeito da renda, porém com uma dinâmica inversa: nesse caso, o efeito da renda é invertido, ou seja, as maiores quedas estão nas transições superiores, e, além disso, aponta uma convergência do efeito da renda, o que pode indicar um ajuste da oferta.

Gráfico 7 - Efeito da renda na probabilidade de completar as transições (1995-2007)

No que tange aos coeficientes, de renda, os valores saem de 29% para 16% no caso da primeira transição, chegando a uma queda de 97% para 34% na terceira transição, caindo a aproximadamente 1/3 do efeito no em 1995.

Gráfico 8 - Efeito da Região Nordeste na probabilidade de completar as transições (1995-2007)



Para concluir devemos olhar para o coeficiente do Nordeste, quando comparado com o Sul, onde há uma queda no efeito negativo da Região Nordeste principalmente na segunda e terceira transições e uma curva em forma de “u” na primeira. Esse efeito da primeira transição pode ser derivado da diferença existente nas idades para a PNAD de 1995, que só contém a informação de anos de educação para a população com mais de dez anos, fazendo com que haja um viés. Porém, essa é uma questão a ser observada futuramente, como o uso de variáveis mais acuradas. De uma forma geral, a tendência é de queda nos efeitos negativos da região, demonstrando ao menos uma tendência à universalização dos serviços de educação, controlados pelos outros fatores na equação.

Outra questão relevante é se refere ao espaço, como discutido anteriormente. Para nos aprofundarmos nesse tema, foram rodados quatro modelos de regressão por MQO baseados na variável ‘anos de estudo’ construída pelo IBGE e ajustada para a correspondência em anos dos códigos. Esta variável utilizada colapsa os valores acima de catorze anos, fazendo com que, apesar da heterocedasticidade nos estratos mais altos seja maior, ela seja menor em extensão. O ajuste do modelo foi baixo,

levando-se em consideração que as variáveis com maior poder explicativo (educação e ocupação dos pais) não estava presente nas PNAD's analisadas, e variáveis de background familiar são endógenas ao modelo, dado a forte relação entre educação e renda entre os indivíduos adultos de uma determinada população.

Como podemos ver na tabela três abaixo o melhor ajuste foi para o ano de 1999, onde o modelo explica apenas 27,5% da variância total. Quanto às variáveis inseridas no modelo, todas são significativas a 1%, exceto pela variável sexo no ano de 1995 (significância = 0.598) indicando não haver diferença estatisticamente significativa para sexo no ano, com relação à sua influência nos anos de estudo.

Tabela 3 - Estimação do modelo pro MQO para os anos de estudo (1995-2007)

ANO	1995	1999	2003	2007
(Constant)	-2,121	-1,472	-0,604	0,613
SEXO	0,013	-0,116	-0,289	-0,483
RAÇA	1,692	1,331	0,996	0,912
ÁREA URBANA	2,392	2,499	2,738	2,942
REGIÃO METROPOLITANA	0,852	0,803	0,765	0,809
IDADE QUE COMEÇOU A TRABALHAR	0,332	0,335	0,325	0,274
NORDESTE	-1,195	-1,125	-1,226	-1,200
NORTE	-0,436	-0,394	-0,778	-0,429
SUL	0,282	0,361	0,296	0,142
CENTRO OESTE	0,095	0,011	0,094	-0,066
DISTRITO FEDERAL	0,983	0,876	0,776	0,831
R2	0,273	0,275	0,263	0,240
N	114.706	122.362	140.417	155.936

A variável 'sexo' apresenta uma desvantagem crescente para os homens como se pode observar pelo sinal negativo dos coeficientes e pelo crescimento de seus módulos. O fato de ser homem, em 1995, não apresentava nenhuma vantagem, uma vez que a vantagem obtida era tão pequena que não era significativa, mesmo para mais de 100.000 casos, e passa a ser negativa em 0,5 anos, aproximadamente, em 2007. Já a raça, apresenta um efeito médio decrescente para os brancos, que varia de 1,7 anos a mais em 1995 pra a menos de um ano em 2007. Porém, outros trabalhos

como o de Fernandes (2001) alertem que esse crescimento se dá em apenas alguns ciclos escolares, não acontecendo o mesmo para a entrada na universidade.

Os efeitos de Idade em que começou a trabalhar também são decrescentes, o que pode denotar uma menor influência dessa variável, ou uma expansão da política educacional para a área rural, onde a idade inicial do trabalho é mais baixa. Já as variáveis de região podem ser divididas em duas, uma de área e outra região do país por suas dinâmicas diferentes. As variáveis de área se mostram estáveis, o que pode ser esperado uma vez que áreas urbanas e metropolitanas são as áreas onde os efeitos do capital humano são mais intensos e por isso causam migração, ou seja, não são as áreas que influenciam as pessoas para que elas tenham mais educação, mas as pessoas que vão para essas áreas por ter ou em busca demais educação.

Some-se a isso um mercado de trabalho mais maduro e competitivo, que seleciona os mais educados, e teremos uma boa hipótese para essa estabilidade. Por último, o set de dummies para as regiões do país demonstra uma convergência à região sudeste, com a diminuição dos efeitos da região sul (superior), e uma diminuição dos efeitos com relação ao Norte e o Nordeste (inferior) excluído o distrito federal, que continua a se distanciar dos demais.

Neste contexto podemos afirmar que ao menos em média, os efeitos de raça e gênero têm mudado, com uma diminuição das vantagens dos brancos e um aumento da distância da educação das mulheres em relação aos homens. Já com relação à idade em que começou a trabalhar, há uma tendência decrescente da influência, o que pode indicar um efeito da política, uma vez que as idades estão relacionadas ao início do trabalho na área Rural.

Com relação às regiões e variáveis geográficas, encontrou-se uma estabilidade no que toca a áreas urbanas e metropolitanas, o que pode indicar um efeito duplo, de oferta e de migração, onde as pessoas mais educadas das áreas rurais e não metropolitanas migram para as áreas urbanas e metropolitanas para aumentar o retorno do investimento em capital humano. Finalmente, há uma convergência no número médio de anos de estudos entre as regiões, exceto pelo distrito federal, que continua a se distanciar das demais.

Todas essas evidências levam a crer que esses efeitos combinados sejam causados, pelo menos em parte, pelas políticas de expansão da educação iniciadas em 1995 pelo governo federal. Porém apenas um estudo das transições escolares no período, entre as populações alvo, irão apresentar evidências mais sólidas. Ao analisarmos as questões concernentes à distribuição espacial das desigualdades, podemos chegar às seguintes conclusões: o processo de expansão diminuiu as barreiras raciais de uma forma geral, com a inclusão da população negra, e em especial para os que se autodenominaram pardos, demonstrando que, a despeito dos problemas da política de expansão, ela tem cumprido o seu papel.

Porém a população dos que se autodenominam pretos continua com um lapso temporal no acesso às políticas e foi por esse aspecto o grupo menos beneficiado do processo de expansão da educação, o que torna premente políticas específicas para esse grupo populacional; a despeito disso, a uma suavização do padrão em “U” da frequência à escola no ensino básico, mostrando que de uma forma geral há uma menor evasão após os dez anos de idade e uma maior adequação da matrícula dos alunos aos sete anos. Por último, podemos perceber que há um padrão racial na formação do “estoque” de alunos fora da escola, com o grupo dos que autodenominam pretos e brancos tendo um aumento relativo no estoque, embora o aumento do grupo dos pretos é mais alto tanto relativa quanto absolutamente.

Em complemento, ao analisarmos os padrões de determinação da escolarização para o Brasil entre os anos de 1995 e 2007, observamos que os coeficientes e a significância das variáveis socioeconômicas e de região perdem seu poder explicativo, enquanto que as variáveis de background familiar se mantêm estáveis ou aumentam seu poder explicativo. Em complemento, podemos lançar como hipótese que isso se deve a uma expansão da oferta de educação através da universalização do ensino fundamental e das políticas sociais, que fazem da frequência à escola uma atividade compulsória. Finalizando, podemos, dizer que as políticas de expansão têm diminuído o papel das desigualdades de raça e de região, especialmente no que tange ao acesso, enquanto que a renda tem significado menos no progresso dentro da escola, nas transições posteriores.

Parte II - Visão sobre as trajetórias dos Jovens no Brasil: Uma abordagem Qualitativa

Autor: Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães

Para Sônia Celeste, a mãe; Ayana Maria, a filha; e Claudilene Maria, a companheira.

Agradecimentos

Este livro é produto de um esforço coletivo, em face da cooperação e colaboração de muitas pessoas.

Para se chegar até a confecção deste texto, a investigação contou com o apoio e incentivo de Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches, coordenadora geral da CGEE, para a finalização do relatório de pesquisa e publicação em formato de livro. Os colegas Henrique Guimarães e Flávio Cireno com as estimulantes provocações.

As bolsistas (em diferentes momentos, nunca simultaneamente) de iniciação científica do Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC/Fundaj, Juliane de Lima Barros e Ana Cecília Godói, foram fundamentais na realização de entrevistas, levantamento e fichamento de textos. Tivemos também a colaboração dos estagiários, também em períodos distintos, Maria Ângela Franco e Raphael Lima Souza, igualmente importantes no trabalho de entrevistas, identificação de artigos e livros, bem como na transcrição das entrevistas. A participação dos quatro estudantes muito contribuiu para a conclusão da pesquisa. Na reta final, quando chamadas a participar, Silvânia Maria de Oliveira Santos e Smirna Albuquerque, estagiárias da CGEE, não titubearam e também deixaram suas marcas. Cada um a seu modo, e em períodos diferentes, enriqueceu tanto o processo quanto o trabalho final aqui apresentado.

Este trabalho não seria possível sem a interlocução e colaboração do professor Osmundo Pinho. Um interlocutor e colaborador de primeira hora no projeto de pesquisa. Os argumentos desenvolvidos ao longo deste texto foram apresentados preliminarmente no Seminário *Os significados da Educação entre duas gerações: raça, desigualdades e expectativas* ocorrido na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na cidade de Cachoeira, fevereiro de 2012. Uma versão mais elaborada desses argumentos foi apresentada no XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, Salvador, 2013, no Grupo de Trabalho *Raça e Etnicidade: Persistência e Transformação*, ambos coordenados pelo professor Osmundo Pinho, a quem agradeço os comentários e incentivo.

7. Trajetórias escolares desiguais: raça, gênero e classe

7.1. Introdução

Esta seção analisa trajetórias escolares de jovens negros em uma abordagem qualitativa. A nossa principal motivação da investigação científica foi compreender os percursos educacionais dos jovens e suas consequências para a vida adulta, principalmente no que se refere às possibilidades de ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho.

Se, por um lado, há a crença na educação como a redentora dos males sociais, por outro estudos e pesquisas revelam que ela é um dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais que promovem e estabilizam uma clivagem racial, separando e hierarquizando negros e brancos em dois grupos bastante distintos: do ponto de vista da apropriação da riqueza socialmente produzida e do processo de escolarização, no particular.

Sabe-se que a trajetória de um jovem branco, de classe média, de qualquer capital de uma das Unidades da Federação será bem distinta de uma adolescente negra, moradora da zona rural do Nordeste, mesmo que com idade e escolaridade semelhantes. Variáveis como sexo, raça/cor e escolaridade dos pais são significativas para se compreender as trajetórias escolares e ocupacionais dos jovens brasileiros, bem como as situações de exclusão. O intercruzamento dessas variáveis produz consequências distintas nas escolhas e trajetórias educacionais e ocupacionais das pessoas.

Nas páginas que se seguem, em um total de cinco capítulos, apresentamos, com algumas adaptações, o relatório de pesquisa realizada em quatro estados da Região Nordeste sobre trajetórias escolares de jovens negros.

7.2 Educação, juventude e desigualdades

Em termos educacionais, a trajetória percorrida na infância e na adolescência tem significativos reflexos para a vida adulta dos indivíduos, principalmente no que se refere às possibilidades de inserção no mercado de trabalho, ou seja, na qualidade das ocupações a serem assumidas e, por conseguinte, na própria qualidade de vida das pessoas.

A educação formal tem um papel bastante significativo, ou melhor, determinante, no processo de preparação para o mundo do trabalho e no aumento do leque de possibilidades de atuação profissional. Não se trata apenas da quantidade de educação a que as pessoas são submetidas, mas também da qualidade dessa oferta. Nesse sentido, não basta à sociedade reivindicar mais tempo de exposição dos indivíduos à formação, o Estado deve garantir mais qualidade à educação oferecida à população, sobretudo às crianças e adolescentes.

Diversas pesquisas sobre mobilidade e estratificação social têm como objeto de análise a educação e seus efeitos na trajetória ocupacional das pessoas. O projeto *Growing Up Global: The Changing Transition to Adulthood in Developing Countries*, uma publicação do *National Research Council*, órgão de pesquisa norte-americano, sumariza parte da literatura existente sobre a situação dos jovens em países em desenvolvimento. Uma das principais conclusões do volume diz respeito ao aumento de investimentos realizados pelo Estado e pelas famílias nas crianças e adolescentes, o que tornaria mais bem-sucedida a transição para a vida adulta. Esse mesmo relatório também sugere que as três principais transições para a vida adulta seriam: a entrada no mercado de trabalho – da escola para o mundo do trabalho; a mudança de estado civil – solteiro para casado; e experiência da maternidade/paternidade. Todavia, não estabelece as relações causais entre essas transições.

Esses três momentos de transição para a vida adulta conformam o processo de autonomização do indivíduo, ou seja, processo que conduz a independência das pessoas em relação aos seus pais, ou ao menos deveria conduzir (o caso brasileiro é pródigo em histórias de pessoas que moram com os pais, mesmo casados e com

filhos, ou seja, três gerações convivendo em uma mesma unidade habitacional, onde todos dependem do trabalho ou aposentadoria do(a) progenitor(a)).

A transição da escola para o mundo do trabalho talvez seja a mais importante nesse processo de autonomização. Essa transição, em termos internacionais, apresenta grande heterogeneidade entre os países. Nos países desenvolvidos, a transição escola-trabalho pressupõe a conclusão de um ciclo de educação formal (HASENBALG, 2003). No caso brasileiro e em outros países da América Latina, essa transição tem se revelado complicada e eivada de óbices. Conforme esse mesmo autor, essa passagem escola-mundo do trabalho tem duas características básicas: i) ingresso precoce no mercado de trabalho; ii) conciliação ou superposição de estudo e trabalho. O Chile é um dos poucos países na América Latina que conseguem reter a maior parte das crianças e adolescentes na escola, sem trabalhar, até concluírem o nível de ensino obrigatório.

Estudos sobre juventude e a transição para a vida adulta apresentam, de modo geral, dois tipos de problemas ou de confusões. A primeira dificuldade refere-se à distinção entre juventude e adolescência. A segunda diz respeito à identificação do adolescente/jovem como estudante. Vejamos cada uma dessas questões. A adolescência compreende uma fase biológica da vida, dita puberdade. Por sua vez, a juventude se inicia com adolescência, perpassa-a, mas não se limita a ela. Em verdade, perdura até a primeira fase da vida adulta. Assim, a primeira é curta, 12/14 aos 18 anos; a segunda estende-se até os 29/30. A outra diferenciação é o fato de tratar jovem como sinônimo de estudante. Embora os índices de escolarização quase alcancem a universalização, o fato é que muitos adolescentes e jovens nunca frequentaram uma escola, jamais foram alunos/estudantes. Pelo contrário, engrossam o exército de trabalhadores analfabetos, subempregados, em trabalhos informais e desempregados.

A literatura especializada informa sobre as diferenças entre os jovens. Não há uma juventude, mas juventudes. Classe social, local de moradia, pertencimento étnico-racial, sexo/gênero e religiosidade são elementos fundamentais para um entendimento acerca da diversidade das juventudes. A interação desses elementos

relewa um campo complexo com variabilidade no tempo e no espaço, sem olvidar das características individuais de cada um. Ou seja, os jovens pertencem a uma dada classe social (rico, classe média e pobre); moram em diferentes lugares (moradias luxuosas em áreas exclusivas, condomínios fechados em bairros centrais, casas e conjuntos habitacionais em bairros periféricos, comunidades e favelas); têm um pertencimento étnico-racial (brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas); uma identificação biossocial (sexo masculino e feminino); podendo ser membro de uma comunidade religiosa (católica, protestantes, evangélica, neopentecostal, matriz africana). Enfim, muitas são as possibilidades de combinações dessas variáveis. Um emaranhado de teias que se entrecruzam e interpenetram, demonstrando as dificuldades de lidar com a questão.

Há mais de vinte anos, Hasenbalg (1992) chamava a atenção para o fato de que a pesquisa sociológica em educação desconsiderava como relevante e pertinente nos seus estudos a dimensão racial. Os trabalhos ignoravam a variável raça/cor como variável importante na explicação sobre as desigualdades de acesso, permanência e realização escolar, considerava-se apenas as diferenças de classe e status socioeconômico, como o Brasil fosse um país homogêneo racialmente, sem uma história de 350 anos de escravidão de africanos e seus descendentes. Tal crítica pode ser comprovada no levantamento da produção acadêmica veiculada no Grupo de Trabalho Sociologia da Educação (GT 14) - da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). De acordo com relato histórico do próprio GT 14, disponível em <http://www.anped.org.br/internas/ver/historico-gt-14?m=14>, a ênfase dos trabalhos submetidos ao GT tem sido as relações família-escola, as questões de gênero e as conexões entre desigualdades sociais e escolares. Mais recentemente, e afirmo timidamente, têm se incorporado à agenda desse Grupo de Trabalho questões referentes aos “marcadores sociais como etnia e geração”, além de outras questões como: religião, mídia, ONGs, associações voluntárias, esporte, lazer, dança, infância e juventude, entre outros temas. Como se nota, a dimensão racial identificada como “etnia” entra no rol de temas aceitos no GT, juntamente com diversas outras, como se a variável raça/cor não perpassasse todas elas.

O Grupo de trabalho (GT) 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais -, criado em 2001, colocou-se como o desaguadouro da produção educacional relativa às relações étnico-raciais, abarcando questões referentes a desigualdades raciais, formação de professores e currículo, entre outros temas atinentes à educação, como, por exemplo, a educação escolar indígena, enfim, estudos e trabalhos não recepcionados nos demais GTs da Anped.

Em relação às desigualdades raciais, é importante salientar que não se trata apenas de mero epifenômeno da questão de classe social, como comumente é interpretado, pois, de acordo com Brandão (2003), mesmo em condições de pobreza coletiva, não há uma homogeneização dos diferentes segmentos raciais. Ou seja, pessoas brancas, mesmo estando em contexto social semelhante ao dos negros, possuem mais facilidade de mobilidade social. Os não-brancos experimentam um déficit considerável de mobilidade social ascendente, o que permite rejeitar a hipótese de igualdade de oportunidades para os diferentes grupos de cor. Os padrões de mobilidade intergeracional mostraram que, mesmo entre pessoas nascidas no estrato mais baixo, as ocupações rurais, os brancos têm uma pequena vantagem nas chances de ascensão social. Na medida em que se ascende na pirâmide social, os diferenciais inter-raciais de mobilidade ascendente passam a ser maiores. Isto é, as diferenças de renda entre indivíduos de grupos raciais diferentes tendem a ser maiores nos estratos ocupacionais mais elevados.

Um conjunto de pesquisas empíricas demonstra que a população negra (pretos e pardos) encontra-se submetida “a um ‘processo de cumulação de desvantagens’ ao longo de suas trajetórias sociais” (HASENBALG, 1999, p. 218). Há um déficit na mobilidade dos negros em relação aos brancos. Mesmo quando se compara pessoas nascidas no mesmo estrato social, os brancos têm mais chances de ascensão social.

Há, hoje, uma razoável literatura, no Brasil, acerca da disparidade educacional entre brancos e negros (pretos e pardos), notadamente estudos de natureza quantitativa. Tais estudos sugerem que, mesmo controlando as variáveis de origem social, ainda há diferenças significativas no processo de escolarização formal entre

brancos e negros (HASENBALG e SILVA, 1992, 2003; SOARES e ALVES, 2003; BARBOSA, 2009). Diversos trabalhos empíricos constataram que os não-brancos (pretos, pardos) enfrentam toda ordem de óbices e atritos no sistema escolar, mesmo controlando o status socioeconômico dos dois grupos (HASENBALG e SILVA, 1999, HASENBALG, SILVA e LIMA, 1999, JACCOUD e BEGHIN, 2002). Hasenbalg e Silva (1992) observam que, embora a taxa de evasão seja similar para os dois grupos, a de repetência é mais alta entre pretos e pardos. Assim, o ritmo de progressão no sistema apresentará diferenças por raça/cor. Isto é, além de os brancos avançarem mais rapidamente no interior do sistema, quando evadem têm um nível de escolaridade maior do que os não-brancos.

Embora o Brasil tenha experimentado um processo rápido e crescente de industrialização e modernização da estrutura social, com forte expansão da oferta de ensino, não conseguiu eliminar os efeitos da raça ou cor como critério de seleção social e de desigualdades sociais no país. Há uma correlação forte entre raça/cor dos indivíduos e nível de educação alcançado. Assim, pretos e pardos, de mesma origem social, obtêm níveis de escolaridade, consistentemente, inferiores aos dos brancos. Alie-se a isso o fato de que a inserção ocupacional e a renda tendem a ser proporcionalmente menores para aqueles do que para os brancos (HASENBALG e SILVA, 2003).

Segundo Silva (2003), o efeito da variável cor cresce conforme o indivíduo progride no sistema escolar. Estudantes brancos têm mais vantagens e chances de êxito escolar do que os pretos e pardos, “configurando um processo de seletividade aparentemente perversa, que parece apontar para a existência de traços patológicos no funcionamento do sistema de ensino brasileiro” (op. cit. p. 117). Nesse sentido, a questão educacional parece ser um dos nós górdios das desigualdades raciais o Brasil.

Fernandes (2005), com base nos dados da PNAD de 1988, com foco nas transições educacionais para diversas coortes de idade, chega à conclusão de que o efeito raça aumenta nas transições mais elevadas, ou seja, ser branco aumenta as chances de concluir o ensino médio e ingressar no ensino superior.

Um aspecto importante nos estudos sobre sucesso escolar refere-se à dimensão da expectativa dos pais e professores em relação aos filhos e alunos. Sabe-se que ela influencia bastante nas realizações educacionais e ocupacionais dos jovens (BARBOSA e RANDALL, 2004; BUCHMANN, 2005). Sabe-se também que práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias no interior dos estabelecimentos de ensino contribuem para o fracasso e a evasão escolar de pessoas negras (ROSEMBERG, 1998, CAVALLEIRO, 2000, SILVA, 2001, CARVALHO, 2004a, 2004b). Por fim, mas sem menos importância, Barbosa (2009) e Carvalho (2005) identificaram que os professores tendem a perceber os alunos do sexo masculino e negros como menos capazes. A passagem a seguir é bem ilustrativa: “(...) os professores, eu não sei se eu tenho a cara muito mal-encarada, mas os professores nunca me olharam com bons olhos” (Francisco, 26 preto, universitário).

