
Desigualdades de cor ou raça no sistema de ensino brasileiro

Marcelo Paixão¹

Irene Rossetto²

Luiz Marcelo Carvano³

Resumo

O objetivo do artigo é discutir os níveis de proficiência e as condições de ensino das crianças e jovens brasileiros, desagregado pela variável cor ou raça, baseado na base de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do ano de 2005. Esta base de dados é gerada por meio das respostas ao questionário socioeconômico dadas pelos alunos e alunas que fazem a prova do SAEB, bem como pelos professores, diretores e entrevistadores que aplicam o questionário.

Por meio da análise da base de dados da SAEB, busca-se a compreensão das condições gerais de ensino tidas pelos alunos e alunas dos distintos grupos de cor ou raça no Brasil, as desigualdades existentes em cada um delas. Dentro desse propósito, será feita uma tipologia dos tipos existentes de instituições de ensino tendo por parâmetros variáveis de infraestrutura e condições de segurança das escolas. Assim, o artigo refletirá sobre duas variáveis explicativas que possam contribuir para o entendimento dos desiguais níveis de proficiência de crianças e adolescentes brancos e negros, e pardos e mulatos no sistema de ensino brasileiro.

Palavras-chaves: desigualdades raciais, proficiência escolar.

Abstract

Race inequalities in the brazilian educational system

The objective of this paper is to discuss the levels of proficiency and learning conditions of children and young people in Brazil, disaggregated by race or skin color, based on the data of the National Basic Education Evaluation System (SAEB) of 2005. This database contains the response to a socioeconomic questionnaire answered by students who take the exam SAEB, as well as by teachers, principals and interviewers applying the questionnaire.

Through the analysis of the database SAEB, the paper seeks to understand the educational conditions of students of different groups of color or race in Brazil, and the inequalities in each of them. Thus, it will be described the typology of different types of educational institutions by taking as a parameter the variables of infrastructure and safety conditions of schools.

In this way, it will be reflected on two variables that may contribute to the understanding of the unequal levels of educational performance of white children and teens in relation to Afrodescendants ones in the Brazilian educational system.

Key words: racial inequalities, educational performance.

1 Economista e doutor em sociologia. Professor do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mpaixao.laeser@gmail.com.

2 Cientista política e mestre em Economia. Pesquisadora do LAESER, rossetto.irene@gmail.com.

3 Sociólogo. Pesquisador do LAESER, carvano@terra.com.br.

Introdução

O objetivo do presente artigo é a realização de uma reflexão sobre as desigualdades de cor ou raça apresentadas nos indicadores de escolarização da população brasileira. Na verdade, dentro do atual estado da arte do debate sobre o tema dos indicadores educacionais de nosso país, já existe uma plena compreensão sobre as pronunciadas assimetrias presentes em termos do acesso e da permanência dos diferentes grupos de raça/cor nos espaços escolares no Brasil. Nesse caso, o consenso remete à realidade de que os indicadores da escolarização de brancos e negros são notada e persistentemente distintos, favoravelmente aos indivíduos do primeiro grupo de raça/cor.

Essas diferenças foram mensuradas em importantes estudos balizados em indicadores oficiais que vêm sendo realizados desde o começo dos anos 1990 (Hasenbalg e Valle Silva, 1990; Rosenberg, 1990; Barcelos, 1992; Warren, 1997; Henriques, 2002; Beltrao e Teixeira, 2004; Paixão, 2008). Não obstante, resgatando parte das pesquisas realizadas antes dessa década, vemos que essa realidade já vinha sendo constatada desde um tempo mais distante, tal como pode ser visto, entre outras contribuições, nos clássicos estudos de Donald Pierson (1971 [1942]); Luiz A. Costa Pinto (1998 [1953]) e Florestan Fernandes (1978 [1964]).

Para aprofundar o estudo dos indicadores educacionais da população brasileira, uma importante fonte de informações estatísticas é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação e Cultura (INEP/MEC).

Vale ressaltar que a importância do uso das bases de dados do SAEB para as pesquisas educacionais reside, em grande medida, no fato de que, a partir delas, pode-se compreender de forma mais detida o tema do aproveitamento dos e das estudantes no sistema de ensino no Brasil, bem como as próprias condições de oferta aos alunos e às alunas.

Dessa forma, nesta seção, será utilizado o SAEB para avaliar o grau de aproveitamento dos conteúdos educacionais por parte dos alunos do ensino fundamental e médio, e as condições de oferta das escolas, mais especificadamente no que tange às condições infraestruturais e de segurança do espaço escolar. Coerentemente ao seu objetivo, o estudo foi estruturado na decomposição por grupos de cor ou raça e sexo. Desse modo, será possível compreender como essa variável se comporta, considerando as dimensões do aproveitamento escolar e as condições de oferta aportadas pelo sistema educacional brasileiro.

O presente artigo estará composto por mais sete partes além desta Introdução.

Na segunda seção, será feita uma análise geral do SAEB bem como a distribuição dos alunos que participaram desse exame, de acordo com os grupos de cor ou raça.

Na terceira parte deste estudo, será vista a evolução das notas de matemática e português no exame do SAEB, no período 1995-2005, dos alunos brancos e negros, e pardos/mulatos, dos diferentes grupos de sexo.