Conforme salientado por Guimarães (2002), há no Brasil uma equivalência entre preto e pobre, por um lado, e rico e branco, por outro. Assim sendo, não causa espécie a existência de duas escolas: uma para brancos, escola privada, e outra para negros, escola pública. Rosemberg (1998), no seu estudo sobre o Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, nos anos de 1980, revelou que a quase totalidade dos negros frequentava o ensino público (97,1%), e este é tendencialmente de pior qualidade do que o ensino ofertado por escolas particulares, frequentadas majoritariamente por alunos brancos. Essa mesma autora ainda atenta para o fato de que, para entender melhor os mecanismos que levam estudantes negros para a rede pública, é importante lembrar não só que ela é gratuita, mas também que a distribuição geográfica da rede particular pelo espaço público não é aleatória.

A nosso ver, essas características das escolas nas quais encontramos proporcionalmente mais negros do que brancos, que são escolas de pior qualidade, podem explicar os diferenciais raciais observados no aproveitamento escolar: alunos do mesmo nível socioeconômico frequentando escolas melhores apresentam melhores níveis de aproveitamento do que aqueles que frequentam escolas “carentes”. Os negros, mais que os brancos, frequentam escolas “carentes” (ROSEMBERG, 1998, p. 83).

Cavalleiro (2000) estudou práticas racistas na educação infantil. Essa autora afirma que o silêncio de pais e professores diante de ideias e atitudes racistas das

crianças brancas, que, por meio de xingamentos e ofensas em relação à cor da pele, reforça o sentimento de inferioridade e baixa autoestima das crianças negras. Segundo Cavalleiro, “a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

Os trabalhos de Emília Carvalho (2005, 2004a e 2004b) levantam questões interessantes para a nossa reflexão sobre o efeito da variável raça na explicação das assimetrias entre brancos e negros no campo educacional. Essa autora (2005) sugere, entre outros achados, que as professoras tanto tendiam a identificar como negras crianças com problemas de aprendizagem, independentemente de sua renda familiar, quanto tendiam a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras. Ela também notou que, para professoras brancas, habituadas a posturas pretensamente neutras com relação a si mesmas, reconhecer o pertencimento racial nas crianças é embaraçoso. Contudo, é menos constrangedor e mais frequentemente percebido nos negros, além de ser mais associado a características negativas. Em outro texto (CARVALHO, 2004a), os alunos brancos estão mais presentes entre os elogiados e estavam sub-representados entre os com problemas disciplinares pelas professoras. Em outro artigo, Carvalho (2004b) demonstra haver uma convergência, segundo a percepção das professoras, entre masculinidade, raça negra, pobreza e problemas escolares (indisciplina e aprendizagem). De modo geral, os trabalhos de Carvalho trazem a lume questões que costumam ficar às escondidas, resguardadas pelo silenciamento da escola, exemplificadas na dificuldade e embaraço que é abordar a própria questão do pertencimento racial das pessoas, as relações inter-raciais e do racismo.

Analisando os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) do ano de 2001, principalmente os resultados do teste de matemática da 8ª série do ensino fundamental, Soares e Alves (2003) demonstram que há um hiato no desempenho escolar entre estudantes brancos e pretos (no estudo chamado de negros) e, em menor grau, entre brancos e pardos. Nesse artigo, os autores argumentam que a escola exerce papel de legitimadora de desigualdades sociais. Considerando a forma de funcionamento da instituição escolar, observam que ela

não dá conta das necessidades pedagógicas dos alunos no processo de aprendizagem, visto que os códigos e conteúdos não são direcionados a todos os tipos de camadas sociais das quais os alunos são provenientes. Dessa forma, pessoas advindas de classes sociais mais desfavorecidas têm o seu desempenho escolar comprometido. Todavia, a explicação classista não dá conta da complexidade envolvida. Uma importante constatação desse estudo é a de que a diferença de desempenho escolar observada entre alunos brancos, pardos e negros não encontra explicação apenas nas condições socioeconômicas. Segundo os autores, é preciso investigar o funcionamento do interior da escola e suas práticas pedagógicas.

Hasenbalg (1979) aponta que a população negra enfrenta dupla desvantagem em relação aos brancos na mobilidade social: por razões históricas, partem quase sempre das faixas mais pobres da população e, além disso, enfrentam barreiras que resultam em menor escolaridade e menor realização ocupacional.

7.3. Delineamento e desenho da pesquisa: problema e objetivos

O principal objetivo da pesquisa era o de aprofundar análises sobre o fenômeno da desigualdade racial no sistema educacional brasileiro, com ênfase das trajetórias de vida de jovens moradores de cidades localizadas na Região Nordeste do Brasil e como as categorias de raça e classe social interferiam nas suas escolhas educacionais e ocupacionais. O desafio era realizar os objetivos por meio de entrevistas de histórias de vida. As narrativas das trajetórias dos sujeitos no sistema escolar.

O projeto da pesquisa qualitativa desenvolveu-se em quatro cidades de quatro Estados da Região Nordeste: Cachoeira/BA, Aracaju/SE, Recife/PE e Teresina/PI. O intuito era perceber as relações entre educação, mobilidade social e raça a partir da análise da situação de jovens de diferentes grupos sociais.

Na execução do trabalho de campo, optamos pela entrevista estruturada como técnica de coleta de dados. O questionário foi construído coletivamente com os

pesquisadores que participaram de um Workshop proposto com o intuito de estabelecer as estratégias de coleta e análise dos dados, além de proporcionar uma maior interação da equipe.

Uma questão importante para a coleta de dados dizia respeito ao perfil do indivíduo a ser entrevistado era bastante amplo e diversificado. Deveriam ser jovens (14 a 29 anos), com diferentes níveis de escolaridade e até mesmo com experiência de abandono escolar, alguns que trabalhassem, observando a diversidade étnico-racial, pertencentes a ambos os sexos. Logo, não havia um critério rígido para selecionar os sujeitos da pesquisa. As entrevistas realizadas conseguiram garantir essa diversidade.

A investigação centrou-se nos determinantes da desigualdade educacional, de que maneira a interação entre raça e classe pode influenciar nas escolhas educacionais e profissionais desses jovens? Por que razão, sob condições socioeconômicas semelhantes, os jovens têm trajetórias bastante distintas? Qual o papel da família nesse processo de escolha?

Essas são questões que orientaram a investigação em tela, na tentativa de melhor compreendermos quais as circunstâncias sociais e culturais que impulsionam que jovens negros e brancos trilhem caminhos educacionais e ocupacionais distintos.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em *analisar a trajetória educacional e ocupacional de jovens na Região Nordeste e como a origem social (classe social, gênero e raça) interage com esses fatores e processos*. Com o fito de alcançar o objetivo central, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- *Analisar o papel dos arranjos familiares¹¹ e sociais nas escolhas desses jovens, com foco nas relações comunitárias;*
- *Descrever as trajetórias educacionais e ocupacionais de jovens, considerando a origem racial dos alunos;*

¹¹ Por arranjo familiar, podemos entender em dois eixos: o primeiro diz respeito à presença de ambos os pais no domicílio, ou cada um deles em separado. Um segundo eixo diz respeito ao número de filhos e geracionalidade (lares com mais de duas gerações presentes, contra domicílios com apenas duas gerações).

- *Analisar em que medida a origem social (classe social e raça/cor) afeta essas trajetórias;*
- *Identificar similitudes e diferenças nas trajetórias dos jovens, segundo critérios de raça/cor e classe social.*

As narrativas dos processos de escolarização dos jovens fornecem elementos para se compreender os fatores intervenientes na realização escolar. As trajetórias escolares e dos jovens apresentam similitudes e diferenças nos seus percursos pelo sistema escolar. A análise comparativa de diferentes contextos contribui para melhor se compreender como arranjos institucionais específicos, no caso em tela, arranjo familiar e comunitário, podem explicar diferenças na estrutura de incentivos e oportunidades oferecida aos jovens e suas famílias na decisão de prosseguir nos estudos ou não, inserindo-se precocemente no mercado de trabalho.

Por um lado, as entrevistas desvelaram histórias marcadas pela baixa expectativa em relação às promessas da educação, reiterando um ciclo intergeracional da pobreza e pouca escolaridade. Por outro, há depoimentos de superação individual e familiar que demonstram a quebra do referido ciclo de pobreza e baixo nível de instrução formal.

7.4. Estrutura e roteiro

Para uma melhor apresentação dos resultados da pesquisa, optamos por estruturar o relatório em seis partes ou capítulos, inclusive esta introdução, no qual apresentamos, de forma sucinta, o objeto de pesquisa e os objetivos geral e específicos. Os capítulos 8 e 9, juntamente com esta introdução conferem o sentido teórico-metodológico e analítico descritivo da pesquisa.

No capítulo 8, descrevemos os passos que pavimentaram o caminho para que fosse possível conhecer o objeto de investigação, ao mesmo tempo em que principiamos uma reflexão acerca dos elementos teórico-metodológico desse percurso. No nono capítulo, fazemos uma discussão teórica acerca dos conceitos que

balizam as análises aqui desenvolvidas, tais como o conceito de raça e racismo no Brasil, em um esforço de relacioná-los à teoria dos capitais de Pierre Bourdieu e os efeitos do racismo na realização educacional e, por conseguinte, na produção de desigualdades sócio-raciais na educação.

O capítulo 10 é dedicado a apresentar os sujeitos da pesquisa. Mostramos fragmentos das trajetórias dos jovens, recortadas com algum aspecto da vida dos pais, tais como escolaridade, ocupação ou mesmo alguma ideia desenvolvida nas entrevistas. O esforço foi, ao reconstituir uma parte da trajetória, dar uma noção do caminho trilhado por cada um deles.

Na parte seguinte, capítulo 11, procuramos fazer inferências a partir das entrevistas com base na análise de conteúdo. As percepções dos jovens acerca das suas possibilidades de sucesso educacional e ocupacional relacionadas ao pertencimento étnico-racial são exploradas de modo a se identificar a existência de similaridades ou dessemelhanças segundo critérios de raça e classe.

Por fim, elaboramos as palavras finais à guisa de conclusões, onde retomamos os objetivos do trabalho e avaliamos o alcance dos achados e finalizo com uma breve reflexão acerca dos achados da pesquisa.

8. Percurso metodológico: método e técnicas

8.1. Introdução

Neste capítulo, descrevemos o processo de construção do objeto da investigação e as etapas do percurso metodológico da pesquisa. Esta seção informa também sobre as decisões tomadas e estratégias adotadas durante o trabalho de pesquisa.

Assim, procuramos desvelar e demonstrar que o processo de produção do conhecimento é um caminho muitas vezes tortuosos, cheio de pistas falsas e armadilhas. Ao fim e ao cabo, podemos afirmar que a atividade de pesquisa se aproxima mais de um trabalho artesanal do que fabril. O capítulo narra e, ao mesmo tempo, interroga, sempre em uma perspectiva reflexiva, o próprio trabalho de pesquisa.

Conforme nos alerta Minayo (2004, p. 10), “nem a teoria nem a prática são isentas de interesse, de preconceito e de incursões subjetivas”. Em concordância com essa autora, escolhas metodológicas não são meras aplicações e utilização de tecnologias neutras e isentas não relacionadas a pressupostos teóricos. Nesse sentido, assumimos que há uma inter-relação entre questões de natureza metodológicas e teóricas.

8.2. Estudo de trajetória de vida

No intuito de oferecer respostas teórico-metodológicas para o desafio posto pela pesquisa, priorizou-se o desenvolvimento de análises acerca das trajetórias de jovens das classes populares no sistema educacional, com vistas à percepção tanto dos fatores de entrave/dificuldade para a continuidade dos estudos, quanto dos

fatores para a continuidade/desenlace da carreira escolar. Para tanto, realizamos entrevistas com jovens estudantes e jovens egressos do ensino médio e do ensino superior em quatro cidades da Região Nordeste do Brasil.

Pesquisas de trajetórias de vidas permitem examinar a interação entre contexto institucional e significado subjetivo, entre as escolhas e projetos individuais e o campo de possibilidades onde se situam os agentes (Bourdieu, 2003, 2004; Born, 2001; Heinz, 1997; Mills, 1969; Weymann/Heinz, 1996).

O estudo da trajetória de vida nasce da história de vida, mas lhe é distinto. A história de vida permite ao pesquisador acessar as formas como os indivíduos entendem a sua ação individual e as relações que estabelecem com os outros, ou seja, a sua visão de mundo, suas opiniões, sua forma de julgar, escolher, tomar decisões, enfim, permite entrar no mundo das significações subjetivas, do simbólico, estudos de trajetórias se debruçam na tarefa de entrelaçar esses acontecimentos da vida do agente e as significações que este confere aos acontecimentos a todo um contexto social que o cerca, quer sejam as estruturas simbólicas onde se cunham os significados e significantes disponíveis para se pensar e interpretar o mundo social – a linguagem, a comunidade narrativa, a cultura –, quer sejam as estruturas sociais – a família, a escola, as amizades, as relações de trabalho, etc.

Assim, o estudo das trajetórias de vida permite fazer o entrelaçamento entre os eventos da vida dos agentes individuais com as condições do contexto social em que vivem, afastando-se dos estudos que usam a história de vida na perspectiva da construção biográfica/autobiográfica e que se apoiam nas interpretações subjetivas das experiências individuais (BORN, 2001).

8.3. Entrevista: técnica e processo

Adotamos a técnica da entrevista semiestruturada como forma de coleta dos dados. Assim, cada entrevistador tinha a liberdade de inserir perguntas que porventura achasse pertinentes para melhor compreensão do fenômeno. Sobre essa técnica, Bourdieu (2003) chama a atenção que o entrevistador deve contribuir “para

criar as condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização” (BOURDIEU, 2003, p. 704). Para esse autor, os entrevistados não são simples instrumentos nas mãos dos entrevistadores. Os entrevistados, argumenta Bourdieu (2003), têm uma postura ativa e podem mesmo conduzir, de certa maneira, a entrevista e a densidade e intensidade de seu discurso. Na entrevista, o entrevistado aproveita-se da ocasião e realiza um esforço de explicitação que de modo geral é, ao mesmo tempo, doloroso e gratificante, para manifestar coisas sobre si, experiências, vivências e reflexões, que podem muitas vezes aflorar com “*extraordinária intensidade expressividade*” (BOURDIEU, 2003, P. 705, grifo no original). Por outro lado, o entrevistado pode apresentar respostas que ele julga que são as esperadas pelo entrevistador, as respostas socialmente aceitáveis. Cabe ao entrevistador criar um clima amigável, quase de cumplicidade entre ele e o entrevistado no sentido de proporcionar maior interação entre ambos.

8.4. O trabalho de pesquisa

As narrativas dos processos de escolarização dos jovens fornecem elementos para se compreender os fatores intervenientes no êxito escolar. Os depoimentos dos jovens e dos seus pais constituíram o material empírico que permitiu a reconstrução das trajetórias daqueles. Assim, com base nas entrevistas foi possível conhecer um pouco sobre os laços familiares, a participação dos pais nas atividades escolares, a expectativa destes em relação aos filhos e os recursos disponíveis pelas famílias na tentativa de capturar fatores marcantes nos processos de escolarização de filhos/estudantes. A partir do cotejamento entre os conceitos teóricos e o material empírico, categorias operacionais foram construídas para explicar o fenômeno estudado.

A primeira tarefa posta era definir quem seriam os sujeitos da pesquisa e onde encontrá-los. Desenhamos um perfil dos potenciais sujeitos a serem entrevistados: pessoas entre 14 a 29 anos, preferencialmente negros (preto, pardo), mas que não

impedia de entrevistar brancos, com diferentes experiências escolares, por exemplo, abandono escolar, excesso de repetições, passagem regular pelo sistema de ensino, ter realizado com sucesso as três principais transições escolares – ensino fundamental, médio e superior. Como se pode notar, havia um grau de liberdade bastante amplo na escolha dos sujeitos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas simultaneamente em quatro cidades da Região Nordeste: Cachoeira, Aracaju, Recife e Teresina, respectivamente nos Estados da Bahia, Sergipe, Pernambuco e Piauí. Em cada uma das cidades escolhidas, deveriam ser entrevistados seis jovens e seus respectivos pais, perfazendo um total de 12 entrevistas por cidade¹². Assim, as entrevistas foram realizadas em contextos sociais bastante distintos, com controles bastante fluidos do ponto de vistas da escolha dos entrevistados e as situações/ambiente em que se deram as entrevistas (em casa, na escola, no trabalho).

Os depoimentos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturada com 23 jovens, entre 15 e 29 anos, e um de seus pais, o que totalizou 46 sujeitos da pesquisa, no ano de 2009. As entrevistas foram realizadas em diferentes momentos e locais: na residência, no local de trabalho ou mesmo no estabelecimento escolar.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e organizadas por cidade. No momento seguinte, selecionamos as entrevistas em que se enquadravam os critérios preestabelecidos. As entrevistas deveriam ser pareadas, isto é, a entrevista de cada um(a) do/da jovem deveria ter uma entrevista com um dos pais.

Após a degravação e tratamento das entrevistas, selecionamos aquelas que melhor se ajustavam aos critérios pré-definidos. Importante dizer que houve muitos casos nos quais não foi possível encontrar o pai ou mãe do entrevistado. Em outros, por algum motivo, o jovem não forneceu o contato dos pais. Em um pequeno

¹² Foi fundamental a participação dos auxiliares de pesquisa, que realizaram as entrevistas nos Estados. No Recife, as entrevistas foram realizadas pela equipe da Fundaj, formada por pesquisadores, estagiários e bolsistas de iniciação científica. Na Bahia, o trabalho de campo contou com a participação de Tatiana Raquel Reis Silva; na Bahia; Francisca Raquel Costa, no Piauí; Vanessa dos Santos Oliveira, em Sergipe; Juliane de Lima Barros e Maria Ângela Deolinda Franco, em Pernambuco

número de casos, não foi possível agendar um encontro. Por fim, algumas entrevistas foram consideradas insuficientes ou mesmo imprestáveis para ser aproveitadas conforme os objetivos da pesquisa.

8.5. Tratamento, análise e interpretação dos dados

O esforço empreendido na análise e interpretação das entrevistas foi no sentido de capturar a percepção dos jovens e de seus pais acerca das trajetórias educacionais e ocupacionais dos primeiros, os diversos fatores que, de alguma forma, influenciam a decisão de continuar ou desistir dos estudos, entrar precocemente no mercado de trabalho e o papel e importância dos pais nesses processos.

No tratamento e análise das entrevistas a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977) revelou-se bastante adequada com os propósitos da pesquisa. Essa técnica atende e ajusta-se às necessidades do estudo em tela, bem como auxilia na compreensão dos significados e sentidos dados pelos entrevistados às suas experiências e vivências. Embora a centralidade da análise resida nos textos (entrevistas) produzidos pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, o que foi efetivamente dito, o conteúdo latente também é considerado na análise. Isto é, o contexto sócio-histórico-cultural é um componente relevante na leitura das narrativas e construção de significação dos sentidos. A análise de conteúdo permite alcançar um aprofundamento para além do explicitado, o implícito. Ela fornece elementos para não se cair na armadilha da “ilusão da transparência” (Minayo, 2004).

Para Bardin a análise de conteúdo seria:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

A técnica é bastante utilizada em pesquisas educacionais. Seu prestígio deve-se às possibilidades de ir além da descrição do que foi enunciado explicitamente na mensagem e alcançar, por meio de inferências, uma interpretação mais aprofundada do fenômeno.

O percurso analítico deste trabalho seguiu o roteiro proposto por Bardin (1979) para a realização de uma análise temática, quais sejam: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesse tipo de análise, a tarefa é identificar núcleos de sentido que conformam a comunicação, verificar a presença e/ou frequência dessa aparição podem indicar pistas para desvendar o significado do fenômeno pesquisado. O labor da investigação é então o de identificar os “núcleos de sentidos” das narrativas de modo a se proceder a uma leitura mais próxima do objeto pesquisado.

De posse das narrativas, iniciou-se a organização e posterior análise, que, como já dito anteriormente, se baseou na técnica de análise de conteúdo. Entre as possibilidades analíticas, optou-se pela Análise Categorical, que consiste no

Desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 1979. p. 199).

O passo seguinte foi reunir as entrevistas em grupos com determinadas características em comum. Identificamos e separamos os sujeitos da pesquisa em quatro grupos. Grupo 1, formado por sete estudantes universitários; Grupo 2, constituído por sete sujeitos que concluíram ou estão prestes a concluir o ensino médio (de forma regular ou supletivo); Grupo 3, que são aqueles com experiência de forte atrito no sistema educacional (diversas reprovações e abandono), seis pessoas compõem o grupo; e Grupo 4, com duas meninas, sem distorção de idade e série (uma concluindo o Ensino Fundamental, e outra no 2º ano do Ensino Médio).

Logo em seguida, procedemos à reconstrução das trajetórias de vida de cada um dos entrevistados, segundo os relatos deles. Logo, um processo permeado pela subjetividade, tanto dos sujeitos quanto dos pesquisadores.

Por fim, com base nas falas dos jovens elaboramos categorias operacionais de análises. O exame das narrativas dos caminhos percorridos pelos jovens no processo de escolarização revela experiências ora marcada pelo sucesso quase que previsível, ora eivada de desesperança, todavia com casos de superação desenhando trajetória inesperada. No sentido de compreender e explicar os percursos escolares, elaboramos, com base nos depoimentos dos jovens e de seus pais, 4 categorias para representar as trajetórias/etapas escolares: a) realização plena (ingresso no Ensino Superior); b) realização bem-sucedida (conclusão de Ensino Médio ou prestes a isso); c) não-realização escolar (diversas reprovações e experiência de abandono escolar – transmissão intergeracional da deseducação); e d) expectativa de realização (alunas com idade/série regular).

O *cursus* escolar¹³ foi o parâmetro para a construção desta categoria. De modo que, cada uma delas busca representar o percurso escolar dos jovens analisados como tendo sido mais ou menos acidentado, isto é, reprovações sucessivas, abandonos ou deu-se de forma incólume, quer dizer, concluiu todas as etapas escolares na idade esperada.

Outra categoria utilizada foi o tipo de família: monoparental (pai ou mãe sem cônjuge) e biparental (casal adulto responsável pelas crianças e adolescentes). Procuramos, então, agrupar os indivíduos nos grupos conforme a trajetória deles. Em seguida, correlacionamos o grupo/trajetória escolar com o tipo de família à qual cada um pertencia.

Para cada temática criada, produziu-se um mapa de respostas, organizando os sentidos e codificando os narradores e as narradoras. Em seguida, foi realizada a leitura dos sentidos encontrados, tendo por norte os objetivos deste estudo atrelado ao quadro teórico no qual nos fundamentamos e com o contexto social, histórico e cultural. Por isso, a análise e a interpretação inferencial emergiram da leitura das

¹³ Conforme Bourdieu (1998), o *cursus* é a trajetória realizada pelo aluno ao longo sua carreira escolar.

trajetórias escolares que se materializaram a partir das entrevistas realizadas com os estudantes.