Na quarta seção, o tema continuará sendo sobre a proficiência dos alunos nos exames do SAEB, porém, desta vez, baseado na metodologia dos estágios de habilidades desenvolvida pelo próprio INEP-MEC.

Na quinta parte, o estudo incidirá sobre as condições de infraestrutura das escolas por parte dos estudantes dos diferentes grupos de cor ou raça. Estes indicadores serão analisados sinteticamente, com base em metodologia específica criada pela presente equipe de pesquisadores a partir da base de dados do INEP/MEC.

Na sexta parte, o tema será dos indicadores de segurança dos alunos nas escolas segundo os grupos de cor ou raça, mais uma vez baseados em metodologia própria de construção do indicador a partir da mesma base de informações.

Finalmente, a sétima e última seção será dedicada aos comentários sintéticos sobre os principais resultados obtidos pelo presente estudo bem como comentários gerais sobre os resultados encontrados.

Características do SAEB e distribuição dos alunos e alunas participantes segundo os grupos de cor ou raça no SAEB⁴

O SAEB, elaborado pelo INEP/MEC, foi aplicado, pela primeira vez, em 1990, e, em 1995, passou por uma reestruturação metodológica que possibilitou a comparação do desempenho dos alunos ao longo dos anos.

O SAEB consiste em dois exames, um de matemática e outro de português, aplicados a cada dois anos a uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados na quarta e na oitava séries do ensino fundamental, e no terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e privadas localizadas em áreas urbanas. O SAEB foi desenhado para captar os alunos matriculados em uma das três séries de interesse, com exceção dos alunos das turmas multisseriadas e de aceleração, e os matriculados em escolas exclusivamente de edu-

4 Os apontamentos feitos sobre a estrutura do SAEB que parcialmente instruíram a elaboração desta seção do artigo podem ser encontrados em Brasil, INEP (2006), em documento formulado pelos próprios responsáveis pela organização deste Sistema.

cação especial, nas localizadas em áreas indígenas e quilombolas e, ainda, naquelas com menos de 10 alunos.

Nos anos 2003 e 2005, foram incluídos no universo da quarta série do ensino fundamental os alunos das escolas não federais rurais com 10 ou mais alunos na série. Já nos anos de 1995, 1999 e 2001, não foram incluídos os alunos de escolas federais e os alunos da quarta série do ensino fundamental matriculados em escolas rurais em todas as unidades da federação, exceto as situadas na Região Nordeste, em Minas Gerais e no Mato Grosso do Sul.

Além das provas de português e matemática, são aplicados cinco tipos de questionários: de alunos, de turmas, de professores, de diretores e de escolas. Os alunos respondem a perguntas sobre o ambiente familiar, os hábitos de estudo e de leitura, motivação, trajetória escolar. O diretor e os professores de cada uma das disciplinas avaliadas são convidados a dar informações sobre sua formação profissional, nível socioeconômico e cultural, estilo de liderança, formas de gestão, práticas pedagógicas, clima acadêmico, clima disciplinar, recursos humanos e pedagógicos. O aplicador preenche ainda questionários com informações sobre a turma e a escola.

A partir de 2005, foi criado um exame complementar ao SAEB, a Prova Brasil, com o intuito de tornar a avaliação mais detalhada. De caráter censitário, a Prova Brasil avalia todos os estudantes da rede pública urbana, da quarta e oitava série do ensino fundamental, oferecendo dados não apenas para o Brasil e Unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante.

Apesar de o acesso aos microdados das bases de dados das pesquisas desenvolvidas pelo INEP/MEC poder ser considerado fácil –, já que os mesmos estão disponíveis para *download* no próprio portal do INEP ou podem ser requeridos e enviados pelos correios –, a não definição de uma política de divulgação sistêmica das estatísticas educacionais, principalmente sobre o acesso às bases de microdados, por parte do INEP/MEC, prejudica a acessibilidade dessas bases. À guisa de exemplo, em abril 2010, já tinham sido aplicadas as provas do SAEB para os anos de 2007 e 2009, porém, estavam disponíveis para os usuários apenas os microdados e os resultados das provas realizadas até 2005. Por esse motivo, este artigo teve de se limitar temporalmente a este último ano.

Adicionalmente, a dificultar o trabalho do pesquisador, contrariamente a quanto acontece com o IBGE ou o DATASUS, existe uma dificuldade em obter suporte do próprio órgão para confirmar informações e esclarecer dúvidas sobre as bases de microdados disponibilizados. A esta dificuldade de auxílio, que deriva da grande sobrecarga de traba-

lho e funções da equipe do próprio INEP/MEC e da própria fragilidade em termos de quadros de funcionários e recursos disponíveis, pode ser reconduzida a dificuldade em preencher as lacunas do material de suporte disponibilizado junto às bases. Para amenizar esse problema, seria de extrema importância que fossem disponibilizados os relatórios técnicos e metodológicos dos inquéritos, de forma a dotar os pesquisadores de instrumentos mais robustos para a realização das análises.

A falta de informação foi particularmente prejudicial no que diz respeito ao cálculo da precisão das estimativas. O desenho amostral do SAEB caracteriza-se por ser uma amostra probabilística complexa, com estratificação em diferentes níveis, de alunos e de amostras relacionadas (de turmas, de professores, diretores e de escolas).