Consoante a perspectiva do estudo das *trajetórias*, a análise desenvolvida intenta fazer o entrelaçamento dos acontecimentos da vida dos indivíduos com as condições de vida destes e contexto social onde vivem. Assim, podemos compreender práticas, hábitos, valores, aspirações, sentidos e significados que contribuíram para representar a visão pessoal dos participantes e das participantes da pesquisa, sem deixar de lado o contexto sociocultural no qual esses indivíduos se inserem.

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa, por cidade, idade, sexo, escolaridade e raça/cor

Quadro descritivo dos sujeitos da pesquisa												
Nº	Nome	Localidade/U F	Jovem					Responsável (pai ou mãe)				
			Id	Sexo	Escolaridade	Trabalha	Raça/ cor	Sexo	Id	Raça/cor	escolaridade	ocupação
01	André	Cachoeira/BA	24	Masc	Universitário	Não	Pardo				Sup Cmp.	Comerciante
02	Alzira	Cachoeira/BA	24	Fem.	Universitário		Parda			?	Semialfabetizada	Empregada doméstica
03	Lélia	Cachoeira/BA	24	Fem.	Ensino médio completo	Sim, garçom	Morena/parda					
04	Luiz	Cachoeira/BA	24	Masc	Universitário	Não	Pardo				Pai SC Mãe EM	Comerciante
05	Juliano	Cachoeira/BA	25	Masc	Estud. curso técnico	Sim						Pai Seralheiro Mãe: dona de casa
06	Abdias	Teresina/PI	23	Masc	Professor	Sim	Preto/ negro	Fem. (mãe)	53	Parda	Pai 4ª série Mãe analfabeta	Pai- estivador Mãe dona de casa
07	Afonso	Teresina/PI	26	Masc	Universitário	Estágio	Preto	Fem. (mãe)	56	Branca	Ensino médio incompleto	Pai e mãe autônomos
08	Clementina	Teresina/PI	23	Fem.	Universitário	Recepcionista	Negra	Fem.	46	Morena	Pai e mãe Fund. incomp	Desconhecida
09	Luíza	Teresina/PI	17	Fem.	Estudante Ensino Médio		Preta	Fem.	36	Chocolate	Mãe ensino fundamenal	Costureira – fábrica de boné
10	Mariana	Teresina/PI	23	Fem.	Ensino Médio	Comerciária	Morena	?	?	?	?	?
11	João Cândido	Teresina/PI	29	Masc	Ensino Médio	Tem um lava a jato	Moreno	Fem.	53	Morena clara	Magistério	Pai falecido/policial militar Mãe pensionista
12	Auta	Recife/PE	26	Fem.	Universitário	Sim	Negra	Fem.	48	Morena	4ª série	Empregada doméstica
13	Nair	Recife/PE	18	Fem.	Estudante Ensino Médio	Não	Parda	Fem.	38	Morena clara	4ª série	Emprega doméstica
14	Bento	Garanhuns/PE	28	Masc	Engenheiro	Func. Público	Branco	Masc	67	Branco	Sup. Comp.	Eng. alimentos
15	Beatriz	Recife/PE	19	Fem.	Projovem (EJA)		Morena	Fem.	44	Morena	5ª série	Pai –vigilante Mãe desempregada

1 6	Carolina	Recife/PE	1 6	Fem.	Estudante Ensino Médio	Não	Negra	Masc .	5 4	Negro	Pai sup. Comp. Mãe 8ª série	Pai func público Mãe aux. serv. gerais
1 7	Solano	Recife/PE	2 2	Masc .	Estudante Ensino Médio	Apoio administrativo	Preto	Fem.	4 2	Morena	Mãe 6ª série	Pai desconhecido Mãe doméstica
1 8	Teodoro	Aracaju/SE	2 3	Masc .	Universitário	Artesão	Negro				Ensino médio incompleto	Mãe trabalhava, mas no momento é dona de casa
1 9	Almerinda	Aracaju/SE	2 0	Fem.	Estudante Supletivo (Ens. Médio)	Secretária	Mulata				Mãe-ensino médio	Pai Mãe- serv. gerais
2 0	Laudelina	Aracaju/SE	2 3	Fem.	Ensino Médio e Estudante de técnico de enfermagem	Comerciária	Negra	Masc .	? ?		Pai-ens. fund. completo	Pai- pintor/desempregad o Mãe empreg. doméstica
2 1	Antônio	Aracaju/SE	2 7	Masc .	Ensino médio	Eletricista	Negro	Fem.	?		Pais não alfabetizados	Pai- falecido Mãe lav/pensionista
2 2	Antonieta	Aracaju/SE	1 5	Fem.	Estudante Ensino Fund.	Não	Negra	Fem.	? ?		Cursando supletivo	Mãe servente
2 3	Milton	Aracaju/SE	3 0	Fem.	Ensino Fundamental	Sim	Negro	Masc .	? ?		Ens. Médio completo	Pai - pedreiro

8.6. Conclusão

Neste capítulo, apresentamos o percurso trilhado no processo de construção do conhecimento, a definição do objeto, o uso das técnicas e método de investigação, de modo a deixar transparente o caminho percorrido, as opções e decisões tomadas. Ao se refazer o caminho da construção do conhecimento acerca do objeto pesquisado, permite-se avaliar o processo investigativo, identificando possíveis lacunas porventura existentes.

9. Transmissibilidade Educacional: filtros de raça e classe

9.1. Introdução

A intenção deste capítulo é fazer uma reflexão sobre a persistência do racismo antinegro na sociedade brasileira e seus rebatimentos no sistema educacional, expresso nas persistentes desigualdades educacionais entre os dois grupos raciais predominantes no Brasil - brancos e negros (pretos e pardos). Outro objetivo é de, a partir da sociologia da educação e da teoria dos capitais, demonstrar os mecanismos pelos quais a origem social e a étnico-racial dos indivíduos interferem na trajetória de (in)sucesso escolar. A raça ou origem étnico-racial dos indivíduos é um elemento importante para explicar a desigualdade escolar existente no sistema educacional brasileiro.

A participação do negro na sociedade brasileira, desde a segunda metade do século XIX, esteve na agenda de debates, quer seja no campo político, quer no acadêmico-científico, mesmo ocupando, muitas vezes, um espaço mais ou menos restrito ou até mesmo marginal. Para os idealizadores da nação brasileira, a presença da raça negra era vista como um entrave para o desenvolvimento do País¹⁴. Ao longo de mais de uma centúria de anos, a questão da presença africana e de seus descendentes passou por diferentes abordagens ou correntes de pensamento. Por vezes de um profundo pessimismo quanto aos destinos do Brasil como nação que poderia dar certo, ora de um otimismo que exaltava a mestiçagem, dita morenidade como símbolo

¹⁴ Azevedo (2004) relata que a questão negra esteve nas preocupações das elites dirigentes do país desde a independência do Brasil. O patriarca da independência defendia a extinção lenta e gradual da escravidão. Na realidade, desde 1804, quando após uma sangrenta revolução os negros, sob a égide dos ideais da Revolução Francesa, proclamaram a independência e aboliram a escravidão em São Domingos, ronda no imaginário das elites nacionais o medo do "haitianismo", como ficou conhecido o movimento. Toussaint L'Ouverture e seus liderados derrotaram o exército de Napoleão Bonaparte. Relata Silva (2003, p. 164) que, no ano de 1843, o senador Bernardo Pereira de Vasconcelos, em pronunciamento no Senado, afirmou: "A África civiliza a América."

de brasilidade e um exemplo, um diferencial a nosso favor frente ao mundo do pós-Segunda Guerra Mundial. Em comum, a presença, mesmo quando não pronunciada, a inquietude com a composição racial da sociedade brasileira, a preocupação quanto à possibilidade de “aperfeiçoamento racial” e mesmo de branqueamento da população nacional.

Hodiernamente, a ideia de raça causa arrepios e questionamentos em parte da *intelligentsia* nacional e internacional acerca da inadequação e impertinência do seu uso para designar agrupamentos humanos. A construção discursiva desses segmentos pretende fazer crer que com um toque mágico, ao se abolir o uso do termo, ter-se-ia o fim do racismo, preconceito e discriminação racial. Importante lembrar que racismos e raças foram gestados na Europa no âmbito da modernidade ocidental e serviu aos propósitos de hierarquizar, discriminar e segregar grupos humanos. Nessa hierarquia, o europeu ocidental sempre ocupa o topo da pirâmide evolutiva¹⁵.

Em discordância com essa perspectiva, procuraremos demonstrar que “raça” é um conceito ainda importante e válido para se apreender e analisar a dinâmica social brasileira, de modo geral, e as desigualdades educacionais, de maneira específica. Sem embargo, devemos atentar para o caráter histórico, concreto e transitório do conceito (GUIMARÃES, 2002). Ao longo do texto, desenvolvo o argumento de que o conceito de raça que utilizamos não está preso e não é tributário da Biologia e da genética. As “raças” são criação do racismo. Portanto, tem “existência nominal, efetiva e eficaz no mundo social e, conseqüentemente, somente no mundo social pode ter realidade plena” (GUIMARÃES, 2002, p. 50). Não há dúvida que, do ponto de vista biológico, a única raça existente é a raça humana. Todavia, as raças não só estão presentes na vida social e no discurso dos indivíduos, como também orientam muitos processos de interação social (pré-julgamentos, expectativas, atitudes, distribuição de recompensas e punições, entre outros), mesmo que nós não aceitemos ou queiramos. Defendemos a pertinência, adequação e sentido do

¹⁵ Racismos para designar a multiplicidades e formas de racismos existentes. Ver também Levine e Pataki (2005) e Hanchard (2002).

termo raça como categoria analítica para melhor apreender e explicar os mecanismos de funcionamento do mundo social.

O outro argumento esgrimido é de que as desigualdades educacionais detectadas entre brancos e negros não seriam única e tão somente um problema de natureza socioeconômica: os negros teriam pouca educação, porque são pobres. Rejeitamos peremptoriamente, a percepção racialista/essencialista de que as diferenças educacionais seriam em função de supostas diferenças de capacidades cognitivas inatas entre brancos e negros. Sustento que essas desigualdades têm fundamentação sócio-racial. Resulta da combinação histórica perversa de raça e classe, alicerçada na exclusão sistemática da população negra no usufruto das conquistas da modernidade ocidental e da riqueza material e imaterial gerada socialmente. A investigação percuciente do funcionamento do sistema de ensino, da própria instituição Escola em si, fornecerá muitas explicações sobre tais desigualdades. No intuito de adentrar esse universo, ainda que esquemático, sob o risco de certa superficialidade, apoio-me nas contribuições de Bourdieu, Coleman e Lahire sobre sucesso escolar e as teorias dos capitais.

9.2. Raça: usos e sentidos

Parafraseando Marx (2010 [1848]), um espectro ronda o Brasil – o espectro da raça negra. O Brasil é conhecido e reconhecido como um país de intensa diversidade regional, cultural e étnico-racial. Como sugere D'Adesky (2001, p. 43), no Brasil o compartilhamento de modelos de comportamento e de ideias é muito mais intenso do que se imagina entre brancos e negros. Os primeiros mais africanizados do que supõem, e os segundos mais ocidentalizados do que se consideram. A herança africana e ameríndia é reverenciada por muitos e até mesmo, nem sempre, motivo de orgulho, exemplo de brasilidade (o que quer que isso signifique). “Sim. Sob o signo da mestiçagem. Foi assim que teve o seu ponto de partida essa aventura a que

chamamos Brasil” (RISÉRIO, 2004,p. 101)¹⁶. O Brasil é apresentado como uma terra mestiça, onde não haveria preconceito e discriminação racial, enfim o *paraíso racial*. Essa imagem de miscigenação se expressa nas frases “aqui ninguém é branco” (SOVIK, 2009) ou as já “tradicionais” “avó caçada no laço” e o “pé na cozinha”.

Então, por que razão a presença negra africana causa tanto incômodo ? Por que, passados mais de 120 anos da abolição da escravidão, a população negra e mestiça é maioria nos estratos mais baixos da pirâmide social brasileira? Raça importa para compreender e explicar as desigualdades sociais?

Para alguns, autodesignados antirracistas, raça é um termo inadequado, impertinente para designar agrupamentos humanos. O conceito seria mesmo “imprestável, não podendo ser analiticamente recuperado” (GUIMARÃES, 2002, p. 47).

É consensual a inconsistência da noção de raça do ponto de vista da genética. Inexiste raça ariana, latina, germânica e muito menos raça brasileira. Raça, “portanto, não permite fixar, na área da pesquisa genética, sistemas de classificação universal” (D'ADESKY, 2001,p. 45). Enfim, do ponto de vista biológico e genético, a única raça existente é a raça humana.

Se, por um lado, a ideia de raça é produto do discurso racista engendrado durante a modernidade europeia, embasado pelo discurso científico da época, com o fito de produzir hierarquias sociais, portanto autoritário, antidemocrático e anti-igualitário, por outro lado o seu abandono não é garantia do fim do racismo, das desigualdes e de mais democracia e igualitarismo. Alerta-nos Japiassu (1994, p. 24) que apenas “demonstrar cientificamente a inconsistência da categoria ‘raça’ não basta para fazê-la desaparecer das categorias mentais de muita gente.” Guimarães (2002), por sua vez, assevera que antirracismo não significa necessariamente antirracismo. Poder-se-á manter o racismo e mesmo “cultivá-lo se, para tanto, utilizar um bom tropo para ‘raça’” (GUIMARÃES, 2002, p. 53).

¹⁶ Sobre a questão da mestiçagem, ver Munanga (2004).

A noção de raça aqui utilizada não está presa nem é refém do conceito genético. Raça é um construto histórico-social. O debate não pode se fixar em uma questão lexical, alerta D'Adesky (2001). Para esse autor, a correção ou eliminação da palavra não resolve o problema. Assim, em concordância com Guimarães (2002, 2008a e 2008b), Gomes (2007) e D'Adesky (2001), raça é um conceito analítico, histórico, transitório, e o seu uso está sempre relacionado a situações concretas. Seu uso e significado devem ser analisados no contexto das relações sociais, culturais e políticas concretas, empiricamente observáveis. Ainda do ponto de vista político, a ideia de raça remete a um processo de ressignificação de uma forma de classificação social erigida nas relações sociais, culturais e políticas, no Brasil e no mundo, como um dos elementos da luta de superação do racismo (Gomes, 2007).

A categoria de raça como conceito analítico permanece atual. O seu uso oferece balizas teóricas importantes que possibilitam desvelar realidades sociais concretas; qual seja, de um racismo realmente existente que permeia o cotidiano das relações sociais. isto é, um racismo efetivamente vivido, longe, portanto, de um não-racismo ou antirracismo formal, mais preocupado com uma assepsia léxico-discursiva, que insiste em negar a sua existência e suas consequências perversas para milhões de indivíduos¹⁷.

O uso de raça, aqui, não é no sentido de denotar capacidades e aptidões inatas a determinados indivíduos segundo características antropofísicas com fins hierarquizantes e anti-igualitários. Pelo contrário, o termo é empregado no sentido de demonstrar que ainda persistem práticas racistas na sociedade brasileira, e que milhões de indivíduos são pré-julgados socialmente, integrados subalternamente na sociedade brasileira e excluídos dos benefícios gerados pelo progresso material e cultural. Raça é aqui utilizado para desvelar o véu do preconceito e da discriminação antinegro que predominam na sociedade brasileira.

¹⁷ Segundo Taguieff, citado por D'Adesky (2001, p. 46), "uma eugenia lexical negativa que crê matar o racismo eliminando a palavra.", nos moldes do politicamente correto, o que não resolve o problema, ao menos para os explorados, no caso em questão, os negros.

Recentemente, a partir dos 2000, passou a fazer parte do debate público sobre relações raciais e, sobretudo, sobre políticas de ações afirmativas, no Brasil, o argumento do *DNA mitocondrial* (que indica as matrinhagens). A sua incorporação deu-se após a publicação dos resultados da pesquisa *Retrato Molecular do Brasil*, realizada pelo pesquisador Sérgio Pena e sua equipe. Os resultados das análises de DNA mitocondrial revelaram que a maioria (mais de 60%) dos brasileiros que se autodeclararam brancos tem matrinhagens ameríndia e africana (PENA; BORTOLINI, 2004, p. 43). Segundo esses autores, 87% da população brasileira pode ser considerada afro-descendentes, em suas próprias palavras:

Se definirmos como afrodescendentes toda pessoa com mais de 10% de ancestralidade africana (...), podemos estimar a proporção de afrodescendentes na população brasileira como um todo (...). Os resultados são impressionantes: 87% dos brasileiros, ou seja, cerca de 146 milhões de pessoas pelo censo de 2000, apresentam mais de 10% de ancestralidade africana. Os dados mostram também que 48% dos afrodescendentes brasileiros se autoclassificam como brancos.

Continuando, os autores ponderam que a “definição quantitativa de afrodescendente como qualquer pessoa com mais de 10% de ancestralidade africana é claramente arbitrária.”

O argumento decorrente de tais descobertas, que “não é fruto de uma prática científica qualquer” (SANTOS; MAIO, 2008, p. 85) é o de que o Brasil é uma nação mestiça, logo é impossível saber com precisão quem é branco ou negro. “Aqui ninguém é branco” (SOVIK, 2009). Em outras palavras, os nossos “brancos” não seriam tão brancos quanto os outros, ou simplesmente não seriam tão brancos assim.

Embora autores de *Retrato Molecular do Brasil* reconheçam que se trate de uma escolha arbitrária, por que fixa em 10% de ancestralidade africana para definir quem é afro-descendentes? Por que essa necessidade (ou seria tentação?) de *quantificar* geneticamente os brasileiros? 10% são suficientes para definir a ancestralidade de alguém? Como e onde ficam os 90% restantes? Afinal, qual a

essência da nova ciência genômica? O critério genético para definir raça é estranho à cultura brasileira e há muito é rejeitado pelas ciências sociais.

Segundo Dávilla (2006), duas suposições universais uniriam os eugenistas dos anos de 1930 e os geneticistas de 2000: um olhar branco e, como decorrência desse olhar, estabeleceram a brancura como o parâmetro da medida racial brasileira. “Quão branco é um brasileiro? Quão não-branco? Pode uma pessoa negra ter brancura dentro de si? Pode uma pessoa branca ser realmente negra, enganando-nos com sua aparência?” (DÁVILLA, 2006, p. 359-360). Outro aspecto comum entre as duas gerações de cientistas é o “persistente fascínio brasileiro pela raça” (DÁVILLA, 2006, p. 355).

A quantificação do DNA mitocondrial do brasileiro serve para instrumentalizar a tentativa de criticar e desautorizar reivindicações do movimento negro brasileiro de políticas de ações afirmativas, visto que, segundo a moderna ciência genômica, negros e brancos não existiriam no Brasil. Assim, como muitos “brancos” têm ascendance africana, igualmente os “negros”, ascendance europeia; então, os primeiros receberiam um diploma de negro, e os segundos, de branco (DÁVILLA, 2006)¹⁸. Fica a impressão de que querem, por meio da “ciência verdadeira”¹⁹, nos dizer quem somos e nos fazer crer que o fenótipo não tem muito ou quase nada a dizer sobre quem somos. Afinal, somos entidades biológicas ou animais sociais? Bem antes, Nogueira (1985 [1954], p. 50) já afirmava que “torna-se um truismo o dizer-se que o brasileiro comum ou típico é tanto africano quanto europeu, quer genética, quer, culturalmente.”

¹⁸ Após o resultado da quantificação do DNA mitocondrial dos brasileiros, muitos negros poderiam receber um “diploma de branco” (DÁVILLA, 2006), e pelo visto determinados brancos poderiam reivindicar um diploma de negro. A possibilidade de solicitar um “diploma de negro” é incentivada por alguns, como, por exemplo, os professores José de Goes e Manoel Florentino, citados por SANTOS e MAIO (2008, p. 106), quando o objetivo é tomar/ocupar as vagas reservadas para negros em concursos públicos pelo sistema de cotas raciais, como o caso dos vestibulares de universidades públicas. Depreende-se que o problema ainda permanente é da “divergência entre os ‘fatos’ e a ‘estética’” (SOVIK, 2009, p. 22). O incômodo não seria a presença do genes africano, mas dos indivíduos pretos?

¹⁹ Expressão usada pela revista *Veja* para denominar os testes da nova genética, citada por Dávilla (2006).

Quanto a isso, Sovik (2009, p. 26) argumenta que, no Brasil, para ser reconhecido como branco o indivíduo precisa ter pele clara (alva na expressão de Nogueira, 1985 [1954]), cabelos lisos, feições europeias (nariz afilado, lábios finos), ou dois ou três elementos. “Ser branco não exclui ‘ter sangue negro’ (...) A branquitude não é genética, mas uma questão de imagem”. Continuando, Sovik constata o que os antirracistas não conseguem enxergar: a branquitude é um exercício social que não depende de um cálculo genético, mas do estatuto social. “Branco brasileiro são branco nas relações sociais cotidianas: é na prática – é a prática que conta – que são brancos” (SOVIK, 2009, p. 50).

Raça, portanto, não é uma questão genotípica, mas fenotípica. Diz respeito a uma questão de imagem que remete à questão da representação social e política e, em última instância, a relações de poder. O poder de transitar sem constrangimentos. O poder do exercício hegemônico de uma estética considerada ideal. O poder do discurso competente. O poder de ocupar um lugar no qual se tem “a ilusão de observar sem ser observado” (SOVIK, 2009, p. 22).

Para a felicidade e exultação dos antirracistas, ou seriam eles neofreyrianos?²⁰, as descobertas da “nova genética” (ou genômica)” (SANTOS e MAIO, 2008) confirmariam a inexistência das raças como fato biológico e corroborariam a hipótese de Gilberto Freyre sobre o caráter miscigenado da população brasileira. A ideia de mestiçagem é uma linha de fuga que nega a existência de negros e esconde a de brancos, desde que as hierarquias sociais se preservem. O discurso de país mestiço serve para reforçar o controle dos sentidos da vida em sociedade (SOVIK, 2009). O elogio da mestiçagem dá-se, porém, com a marginalização do negro (GUIMARÃES, 2002). Assim, conforme o senso comum, a discriminação que sofrem os negros estaria baseada na classe social, e não na cor/raça dos indivíduos.

²⁰ Sobre o epíteto, ver Guimarães (2008), Hanchard (1994 e 1996) e Fry (1995).

A ideia de que parte da população dita branca no Brasil tem sangue negro sempre foi reivindicada pelo Movimento Negro brasileiro²¹. A comprovação genética de que, no atacado, Freyre estava correto não impede correções no varejo das relações raciais brasileiras. Se de fato o gene africano alcançou posições de prestígio social, contudo, no varejo, ou seja, no mundo social, as coisas são um pouco diferentes. Quanto a isso, é interessante o argumento desenvolvido por Oracy Nogueira (1985 [1954]), com uma contribuição seminal dos conceitos de *preconceito racial de marca* e *preconceito racial de origem*.

Muito antes dos recursos da moderna ciência genômica, Nogueira (1985 [1954]) já indicava que muitos brasileiros ditos por brancos tinham ascendência negro-africana (certamente mais de 10%). Dizia ele que “mesmo indivíduos com leves, porém insofismáveis, traços negroide são incorporados ao grupo branco, principalmente quando portadores de atributos que implicam *status* médio ou elevado” (NOGUEIRA, 1985 [1954], p. 6). Esse autor reconhece que a intensidade do preconceito varia em função da proporção direta dos traços negro-africanos.

Os conceitos de Oracy Nogueira são úteis, pois nos ajudam a refletir e se prestam para argumentarmos que o preconceito e a discriminação raciais que sofrem os negros, no Brasil, não decorrem da crença em raças biológicas, mas estão baseados no fenótipo, ou quão características exteriores negro-africanas os indivíduos carregam em seus corpos. Nesta parte do Atlântico, o que define quem é branco ou não-branco não é a sua ascendência genética, mas seus caracteres exteriores. Em outras palavras, é no corpo, por causa do corpo, que se exerce o preconceito e a discriminação.

²¹ O Movimento negro reivindicou durante muito tempo a afrodescendência do presidente Nilo Peçanha, do escritor Machado de Assis e tantos outros, que eram silenciadas até bem pouco tempo atrás. Sem citar o caso de dois ministros do Supremo Tribunal Federal, que eram “mulatos”, Pedro Augusto Carneiro Lessa, descrito como “mulato claro”, e Hermenegildo Rodrigues de Barros, “mulato escuro”, Ver em http://www.conjur.com.br/2003-jan-28/supremo_teve_dois_ministros_raca_negra_seculo_xx.

A partir de uma pergunta de Paul Gilroy, citado por Guimarães (2002), trocamos o sinal e refazemos a pergunta. Afinal, os antirracistas estão comprometidos com o quê? Eles são a favor de quê? Quais as suas proposições ao enfrentamento das desigualdades sociais que separam e hierarquizam brancos e negros (não-brancos) em cidadãos de primeira e segunda classe?

9.3. O paradigma de análise de classe: construção e ruptura

Durante longo período (1930 - 1980), prevaleceu, no Brasil, a *análise de classe* como explicação das desigualdades socio-raciais. Dois aspectos podem explicar essa hegemonia. Primeiro, refere-se à construção de um consenso nas ciências sociais brasileiras em torno da *análise de classe* em termos paradigmáticos, conforme definição de Kuhn (1997)²². Segundo, a dificuldade dos pesquisadores estrangeiros, notadamente norte-americanos, e também dos nacionais de identificar e nomear como preconceito racial as práticas vigentes no Brasil, na relação entre brancos e negros, vis-à-vis à tensa realidade norte-americana de conflito aberto entre os dois grupos raciais. Nogueira (1985 [1954]) já chamava a atenção para a dificuldade dos sociólogos que estudavam e muitos que ainda estudam o fenômeno de fazer as distinções entre os efeitos do preconceito de classe e o preconceito racial. Parte dessa dificuldade resulta de que entre nós fez-se um consenso social de que os pobres são pretos e os ricos são brancos (GUIMARÃES, 2002, p. 64).

A construção do paradigma de *análise de classe* inicia-se, nos anos de 1930, com Freyre (*Casa-Grande & Senzala* e *Sobrados & Mucambos*), contando com a

²² Segundo Kuhn, paradigmas são “as realizações científicas universalmente aceitas, reconhecidas, que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (1997, p. 13). Embora as Ciências Sociais não tenham alcançado a maturidade das ciências da natureza, podemos utilizar, mesmo com certa reserva, a ideia de consenso paradigmático à análise de classe, na medida em que consolidou um consenso em torno de uma interpretação e orientou o trabalho científico da comunidade de cientistas sociais (antropólogos, sociólogos e cientistas políticos). Um paradigma serve para definir os problemas, hipóteses e métodos legítimos de um campo de pesquisa para as gerações futuras.

participação decisiva de Donald Pierson, nos seus estudos na Bahia, no ano de 1939, quando sugere que a sociedade brasileira seria uma “sociedade multirracial de classes” (GUIMARÃES, 2008b e 2002), e de Roger Bastide, quando em uma série de três artigos para o Diário de S. Paulo (março de 1944) cunhou o termo *democracia social e racial* (GUIMARÃES, 2002)²³, consolidando-se com o Projeto Unesco²⁴.

Sabemos quão difícil e complicado é mensurar o efeito concreto de uma declaração das Organização das Nações Unidas (ONU) e de suas organizações. Elaborada no imediato pós-guerra, de caráter notadamente antinazista. A declaração da Unesco se posicionou claramente contra a tentativa de legalização da ideia de raça utilizada pelo regime nazista (JAPIASSU, 1994, p.23), e por seus seguidores nazi-fascistas ao redor do mundo, para justificar a perseguição, mutilação e eliminação física de milhões de judeus e outros grupos considerados indesejados ou mesmo inferiores (e.g., ciganos, homossexuais, deficientes físicos e mentais). Contudo, a declaração das raças da Unesco não fez cessar ou diminuir a perseguição e segregação dos afro-americanos e ou que tenha sido um empecilho para a consolidação do apartheid na África do Sul.

No enfrentamento do preconceito e da discriminação, os judeus não deixaram de se reconhecer como judeus; pelo contrário, constituíram um Estado-nação judeu. Sem olvidar as indenizações milionárias pagas pelo Estado alemão às vítimas do holocausto, como forma de reparação dos crimes e do trabalho forçado a que foram submetidos. Não se tem notícia de que o preconceito contra os judeus tenha aumentado. O que se observou foi um arrefecimento, na realidade, uma mudança de comportamento e atitude frente a

²³ Cf. Guimarães (2002), o termo *democracia racial* não é encontrado nas obras importantes de Freyre, a não ser nos escritos a partir de 1950. O termo apareceu pela primeira vez em um artigo de Bastide, de 31 de março de 1944, no Diário de S. Paulo. Freyre “não pode ser responsabilizado integralmente, nem pelas ideias nem pelo rótulo; ainda que fosse o inspirador da ‘democracia racial’” (Idem, ibidem, p. 139).

²⁴ Sobre o Projeto Unesco, ver MAIO (1999) e Silva (2010).

esse grupo étnico. Se é lícito e correto para os judeus, por que não seria para os negro?²⁵

O consenso acerca da *democracia racial* não era apenas de ordem acadêmico-científica, mas também política. As elites políticas nacionais, a intelectualidade e as principais lideranças negras comungavam da ideia de uma democracia racial. No período histórico em apreço (1930-1980), o Brasil experimentou um processo vertiginoso de urbanização e industrialização, no qual, mesmo de forma subordinada e subalterna, o contingente negro era incorporado à emergente sociedade de classes (GUIMARÃES, 2002).

Resta saber se os ideais que movia os diferentes grupos sociais em torno do consenso da ideia de *democracia racial* eram os mesmos. Temos aqui três acepções para o termo: a) como mito fundador, no sentido antropológico; b) como um devir político-social; c) como ideologia mistificadora da realidade.

O mito fundador das três raças informa que a nação brasileira foi constituída pelo encontro entre índios, portugueses e negros africanos. O encontro deu-se não apenas no plano cultural, artístico e popular, mas, sobretudo no plano físico-sexual, dando origem ao tipo nacional mestiço. Em outras palavras, seria o Brasil o paraíso racial. Aqui, diferentemente de todos os demais países, não havia espaço para práticas racistas e discriminatórias do grupo dominante branco contra negros africanos e ameríndios.

A *democracia racial* como um devir sócio-político indicava a crença na construção de uma sociedade daltônica para a raça. Ao mesmo tempo, se criticava a prática de discriminação racial contra a população negra. Essa crença alimentou durante largo espaço tempo a ação política de lideranças negras como Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos (GUIMARÃES, 2002).

A terceira acepção, *democracia racial* como mistificação da realidade, mecanismo de dominação e instrumento de embotamento da consciência dos negros brasileiros quanto às clivagens existentes entre brancos e não-brancos, é

²⁵ Não se deseja criar uma dicotomia ou conflito. Consideramos corretas e justas as medidas de reparação aos judeus, vítimas do Holocausto nazista.

gestada em fins dos anos de 1970, de um lado, pelo renascimento do Movimento Negro, com o seu discurso de denúncia do racismo na sociedade brasileira; de outro, pelos trabalhos de Hasenbalg (1979 [2005]) e Valle e Silva (1980).

A *análise de classe* tornou-se central na explanação sociológica, quer seja como conceito descritivo, quer como conceito explicativo, dado o fato de que, “no Brasil, *objeto* da sociologia seria, pois, fundamentalmente, o desenvolvimento de uma sociedade de capitalista entre nós” (GUIMARÃES, 2002, p. 14). O campo de investigação sociológica seria a transição do escravismo para o capitalismo, de uma sociedade tradicional para uma moderna. Era o próprio desenvolvimento de uma sociedade de classes, dinâmica e competitiva. Como observa Guimarães (2002), o grande consenso teórico desse período será o conceito de classes sociais. Em torno e a partir desse conceito, estruturou-se o emergente paradigma sociológico. O trabalho dos sociólogos seria o de conhecer a origem, a estrutura, o funcionamento e a dinâmica da sociedade de classe²⁶.

As bases do consenso paradigmático da emergente Sociologia brasileira estavam assentadas em 4 premissas ou “crenças estruturadoras” (GUIMARÃES, 2008. p. 176): 1) inexistência de raças no mundo real e no mundo social; 2) as desigualdades sociais e econômicas entre negros e brancos seriam de classe; 3) a mestiçagem biológica e cultural do povo brasileiro; 4) a democracia representativa como regime que garantiria a ordem e estabilidade e a resolução dos conflitos de classe.²⁷

²⁶ A ausência das questões raciais deve ser compreendida não apenas por uma questão de contexto histórico, de falta de importância, mas conforme o próprio processo de construção paradigmática. Segundo Kuhn (1997), a ciência normal, as atividades cotidianas da pesquisa científica, isto é, o trabalho rotineiro dos cientistas está alicerçado no pressuposto de que aquela comunidade científica sabe como funciona o mundo. Continuando, afirma: “A ciência normal frequentemente suprime novidades fundamentais, porque estas subvertem necessariamente seus compromissos básicos” (p. 24). Isso indicaria o porquê de as explicações alternativas de existência de preconceito e discriminação não terem vingado entre nós. “Do final dos anos de 1940 até o final dos de 1960, a teoria gozou de invejável e uníssono prestígio” (GUIMARÃES, 2002, p. 36).

²⁷ Nos anos de 1960 até o final da década de 1970, os estudos produzidos foram fundamentalmente sobre a classe operária, as classes médias urbanas e a burguesia industrial,

As desigualdades sociais existentes entre brancos e negros não eram desconhecidas ou mesmo negadas; longe disso. Questões de raça, etnia e gênero, entre outras que remetessem a uma relação de exploração dominante/dominado, eram explicadas pela posição de classe que cada um dos grupos ocupava no interior da estrutura capitalista. Nesse contexto, as desigualdades raciais eram explicadas pela dinâmica classista inerente ao capitalismo.

As concepções de preconceito racial de marca e preconceito racial de marca de Nogueira (1985 [1954]) não faziam parte do estoque de explicações do paradigma da *Análise de classe*, logo não poderiam ser aceitas como uma hipótese universalmente válida. Como alerta Kuhn (1997), a explicação de Nogueira (1985 [1954]) subvertia os compromissos básicos do paradigma, igualmente à crítica de Guerreiro Ramos²⁸.

As bases do paradigma começaram a ser solapadas no final dos anos de 1970, com os estudos de Hasenbald (2005 [1979]) e Valle Silva (1980). Fortemente embasados em uma vigorosa revisão da literatura e por sofisticados testes estatísticos, demonstraram a natureza racial das desigualdades socioeconômicas existentes. Por outro lado, no plano político a reorganização do Movimento Negro, em 1978, fez ecoar o novo discurso negro de denúncia do preconceito, da discriminação racial e do mito - como falsa consciência - da *democracia racial*. A partir de então, novos e diversos autores dedicaram-se a estudar o tema das relações raciais na perspectiva das desigualdades raciais. Conforme revelou Hasenbald (1992, p. 9), quem estuda “o tema das relações e das desigualdades raciais no Brasil, como é o meu caso, dificilmente escapa à sensação de pertencer a um gueto minoritário dentro das ciências sociais brasileiras”.

no bojo do desenvolvimento da nova economia urbano-industrial. Nos anos de 1980, os movimentos sociais são interpretados segundo a *análise de classe* (GUIMARÃES, 2002).

²⁸ Para Guerreiro Ramos, citado por Sovik (2009, p. 22), “não há mais entre nós coincidência entre raça e classe”.

A superação da perspectiva de *análise de classe* não se fez substituir pela aceitação dos fundamentos raciais como elemento explicativo para as desigualdades sociais e econômicas. A explicação mais em voga atualmente é a teoria do capital humano. Segundo ela, as diferenças de rendimento entre os indivíduos são explicadas pelo grau de escolaridade ou anos de estudos e grau de experiência profissional. De acordo com essa teoria, a variável escolaridade explicaria de 35% a 50% das assimetrias de rendimentos no mercado de trabalho brasileiro (PAIXÃO, 2008). As clivagens entre negros e brancos seriam decorrentes da menor escolarização dos primeiros frente aos segundos. Isso se daria pelo fato de os negros serem pobres. Por sua vez, seus filhos, por serem de famílias pobres, também teriam baixa escolaridade, reproduzindo a trajetória dos pais. Segundo Paixão (2008), estaríamos diante de uma explicação por meio de raciocínio circular, que não permite entender o motor dinâmico das assimetrias entre os dois grupos no mercado de trabalho e no acesso à escola.

Se a educação, medida em anos de escolarização, é um vetor relevante para se compreender as desigualdades sociais e econômicas brasileiras que produzem e reproduzem uma assimetria brutal entre brancos e negros (não-brancos), de modo que olhando para as estatísticas tem-se a impressão de que estamos diante de dois países distintos, um com Índice Desenvolvimento Humano (IDH) médio alto, que por pouco não atinja o patamar de um IDH elevado, e outro, africano (PAIXÃO, 2003), devemos, então, questionar o funcionamento do sistema de ensino.

A educação escolarizada goza de um prestígio unânime quanto ao transbordamento dos seus efeitos virtuosos sobre toda uma sociedade. Há concordância de que a instituição escolar é responsável pela transmissão de conhecimentos relevantes, cuja missão é civilizar e libertar o mundo da ignorância. O sociólogo francês Pierre Bourdieu caminha na mão contrária. Para ele, o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social”, pois legitima as desigualdades sociais ao ratificar a “herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998a, p. 41). A contribuição de Bourdieu sobre educação, instituição escolar e formas de capital pode ser útil

para pensar hipóteses de trabalhos de como a origem (raça e classe) atua na trajetória educacional.

9.4. Notas sobre educação e escola

A virtuosidade da escolarização é compartilhada por todos, dos setores populares aos mais eruditos, entre pobres e ricos, como mecanismo capaz de promover a superação das desigualdades sociais e econômicas. Nessa perspectiva, a escola seria a instituição, por excelência, que transmitiria os conhecimentos necessários para o desenvolvimento racional das pessoas, cumprindo, assim, o seu papel de instruir e civilizar os indivíduos sempre segundo critérios objetivos e imparciais, enfim, republicanos, como se diz atualmente. A escola seria, portanto, o espaço de igualdade de oportunidades e de justiça social que recompensaria o esforço ou o dom individual. De inspiração funcionalista, a instituição escolar seria democrática, iluminista e meritocrática.

Desafiando as aparências e o senso comum, Bourdieu questiona a educação e a escola como instituições capazes de transformar e democratizar a sociedade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). A educação assume centralidade nos trabalhos de Bourdieu, porquanto o seu exame é capaz de revelar os mecanismos sociais que legitimam e ratificam, quer pelo uso da força, quer da violência simbólica, os mecanismos de poder. O empenho de Bourdieu é de, por meio da análise do campo educacional, apreender a contribuição que o sistema de ensino oferece aos processos mais gerais de reprodução das relações de força e das relações simbólicas entre as classes (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001).

As reflexões de Bourdieu apontam para o fato de que a democratização do acesso à escola pública, gratuita e de qualidade não resolve o problema das desigualdades, pois mesmo assim continuaria a haver desigualdades e hierarquias dentro do próprio sistema de ensino. Segundo ele, a igualdade formal proclamada pelo sistema de ensino nas sociedades democráticas

mascara e justifica privilégios ao desconsiderar as bagagens culturais distintas dos alunos provenientes dos diferentes segmentos sociais. A instituição escolar é injusta e contribui para a reprodução das desigualdades sociais, pois, ao aferrar-se à defesa de que todos são iguais em direitos e deveres, sanciona diferenças culturais que são transmitidas pela família ou grupo social ao qual pertence (BOURDIEU, 1998a).

Nas sociedades republicanas e democráticas, a instituição escolar detém prestígio e reconhecimento como a instância social detentora do monopólio legítimo de manipular e transmitir a riqueza imaterial, os bens culturais. No processo de seleção e definição do que é legítimo preservar e transmitir, em outras palavras, de formatação daquilo que denominamos currículo, o sistema de ensino define e impõe uma perspectiva cultural particular, o que Bourdieu nomeia como arbitrário cultural, porquanto o valor que é dado a esse conjunto de conhecimentos ditos importantes e relevantes de serem transmitidos é arbitrário. A imposição ou legitimação do arbítrio cultural, ou seja, de uma cultura particular como universal é o que ele denomina violência simbólica.

Bourdieu lembra que não basta enunciar que o sistema de ensino sanciona desigualdades, faz-se necessário descrever os mecanismos objetivos que promoveriam a conservação das desigualdades e o posterior insucesso escolar dos filhos das famílias situadas nos estratos inferiores da pirâmide social. Para tanto, Bourdieu dedica atenção ao que chama de “privilégios culturais”, que seriam a transmissão por meio da família de certo capital cultural e de um determinado *ethos* - “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar.” (BOURDIEU, 1998a, p. 42). Esses fatores, segundo o autor, contribuiriam no direcionamento do comportamento do indivíduo frente à instituição escolar. Os parâmetros de excelência escolar são, antes, critérios de julgamento social (cultural e até mesmo moral).

9.5 Teoria dos capitais e (in)sucesso escolar

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, três importantes pesquisas na área educacional foram publicadas: Estados Unidos (Relatório Coleman), França (Estudos do INED - Instituto Nacional de Estudos Demográficos) e Inglaterra (Relatório Plowden). Todas indicavam que o desempenho escolar dos alunos era fortemente determinado pelas características socioeconômicas e culturais das suas famílias. A principal conclusão dos estudos era de que a forma como as escolas se organizam não fazia a diferença nos processos cognitivos dos alunos (SOARES, 2004).

Nesse contexto dominado pelo pessimismo pedagógico, dois sociólogos, um na França, Pierre Bourdieu, e outro nos Estados Unidos, James Coleman, formularam teorias da educação que questionavam a virtuosidade da escola como mecanismo de superação das desigualdades sociais e econômicas. Ambos, a partir do conceito de capital econômico, ampliaram-no ao incorporar as dimensões social e cultural, desenvolvendo as noções de capital cultural ou humano e capital social²⁹. Em analogia à economia, capital seria, de maneira genérica, um recurso que traz lucros para aqueles que o possui. Embora não compartilhassem da mesma matriz teórica, as suas concepções são próximas (BONAMINO *et alii*, 2010). Para eles, o capital econômico se expressa na posse de bens materiais, recursos financeiros e serviços a que ele dá acesso.

Em Bourdieu (1998a, p. 42), o sucesso ou insucesso escolar relaciona-se com a posse de maior ou menor quantidade de capital cultural transmitido de “maneira osmótica” pelas famílias. Isso se expressa no domínio do padrão culto da língua, no modo de falar, na curiosidade intelectual e no domínio de uma cultura global. A “ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural.” A educação escolar também é uma forma de capital cultural.

²⁹ Bourdieu ainda desenvolve a noção de capital simbólico, que veremos mais adiante.

Por sua vez, Coleman chama o capital cultural de capital humano. Este é medido pelos anos de escolaridade dos indivíduos. O capital humano familiar se expressa pela escolaridade dos pais. A quantidade de capital humano acumulado pelos pais será primordial na criação de um clima cognitivo favorável à aprendizagem escolar da criança (BONAMINO *et alii*, 2010).

Em Bourdieu, o capital social é o conjunto de recursos que se materializa em uma *rede durável de relações* (grifo do autor) mais ou menos institucionalizadas, de interconhecimento e de inter-reconhecimento. Em outras palavras, são relacionamentos interpessoais e grupais mantidos pelas famílias, os quais integram uma rede de relações sociais irredutíveis às dimensões de proximidade geográfica ou econômica e social. Tais relações fundam-se em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas. Para esse autor, o volume de capital social de um indivíduo depende das redes de relações que ele consegue mobilizar (BOURDIEU, 1998a, p. 67).

Para Coleman (1988), o capital social tem três componentes: as obrigações e as expectativas de reciprocidade nas relações sociais, normas e controle social e canais de informação. Ele definiu o capital social como um meio para um fim. Por exemplo, um meio pelo qual os pais podem promover o sucesso escolar de seus filhos e aumentar a escolaridade. O capital social obtido mediante visitas à escola pode assumir a forma de informação (eventos ou atividades interessantes para as crianças), habilidades (dicas de como ajudar com as lições de casa, sugestões de leituras), acesso a recursos (livros, apostilas) e fontes de controle social (expectativas de comportamento e valores educacionais), os quais podem ajudar os pais a promover o sucesso escolar de seus filhos. Interações com outros pais na escola, ao participar de reuniões da associação de pais e professores, também podem ajudar os pais a terem acesso a informações úteis e a recursos disponíveis na rede social composta pelos outros pais. Um aspecto adicional e, talvez, crucial do capital social discutido por Coleman é a atenção que os pais proporcionam às crianças. A relação nível de escolaridade e capital social possuído pelos pais, ou mesmo obtido por eles por meio do envolvimento na escola, promove o desempenho escolar apenas se

aqueles são capazes de devotar tempo para apoiar a educação dos seus filhos em casa (LEE e BOWEN, 2006).

De acordo com Lareau (2001, citado por Lee e Bowen, 2006), diferentemente de Coleman, Bourdieu enfatiza as desigualdades nas quantidades de capital que os indivíduos são capazes de obter. Uma fonte de desigualdade no acesso às relações e recursos de interesse, para Bourdieu, é o ajuste entre a cultura do indivíduo e da sociedade em geral ou das instituições da sociedade. Ele usa os termos *habitus* e campo para descrever esse ajuste. *Habitus* é "um sistema de disposições" que resulta da formação social e da experiência passada (LEE e BOWEN, 2006, p. 197).

Habitus é um conceito central na sociologia de Bourdieu. Por meio dele, o autor ambiciona resolver a relação problemática entre estrutura e agência. Nos termos de Bourdieu, objetivismo/subjetivismo. Isto é, o *habitus* articula, faz a mediação entre agente e sociedade. O autor recupera a noção de *habitus* da tradição escolástica e reinterpreta-o no interior do embate objetivismo/fenomenologia, até então ditas como abordagens antagônicas e irreconciliáveis (ORTIZ, 1983).