As amostras são estratificadas, levando-se em conta as variáveis de escolas por zona (rural e urbana), localização (capital ou interior, região metropolitana, porte de municípios) e rede de ensino (federal, estadual, municipal e particular). O plano de amostragem ocorre em três etapas: seleção de municípios, em seguida de escolas, e, por último, da turma – todos em função da proporção de alunos matriculados.

Infelizmente, pelas dificuldades relatadas acima, não foi possível identificar as variáveis necessárias para a recomposição do plano amostral, necessário para calcular os coeficientes de variação ou outra medida de dispersão. Dessa forma, os indicadores apresentados no presente artigo devem ser analisados com cautela, não tendo sido possível elaborar o cálculo da precisão das estimativas.

Ainda versando sobre o SAEB, valem algumas ressalvas no que tange ao quesito cor ou raça. Até a SAEB-2001, o quesito cor ou raça apresentava as seguintes categorias: Branco; Pardo/Mulato; Negro; Amarelo; Indígena. De acordo com o capítulo 8, «Os questionários de contexto do SAEB, do Relatório Nacional SAEB 2003, teriam sido realizadas mudanças em relação à declaração de «Cor e Etnia», contida na SAEB-2001, de forma a uniformizar os conceitos utilizados neste inquérito com os adotados pelo IBGE e outros órgãos de governo.

De acordo com aquele documento, teria sido eliminado o termo «Mulato», da categoria «Pardo/Mulato», e a alternativa «Negro» teria sido substituída por «Preto». Assim, no questionário socioeconômico do SAEB-2003, as alternativas na definição da cor ou raça dos alunos foram: Branco; Pardo; Preto; Amarelo; Indígena.

Porém, o dicionário dos microdados da base daquele ano reporta as categorias anteriores. Este poderia ser considerado apenas um lapso na arrumação da base final de 2003, porém, no SAEB-2005, tanto no questionário como no dicionário, as categorias encontradas foram as anteriores a 2003: Branco/Pardo/Mulato/Negro/Amarelo/Indígena.

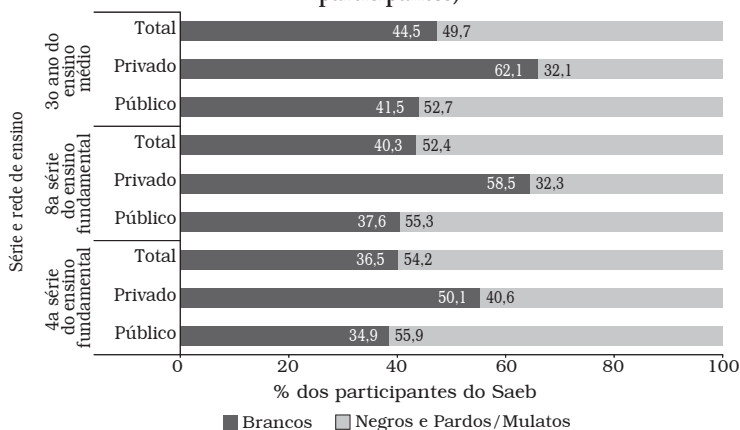
Parece, então, que a mudança metodológica proposta em 2003 não vingou, de forma que o SAEB manteve uma classificação de cor ou raça destoante com a adotada por outros órgão de governo e pelo próprio INEP/MEC em outros inquéritos, como é o caso, por exemplo, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As categorias de cor ou raça empregadas na base do SAEB são brancas, negras, parda/mulata, além das amarela e indígena. Visando manter a coerência com a própria base de informações de onde os indicadores foram obtidos, serão mantidas as denominações do questionário, sendo que as categorias negro e pardo/mulato serão agrupadas em um único contingente.

Além dos problemas referentes às categorias classificatórias de cor ou raça encontradas no SAEB, no gráfico 1, observa-se a distribuição segundo os grupos de cor ou raça dos alunos que participaram da avaliação deste exame no ano de 2005.

Assim, naquele ano, a participação relativa dos alunos negros e pardos/mulatos foi de 54,2% na quarta série do ensino fundamental, de 52,4% na oitava série do mesmo nível de ensino, e de 49,7% no terceiro ano do ensino médio.

Gráfico 1. Brasil, 2005: Alunos que participaram da avaliação do SAEB segundo composição de cor ou raça (brancos, negros e pardos/mulatos) (em % dos participantes)



Fonte: INEP/MEC, microdados SAEB. Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais.

Desagregando o indicador pela rede de ensino, verifica-se que, na rede pública, os negros e pardos/mulatos correspondiam a 55,9%,

55,3% e 52,7% dos estudantes daqueles três níveis de ensino. Já no caso das escolas particulares, a participação relativa dos negros e pardos/mulatos correspondia, respectivamente, a 40,6%, 32,3% e 32,1% dos alunos da rede particular da quarta e da oitava série do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio.