O *habitus*, nas palavras de Bourdieu, deve ser "entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis, que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações..." (BOURDIEU, 2003, p. 57). Assim, o *habitus* vai conformando nos indivíduos um conjunto de estruturas perceptivas e valorativas, moldando um esquema de conduta e comportamento sociais, que funciona como filtros para experiências futuras (SOUZA, 2003). Conforme Souza (2003), o *habitus* é inscrito no corpo do agente social. Essa incorporação ou corporificação produz um "condicionamento pré-reflexivo", isto é, engendra práticas automáticas e irrefletidas que orientam a percepção, avaliação e classificação individual e coletiva de situações e de pessoas, por meio do qual atribuímos prestígio ou desprezo de pessoas ou grupos sociais, enfim, hierarquizações, subalternidades.

A teoria do *habitus* informa que o indivíduo não se encontra à sombra das estruturas a executar mecanicamente um roteiro preestabelecido, não havendo espaço para a transgressão, imprevisto e inventividade. Ao mesmo tempo, não se é totalmente livre para agir segundo cálculos racionais, sempre na perspectiva de maximizar resultados. O agente social é, ao mesmo tempo, racional, mas também fruto dos processos de socialização desde a tenra idade na família (socialização primária), que prossegue em outras instituições, tais como a escola, os meios de comunicação de massa (socialização secundária), apenas para ficar com os dois mais poderosos aos quais estamos sujeitos. Os indivíduos são livres para fazer escolhas, todavia tais escolhas são guiadas (limitadas) pelo *habitus*. Bourdieu alerta que as respostas do *habitus* não são desprovidas de um cálculo estratégico, contudo o *habitus* realiza essas operações de maneira consciente, à maneira de um jogador em um jogo, mas de modo “inconsciente” e “natural.”

O processo de socialização é caracterizado pela formação do *habitus* (BONNEWITZ, 2003). Então, se desde a tenra infância as crianças ouvem dos seus pais expressões como “isso é coisa de preto”, “serviço de preto” ou mesmo “negro de alma branca”, “um negro parado é suspeito, um negro correndo é ladrão” e inúmeras outras – tudo isso associado à exposição cada vez mais precoce das crianças aos meios de comunicação de massa, notadamente a televisão, na qual praticamente inexistem negros, e quando aparecem é de maneira estereotipada, ocupando posições subalternas -, é evidente que tais situações contribuirão para a formação de “*habitus*” que despreza e classifica os negro(a)s como pessoas inferiores, violentas, indolentes e perigosas, que desumaniza o outro por conta das suas características fenotípicas. O *habitus* é produto da posição de classe e da trajetória social dos agentes (BONNEWITZ, 2003). Por fim, é importante explicitar que o *habitus* não pode ser tomado como destino. Ele não é imutável, embora duradouro, mas algo em constante reestruturação conforme as experiências novas.

O sociólogo francês formula também a noção de capital simbólico, ausente em Coleman. O capital simbólico seria o prestígio e a boa reputação que

um indivíduo goza em um campo específico ou na sociedade em geral, isto é, como se é percebido pelos outros (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002 e 2004). Considerando uma sociedade racista como a brasileira, é crível supor que a brancura da pele seja um importante capital simbólico que possibilita aos seus detentores aumentar seus capitais social e econômico em proporções de difícil mensuração em relação à população não-branca.

Como o sistema escolar avalia e recompensa os capitais? A avaliação não é mecânica e objetiva. Nela, atuam, simultaneamente, fatores objetivos e subjetivos, consciente e inconscientemente, resultado de um processo complexo e interativo. Todavia, não se pode negar que o conjunto de expectativas positivas em relação a uns e negativas em relação a outros alunos contribui para obnubilar avaliações objetivas por parte dos professores. Não podemos esquecer que vantagens e desvantagens são cumulativas, tal qual os capitais.

Os anos de escolaridade dos pais são um dos indicadores para se “medir” o capital cultural de uma pessoa e a escolaridade dos pais para o da família. Contudo, a sua transmissão não ocorre de maneira mecânica pela simples soma da escolaridade dos pais. Essa herança, ao contrário do capital econômico, exige um conjunto de interações efetivas e afetivas, como, por exemplo, a disposição e disponibilidade por parte dos detentores desse capital escolar, de modo a criar condições objetivas e subjetivas para que sua transmissão se concretize. O fato de uma família dispor de um capital cultural e disposições culturais não é uma garantia de que será herdado pelos filhos, pois, por uma ou outra razão, ela poderá não transmitir tal capital e disposições. O inverso também pode ocorrer: pais com baixo capital cultural, ou mesmo na ausência dele, podem ajudar na sua aquisição na medida em que solicitam ou aconselham seus filhos a leem histórias, cobram a realização das atividades escolares e levam-nos a bibliotecas públicas, entre outras atividades (LAHIRE, 1997). Segundo esse autor, “o tempo de socialização é uma condição *sine qua non* para a aquisição certa e duradoura dessas disposições, das maneiras de pensar, de sentir e de agir” (p. 105). Assim, Lahire assevera que a relação entre capital cultural e situação escolar das crianças perde relevância.

Segundo Lahire (1997), escola e família são redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, logo o fracasso ou o sucesso escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos de discrepância ou de concordância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. Ele ainda observa que o aluno-filho deve ser visto como uma figura ativa no processo de sua escolarização. Ou seja, parece que o próprio aluno-filho tem razões internas, pessoais, que funcionam como um motor interno que o impulsiona para a realização escolar (p. 285).

9.6 Estratégias de reprodução social como jogo: conservação, subversão e transformação

Três são os conceitos constitutivos da teoria de Pierre Bourdieu: habitus, campo e estratégia. Sendo a noção de estratégia central na compreensão do conceito de campo¹, interessa-nos, para efeito da nossa análise, o conceito de estratégia. Este nos será útil para compreender o êxito escolar de membros de famílias das classes populares, bem como a reprodução/conservação de posições de membros das classes médias.

Importante ressaltar que Bourdieu não aceita o axioma do indivíduo como sujeito racional autônomo, como na tradição do individualismo metodológico, tampouco se rende às ideias estruturalistas. De acordo com o autor, as ideias de habitus, senso prático e estratégias são parte do seu empreendimento de afastar-se tanto do objetivismo estruturalista quanto do subjetivismo (BOURDIEU, 2004). Essa abordagem epistemológica é denominada, pelo autor, praxiologia ou conhecimento praxiológico.

Conforme já anotado por Garcia (1996), o conceito de estratégia tem relação estreita com os de campo e habitus. Segundo Bourdieu (1998b), o habitus é o princípio gerador das estratégias. Devemos compreendê-las “como seqüência de práticas estruturadas que são orientadas por referência a funções

objetivas”, e como “série de ações ordenadas e orientadas.” (BOURDIEU, 1998b, p. 84).

Destarte, a noção de estratégia em Bourdieu não seria um processo de tomadas de decisões racionais de um indivíduo, mas das famílias ou grupos de agentes. Para esse autor, a noção de estratégia seria produto do senso prático. Ele rejeita a ideia de estratégia como resultado de um programa inconsciente ou mesmo produto de um cálculo racional. Conforme suas palavras, a estratégia “é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 81).

Viazzo e Lynch (2012, p. 30) alertam-nos que, se por um lado, “é indiscutível (apesar de algumas ambiguidades características do texto de Bourdieu) que se a estratégia não é racional”, por outro, “certamente é intencional.”

A alegoria da estratégia como um jogo social fornece com precisão a ideia de movimento que, a um só tempo, é uma liberdade constrangida pelas regras e circunstâncias. “Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador.” (BOURDIEU, 2004, p. 82). O bom jogador é justamente aquele que se antecipa à jogada, ampliando as suas chances de avançar no jogo.

As estratégias têm no habitus o seu princípio gerador, que delinea práticas que prenunciam intuitivamente, com base em experiências passadas, o futuro provável. Como no jogo, o jogador coloca-se onde a bola vai cair, “como se a bola o comandasse.” (BOURDIEU, 2004, p. 82). Todavia, adverte-nos Bourdieu, o jogo não é regulado com exatidão, sua disposição dá-se de maneira desproporcional no tempo e no espaço, tanto numa sociedade quanto numa equipe.

As estratégias de reprodução social dependem do volume global de capital familiar, da estrutura do patrimônio e do estado do sistema dos instrumentos de reprodução (MENDES; SEIXAS, 2003). Segundo Bourdieu, os

agentes ou grupos de agente distinguem-se uns dos outros pela posse desigual das diferentes espécies de capitais, que são socialmente herdados.

A maior ou menor capacidade de realizar investimentos (econômico, escolar) visando à reprodução ou a ascensão social será proporcional ao processo de acumulação anterior de capitais (econômico, cultural, social e simbólico). Na medida em que o processo de acumulação desses capitais é díspar, também serão dessemelhantes os retornos dos investimentos (escolha de um estabelecimento, uma aplicação financeira, ou de carreira profissional), pois, embora todos os agentes desenvolvam estratégias com vistas a conservar ou aumentar o patrimônio, a distribuição da competência para escolher as melhores estratégias é bastante desigual, uma vez que “[...] varia quase exatamente como o poder do qual depende o êxito dessas estratégias.” (BOURDIEU, 1998b, p. 88).

Na teoria de Bourdieu, a família tem um papel primordial na construção da realidade social. O seu tamanho não é algo aleatória, desprovido de sentido e intenção, mas parte das estratégias de reprodução ou ascensão das famílias e classes sociais. Assim, as famílias burguesas e as das classes populares teriam uma propensão a ter um maior número de filhos. Entre aquelas de renda média, haveria um decréscimo significativo, voltando a aumentar entre as famílias de renda alta. Para Bourdieu, a ambição de ascensão social das classes médias exige investimentos educativos além dos seus recursos. A redução na taxa de fecundidade – o que Bourdieu denominou de malthusianismo – cria as condições de concentrar recursos em um pequeno número de filhos (2), quando não o filho único, aumentando, dessa maneira, as chances de ascensão.

Analisando as estatísticas de progressão escolar, esse autor identifica uma relação entre as estratégias de fecundidade e as estratégias educativas. Ele procura demonstrar que o controle da fecundidade e a aspiração de sucesso escolar devem ser notados como duas demonstrações da mesma disposição à ascese para a ascensão (BOURDIEU, 1998b, p. 118).

Importante salientar que as estratégias educativas são mais amplas que as escolares. Estas são um “aspecto particular” daquelas. Segundo Bourdieu. (1998b, p.116), as estratégias educativas têm como função inerente “produzir agentes capazes e dignos de receberem a herança do grupo [...]”.

As estratégias de fecundidade e educativas não são as únicas interligadas entre si. Na realidade, as estratégias de reprodução (matrimonial, de fecundidade, econômica, educativas, escolares, de reconversão entre outras) formam um conjunto articulado, um todo interligado (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Elas não são, portanto, independentes umas das outras. As estratégias escolares estabelecem as conexões entre elas, dando-nos a ideia do sistema de estratégias de reprodução, conforme salientado por Bourdieu (1998b).

As diferentes classes (classes populares, classes médias e elites - culturais e econômicas) optam por conjunto distinto de disposições e estratégias de investimento escolar. É digno de nota o fato de que esse autor apresenta uma análise rica, complexa e multifacetada das estratégias das elites e das classes médias, enquanto, que no caso dos segmentos populares, ele traça um mundo monolítico e homogêneo (MENDES; SEIXAS, 2003). O importante a reter é a adoção das estratégias dar-se pelo habitus, ou seja, com base nas experiências passadas e na presunção do futuro, as classes fazem seus investimentos escolares.

Desse modo, quanto menores forem as chances presumidas, conforme a classe de origem, de galgar níveis mais altos no sistema escolar, maiores as probabilidades de abandono dos estudos. Por sua vez, as experiências de êxito escolar produzem incentivos para a continuidade dos investimentos. Quando os agentes superestimam as suas chances, conseguem realmente aumentá-las (BOURDIEU, 1998b, p.101).

Na teoria de Bourdieu, a sociedade é um jogo social, conforme observado por Mendes e Seixas (2003), perpassado por lutas permanentes de classificação, desclassificação e reclassificação, por estratégias individuais, grupais,

familiares, de classes e frações de classe na manutenção da posição relativa ou de ascenderem a uma posição superior na hierarquia social. Destarte, uma teoria agonística. Por conseguinte, a perspectiva teórica bourdieusiana sugere uma rigidez, mas não aponta para a inflexibilidade ou imutabilidade do social.

9.7. Desigualdades educacionais: filtro de classe ou raça?

A recente expansão do sistema educacional brasileiro, que culminou finalmente na universalização do ensino fundamental, não se fez acompanhar da melhoria da qualidade da educação, longe ainda da superação de assimetrias marcantes de caráter regional e racial, como que cindindo o país em dois ou mais brasis. Nesse particular, Plank (2001) observa que o Nordeste continua a ser menos desenvolvido que as demais regiões do Brasil, ao mesmo tempo em que identifica uma presença desproporcional, nessa região, de pretos e pardos, sobretudo nas áreas rurais.

A relação entre raça e educação nunca despertou maior atenção entre os pesquisadores na área de educação propriamente dita. Muito recentemente, essa problemática foi incorporada como um grupo de trabalho da Anped³⁰. O fato é que diversos trabalhos chamam a atenção para a combinação entre raça e educação na explicação das desigualdades socioeconômicas neste lado do Atlântico sul.

Chamamos a atenção que desde quando passou a ser medida a escolaridade média de brancos e negros, embora cresça em número de anos para os dois grupos, a distância entre os grupos permanece inalterada, 2,3 anos de estudo. Para um jovem negro, é 6,1 anos, e para um branco, 8,4 anos de estudos. Quando expressas em forma de gráfico, as curvas “parecem construídas com intencional paralelismo, descrevendo, com requinte, a inércia do padrão de

³⁰ Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Educação. O GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais - foi criado em 2001. Primeiro, como grupo de estudos; dois anos depois, se efetivou como GT.

discriminação racial” (HENRIQUES, 2001, p. 27). O senso comum replicaria essa evidência com o argumento de a pobreza ser maior entre os negros. Hasenbalg e Silva (1999) constataram, por meio de análises das PNADs da década de 1980, respaldadas em modelos estatísticos que: i) pretos e pardos alcançam sistematicamente níveis de escolaridade inferiores aos dos brancos com a mesma origem social, ou seja, mesmo segmento social; ii) pretos e pardos tendem a ter retornos em termos de renda e de posição ocupacional menores que os dos brancos quando com mesma escolaridade. Ao estudar dois bairros periféricos da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, Brandão (2003) identificou que mesmo em condições de pobreza coletiva não há uma homogeneização dos diferentes segmentos raciais. Pessoas brancas, em contextos socioeconômicos semelhantes ao dos negros, possuem mais facilidade de mobilidade social. Em outras palavras, o efeito raça é significativo tanto na escolarização quanto no mercado de trabalho.

Constatar a desigualdade não é suficiente, lembra Bourdieu, é necessário identificar as razões e os mecanismos desse comportamento insensível, recalcitrante em relação às políticas públicas universais de expansão da oferta de matrículas em todos os níveis de ensino.

No início do século XX, predominava no Brasil e, de resto, no mundo a eugenia como ciência abrangente o suficiente para combinar teorias de raça, hereditariedade e cultura, além de influência do meio ambiente, com o fito científico de “melhorar” a população (DÁVILLA, 2006). Segundo esse autor, os mesmo educadores, médicos, cientistas sociais e intelectuais que compartilhavam das ideias eugenistas participaram ativamente da grande reforma do sistema educacional brasileiro, implementada na primeira metade do século XX. Entre os reformadores educacionais, poucos tinham treinamento pedagógico. O pensamento racial orientou a ação governamental, de modo que institucionalizou desigualdades raciais e sociais. O sistema escolar erigido pelos reformadores criou, tanto de modo deliberado quanto inconsciente, uma hierarquia racial que “espelhava a sua própria visão de valor social”

(DÁVILLA, 2006, p. 32), uma hierarquia que se mostrou estável, durável e eficaz.

Se as bases do desenvolvimento econômico foram fincadas no período Vargas, o mesmo vale para os pilares concretos e simbólicos do sistema educacional brasileiro. Inicia-se na segunda década do século XX e consolida-se no período 1930-45. Os projetos educacionais dos eugenistas iniciados nos anos de 1920 ganharam plena expressão na era Vargas (DÁVILLA, 2006). Esse autor afirma que “o conceito de mérito usado para distribuir ou restringir recompensas educacionais foi fundado em uma gama de julgamentos subjetivos em que se embutia uma percepção da inferioridade de alunos pobres e de cor” (p. 13).

O recrutamento e seleção dos futuros professores eram parte importante da estratégia de reforma da educação pública brasileira. O novo professor brasileiro, segundo a visão dos reformadores, deveria ser branco, feminino e de classe média. Não que houvesse normas, decretos e lei que restringissem a participação dos candidatos pobres, do sexo masculino, negros e mestiços, e a política de profissionalização se apoiasse em uma perspectiva meritocrática e técnica; havia barreiras invisíveis aos candidatos que não preenchessem aqueles requisitos (DÁVILLA, 2006).

Ao mesmo tempo em que se implementava o projeto eugenista, bem verdade do tipo leve³¹, ganhava vulto e adeptos a interpretação idílica de Gilberto Freyre. A contradição é apenas aparente. As ideias de Freyre contribuíram para a construção de um discurso de nação mestiça e viável, ao mesmo tempo em que legitimava o projeto educacional eugênico de melhorar a raça. Em outras palavras, reconhecida a mestiçagem do povo brasileiro, caberia ao sistema escolar embranquecer essa gente pela via educacional.

Pesquisas que utilizam abordagens qualitativas no campo educacional fornecem pistas para uma melhor compreensão da dinâmica de reprodução do racismo e discriminação racial na escola. Gonçalves (1985), no seu estudo

³¹ A eugenia estava dividida em dois campos: leve e pesada (DÁVILLA, 2006).

pioneiro, utilizou a categoria silêncio para analisar relações étnico-raciais na escola. O silêncio como ritual pedagógico³² age a favor da discriminação antinegro. O ritual pedagógico do silêncio se expressa na exclusão dos currículos escolares, da história de luta dos negros na sociedade brasileira e na imposição na criança negra de um ideal de ego branco. A categoria silêncio também foi utilizada por Cavalleiro (2000) para estudar práticas racistas na educação infantil, como, por exemplo, o silêncio de pais e professores diante de ideias e atitudes racistas das crianças brancas, que, por meio de xingamentos e ofensas em relação à cor da pele, reforça o sentimento de inferioridade e baixa autoestima das crianças negras. Segundo essa autora, “a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

Silêncio é ausência de som, mas não é ausência de fala. O silêncio enuncia, por meio de uma linguagem não-verbal, a ausência do ato da fala de professores e pedagogos nos casos flagrantes de discriminação racial na escola, o que não significa um silêncio, mas um silenciamento sobre comportamentos e atitudes racistas. No silêncio, há um silenciamento, mas não um silenciar (SILVA, 2009). O silêncio se expressa por meio de gestos, olhares, comportamentos e tratamentos dispensados às crianças negras. O silenciamento busca justificação no discurso do igualitarismo formal da escola. O silêncio faz parte do não-dito. Segundo Sales (2006), o não-dito é uma técnica de enunciar algo, sem, no entanto, assumir a responsabilidade de tê-lo dito. O discurso racista se utiliza de recursos variados, tais como implícitos, denegações, figuras de linguagem, oblíquos e provérbios.

Professores assumem um papel fundamental no processo ensino/aprendizagem. Nesse processo interativo, a figura do professor assume centralidade. Sabe-se que os modos de conhecer e transmitir conhecimentos não

³² Ritual pedagógico é uma prática que visa disciplinar, organizar e coagir os educandos, fazendo uso de linguagem não-verbal, que se expressa por meio de comportamentos sociais manifestos, transmitindo valores e confirmando relações estabelecidas (CURY, 1989).

se dão, única e exclusivamente, por meio de uma exposição racional e objetiva. Formas verbais e não-verbais, comportamentos sociais e disposições (gestos, atitudes, tons de voz) transmitem valores que podem comprometer ou promover o desenvolvimento escolar futuro das crianças. Cavalleiro (2000) identificou que professoras da educação infantil tinham uma distribuição desigual de expressões elogiosas ou depreciativas para crianças brancas e negras, respectivamente.

9.8. Conclusões

Ainda com certa frequência, o argumento do passado escravista é utilizado para explicar as assimetrias entre brancos e negros, embora o tempo diste mais de 120 anos do evento da abolição do trabalho servil. A “coincidência” entre classe e raça deve-se a motivos hodiernos. No tempo presente, cabe-nos examiná-los.

Os alicerces da educação brasileira foram erigidos nas primeiras décadas do século XX. A reforma e expansão da educação faziam parte do esforço de construção do Estado nacional. O medo quanto ao futuro do país, devido à composição étnico-racial da população, era um fantasma a preocupar as elites. O incentivo à imigração europeia era parte do projeto de branqueamento da nação. O sistema educacional não só não ficou imune ao projeto eugenista, mas desempenhou papel importante nesse processo.

Os homens que levaram a cabo a reforma e expansão do ensino público brasileiro compartilhavam o pensamento eugênico e a ideia de aperfeiçoamento da “raça brasileira”. A educação se colocava como a possibilidade de um “branqueamento comportamental”. O pensamento racial no campo da educação ainda resiste como mentalidade e prática social a orientar a atuação de professores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais da educação.

O racismo é uma questão relacional, e como tal faz-se necessário compreender não apenas os negros e seus comportamentos e atitudes frente ao racismo, mas também a branquitude. Cultivada como um capital simbólico valioso frente à hegemonia de um ideal estético, aquela confere prestígio e boa reputação ao seu detentor, desfrutando de um status atribuído.

A violência simbólica contra os estudantes negros pode ser lida no silenciamento frente às ofensas e agressões racistas a que estão submetidos no cotidiano escolar, também se expressando na invisibilidade do negro, supervalorização de uma estética e inculcação de um ego branco.

As diferenças no desempenho escolar entre brancos e negros não se resumem a uma questão de origem social (classe), a sua explicação se encontra no interior da instituição escolar. Conforme Bourdieu, a melhor maneira de saber se uma sociedade é efetivamente democrática é examinando se o sistema de ensino é capaz de oferecer oportunidades de ascensão social para todos os seus cidadãos.

10. Reconstituindo Trajetórias: reprodução e quebra do círculo intergeracional da educação

10.1. Introdução

Neste capítulo, procuramos reconstituir as trajetórias dos jovens, na tentativa de conhecermos um pouco a história de cada um deles, portanto, muito além de meros atributos como sexo, raça/cor e grau de escolaridade, também o arranjo familiar no qual os jovens estão inseridos, pequenas histórias da vida, algumas particularidades do cotidiano de cada um e cada uma. Essa também é uma forma de mantermos a dimensão humana dos sujeitos das pesquisas, muitas vezes esquecida por parte dos pesquisadores. Aqui, eles têm nomes, fictícios, é verdade, mas no sentido de preservar a identidade deles, ao contrário de números ou meramente iniciais.

A reconstituição das trajetórias escolar e ocupacional dos jovens deu-se com base nos depoimentos dos jovens e dos seus pais. Assim, foi possível conhecer um pouco sobre os laços familiares, a participação nas atividades escolares, a expectativa dos pais em relação aos filhos e os recursos (capitais) disponíveis pelas famílias, na tentativa de capturar fatores marcantes nos processos de escolarização dos jovens.