À guisa de comparação, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2005, os pretos e pardos respondiam, respectivamente, por 58,0%, 53,6% e 47,8% dos alunos das três séries citadas. Na rede pública, a presença relativa dos pretos e pardos correspondia a 60,7%, no quarto ano do fundamental; a 56,4%, no oitavo ano do fundamental; e a 51,4% do terceiro ano do ensino fundamental. Já na rede particular, a presença dos negros e pardos/mulatos, na SAEB 2005, era superior àquela registrada pela PNAD 2005, em que, neste último caso, correspondiam a 35,6%, 31,0% e 29,4% dos alunos das três respectivas séries.⁵

Pelo próprio desenho amostral do SAEB, baseado na dependência administrativa da escola (pública - federal, municipal, estadual; e particular) e na sua localização (em área urbana ou rural), não é possível uma comparação direta com a PNAD. Contudo, ao se observar a composição segundo os grupos de cor ou raça dos alunos da quarta e oitava série do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio, verifica-se que, comparativamente à PNAD 2005, no SAEB 2005 a população negra e parda/mulata estava sub-representada no ensino fundamental e sobre-representada no ensino médio.

Indicadores de rendimento dos alunos segundo as notas dos exames

Ao longo da presente seção, serão vistas as notas médias das provas de matemática e português no SAEB entre 1995 e 2005.

Desagregando-se pelos grupos de cor ou raça e sexo, observa-se que, em todas as séries, para todos os anos e provas – apresentando, desse modo, uma impressionante regularidade –, o desempenho médio dos alunos brancos foi superior ao desempenho dos alunos negros e pardos/mulatos.

Em 2005, no exame de matemática, as notas dos alunos brancos foram 9,4%, 8,3% e 7,8% superiores às notas dos alunos negros e pardos/mulatos, respectivamente, na quarta e oitava série do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio. Já entre as alunas,

5 A este respeito, ver Paixão *et al.* (2011).

as notas médias das brancas foram superiores em 9,6%, 9,1% e 9,0% às notas das alunas negras e pardas/mulatas naquelas três séries.

Naquele mesmo ano, no exame de português, as notas dos alunos brancos, na quarta e oitava série do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio, foram 7,5%, 7% e 6,6% superiores às dos alunos negros e pardos/mulatos. Nas mesmas séries, entre as mulheres, o desempenho das brancas foi superior em 8,8%, 7,3% e 9,1% ao desempenho das colegas negras e pardas/mulatas.

É um fato curioso que exista uma divisão entre os gêneros no que tange ao aproveitamento escolar, com os meninos obtendo notas médias mais elevadas em matemática e as meninas obtendo notas médias mais elevadas em português. Essa diferença se expressa dentro de cada grupo de cor ou raça. Todavia, em 2005, as notas de português das alunas negras e pardas/mulatas eram inferiores, em todas as três séries consideradas, às notas dos alunos brancos; e as notas de matemática dos alunos negros e pardos/mulatos eram sempre inferiores às notas das alunas brancas.

Entre 1995 e 2005, com uma única exceção, as notas de todos os estudantes de todas as séries, em ambas as provas passaram por um movimento declinante.

Naquele intervalo, no quarto ano do ensino fundamental, no exame de matemática, as notas dos meninos e meninas negros e pardos/mulatos declinaram, respectivamente, em 5,9% e 3,6%. Já as notas dos meninos e das meninas brancos se reduziram, respectivamente, em 1,5% e 1,0%. No oitavo ano, na mesma matéria, as notas dos meninos e das meninas negros e pardos/mulatos se reduziram, respectivamente, em 6,7% e 3,6%. Já as notas dos meninos e das meninas brancos declinaram, respectivamente, em 5,9% e 3,6%. Finalmente, no exame de matemática dos alunos do terceiro ano do ensino médio, as notas dos meninos negros e pardos/mulatos declinaram 5,9%, ao passo que as das meninas do mesmo grupo de cor ou raça se elevaram em 7,9%. Já entre os meninos e meninas brancos, as notas se reduziram, respectivamente, em 4,8% e 1,2%.

Ou seja, com base na evolução das correspondentes notas médias dos exames, pode-se ver que, na comparação entre os anos de 1995 e 2005, entre os meninos, ocorreram aumentos das assimetrias de cor ou raça nos exames de matemática em todas as séries que fazem parte do SAEB. No caso das meninas, ocorreu aumento nas desigualdades de cor ou raça no quarto ano do fundamental. No oitavo ano, as desigualdades se mantiveram constantes e, no terceiro ano do ensino médio, elas se reduziram, sendo que, nesse caso, as meninas negras e pardas/mulatas foram as únicas entre todos os grupos de cor ou

raça e sexo, em todas as duas matérias que formam o SAEB, a obter elevação de suas notas no período.