De modo geral, as trajetórias descritas inscrevem-se em um contexto em que avançar nos estudos não é algo comum. Pais e filhos são, em sua maioria, provenientes de famílias com baixo capital cultural, econômico, social e simbólico. A maioria dos pais possui empregos de baixa remuneração e pouco prestígio social (empregadas domésticas, pintor de paredes, vigilante e subempregado). A maior parte dos pais entrevistados sequer completou o ensino fundamental, no máximo concluiu a primeira etapa do fundamental. Dos seis pais entrevistados, dois deles concluíram o ensino superior (engenheiro de alimentos e licenciado em Geografia). Entre as ocupações

declaradas, empregada doméstica foi a mais recorrente; seis mães informaram exercer o emprego doméstico.

10.2. Trajetórias educacionais: percursos e percalços no processo de escolarização de jovens

Cachoeira – Uma cidade do Recôncavo da Bahia

André, 24 anos, nasceu na cidade de Cachoeira-BA, declara-se de cor parda. Sempre frequentou a escola particular e não experimentou reprovação ao longo da sua vida escolar. Após concluir o ensino médio, em 2002, ficou um tempo sem estudar, segundo ele por decisão própria, porém trabalhando. Informa que o trabalho nunca atrapalhou seus estudos. Afirma que a motivação de começar a trabalhar não foi por necessidade (sic!), mas para ter mais dinheiro. Retomou os estudos em 2007, quando prestou o primeiro vestibular, sem êxito. Conseguiu ingressar em uma universidade federal localizada na sua cidade natal, no ano seguinte, onde cursa Ciências Sociais. Filho de um escriturário e uma professora, ambos funcionários públicos com ensino médio completo. Mora com os pais, duas irmãs e um sobrinho e considera ter um padrão familiar razoável.

Como a maioria dos jovens da entrevista, **Alzira** tem 24 anos, também é natural de Cachoeira e se diz parda. Aluna de escola pública, está no primeiro ano do ensino médio e trabalha em uma lanchonete, sem vínculos empregatícios. Deseja apenas concluir o terceiro ano e depois fazer cursos para ter um emprego melhor. Mora com seus pais, um carpinteiro aposentado e uma empregada doméstica. Eles confessam que, apesar de esperar que a filha continuasse a estudar, entendem que ela vai ter que trabalhar para ajudar nas despesas da casa.

Lélia, 24 anos, reside em Cachoeira e diz que sua cor é morena. Concluiu o curso de magistério, mas não deu prosseguimento porque optou por

trabalhar, o que faz desde os catorze anos, porque, segundo ela, nunca gostou de depender de ninguém. Trabalha como garçomete quase o dia todo, porém deseja retomar os estudos e se formar em Pedagogia, não estando satisfeita com sua situação atual. Mora com os pais, um professor e uma costureira, e mais dois irmãos. Os pais não concordam com a decisão da filha de ter parado os estudos e trabalhar num espaço diferente do almejado por eles e pela própria, induzindo nela um compromisso de realizar esse sonho conjunto.

Luiz, 24 anos, declara-se de cor parda e mora em Cachoeira, estuda, porém, no sul da Bahia, na cidade de Ilhéus, cursando Informática na universidade estadual. Vive em uma república de estudantes. Sempre estudou em escola particular e não teve, aparentemente, grandes dificuldades durante sua trajetória até o momento. Considera que o sucesso ou o fracasso independem de contextos sociais, econômicos, culturais ou religiosos, mas do interesse/iniciativa de cada um. Mora com seus pais, um comerciante com ensino superior completo e uma funcionária da Coelba (Companhia Elétrica do Estado da Bahia) com ensino médio completo, e mais cinco irmãos.

O mais velho entre os jovens entrevistados em Cachoeira, **Juliano**, 25 anos, estudou durante parte de sua infância em escola pública e parte em particular, mas concluiu o ensino médio. Atualmente, faz um curso profissionalizante de instrumentação cirúrgica e trabalha como auxiliar administrativo. Ele almeja ingressar no ensino superior e fazer um curso na área de saúde, porém sem muita certeza sobre qual. Mora com seus pais, um serralheiro e uma doméstica, ambos com o ensino fundamental incompleto, que o incentivam a continuar os estudos. Ele tem uma irmã formada em Pedagogia. Afirma ser negro e conta ter sido alvo de preconceito apenas durante a infância, na escola pública. A sua fala deixa entender que a discriminação racial pode ser superada pela classe.

Maloca - Uma Comunidade autodeclarada quilombola. Aracaju - Sergipe

Teodoro, 23 anos, nascido em Salvador, declara-se negro, cursa designer gráfico em uma universidade particular, em Aracaju. Segundo informa, passou no vestibular na primeira tentativa. Trabalha como artesão. Estudou os primeiros anos em uma escola particular. O ensino fundamental e médio foi todo em uma escola pública. Relata que teve apenas uma reprovação. Mora com sua mãe, avó e um irmão, estudante em vias de concluir o ensino médio. Seu pai é promotor de vendas; a mãe, embora tenha um curso de decoração, tem como principal atividade cuidar da casa e da avó do entrevistado (uma senhora idosa). Ambos não concluíram o ensino médio. Os pais de Teodoro são separados.

Almerinda, 23 anos, considera-se mulata e mora em uma comunidade quilombola em Aracaju. Estudante do 3º ano do ensino médio pelo sistema de supletivo. Assevera que foi reprovado aproximadamente quatro vezes e não sabe se vai parar de estudar ao concluir o ensino médio, pois não tem muitas expectativas escolares. Atualmente, trabalha como secretária em um estúdio fotográfico. Sua mãe é auxiliar de serviços gerais e informa ter o ensino médio completo, mas Almerinda desconhece a formação e a ocupação do seu pai, pois, como diz, faz muito tempo que perdeu contato com ele. Tem duas irmãs e um irmão, que interromperam os estudos. Mora com a mãe e dois tios.

Laudelina também é moradora da comunidade quilombola e tem orgulho disso, 26 anos. Assume-se negra. Estudou em escola pública, mas sempre em escolas bem conceituadas, como faz questão de frisar. Informa também que a sua primeira escola foi um colégio de freiras. Posteriormente, passou por duas outras escolas. Recentemente, concluiu o Ensino Médio e já prestou dois vestibulares na área de saúde, sem sucesso. Trabalha como vendedora e faz um curso técnico de enfermagem, porém pretende ingressar em uma universidade. Seus pais, um pintor de paredes e uma empregada doméstica, possuem o ensino fundamental incompleto. Tem doze irmãos que moram com sua mãe, alguns estão a concluir o ensino fundamental. Ela mora

com o pai, a madrasta e um irmão pequeno. Revela que foi criada pela avó e sempre recebeu o incentivo moral e financeiro das tias para estudar.

Antônio, 27 anos, afirma ser negro, com ensino médio completo. Fez um curso profissionalizante de eletricista, ocupação na qual trabalha atualmente. Almeja fazer um curso superior em uma faculdade particular, porém não tem muita fé que vá conseguir, devido às condições e falta de incentivo financeiro do trabalho para com os funcionários. Mora com a esposa, que também tem o ensino médio, e a sogra. Conta que seus pais não acompanhavam os estudos, apenas o mandavam estudar. Seu pai era auxiliar de limpeza de esgoto, já falecido, e sua mãe é uma lavadeira, ambos nunca frequentaram a escola. Diz ter 21 irmãos por parte de pai, que não os conhece bem, e 10 irmãos por parte de mãe. Apenas uma irmã terminou o ensino médio.

Antonieta, 15 anos, moradora de Aracaju, diz ser negra e que sempre frequentou escola pública, nunca foi reprovada. Atualmente, está no 9º ano do ensino fundamental e ambiciona chegar até a universidade, porém não tem ainda uma convicção sobre o que quer. Seus pais são uma auxiliar de serviços gerais e um autônomo que conserta fogões. A mãe está prestes a concluir o ensino médio, já o pai estudou até o sétimo ano (6º série) do ensino fundamental. Todavia, abandonou os estudos, segundo a jovem, por ser alcoolista. Tem quatro irmãos, sendo dois meninos e duas meninas. Todos são estudantes do ensino fundamental. Tem ainda uma irmã em vias de concluir o ensino médio.

Milton, 29 anos, nasceu em Aracaju e se diz negro. Foi alfabetizado aos nove anos. Interrompeu seus estudos em 2004, no nono ano do ensino fundamental, segundo ele porque era incompatível com o horário de trabalho, e além disso faltou coragem para retornar aos estudos. Relata que aspira concluir o ensino fundamental. Todavia, ingressar no ensino superior ainda é algo muito distante, embora ache importante. Mora com seus pais, uma dona de casa aposentada e um pedreiro e armador (sic!), ambos com ensino médio completo. Tem seis irmãos, dos quais dois estão concluindo o ensino médio.

Piauí - Teresina: algumas histórias

Abdias, 23 anos, considera-se negro, preto, anunciando os dois termos para deixar bem marcado. Mora na Vila São Francisco, em Teresina, com onze pessoas, sendo seus pais, irmãos e sobrinhos. O pai é um estivador aposentado, que parou os estudos no quinto ano do ensino fundamental (quarta série), e sua mãe é do lar, que nunca frequentou a escola, mas assevera que é alfabetizada. Iniciou os estudos com sete anos, sempre em escola pública e nem sempre foi aprovado (não revela quantas reprovações teve), mas fez vestibular apenas uma vez e logrou aprovação. Começou a trabalhar aos 16 anos, buscando autonomia financeira. Hoje em dia trabalha como professor de Ciências e pretende estudar até o mestrado. Afiança que existe muita discriminação nos livros didáticos e que já é natural do ser humano discriminar. Sua mãe, 53 anos, assume-se parda e narra que gostaria de ter tido uma profissão que envolvesse o cuidado com animais. Manifesta que está satisfeita com as escolhas dos filhos.

Afonso, 26 anos, diz que sua cor é preta, mora em Teresina com seus pais e duas irmãs. O pai tem o ensino fundamental incompleto, e a mãe, o médio incompleto. Ambos são trabalhadores autônomos. Informa que estudou em escola particular até o quinto ano (quarta série). Experimentou uma reprovação no sexto ano do ensino fundamental. Prestou vestibular por três vezes, nas duas primeiras para o curso de Direito, mas não obteve aprovação. Na terceira tentativa, aos 23 anos, conseguiu ingressar no curso de Licenciatura em História em uma universidade federal. Diz trabalhar informalmente desde os 15 anos. Atualmente, é voluntário no Núcleo de Pesquisas sobre Africanidades e Afrodescendência, da UFPI, além de realizar estágio em uma escola pública. Conta que pretende avançar nos estudos e concluir um doutorado na área.

Clementina, 23 anos, declara-se negra. Os pais tem o ensino fundamental incompleto. Sempre estudou em escola pública e fez vestibular por duas vezes. Estudante de Ciências Sociais, pretende estudar até concluir um doutorado. Trabalha como recepcionista e entende que o seu regime de trabalho atrapalha

seus estudos. Divide as despesas da casa com sua mãe, com quem mora. Esta, 46 anos, diz ser morena e tinha outros sonhos para a filha, mas anuncia que está satisfeita com a situação em que ela se encontra.

Aos 17 anos, **Luíza** está no 1º ano, após ter abandonado os estudos por duas vezes. Assegura que estudou em escola particular até a quinta serie e depois passou para a escola pública. Pretende fazer supletivo no ano seguinte e sonha fazer o curso de Educação Física, mas não acredita que consiga, devido ao seu desânimo em estudar. Afirma ser preta. Reside na cidade de Teresina com seus pais, ambos possuem o ensino médio completo, e uma irmã (não revela nem a idade nem a escolaridade dela). Menciona que passa mais tempo na casa da madrinha, onde cuida da filha desta e dorme muito, como diz. Seu pai é agente policial, e sua mãe trabalha em uma fabrica de chapéus. Esta, 36 anos, diz que sua cor é chocolate e que seu sonho é fazer um curso de bacharel em optometrista.

Maria, 23 anos, casada, moradora de Teresina, assegura que sua cor é morena clara. Seus pais possuem o ensino médio completo. O pai é falecido, e a mãe, costureira. Afiança que estudou em escola particular, e foi reprovada apenas um ano. Tentou vestibular uma única vez para o curso de Educação Física. Começou a trabalhar com quinze anos de idade. No momento desempenha a função de vendedora, diz ter pretensão de tentar mais uma vez ingressar na universidade.

João Cândido, 29 anos, considera-se moreno, é casado e duas filhas. Seu pai era um policial militar, já falecido. Sua mãe é pensionista e cuida do lar. Estudante de escola pública, concluiu o ensino médio e se preocupou apenas em trabalhar. No momento, tem um lava a jato e não pensa em estudar novamente, enxerga o ensino superior como algo intangível, no máximo fará uns cursos de aperfeiçoamento dirigidos para a sua atividade atual. Sua mãe, 53 anos, considera-se morena clara e diz que esperava ter feito o ensino superior, mas preferiu investir nos filhos. Gostaria que algum deles seguisse uma carreira na área de saúde.

Recife: seis breves biografias de jovens pernambucanos

Nascida no Recife, moradora de um bairro da zona norte, **Auta**, 26 anos, afirma-se negra. Sempre estudou em escola pública e jamais experimentou uma reprovação escolar. Após concluir o ensino médio regular, matriculou-se no curso normal médio (Magistério). Tentou ingressar no curso de Letras em universidades federais, amargou três reprovações, conseguiu ser aprovada no vestibular quando optou pelo curso de Pedagogia em uma universidade particular, aos 24 anos. Trabalha como apoio do Projovem e pretende fazer Mestrado. Vive com os pais e uma irmã. Sua mãe é empregada doméstica, 48 anos, com ensino fundamental incompleto (4ª série), cujo sonho era ser professora. Seu pai é um pintor de paredes que presta serviços à Prefeitura da Cidade do Recife. Frequentadora da igreja católica do seu bairro, acredita que o preconceito mais presente no lugar onde vive é contra os homossexuais, e de forma geral, diz que houve muito progresso em relação ao preconceito racial, mas que este ainda se encontra presente, porém de forma disfarçada.

Aos 18 anos, **Nair** informa ser parda. Reprovada algumas vezes, cursa o 1º ano do ensino médio e sempre estudou em escola pública. Tem seis irmãos. Ela e quatro deles moram com a mãe, 38 anos, uma empregada doméstica que se declara morena clara, com nível de escolaridade fundamental incompleto (4ª série), beneficiária do Programa Bolsa-Escola. Outros dois irmãos vivem com a avó materna. Sonha em fazer Direito, mas não acredita que consiga. Revela que o que quer conquistar na vida é “casar, ter minha casa, ter um marido e meu filho, e só”. Diz perceber a discriminação racial no lugar onde mora e nos livros didáticos e se sente mal.

Bento, branco, 28 anos. Estudante de escolas privadas de prestígio, aos 17 anos foi aprovado em vestibular para uma universidade federal, na qual concluiu dois cursos superiores. Exerce a profissão de engenheiro de pesca em uma empresa pública, após aprovação em concurso, e pretende chegar a fazer um doutorado. Por conta do emprego, mora sozinho em uma cidade um pouco

distante do Recife. Tem uma postura crítica em relação ao preconceito no país. Reconhece que quem tem mais oportunidades em relação à educação tem mais possibilidade de ter uma vida melhor. Seu pai, 67, engenheiro de alimentos, aposentado, com formação na Alemanha, fala cinco idiomas. Sua mãe, pedagoga, mas que não exerceu a profissão para dedicar-se à família. Têm dois irmãos, ambos com formação universitária completa, no bairro de Piedade. Reconhece que as pessoas mais discriminadas são pobres e negros e que atualmente ainda percebe um processo de exclusão muito grande de negros e índios. Para ele, praticar a discriminação é muito fácil.

Beatriz, 19 anos, mãe de dois filhos, mora com o marido nos fundos da casa da sogra, em um bairro da periferia do Recife. Declara-se morena, participa do programa Projovem, onde tenta concluir o ensino fundamental. Para tanto, recebe uma bolsa de R\$ 100,00 e também trabalha como babá. Considera os estudos importantes, mas não acredita que possa chegar a ingressar no ensino superior. Pai, vigilante; mãe, 44 anos, informa ser morena, estudou até o sexto ano do ensino fundamental (quinta série). No momento da entrevista, desempregada, relata que trabalhou 15 anos em uma fábrica, não informando qual. Diz que o seu sonho era ter feito Enfermagem. Posteriormente, soube-se que Beatriz é prima de Auta. Suas mães são irmãs.

Estudante do 2º ano do ensino médio em um colégio particular católico, negra, 16 anos, **Carolina** foi reprovada uma única vez quando cursava o 1º ano do ensino médio. Frequenta também um curso de inglês particular. Demonstra ser uma pessoa bem orientada e decidida em relação ao que quer da vida. Deseja ter sua independência e construir seu futuro. Vive com os pais e uma irmã. Sua mãe, uma auxiliar de serviços gerais, concluiu o ensino fundamental. Seu pai, 54, negro, servidor público estadual, formado em Geografia, exerce a função de auxiliar de perito no Instituto de Criminalística do Estado. Ele é quem acompanha, incentiva e ajuda a filha nos estudos. Declara que já sofreu discriminação racial, mas não considera que seja forte no país. Contudo, chama a atenção para a importância de fazer um esforço duplo para conseguir as coisas quando se é negro. Segundo conta, quem é pobre e preto precisa ser

competente em dobro para poder chegar ao nível do branco. Nas suas palavras: “... porque, da mesma forma que o pobre tem sonho, o rico também tem. O pobre tem sonho de chegar a algum lugar, o rico tem sonho de ganhar e dobrar o que tem. Todo mundo sonha, quando pobre sonha em ser doutor, o rico sonha em ser dono do mundo”.

Auxiliar de serviços gerais em uma ONG, com um percurso escolar marcado por reprovações repetidas, **Solano**, preto, 22 anos, após passar pelo EJA (Educação de Jovens e Adultos), logrou concluir o ensino fundamental por meio do Projovem. Hoje, esforça-se para fazer parte do programa Travessia e obter um certificado de ensino médio. Durante a entrevista, afirmou que morava com a mãe e cinco irmãos. Sua mãe revelou que o filho, na realidade, vive com uma companheira. O pai abandonou a família e partiu para São Paulo, quando ele tinha 13 anos de idade, e nunca mais deu notícia. Sua mãe, 41 anos, identifica-se como morena. Relata que tem seis filhos e que vive com um companheiro ou, nas palavras dela, “com um rapaz”. Trabalhava como empregada doméstica, mas no momento da entrevista encontrava-se desempregada. Começou a estudar já adulta e aprendeu a ler fora da escola. Parou definitivamente na 6ª série do ensino fundamental.

10.3. Conclusão

O objetivo desta seção foi reconstituir parte das trajetórias dos jovens a partir das suas falas. Na realidade, registramos fragmentos, gotas mesmo, das histórias de vida dos sujeitos da pesquisa. Seria muita pretensão da parte do pesquisador querer captar toda uma trajetória de vida em algumas poucas horas de entrevista. Como se pode notar, algumas histórias são mais ricas em detalhes do que outras. Elas refletem o grau de proximidade e confiança estabelecido entre entrevistador e os sujeitos da pesquisa. No entanto, para os objetivos deste estudo, as narrativas dos jovens e dos seus pais forneceram material suficiente para lançarmos luz sobre processos de escolarização de

membros das classes trabalhadoras, pessoas pobres e humildes que têm sonhos e desejos. Alguns deles estão sendo perseguidos e se tornando realidade.

Os temas preconceito e discriminação racial revelaram-se difíceis e delicados de serem abordados pelos entrevistados. A maioria procurou tergiversar, mudar de assunto, contradizendo-se; enfim, um assunto que deve ser evitado. Como já dizia Oracir Nogueira (2006, p. 299), “em casa de enforcado não se fala em corda”. Esses temas ainda são problemáticos de serem debatidos, são questões interditadas. Tem-se a impressão de que ao falar do preconceito e da discriminação racial, o emissor está fazendo um lamento de algo de pouca importância, cuja culpa seria da própria vítima.

O capítulo que se segue é dedicado às análises das entrevistas, a partir do referencial teórico-analítico fornecido pela Teoria dos Capitais fornecido por Pierre Bourdieu e James Coleman. Buscou-se identificar os elementos explicativos para as trajetórias escolares dos jovens. Enfatizamos na análise o repertório de bens disponíveis aos jovens que nos ajudaram a compreender as histórias de superação ou de reiteração das desigualdades educacionais.

11. Iniquidades Educacionais: desigual distribuição de capitais

11.1. Introdução

Neste capítulo, apresentamos as análises e interpretações dos depoimentos dos jovens e de seus pais. Procuramos reconstituir as trajetórias escolares dos jovens negros, entremeando as histórias dos pais, na tentativa de, por uma mão, identificar circularidades intergeracionais, sob a ótica da realização escolar e a inserção no mundo do trabalho. E, por outra mão, perceber os casos de trajetórias improváveis de realização escolar de jovens negros do meio popular. A trama das análises foi tecida em observância aos recursos econômicos, culturais, sociais e simbólicos das famílias estudadas.

11.2. Os significados da educação entre duas gerações: desigualdades e expectativas

Nos chamados casos de realização escolar plena (ingresso em um curso superior), os ditos casos de sucesso improváveis, a formação escolar precária das famílias não constituiu óbice a uma ação dirigente em relação à educação dos filhos, dentro dos limites objetivos dos poucos recursos financeiros e culturais. Mesmo não possuindo uma formação adequada que os faça aptos a ajudar efetivamente seus filhos nas atividades escolares, os pais estimulam e cobram empenho nos estudos. Certamente, na esperança de eles não repetirem suas trajetórias de pouca escolarização e ocupações subalternas, com baixo retorno salarial. Os trechos abaixo retratam esse esforço.

Meus pais sempre me estimularam. A minha mãe era mais assim na questão de mandar pra escola, de ir lá, na escola, pra saber como era. Se a gente estava indo bem (...). Meu pai via os cadernos, ajudava a gente a fazer as lições quando a gente não conseguia. (...) Porque ela sempre fez um esforço tremendo pra que a gente conseguisse chegar aqui (Auta, 26 anos, estudante de Pedagogia).

Eu ensinava os devezinho (sic!) dela no começo. Eu ia pra escola, eu levava para a escola, buscava, ia para reunião, nunca fui chamada para a escola (risos), mas sempre eu tava lá, quando precisava. Qualquer reuniãozinha, eu tava lá. Eu queria entender bem a cabecinha dela (mãe de Auta, empregada doméstica, 4ª série do ensino fundamental).

Ele investiu muito na gente. Ele foi um dos que mais incentivaram a educação. Acho que ele investiu (...) pra não ver a gente passando pelo que ele passou (...). Ele chega pra gente e começa a conversar falar sobre a importância dos estudos que queria a gente não tivesse o mesmo destino que ele teve (Abdias, 23 anos, graduado em Ciências Sociais, professor).

Minha mãe sempre me motivou. Se ela não fosse ela, eu acho que eu não tava nem na universidade. (...) ela sempre ajudou, (...) pelo fato dela ser costureira, ela tinha um tempo livre para se dedicar a ensinar as coisas da escola (Francisco, 26 anos, estudante de Licenciatura em História).

A formação escolar deficiente da mãe de Auta e das outras mães não as impediu que tivessem cuidados com a educação dos filhos. O valor dado aos estudos, como ela revelou, decorreu do sonho de ser professora. Sobre isso, ela conta:

Vontade de estudar eu tinha, mas não podia, tinha que trabalhar. Não tinha como estudar, o patrão não deixava (...) eu gostava de ensinar a criança. Sempre brinquei de escolinha com criança, eu gostava muito, queria ser professora (Mãe de Auta, empregada doméstica).

O sonho não realizado de ser professora fez com que a mãe transferisse para a filha suas aspirações e expectativas de realização. Parece-nos que o desejo, a experiência pessoal e uma visão positiva da profissão docente conformaram um *habitus* que proporcionou um ambiente familiar favorável ao bom desempenho escolar. Cabe destacar o fato de que foi necessário mudar as

pretensões de Auta de ingresso no curso de Letras em uma universidade federal para o de Pedagogia em uma instituição privada.

Com relação ao aspecto “se foi aprovado no primeiro vestibular que prestou”, três jovens responderam que sim, sendo que um deles é de classe média. Quanto a isso, comentou: “Não foi uma escolha, foi uma sequência. Fui seguindo o curso normal”. Importante frisar que os cursos escolhidos ou conseguidos foram: Pedagogia, Ciências Sociais, Licenciatura em História, Designer Gráfico e Informática. Dois deles matriculados em estabelecimentos privados e os demais, em universidades públicas, federais e estaduais.

11.3. Redes de relações: capital social mobilizado

Bourdieu enfatiza que o sucesso escolar é fortemente influenciado pelo capital cultural. Coleman chama a atenção para a combinação dos dois capitais. Já Lahire alerta para a complexidade de fatores. Acreditamos que o êxito escolar seja produto de uma combinação complexa dos quatro tipos de capitais, na qual o capital econômico participa com menor peso. As análises das entrevistas permitiram-nos inferir que o capital social familiar é relevante no delineamento das trajetórias educacionais.

Os jovens universitários declararam serem membros de famílias pequenas, com um, dois e até três irmãos. Dado o pequeno número de filhos, os pais podem dedicar mais tempo e atenção a acompanhar os filhos nas mais diversas atividades, do lazer às tarefas escolares. Dos sete jovens, cinco deles informaram morar com os dois pais e irmãos. Apenas dois são oriundos de famílias numerosas, mas somente um morava com todos os irmãos e demais parentes, sem, no entanto, precisar o grau de parentesco entre esses familiares, quantidade de irmãos, se havia sobrinhos, tios, primos e avôs na residência. Um desses jovens de família numerosa, no momento da entrevista, informou morar apenas com a mãe. Quanto à autodeclaração de raça/cor, dois informaram ser pardos, e os demais usaram a denominação preto ou negro e, às vezes, os dois termos.

Do grupo de jovens com trajetórias escolares bem-sucedidas (nenhuma ou uma reprovação e ingresso na universidade), apenas dois pertencem a arranjos familiares monoparental. Cabe destacar que ambos fazem referência à figura paterna, o que significa que o pai não é ausente. Uma delas relata: “Meu pai apoiava com conversas e financeiramente”. Apesar de serem famílias monoparentais, eram pequenas, com, no máximo, mais um filho.

O tamanho das famílias é um elemento importante na estimação do capital social familiar. Conforme Hasenbalg (2003), o número de filhos de uma família é um indicador para aquilatarmos o tempo dedicado pelos adultos a cada um dos filhos, principalmente quando se trata de criança em idade escolar. Em famílias numerosas, com muitos filhos, a atenção dos pais será diluída entre as crianças, acarretando uma menor atenção por filho em todas as suas atividades.

O capital social familiar atua como um filtro, no qual o capital econômico e cultural dos pais é transformado em condições mais os menos favoráveis para os filhos (HASENBALG, 2003, p. 56). Outro aspecto relevante sugerido pela literatura é que filhos de famílias pequenas e com a presença dos dois cônjuges tendem a ter um melhor desempenho na escola. O fato de os pais morarem na mesma residência faz a diferença na medida em que a possibilidade de atenção e cobrança é compartilhada entre os dois cônjuges, sem olvidar a divisão do exercício da autoridade sobre os filhos. A fala abaixo parece resumir bem a situação:

Meus pais sempre mim estimularam. A minha mãe era mais assim na questão de mandar pra escola, de ir na escola pra saber como era que a gente tava, se estava indo bem se estava gazeando. E meu pai, ele via os cadernos, ajudava a gente a fazer as lições, as tarefas quando a gente não conseguia, ai ele, quando eles não conseguiam partia para reforço (Auta, 26 anos, universitária).

O grupo de jovens negros universitários, ou seja, aqueles que realizaram as três transições escolares, enquadram-se nesse perfil de famílias. Dos sete, apenas dois têm pais separados. Mas, pelo o que se depreende das entrevistas,

os genitores, mesmo separados das mães, eram figuras presentes no cotidiano dos filhos.

Segundo as informações referentes à escolaridade e à ocupação dos pais, notamos que, embora estes tivessem, de um modo geral, um baixo capital econômico e cultural, o capital social familiar, expresso na presença dos dois cônjuges e no pequeno número de filhos, descortina-se como variável relevante no processo de construção de trajetórias bem-sucedidas de escolarização. Por outro lado, em famílias com muitos filhos, fatalmente haverá problemas na atenção dada à prole, com repercussões no processo educativo, como bem retrata a fala a seguir: “Porque família que tem muitos filhos, a mãe dá mais atenção aos menores, e os maiores se viram de qualquer jeito” (Laudelina, 23 anos).

As famílias cujos filhos realizaram as transições escolares com relativa tranquilidade, sem fortes atritos, caracterizam-se por apresentar um arranjo família nuclear intacta com número pequeno de filhos. O arranjo familiar, por si só, não é o único elemento a determinar a trajetória de realização escolar de jovens negros no meio popular; são trajetórias tidas como improváveis. Os achados qualitativos corroboram resultados de pesquisas quantitativas e evidenciam a força dessa configuração familiar no que se refere ao desempenho escolar dos jovens.

Por outro lado, podemos inferir que se trata de famílias que aceitam e valorizam a educação formal e a escola como instituição social legítima, quer seja com mecanismos de aquisição de conhecimentos, quer como de ascensão social. Acrescente-se também o exercício da cobrança e acompanhamento das atividades escolares dos filhos, pelos pais, exercendo, assim, o princípio da autoridade paterna.

Entre os jovens pertencentes às famílias monoparentais, em um total de nove, apenas dois podem ser caracterizados como de trajetória escolar bem-sucedida. Todos os demais apresentaram histórico de reprovações sucessivas. Há também um caso interessante: uma jovem sem experiência de reprovação escolar, que no momento da entrevista trabalhava como vendedora e fazia o

curso técnico em enfermagem. Embora tenha tido uma passagem incólume pelo sistema de educação básica, não conseguiu ingressar no ensino superior, optando então por continuar a estudar, dessa vez em um curso técnico.

Técnico em enfermagem. Eu me identifico com a área de saúde. (...). Eu tentei vestibular pra enfermagem, nutrição, mas não passei. Aí decidi fazer o mais fácil, que era o técnico. Mas eu chego lá (Laudelina, 23 anos).

No que se refere aos laços associativo/comunitários, outra dimensão do capital social, os jovens na sua quase totalidade informaram que não participam de nenhum grupo, quer seja associação de moradores, grupos de jovens, grupos religiosos ou organização não-governamental. No Brasil, o grau de associativismo é baixo quando comparado a outros países. Há uma farta literatura especializada sobre o tema. De um modo geral, a resposta é quase sempre a mesma: “Não, nada na minha comunidade” (Francisco, 26 anos, universitário). Mas também não informam se participam em qualquer outro lugar ou organização.

Alguns tentam justificar a falta de interesse em participar de organizações: “Eu não me interessou muito em participar desses núcleos. Porque eu acho a ideologia deles muito fraca” (Clementina, 23 anos, universitária).

Entre os universitários, dois relataram que participam de alguma organização coletiva. Um fazia parte de uma associação cultural no seu bairro, e o outro informou fazer parte de um grupo religioso.

Assim, desde pequena o único espaço da comunidade que eu sempre frequentei foi a igreja católica, (...) eu nunca me interessei em frequentar outros espaços (...). A igreja influencia bastante; assim, uma história que a gente escuta, uma história de vida influencia bastante (...) (Auta, 26 anos).

Os depoimentos reforçam a ideia de que os laços familiares são os elos fortes no processo de escolarização desses jovens. A família revela-se o sustentáculo e o empuxo necessários para a construção das trajetórias descritas, a alimentar sonhos e possibilitar realizações.

No relato de Carolina, podemos notar a importância de participar de um grupo religioso:

Eu frequento a igreja, mas não é da minha comunidade (...). É muito bom, porque você conhece pessoas novas, você conhece outra expectativa de vida que você aprende com outras pessoas.

Chamamos a atenção não para a questão religiosa propriamente dita, mas para o fato de que grupos comunitários desenvolvem e funcionam como uma rede social de proteção e ajuda mútua. No caso de grupos comunitários religiosos, o fato de eles obedecerem a princípios como autoridade, disciplina e respeito, que, por meio de processos de inculcação, terminam por serem internalizados, repercutindo nos processos de alfabetização, na aceitação da autoridade do professor e no disciplinamento dos corpos necessários à execução das atividades escolares.

11.4. Reiteraões e circularidades de trajetórias

Um grupo de jovens apresentou experiência de forte atrito com o sistema escolar. Em outras palavras, integram um quadro de reprovações sucessivas, histórias de abandono e frequentes tentativas de retorno aos estudos, alguns participando de programas especiais como o ProJovem. Quanto à identificação racial, dois declaram-se pardos, três preto/negro e uma morena.

Metade desses jovens é de filhos de famílias monoparentais, todas chefiadas por mulheres com baixa escolaridade e empregos subalternos. Nesse grupo, apenas uma das mães declarou ter ensino médio completo, que, juntamente com seu marido, constitui a única família cujos pais têm esse nível de escolaridade. Ironicamente, é também a única na qual o filho não conseguiu superar a escolaridade dos pais. É o caso do jovem Milton, 29 anos, que mora na casa dos pais, com mais sete pessoas, e não havia alcançado a mesma escolaridade dos genitores, o ensino médio completo. Informa que começou a trabalhar aos 12 anos, entregando marmitas para ajudar nas despesas da casa.

Justifica a sua situação, dizendo: “Às vezes, eu trabalhava à noite, aí eu tinha que estudar ou trabalhar...”. A outra personagem é Luísa, 17 anos, que se declara preta. Foi reprovada na 5ª série pela primeira vez. No ensino médio, por duas vezes já abandonou os estudos. “Porque eu não estudo, preguiça de ir pra escola”. Embora tenha pai e mãe, morou por certo tempo na casa da madrinha, onde, segundo afirma: “Passo o dia na casa da minha madrinha, dormindo e cuidando da filha dela”. Confessa sua mãe: “Eu convivi pouco com Luísa. Agora, que ela tá ficando mais aqui na minha casa, é que eu estou podendo ter esse contato com ela de conversar, de orientar. Eu espero que no próximo ano ela volte realmente a estudar direitinho” (Mãe de Luísa, 36 anos, ensino fundamental, operária da indústria têxtil).

Esse grupo de jovens tem uma trajetória escolar bastante acidentada, com reprovações sucessivas. Em comum, seus percursos escolares e ocupacionais são similares aos dos seus pais. Estes devotavam pouca atenção às atividades escolares dos filhos, quando não totalmente ausentes. Nos fragmentos de depoimentos abaixo, podemos divisar essa questão:

Pra falar a verdade, ninguém me incentivava a pegar um livro pra ler (...) ninguém me incentivou não (...) eu queimava as aulas, chegava em casa e minha mãe reclamava e ficava por isso mesmo, (...) [quando eu] era pequeno, pivete, ninguém ia me buscar lá [na escola].os outros largando cinco horas e ninguém vinha me buscar e eu ficava olhando assim... poxa..... (Solano,22 anos).

Meus pais não sabiam. Eles não acompanhavam minha vida na escola. Eles não forçavam, eles só botavam lá e pronto, não acompanhavam... (Antônio, 27 anos).

Quem me estimulava nos estudos eram os meus primos (Beatriz, 19 anos, 5ª série,).

Outro aspecto em comum entre esses jovens é a baixa expectativa dos pais. Indivíduos com trajetórias escolares irregulares similares às dos seus pais, em geral, pertencem a famílias com baixa expectativa quanto aos retornos que a escolarização bem-sucedida pode trazer. De modo geral, demonstram uma

relação distante, quase indiferença à instituição escola. A falta de estímulo para continuar os estudos, associada a uma ênfase na necessidade de encontrar um trabalho, como forma de suprir a subsistência, termina por fazer cumprir uma profecia autorrealizadora. Os trechos das falas que se seguem, de pais e filhos, são elucidativos.

Ela, Luísa, é muita criança, só tem tamanho e idade, mas a mentalidade é menos de que a minha filha de um ano (mãe de Luísa).

Ela não quis estudar muito, não. O negócio dela era ficar brincando mesmo (...) “Hoje em dia, não aprende quem não quer, porque, veja, hoje, eles dão livros, dão cadernos, dão bolsa, eles dão aquela farda (...). Participo de nada, assim, quando tem que ir no colégio, aí eu vou. Quando ela manda eu ir eu vou, quando tem reunião ou alguma coisa desse tipo (Mãe de Nair).

Particpei [da vida escolar da filha], assim, quando a professora chamava pra a reunião eu estava lá, ia lá, olhava como é que ela estava lá (Mãe de Beatriz).

Alzira, 24 anos, filha de um carpinteiro e uma empregada doméstica, conta que já foi reprovada algumas vezes, mas “é normal, eu não ligo”. Quanto à reação da mãe, ela diz: “Minha mãe falava, mas não fazia nada”. A mãe de Alzira demonstra que a necessidade de contribuir com as despesas do lar fala mais alto: “Seria bom se ela desse continuidade nos estudos, mas vai ter que trabalhar pra ajudar a gente” (Mãe de Alzira).

A literatura enfatiza que as expectativas dos pais e professores exercem influência assaz importante nas aspirações e realizações escolares e ocupacionais de filhos e alunos. De um modo geral, famílias com baixa expectativa sobre as promessas da educação (ascensão social, maior salário, mobilidade social) tendem a apresentar uma circularidade nos percursos escolares e ocupacionais de pais e filhos. Em outras palavras, quando os pais não acreditam na educação ou na capacidade dos seus filhos, estes tendem a repetir suas trajetórias. A falta de estímulos e cobrança para continuar os estudos, concomitantemente à necessidade de encontrar um trabalho para obter

uma renda, pequena que seja, de modo a fazer frente às agruras do cotidiano, concretiza a profecia autorrealizadora.

A não-realização escolar dos pais retroalimentaria o processo intrafamiliar de produção de mais situação de insucesso escolar. A ênfase no trabalho pode ser pensada para além da necessidade imediata de prover o sustento individual e familiar, mas percebido como o único caminho a ser trilhado pelos membros de uma dada família ou grupo social. Pessoas e famílias investem naquilo que elas projetam com chances reais de retorno, de realização. Quase que instintivamente, indivíduos realizam cálculos e fazem avaliações do quanto vale a pena prosseguir ou abandonar os estudos.

11.5. Conclusões

As razões para a continuidade dos estudos de crianças e jovens pobres e negros podem ser explicadas na relação que a mãe e/ou o pai estabelecem com os filhos no tocante ao valor positivo dado à escola nas suas vidas.

Mais do que o acúmulo de capital cultural, visto que a maioria das famílias estudadas tinha um estoque pequeno dele, o capital social familiar foi essencial para impulsionar os jovens a conquistas escolares em escala crescente e, em alguns casos, ingressar no ensino superior.

As narrativas revelaram que as famílias pobres que estimulam os seus filhos a prosseguir nos estudos acreditam ser esse o melhor caminho para se alcançar um padrão de vida melhor. A escola é vista como um mecanismo ou, talvez, o único meio de ascensão social.

A configuração família nuclear com poucos filhos foi recorrente nos casos de trajetórias escolares bem-sucedidas. O arranjo familiar, por si só, não explica as performances dos jovens. Como pôde ser notado, é necessário que os pais, ou um deles, dediquem tempo aos filhos no acompanhamento e na realização das atividades escolares, aliado à crença nas promessas da educação, revelando-se

estes como elementos capazes de superar baixos estoques de capital econômico e cultural.

Por outro lado, as narrativas de não-realização escolar, de um modo geral, revelaram famílias e jovens com relações familiares fluidas, laços associativos e comunitários frágeis. O arranjo familiar é majoritariamente monoparental, no qual o chefe de família é uma mulher solteira e/ou separada, com baixa escolaridade, que trabalha em tempo integral.

Os dados analisados permitem-nos enfatizar a importância do capital social familiar nas trajetórias bem-sucedidas de jovens negros e pobres. Uma questão fundamental refere-se à qualidade da educação pública ofertada a essas populações. Quase todos os jovens estudaram em escola pública, e apenas três deles estudaram, ao longo da vida, em escolas particulares. Mesmo obtendo bom desempenho da escola, não conseguiram ingressar em cursos de alto prestígio social. Alguns sequer tentaram, fizeram ajustes nas suas pretensões a fim de lograr resultados positivos.

Nos depoimentos aqui relatados, é possível inferir que o capital social, na sua modalidade familiar, foi o diferencial no delineamento de trajetórias escolares bem-sucedidas de jovens pobres e negros. Parte importante desse capital social é dada pela configuração familiar. Pertencer a uma família nuclear com poucos filhos aumentam as chances de prosseguir nos estudos e concluir o ensino médio.

Uma vez formados, esses jovens terão que enfrentar a discriminação racial no mercado de trabalho. Alguns, provavelmente, não terão o prazer e a oportunidade de trabalhar na profissão escolhida. “O meu sonho mesmo é estar no ensino superior, (...) é terminar minha faculdade e poder desenvolver trabalhos na minha área”. Não sabemos se eles vão conseguir mais essa vitória. Oxalá que sim.

Por sua vez, os demais com baixa escolaridade, sem emprego e sem perspectiva de continuar os estudos, se conseguirem não fazer parte das

estatísticas de mortes violentas por causas externas nem elevar o número de indivíduos privados de liberdade já terão superado obstáculos.

12. Palavras Finais

O arcabouço teórico bourdieusiano proporciona-nos referências robustas para empreendemos o esforço analítico acerca das questões suscitadas pela pesquisa: expectativas, aspirações e estratégias educativas em famílias das classes populares.

A imagem da estratégia como jogo ilustra bem a ideia, tão cara a Bourdieu, do mundo social como dinâmico, uma luta permanente dos agentes por classificação, reclassificação, embora o próprio Bourdieu tenha alertando para a distribuição díspar dos recursos de cada jogador, o que torna o jogo bastante desigual. A análise procurou demonstrar que as estratégias não se estruturam de modo desarticulado e independente, são interligadas, mesmo que de modo inconsciente, percebendo-se uma intencionalidade, como a diferença na taxa de fecundidade entre famílias das classes populares nos casos enquadrados nas categorias Não-realização escolar, Realização escolar bem-sucedida e Expectativa de realização escolar.

Essa aparência de jogo não decorre da existência de regras definidas por um “*monoteta*” que as implantou, mas da obediência “*a certas regularidades*” (BOURDIEU, 2004, p. 83, grifo do autor), não que os agentes sigam regras pré-definidas. O jogo é dinâmico, nunca estático, não obstante que as ambiguidades dos escritos do sociólogo francês permitam interpretações de um reprodutivismo estático.

Procuramos evidenciar ao longo do texto similitudes e dessemelhanças nos caminhos trilhados no interior do sistema escolar pelos jovens das camadas populares. Percebemos que a maioria dos sujeitos da pesquisa pertencem a famílias com baixíssimo capital cultural, social e simbólico. A inserção precoce no mundo do trabalho revelou histórias marcadas pela exclusão e falta de perspectivas, reiterando o ciclo intergeracional da pobreza e da deseducação. O abandono da escola não é o desdobramento da entrada no mundo do trabalho,

mas o seu contrário. Em famílias de baixa renda, aqueles que não demonstram “aptidões” para os estudos, devem iniciar-se como trabalhadores. Isto é, dada a baixa rentabilidade escolar, o caminho a ser percorrido é o do trabalho.

As razões para a continuidade dos estudos de jovens pobres e negros podem ser explicadas na relação que a mãe e/ou o pai estabelecem com os filhos no tocante ao valor positivo dado à escola nas suas vidas. Mais do que o acúmulo de capital cultural, o capital social familiar demonstrou ser essencial para impulsionar os jovens a conquistas escolares em escala crescente.

Enfatizamos que a noção de *habitus* não pode ser tomada como destino, mas como roteiro sujeito a ajustes, modificações e adaptações. Como tal, ele deve ser visto como um conceito que nos ajuda a pensar o processo de formação de identidades individual, de classe e quiçá racial. Como ressalta Bourdieu (2004, p. 82), o *habitus* deve ser visto “como jogo social incorporado, transformado em natureza”. As decisões, embora regidas pela racionalidade, não são frutos de cálculos recorrentes. O *habitus* tornar-se algo insculpido nos corpos.

Nesse sentido, as narrativas dos pais sobre as situações de fracasso escolar dos filhos enfatizam a quase inevitabilidade da sua ocorrência. Para além da naturalização da transmissão intergeracional da deseducação e da condição social de pobreza, onde o fracasso escolar é transmitido de geração a geração como se genético fosse. Observamos uma regularidade do evento: filhos de família com baixíssimo capital cultural e reduzidas disposições culturais tendem fortemente a repetir trajetórias, sobretudo se não há outros mecanismos de socialização exteriores à família e vizinhos.

O capital social também foi um fator relevante na compreensão dos casos de realização escolar. Os laços associativos e comunitários produzem uma rede de proteção e estímulo para os jovens, como também disseminam princípios como disciplina, respeito e autoridade, além de fornecer exemplos, fatos e situações que proporcionam transformações no *habitus* dos seus membros, incentivando a alargar seus horizontes e a acreditar e realizar suas respectivas potencialidades.

Uma questão fundamental refere-se à qualidade da educação pública ofertada a essas populações. Quase todos os jovens estudaram em escola pública, apenas três deles estudaram, ao longo da vida, em escolas particulares. Mesmo obtendo bom desempenho da escola, não conseguiram ingressar em cursos de alto prestígio social. Alguns sequer tentaram, fizeram ajustes nas suas pretensões a fim de lograr resultados positivos.

As famílias negras e pobres que estimulam os seus filhos a prosseguir nos estudos acreditam ser esse o melhor caminho para se alcançar uma vida melhor. A escola é vista como um mecanismo ou, talvez, o único meio de ascensão social.