Tabela 1. Brasil: notas médias nos exames de proficiência de matemática e português no SAEB, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e negros e pardos/mulatos)

	<i>4ª Série do Ensino Fundamental</i>				<i>8ª Série do Ensino Fundamental</i>				<i>3º Ano do Ensino Médio</i>			
	<i>Branços</i>		<i>Negros e Pardos/Mulatos</i>		<i>Branços</i>		<i>Negros e Pardos/Mulatos</i>		<i>Branços</i>		<i>Negros e Pardos/Mulatos</i>	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Exame de Matemática												
1995	197,47	195,62	188,89	183,22	270,49	257,16	251,98	235,67	305,91	280,66	287,11	235,67
1997	197,35	195,28	188,28	183,94	265,62	252,41	245,00	233,14	310,42	289,33	285,65	233,14
1999	187,68	187,09	175,66	176,05	259,79	249,63	244,88	229,27	296,95	285,26	276,69	229,27
2001	186,48	186,04	174,79	170,78	258,53	247,96	240,07	227,28	296,32	279,43	275,12	227,28
2003	186,93	183,13	173,94	171,20	259,73	252,08	241,77	230,65	298,19	283,64	276,05	230,65
2005	194,53	193,63	177,77	176,69	254,65	248,01	235,06	227,27	291,34	277,23	270,19	254,33
Exame de Português												
1995	190,16	196,63	181,77	187,19	262,68	267,70	244,89	246,40	298,37	298,03	279,69	278,04
1997	187,65	195,47	177,63	187,03	252,56	260,18	241,40	242,28	289,03	292,83	267,93	274,12
1999	173,60	181,54	161,00	169,26	232,88	244,46	219,33	228,30	267,87	279,87	251,52	257,68
2001	168,02	181,83	157,05	167,80	238,21	248,66	220,22	232,73	266,83	273,28	250,21	253,56
2003	170,94	181,80	158,97	172,41	233,62	247,85	217,47	231,29	268,92	279,98	254,81	260,84
2005	175,11	189,54	162,96	174,13	234,67	248,05	219,28	231,08	262,82	273,00	246,61	250,31

Fonte: INEP/MEC, microdados SAEB.

No período de dez anos, 1995-2005, no exame de português, entre os meninos, ocorreu aumento das assimetrias de cor ou raça na quarta série do ensino fundamental. No oitavo ano do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio, as diferenças nas notas entre os brancos e os negros e pardos/mulatos declinaram ligeiramente. Entre as meninas, ocorreu aumento das diferenças entre brancas, de um lado, e negras e pardas/mulatas de outro, na quarta série do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio. No oitavo ano do ensino médio, as diferenças nas notas entre os grupos de cor ou raça se reduziram.

Ou seja, por um lado, as notas de 2005 foram quase sempre inferiores às notas médias de 1995, evidenciando que a expansão recente do sistema de ensino através do crescimento do número de matrículas não se fez acompanhar da melhoria do grau de aproveitamento esco-

lar por parte dos alunos. Por outro lado, das três séries que fazem o exame de matemática e português (totalizando seis notas médias), no caso dos meninos, as diferenças de cor ou raça foram ampliadas em quatro das séries. No caso das meninas, dos dois exames aplicados a cada uma das três séries, ocorreram aumentos nas assimetrias de cor ou raça em três.

Quando da comparação do desempenho dos alunos em 2003 e 2005, observa-se que, nos exames de matemática da quarta série, ocorreram elevações das notas dos alunos negros e pardos/mulatos do sexo masculino em 2,2%, e das alunas negras e pardas/mulatas do sexo feminino, em 3,2%. No caso dos alunos brancos também ocorreram elevações nas notas médias, de 4,1%, entre os meninos e de 5,7% entre as meninas.

Na oitava série, no exame de matemática, as notas apresentaram reduções em todos os grupos de cor ou raça e sexo. Assim, entre os negros e pardos/mulatos, a queda relativa foi de 2,8%, entre os alunos, e de 1,5% entre as alunas. No caso dos alunos brancos da mesma série, os meninos tiveram redução de suas notas em 2,0%, e as meninas, em 1,6%.

No terceiro ano do ensino médio, no exame de matemática, as notas dos negros e pardos/mulatos declinaram 2,1%. Mas as notas das meninas deste grupo de cor ou raça cresceram 10,3%. No contingente de alunos brancos da mesma série, ocorreram iguais reduções, entre meninos e meninas, nas notas médias, em 2,3%.

No mesmo intervalo temporal (2003-2005), no exame de português, no quarto ano do ensino fundamental, as notas dos alunos negros e pardos/mulatos aumentaram 2,5%, e as das alunas aumentaram 1,0%. No caso dos alunos brancos da mesma série, ocorreram aumentos nas notas dos meninos, em 2,4%, e das meninas, em 4,3%.

Na oitava série, no exame de português, os meninos negros e pardos/mulatos tiveram ligeiro aumento em suas notas, em 0,8%, ao passo que as meninas do mesmo grupo praticamente mantiveram a nota do exame anterior (redução de 0,1%). Já os meninos brancos da mesma série tiveram aumento em suas notas em 0,5% e, as meninas, também praticamente mantiveram a média do exame anterior (aumento de 0,1%).

No terceiro ano do ensino médio, no exame de português, ocorreram generalizadas reduções nas notas. Desse modo, entre os negros e pardos/mulatos, as reduções foram de 3,2%, entre os jovens, e de 4,0% entre as jovens. No contingente de cor ou raça branca, as quedas nas notas no exame de português foram de 2,3%, entre os meninos, e de 2,5% entre as meninas.

Em termos sintéticos, entre 2003 e 2005, das duas provas aplicadas nas três séries consideradas (ou seja, das seis provas), as assimetrias de cor ou raça entre os meninos e entre as meninas aumentaram em cada grupo de sexo, em três provas. Ou seja, do comportamento destes indicadores em um período mais recente, não foi possível identificar um movimento específico da elevação ou redução das assimetrias de cor ou raça em termos da proficiência escolar. De qualquer maneira, diante de um quadro crônico de preservação das desigualdades, observar que as mesmas seguem sem perceber um movimento visível de redução não deixa de ser motivo de consternação.

Indicadores de proficiência: os estágios de habilidades

Nesta seção será apresentado outro indicador que visa medir o desempenho dos alunos: a escala de estágios de habilidades ou de construção de competências. Esta tipologia foi elaborada no relatório nacional desse exame, no ano de 2003. Portanto, obedecendo à metodologia do indicador, será considerada, em cada série e componente curricular avaliado, a distribuição dos alunos desagregados pelos grupos de cor ou raça e sexo, entre quatro estágios de proficiência: muito crítico, crítico, intermediário e adequado (INEP, 2006).

Com base na construção dos estágios de habilidades, os estágios foram definidos em intervalos de proficiência, observando-se o que os caracteriza em termos pedagógicos, por série analisada.

Tabela 2. Brasil (2005): estudantes por estágios de construção de competências nos exames de proficiência de matemática e português no SAEB, segundo os grupos de cor ou raça seleccionados e sexo (em distribuição % dos estágios de competência)

		<i>4 série</i>				<i>8 série</i>				<i>3 ano</i>			
		Muito crítico	Crítico	Intermediário	Ade-quado	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Ade-quado	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Ade-quado
<i>Exame de Matemática</i>													
Homens	Branco	7,4	30,7	47,0	14,9	0,2	7,3	39,0	53,4	0,0	2,1	25,8	72,1
	Negros e Pardos/ Mulatos	11,9	38,4	42,7	7,0	0,7	9,0	54,0	36,2	0,0	4,2	34,7	61,1
Mulheres	Branca	6,3	31,9	48,8	12,9	0,1	7,2	46,8	45,9	0,0	1,9	33,4	64,7
	Negras e Pardas/ Mulatas	10,2	41,0	43,3	5,5	0,3	11,2	59,9	28,7	0,0	3,2	47,6	49,2
<i>Exame de Português</i>													
Homens	Branco	15,0	38,0	40,0	7,0	1,1	11,4	49,0	38,5	0,0	6,5	33,5	60,0
	Negros e Pardos/ Mulatos	18,8	44,7	33,9	2,6	2,1	15,7	56,3	25,9	0,4	6,9	46,4	46,3
Mulheres	Branca	7,7	30,3	52,9	9,1	0,7	6,0	45,1	48,1	0,0	3,5	30,6	65,8
	Negras e Pardas/ Mulatas	12,3	39,0	45,0	3,7	1,0	10,0	55,9	33,1	0,0	7,5	42,9	49,6

Fonte: INEP/MEC, microdados SAEB. Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais.
 Nota: A definição da amplitude de cada atributo seguiu a metodologia descrita no Relatório Nacional SAEB 2003 (INEP/MEC, 2006): Muito crítico (0 - 125); Crítico (125 - 175); Intermediário (175 - 250); Adequado (> 250).

As competências são cumulativas ao longo das séries, fazendo com que, da quarta série do ensino fundamental para o terceiro ano do ensino médio, tenda a diminuir o número de alunos nos estágios muito crítico e crítico, e a aumentar o percentual de alunos no estágio adequado. Isso ocorre porque, no SAEB, existem elementos comuns nas provas realizadas pelos alunos das diferentes séries, sendo assim, natural que os alunos das classes mais avançadas tenham níveis de desempenho superiores aos das classes iniciais.

Conforme será visto, em todas as séries de ambas as avaliações, o percentual de negros e pardos/mulatos nos estágios muito crítico e crítico foi superior ao percentual dos brancos, ocorrendo o inverso no estágio adequado, mais comum aos brancos do que aos negros e pardos/mulatos. Para tornar mais clara a exposição, a análise dos resultados será decomposta pelas matérias dos exames.

Exame de Matemática

Na quarta série do ensino fundamental, 38,1% dos estudantes brancos do sexo masculino e 38,3% do feminino apresentavam estágios de competência crítico ou muito crítico. No caso dos negros e pardos/mulatos, esse estágio correspondia à situação de 50,3% dos estudantes do sexo masculino e 51,2% das estudantes do sexo feminino, ou seja, mais da metade.

Conforme mencionado, os estágios crítico ou muito crítico tendiam a diminuir nas séries mais avançadas. Assim, na oitava série, 7,5% dos meninos brancos e 7,3% das meninas brancas estavam em estágio crítico ou muito crítico. Entre os negros e pardos/mulatos, esse estágio correspondia à situação de 9,8% nos meninos e de 11,4% nas meninas.

Já no terceiro ano do ensino médio, o peso relativo dos estudantes em estágio crítico ou muito crítico era de 2,1% entre os estudantes brancos e de 1,9% entre as estudantes brancas. Entre os estudantes negros e pardos/mulatos do sexo masculino desta série, o estágio crítico ou muito crítico correspondeu à situação de 4,2% dos alunos do sexo masculino e de 3,2% das alunas do sexo feminino.