A configuração *família biparental com poucos filhos* foi recorrente nos casos de trajetórias escolares bem-sucedidas. O arranjo familiar, por si só, não explica as performances dos jovens. Como pôde ser notado, é necessário que os pais ou um deles dedique tempo aos filhos no acompanhamento e na realização das atividades escolares, aliado à crença nas promessas da educação, revelando-se estes como elementos capazes de superar baixos estoques de capital econômico e cultural.

Os vínculos familiares, expressos em tempo dedicado pelos pais aos filhos, mostraram-se elementos poderosos nas trajetórias de sucesso escolar, mesmo quando em famílias monoparentais.

Por outro lado, as narrativas de não-realização escolar, de um modo geral, revelaram relações familiares tênues, laços associativos e comunitários frágeis. O arranjo familiar é majoritariamente *monoparental*, no qual o chefe de família é uma mulher solteira e/ou separada, com baixa escolaridade, que trabalha em tempo integral.

O texto sugere que as trajetórias escolares de sucesso de pessoas negras dos segmentos populares têm em comum fortes laços familiares e sociocomunitários e, de maneira tênue, o fator identitário; elas se declaram negras, nunca morenas ou termos semelhantes. Podemos afirmar que elas internalizam a exterioridade escolar, reconhecendo a legitimidade do escolar, submetendo-se à violência simbólica impetrada pela instituição escola. Um

aspecto marcante nas trajetórias bem-sucedidas diz respeito à autoridade familiar expressa no acompanhamento e cobrança no cumprimento das atividades escolares, mesmo em famílias com escasso capital cultural, nas suas três modalidades.

Por fim, a partir das trajetórias descritas permiti-nos inferir que o capital social, na sua modalidade familiar, é um elemento diferencial no delineamento de trajetórias escolares bem-sucedidas. Parte importante desse capital é dada pela configuração familiar. Pertencer a uma *família biparental com poucos filhos* aumenta as chances de prosseguir nos estudos e concluir o Ensino Médio.

Todos os jovens, uma vez formados, terão que enfrentar a discriminação racial no mercado de trabalho. Entre os universitários, alguns, provavelmente, não terão o prazer e a oportunidade de trabalhar na profissão escolhida. “O meu sonho mesmo é estar no ensino superior, (...) é terminar minha faculdade e poder desenvolver trabalhos na minha área”.

Por sua vez, os com baixa escolaridade, sem emprego e sem perspectiva de continuar os estudos, se conseguirem não fazer parte das estatísticas de mortes violentas por causas externas nem elevar o número de indivíduos privados de liberdade já terão superado muitos obstáculos.

13. Referências Bibliográficas

A POLÍTICA das políticas públicas: progresso econômico e social na América Latina: relatório 2006/ Banco Interamericano de Desenvolvimento e David Rockefeller Center for Latin American Studies Harvard University; tradução banco Interamericano de Desenvolvimento – Rio de Janeiro: Elsevier; Washington, DC: BID 2007

ALAVARSE, O. M. *Ciclos: a escola em (como) questão*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco; FRANCO, Creso. *Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira*. Texto para discussão nº 455. Rio de Janeiro: maio 2002.

_____. *Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. Pesquisa e planejamento econômico*. Minas Gerais: v.32, n.3, p.453-476 dez. 2002.

ANDRADE, Renato; SOARES, José. O efeito da escola básica brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*. V.19, n.41, p.379-406 set/ dez.2008.

ARAÚJO, T. C. N. A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 63, p. 14-15, nov.1987.

ARRETICHE, Marta T. S. Políticas Sociais no Brasil: Descentralização em um Estado Federativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.14, nº 40, pp111-141, 1999.

_____. *Relações Federativas nas Políticas Sociais. Educação Social*, Campinas, vol. 23, nº 80, pp. 25-48, 2002.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Ed.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

AZEVEDO, Célia M^a. M. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

BAETA, Anna Maria B. Fracasso Escolar: Mito e Realidade. *Série Idéias* n. 6. São Paulo: FDE, 1992. p. 17- 23.

_____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

_____. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____ et alii. O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Em Aberto*. Brasília, 1(6): 1-6, maio, 1982.

BALL, S. J. *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. Nova York: Routledge, 1990.

BARBOSA, M. L. de O. *Desempenho escolar e desigualdades sociais: resultados preliminares de pesquisa*. Trabalho apresentado no XXIII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, out.1999.

BARBOSA, M^a. L. O.; RANDALL, L. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Caderno CRH*, Salvador, v. 17, n. 41, p. 289-309, 2004.

BARBOSA, Maria L. de O. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 108, Nov. 1999.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 1, abr. 2004.

BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: towards a Theory of Educational Transmission*. 2nd ed. London: Routledge & Kegan Paul, 1977. v. 3.

_____. Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. *Language in society*, Pittsburg, n. 10, p. 327-363, 1981.

_____. *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, 1990. v. 4.

_____. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis, 1996.

- BONAMINO, A. et alii. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 487-499, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- _____. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York, Freewood. 1977.
- _____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39).
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 183-191.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.
- _____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M^a A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 82-126.
- _____. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris: La Découverte, 1999.
- _____. *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- _____. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 59-73.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRACKEN, D. W. et al. 360 feedback from another angle. *Human Resource Management*, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 3-20, 2001.

BRADSHAW, L. K. *Alternative teacher performance appraisal in North Carolina: developing guidelines*. North Carolina: ERIC, 1996.

BRANDÃO, André A. P. *Pretos e pobres, parecidos, mas não iguais: desigualdades raciais em áreas pobres*. Rio de Janeiro, Políticas da cor, UERJ, 2003.

BUCHMANN, C, PARK, H. *The institutional embeddedness of educational and occupational expectations: a comparative study of 12 countries*. Presentation at meeting of the Research Committee on Stratification (RC28) of the International Sociological Association, Los Angeles, CA, August. 2005.

CARVALHO, M. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 77, p. 231-252, dez. 2001a.

_____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9. n.2, p.554-574, dez. 2001b.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 34, nº 121, jan.-abr. 2004a.

_____. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 22, nº 1, jan.-jun.2004b.

_____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005.

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, UNESCO, 2007. 204p.

CASTRO, Jorge Abrahão; BARRETO, Ângela Rabelo; CORBUCCI, Paulo Roberto. *A Reestruturação das políticas federais para o ensino fundamental: descentralização e novos mecanismos de gestão*. IPEA, 2000. Texto para discussão nº 745. ISSN 1415-4765

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 17, ago. 2001.

CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CERATTI, Márcia Rodrigues. *Evasão escolar: causas e consequências*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

CHOMBART DE LAUWE, P.-H. Aspirations, images guides e transformations sociales. *Revue Française de Sociologie*. V, 180-92, 1964.

COUTINHO, G. Henrique; GUIMARÃES, Carlos Augusto Sant' Anna. *Fundef: participação social e gestão democrática ou conselho governamental com participação tutelada?* Trabalho apresentado no XIII Encontro Regional de Ciências Sociais (CISO) em setembro 2007. Maceió (AL).

CRESO, Franco; Fátima Alves; Alicia Bonamino. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educ. soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - especial, p. 989-1014, out. 2007.

CURY, C. R. J. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, dez. 2006.

DAVIES, N. *O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DÁVILLA, J. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945*. São Paulo: UNESP, 2005.

DOURADO, Luiz. Políticas e Gestão da educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. *Educ. Soc.* v.28 n. 100. Especial, p. 921-946, out. 2007.

DRUCKER, P. F. The spirit of performance. In: RICHES, C.; MORGAN, C. (Ed.). *Human resource management in education*. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1989.

ELDER, Glen H. Jr. 1998. The Life Course and Human Development. In: R. M. Lerner and W. Damon (eds.). *Handbook of Child Psychology, Vol. 1 Theoretical Models of Human Development*. New York: Wiley. Pp. 939-91

ESTUDOS Afro-Asiáticos, vol. 24, nº 1. Rio de Janeiro, 2002.

FELÍCIO, Fabiana; FERNANDES, Reynaldo. O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no estado de São Paulo. Associação Nacional de pesquisa de pós-graduação em economia. São Paulo: XXXIII encontro. ANPEC. *Anais...* 2005.

FERNANDES, Danielle C. *Raça, origem socioeconômica e desigualdade educacional no Brasil: uma análise longitudinal*. Trabalho apresentado na Reunião Anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), outubro 2001.

_____. *A escolaridade em ciclos no Brasil: uma transição para a escola do século XXI*. 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica-RJ, Rio de Janeiro, 2003.

_____. *Estratificação Educacional, Origem Socioeconômica e Raça no Brasil: As Barreiras de Cor*. Prêmio IPEA 40 Anos-IPEA-CAIXA 2004 (Monografias Premiadas). Brasília: IPEA, 2004.

_____. "Estratificação Educacional, Origem Socioeconômica e Raça no Brasil: As Barreiras da Cor" In: *Premio IPEA 40 anos*. Brasília: IPEA. 2005a. no prelo.

_____. *Educational Stratification and Racial Inequality*. Paper presented at the Conference "Comparative Perspectives on Adolescent Development in a Globalizing World Changing Opportunities, Constraints and Pathways of Risk", CASBS - Center for Advanced Study in the Behavioural Sciences Stanford University, August 4-6, 2005, 2005b.

_____. *A Expansão do Acesso ao Ensino Superior e a desigualdade ocupacional por raça no Brasil*. Trabalho técnico desenvolvido para o Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas em abril 2004-janeiro 2005. 2005c.

_____. *O vestibular e as Chances de se Obter um diploma universitário - os Limites das Políticas de Quotas como Medida Isolada*. Trabalho técnico desenvolvido para o Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas em abril 2004-janeiro 2005. 2005d.

_____. *A Focalização da Educação Fundamental no Brasil e a Perpetuação da Desigualdade Racial*. Trabalho técnico desenvolvido para o Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas em abril 2004-janeiro 2005. 2005e.

_____. *Transmissão Intergeracional Da Educação e a Questão Racial: As Barreiras da Cor*. Trabalho técnico desenvolvido para o Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas em abril 2004-janeiro 2005. 2005f.

_____. *Race and Educational Transitions in Brazil and the USA: the Barriers of Colors*. In: <http://www.ru.nl/springmeetingnijmegen/>, 2006, nijmegen. RC28 Spring meeting Nijmegen: Intergenerational transmissions: cultural, economic or social resources? 2006.

FERRÃO, Maria; FERNANDES, Cristiano. O efeito-escola e a mudança- dá para mudar? Evidências da investigação brasileira. *REICE*. V.1, n.1, 2003.

FIDLER, B. Staff appraisal: theory, concepts and experience in other organizations and problems of adaptation to education. In: RICHES, C.; MORGAN, C. (Ed.). *Human resource management in education*. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1989.

FLETCHER, Phillip R.; COSTA RIBEIRO, S. *Modeling Education System Performance with Demographic Data, An Introduction to the PROFLUXO Model*, Paris: UNESCO, 1989.

FONSECA, José. Pesquisas sobre efeito escola: Uma contribuição para a qualidade da educação no Brasil. *Revista Contemporânea de educação*. nº4, 2007.

FRANCO, Creso; ALVEZ, Fátima; BONAMIMO. Qualidade do ensino fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educ. Soc.* Campinas, n.100, v. 28. Especial, p. 989-1014, out. 2007

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 21, 212-259, junho 2000.

FRY, P. O que a Cinderela Negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil. *Revista USP*, nº 28, pp. 122-135, dez-fev. 1995.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: N. L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONÇALVES, L. A. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GONÇALVES, Maria; NETO, Eduardo; CÉSAR, Cibele. Evasão no ensino fundamental brasileiro: identificação e análise dos principais determinantes. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULARIZADOS, 16. Caxambu MG, 2008.

GREMAUD, Amaury Patrick. *Descentralização na América Latina: benefícios, armadilhas e requisitos*. Trabalho desenvolvido na Escola de Administração Fazendária - ESAF, sob a coordenação da própria ESAF, do Instituto do Banco Mundial, do IPEA e da FIPE-USP. Brasília, Departamento de Economia, Universidade de São Paulo, 1999.

GREMAUD, Amaury; FELICIO, Fabiana; BIONDI, Roberta. *Indicador de Efeito Escola: Uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da prova Brasil*. INEP, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2007. 29p. ISSN 1414-0640;27

GUERREIRO RAMOS, Alberto. *A patologia do "branco" brasileiro*. Introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995 (1957).

GUIMARÃES, A. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, nº 54, p. 147-156, jul. 1999.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; 34, 2002.

_____. A. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, O.; SANSONE, L. (orgs.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2. ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008a.

_____. Novas inflexões ideológicas no estudo do racismo no Brasil. In: ZONINSEIN J.; FERES JÚNIOR, J. *Ações afirmativas no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008b.

HANCHARD, M. *Orpheus and Power: The Movimento Negro of Rio de Janeiro and São Paulo, Brazil, 1945-1988*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

_____. Americanos, Brasileiros e a Cor da Espécie Humana: Uma Resposta a Peter Fry. *Revista USP*, nº 31, set.-nov., 1996, pp. 164-175.

_____. Política transnacional negra, anti-imperialismo e etnocentrismo para Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant: exemplos de interpretação equivocada. *Estud. Afro-asiáticos*, vol. 24, nº 1, 2002, pp. 63-96.

HASENBALG, C. A. A pesquisa das desigualdades raciais no Brasil. In: SILVA, M. do V.; HASENBALG, C. (Orgs.). *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo: IUPERJ, 1992.

_____. A distribuição de recursos familiares. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (orgs.). *Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

_____. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: SILVA, M. do V.; HASENBALG, C. (orgs.). *Relações raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo: IUPERJ, 1992.

_____; _____. Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V.; LIMA, M. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

HATCHER, R.; TROYNA, B. The "policy cycle": a Ball by Ball account. *Journal of Education Policy*, London, v. 9, n. 2, p. 155-170, 1994.

HENRIQUES, R. Texto para Discussão nº 807 - *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Disponível em <http://www.ipea.gov.br> acesso em 05/04/2009.

HOFF, D. J.; KELLER, B. Draft retains quality rules for teachers. *Education Week*, Bethesda, MD, v. 27, n. 3, p. 1-3, Sept. 2007.

JACCOUD, L. e B.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

JAPIASSU, H. Da noção de "raça" ao "Eugenismo". *Cadernos de Pesquisa 2: Alcances e limites da predisposição biológica*. São Paulo: Cebrap, 1994.

JESUS, Girlene; LAROS, Jocab. Eficácia escolar: Regressão Multinível com dados de Avaliação em Larga escala. *Avaliação Psicológica*.v. 3 (2).p. 93-106, 2004.

KERSTEN, T. A.; ISRAEL, M. S. Teacher evaluation: principal's insights and suggestions for improvement. *Planning and Changing*, Normal, IL, v. 36, n. 1-2, p. 47-67, 2005.

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. *Estatística Pedagógica*. Brasília, v. 84, n.206/207, p.107-157, jan./dez.2003.

KUHN, T. S. *A Estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAM, D. "Generating Extreme Inequality: Schooling, Earnings, and Intergenerational Transmission of Human Capital in South Africa and Brazil". *Research Report*. PSC. Population Studies Center at the Institute for Social Research. University of Michigan. 1999.

LEE, Jung-SOOK; BOWEN, Natasha K. Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal* 43. Summer 2006, No. 2 (2006): 193-218.

LEVINE, M. P.; PATAKI, T. (orgs.). *Racismo em mente*. São Paulo: Mandras, 2005.

LINGARD, B. Review essay: educational policy making in a postmodern state. On Stephen J. Ball's education reform: a critical and poststructural approach. *The Australian Educational Researcher*, Victoria, v. 23, n. 1, p. 65-91, 1996.

LLOYD, Cintya B. *Growing Up Global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries*. Washington, D.C.: National Research Council and Institute of Medicine of the National Academies. 2005.

MAINARDES, Jefferson. *Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa- PR)*. 1995a. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1995a.

_____. *Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa - PR)*. *Trajeto*, Campinas, n. 6, p. 39-51, dez. 1995b.

_____. *A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998.

_____. *A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino*. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 35-54.

_____. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.94

MAIO, M. C. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, vol. 14, n. 41, pp. 141-158, out. 1999.

MARTINS, Ângela Maria. *A educação da mulher no Brasil*. São Paulo: Global, 1982.

_____. A Descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 77, Dezembro/2001.

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

MARX, Karl. Manifesto do partido comunista. Disponível em www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000042.pdf.

MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso* São Paulo: Cortez, 1985.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Atlas, 2000.

MORGAN, C. (Ed.). *Human resource management in education*. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1989.

MUCHINSKY, P. M. *Psychology applied to work: an introduction to industrial and organizational psychology*. 3. ed. Pacific Grove, CA: Brooks: Cole Publishing Company, 1990.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUÑOZ-VARGAS, M. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. p. 27-62.

NOGUEIRA, Cláudio Marques. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.78, pp. 15-35

NOGUEIRA, O. *Tanto preto quanto branco: Estudos de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

_____. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, pp. 287-308, nov. 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997, p. 45-62.

OLIVEIRA, R. P. Financiamento da educação no Brasil: um estado da arte provisório e algumas questões de pesquisa. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R.; TAVARES, T. M. (Org.). *Conversas sobre financiamento da educação no Brasil*. Curitiba: UFPR, 2006. p. 23-26.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Progressão continuada: novos paradigmas para que a cara da escola seja realmente nova*. São Paulo:1998.

ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. Vol. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

OSÓRIO, R. G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mário. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008. 176.

PAIXÃO, M. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*. São Paulo: Ed. FGV, 2008.

PENA, S. D. J.; BORTOLINI, M^a C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estud. av.*, São Paulo, v. 18, n. 50, abr. 2004. Available from

PLANK D. N. *Política Educacional no Brasil: caminhos da salvação pública*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REIFSCHNEIDER, Marina Becker. Considerações sobre avaliação de desempenho. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 47-58, jan./mar. 2008

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?. *Rev. bras. estud. popul.*

[online]. 2008, vol.25, n.2, pp. 251-269. ISSN 0102-3098. doi: 10.1590/S0102-30982008000200004.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*. São Paulo, 12 (5), 1991.

RIOS-NETO, Eduardo; CÉSAR, Cibeli; RIANI, Juliana. Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil. *Pesquisa e Planejamento econômico*. Minas Gerais, v. 32, n. p. 395-415, dez 2002.

RISÉRIO, A. *Uma História da cidade a Bahia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

ROGERS, G.; BADHAM, L. Evaluation in the management cycle. In: BENNETT, N.; GLATTER, R.; LEVACIC, R. (Ed.). *Improving educational management through research and consultancy*. London: Paul Chapman Publishing, 1994.

ROSEMBERG, F. *A educação da mulher no Brasil*. São Paulo: Global, 1982.

_____. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTTI, H. et al. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP/REDUC, 1990.

_____. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTTI, H; MUÑOZ-VARGAS, M. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. p. 27-62.

_____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (coord.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9. n. 2, p. 515- 540,dez. 2001.

SALES, R. L. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP. São Paulo, vol. 18 (22), pp. 229-258, nov 2006.

SANDER, B. *A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: temáticas, resultados e perspectivas*. Trabalho apresentado no IV Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007, Lisboa. 24p.

SANTOS, R. V.; MAIO, M. C. Qual "retrato do Brasil"? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica. In: PINHO, O.; SANSONE, L. *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2. ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo, Martins Fontes, 1986. SEE/RJ. Documento de trabalho: a proposta pedagógica. mar./88.

SCHWARCZ, L. M. Fontes. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista e Lacerda e o seu Brasil branco. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, mar. 2011.

SEYFERTH, G. *O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. Racismo no Brasil*. São Paulo: Petrópolis; Abong, 2002.

SHANAHAN, Michael J., ERIK J.; Porfeli, Jeylan T. Mortimer; LANCE, D. Erickson. 2005. "Subjective Age Identity and the Transition to Adulthood: When Do Adolescents Become Adults?" On the Frontier of Adulthood: Theory, Research, and Public Policy. Settersten, Jr., Richard A., Frank F. Furstenberg, and Rubén G. Rumbaut, editors. Chicago, IL: The University of Chicago Press

SILVA, A. C. da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: UDUFBA, 2001.

SILVA, A. C. *Um rio chamado Atlântico: A África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: UFRJ, 2003.

SILVA, C. D. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

SILVA, C. M^a. *Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, J. Pensamentos e manifestações afro-brasileiras: olhares para além do projeto UNESCO. In: HERINGER, R., PINHO, O. (orgs.). *Afro Rio Século XXI: Modernidade e relações raciais no Rio de Janeiro*: Garamond, 2010.

SILVA, N. V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (orgs.). *Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. A. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo; IUPERJ, 1992.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. *Cad. Saúde Pública* [online]. 2002, v. 18, suppl., pp. S67-S76. ISSN 0102-311X. doi: 10.1590/S0102-311X2002000700008

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 2, núm. 2. 2004 2 (2004).

SOARES, J. F.; ALVES M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p 147-165, jan/jun. 2003.

SOARES, José Francisco. *Qualidade e equidade da educação básica brasileira: fatos e possibilidades*. Os desafios da educação no Brasil. Mimeo. 2004.

_____. Efeito - escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidades dos alunos. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58. jun. 2007

_____; ALVES, Maria Tereza. Racial inequalities in the Brazilian primary education system. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan/jun.2003

SOARES, Sergei. *A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?*. Texto Para Discussão nº 1300. Brasília: agosto 2007. INSS 1415-4765.

SOARES, Sergei; BELTRÃO, Kaizô; FERRÃO, Maria. *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2005.

SOARES, Sergei; LIMA, Adriana. *A mensuração da educação nas PNADs da década de 1990*. Texto Para Discussão nº 928. Rio de Janeiro 2002. ISSN 1415-4765.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. *O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental -1998 a 2005*. Texto Para Discussão nº 1338. Rio de Janeiro, 2008. ISSN 1415-4765

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

SOUZA, J. *A construção da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SOVIK, L. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SUPREMO já teve dois ministros negros no século passado. Consultor jurídico, 28 jan. 2003 Disponível em <http://www.conjur.com.br/2003-jan-28/supremo_teve_dois_ministros_raca_negra_seculo_xx>. Acesso em: 4 ago. 2011.

TELLES, E. Does it matter who answers the race question? Racial classification and income inequality in Brazil. *Demography*, v. 35, nº 4, p. 465-474, nov. 1998.

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

THEODORO, Mário (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. 2. ed. Brasília: IPEA, 2008. 176p

VALLE SILVA, N. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, vol. 10, nº 1, pp. 21-44, abr. 1980.

VERHINE, R.; MELO, A. M. P. Causes of school failure: the case of the state of Bahia in Brazil. *Prospects*, New York, v. 18, n. 4, p. 557-568, 1988.

VIAL, Monique. Um desafio à democratização: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Zaia (org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

VIANNA, Heraldo. Evasão, Repetência e Rendimento Escolar - a realidade do sistema educacional brasileiro. In: *Educação: o desafio do ano 2000*, 1991, Brasília.

WALTENBERG, Fábio. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.1, p. 117-136, jan./abr.2006.

ZALUAR, Alba (Org.) *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu / Cortez, 1992.