Analisando-se no outro extremo, ou seja, entre aqueles que apresentavam nível adequado de competência, no caso dos estudantes que fizeram o exame de matemática na quarta série, 14,9% dos meninos brancos e 12,9% das meninas brancas já se encontravam naquele patamar. Esse percentual entre os negros e pardos/mulatos era, proporcionalmente, menos da metade: meninos, 7,0%; meninas, 5,5%.

Na oitava série, pelos motivos já citados, aumentava o percentual de alunos com nível de estágio adequado de competência. Entre os brancos, essa situação correspondeu a 53,4% dos meninos e a 45,9% das meninas. No caso dos estudantes negros e pardos/mulatos, esse nível era encontrado entre 36,2% dos meninos e 28,7% das meninas.

Finalmente, no terceiro ano do ensino médio, o nível adequado de competência era verificado para 72,1% dos jovens brancos e para 64,7% das jovens brancas. No caso dos negros e pardos/mulatos, o peso relativo dos que apresentavam nível adequado de competência foi de 61,1% para os jovens e de 49,2% para as jovens.

Exame de Português

No exame de português, na quarta série do ensino fundamental, 53,0% dos estudantes brancos do sexo masculino e 38,0% do sexo feminino apresentavam níveis de competência crítico ou muito crítico. No caso dos estudantes negros e pardos/mulatos, esse estágio

correspondia a 63,5% entre os do sexo masculino e a 51,3% entre as do sexo feminino.

Na oitava série do ensino fundamental, 12,5% dos meninos brancos e 6,7% das meninas brancas, ao fazerem a prova do SAEB, revelaram estar nos estágios crítico ou muito crítico. No caso dos estudantes negros e pardos/mulatos, esse percentual foi de 17,8% entre os meninos e de 11,0% entre as meninas.

No terceiro ano do ensino médio, o peso relativo dos que apresentavam níveis de competência crítico ou muito crítico foi de 6,5% entre os jovens brancos e de 3,6% entre as jovens brancas. No caso dos jovens negros e pardos/mulatos, o peso dos que apresentaram níveis crítico ou muito crítico foi de 7,3% entre os do sexo masculino e de 7,5% entre as do sexo feminino.

Na quarta série do ensino fundamental, entre os estudantes brancos, 7,0% dos meninos e 9,1% das meninas encontravam-se dentro do nível adequado de competência. Esse mesmo indicador, entre os estudantes negros e pardos/mulatos da mesma série, era igual a 2,6% entre os meninos e a 3,7% entre as meninas.

Na oitava série do ensino fundamental, o nível adequado de competência foi obtido por 38,5% dos estudantes brancos e por 48,1% das estudantes brancas. No caso dos estudantes negros e pardos/mulatos, o nível adequado de competência foi obtido por 25,9% dos meninos e por 33,1% das meninas.

Finalmente, no terceiro ano do ensino médio, o peso relativo dos estudantes que demonstraram estar dentro do nível adequado de competência foi de 60,0% entre os jovens brancos, de 65,8% entre as jovens brancas, de 46,3% entre os jovens negros e pardos/mulatos e de 49,6% entre as jovens negras e pardas/mulatas.

Condições infraestruturais das escolas

Ao longo da presente seção, serão analisadas as condições infraestruturais das escolas, de acordo com os indicadores levantados pelo SAEB em 2005. Visando obter maior poder de síntese, optou-se pela construção de um índice sintético da condição infraestrutural das escolas. Nesse caso, o indicador foi gerado a partir de informações prestadas pelos entrevistadores do SAEB quando de suas visitas aos estabelecimentos de ensino que foram sorteados para fazer parte do exame.

Para a construção de um índice sintético capaz de medir a qualidade da infraestrutura escolar, foram considerados nove variáveis: estado de conservação i) do telhado; ii) das paredes; iii) do piso; iv)

das portas; v) das janelas; vi) dos banheiros; vii) da cozinha; viii) das instalações hidráulicas e ix) das instalações elétricas.

Os indicadores foram também decompostos pelas escolas públicas e particulares.

A partir daquelas informações, as tipologias de infraestrutura das escolas foram definidas do seguinte modo:

- nenhuma adequação, quando nenhum dos nove itens acima foi descrito como adequado;
- pouca adequação, quando até três itens acima foram avaliados como adequados;
- alguma adequação, quando entre quatro e seis itens foram avaliados como adequados;
- boa adequação, quando entre sete e oito indicadores foram avaliados adequados;
- exemplar adequação, quando todos os nove indicadores foram considerados adequados.

Na quarta série do ensino fundamental, nas escolas públicas, 33,1% das crianças brancas e 36,9% das crianças negras e pardas/mulatas estudavam em escolas ou com nenhuma ou com pouca adequação. Nas escolas particulares, o percentual desse mesmo indicador, entre os brancos, era quase dez vezes menor: 3,6%. No contingente de estudantes negros e pardos/mulatos das escolas particulares, o peso relativo dos que estudavam em estabelecimentos com nenhuma ou pouca adequação era de 6,6%.

Naquela mesma série, nas escolas públicas, 22,6% dos estudantes brancos e 20,5% dos estudantes negros e pardos/mulatos das escolas públicas estudavam em estabelecimentos de exemplar adequação. No entanto, nas escolas particulares, a condição de infraestrutura beneficiava 57,7% dos alunos brancos e 49,3% dos alunos negros e pardos/mulatos.

Na oitava série do ensino fundamental da rede pública, 31,5% dos estudantes brancos e 37,8% dos estudantes negros e pardos/mulatos estudavam em escolas com nenhuma ou com pouca adequação. Nas escolas particulares, os estudantes desta série enfrentavam esta situação em uma proporção de 1,7% entre os brancos e de 5,2% entre os negros e pardos/mulatos.

Naquela mesma série, nas escolas públicas, 11,9% dos estudantes brancos e 13,0% dos estudantes negros e pardos/mulatos estudavam em escolas com exemplar adequação. Nas escolas particulares, o peso desta última condição de infraestrutura era, mais uma vez, sensivelmente maior: brancos, 62,6%; negros e pardos/mulatos, 58,2%.

No terceiro ano do ensino médio, nas escolas públicas, 39,1% dos jovens brancos e 41,9% dos jovens negros e pardos/mulatos estuda-

vam em estabelecimentos com nenhuma ou com pouca adequação. Já no outro extremo, ou seja, as escolas públicas com exemplar adequação, correspondiam à situação de 12,3% dos estudantes brancos e de 12,8% dos estudantes negros e pardos/mulatos.

Nas escolas particulares, no terceiro ano do ensino médio, 1,6% dos estudantes brancos e 4,8% dos estudantes negros e pardos/mulatos estudavam em estabelecimentos com nenhuma ou pouca adequação. Já a situação de exemplar adequação, neste tipo de escola, abrangia, proporcionalmente, 61,4% dos alunos brancos e 58,3% dos alunos negros e pardos/mulatos.

Sinteticamente, apontando os indicadores encontrados nas três séries e nos dois tipos de escolas, pode-se afirmar que havia um óbvio distanciamento entre as condições de infraestrutura nas escolas públicas e particulares. Quando tal realidade é lida pela ótica das assimetrias de cor ou raça, aquele fato serve como um elemento de aprofundamento das assimetrias, tendo em vista que os pretos e pardos —tanto quando medido pela SAEB como quando medido pela PNAD— formam a maioria dos alunos dos estabelecimentos em instituições públicas de ensino e a minoria nos estabelecimentos particulares.

As distâncias entre os alunos negros e pardos/mulatos e brancos em estabelecimentos públicos com nenhuma ou pouca adequação não foram muito pronunciadas, variando de 2,7 pontos percentuais, no ensino médio, a 6,3 pontos percentuais, na oitava série. De qualquer maneira, em todas as séries, os estudantes negros e pardos/mulatos invariavelmente enfrentavam piores condições do que os estudantes brancos. No caso das escolas públicas com exemplar adequação, os estudantes negros e pardos/mulatos, comparativamente aos brancos, tiveram ligeira vantagem, de 1,1 ponto percentual, na oitava série do ensino fundamental, e de 0,5 ponto percentual no terceiro ano do ensino médio. Na quarta série do ensino fundamental, os estudantes brancos, neste indicador, apresentaram vantagem de 2,2 pontos percentuais.

O percentual de estudantes matriculados nas escolas particulares que padeciam de nenhuma ou pouca adequação era francamente menor do que nas escolas públicas. Ainda assim, os percentuais estiveram longe de irrisórios, ao menos levando-se em conta o conteúdo do indicador. Desse modo, 5,0% dos alunos da quarta série, 3,0% da oitava série e 2,7% do terceiro ano viam seus pais desembolsarem valores monetários para verem seus filhos estudar em colégios precários do ponto de vista de suas instalações. No mesmo rumo, apesar das condições de infraestrutura tenderem a ser melhores nas escolas particulares do que nas escolas públicas, ainda assim a situação de exemplar adequação esteve distante de generalizada.

Tabela 3. Brasil (2005): índice de adequação das infraestruturas das escolas de acordo com a rede de ensino, segundo os grupos de cor ou raça selecionados e a série frequentada pelos alunos (em % dos alunos)

		<i>Brancos</i>	<i>Negros e Pardos/ Mulatos</i>	<i>Total</i>	
<i>4ª série</i>	Público	Nenhuma adequação	10,5	13,9	12,6
		Pouca adequação	22,5	23,0	22,8
		Alguma adequação	18,9	19,2	19,3
		Boa adequação	25,4	23,4	24,2
		Exemplar adequação	22,6	20,5	21,1
	Particular	Nenhuma adequação	1,6	3,6	2,4
		Pouca adequação	2,0	3,0	2,6
		Alguma adequação	7,5	11,2	9,3
		Boa adequação	31,2	32,9	31,6
	Total	Exemplar adequação	57,7	49,3	54,1
		Nenhuma adequação	9,2	13,1	11,5
		Pouca adequação	19,5	21,4	20,6
		Alguma adequação	17,2	18,6	18,3
		Boa adequação	26,3	24,1	25,0
	<i>8ª série</i>	Público	Exemplar adequação	27,9	22,8
Nenhuma adequação			11,6	13,9	13,0
Pouca adequação			19,9	23,9	22,2
Alguma adequação			31,0	31,0	30,8
Boa adequação			25,6	18,2	21,3
Particular		Exemplar adequação	11,9	13,0	12,7
		Nenhuma adequação	0,7	1,9	1,2
		Pouca adequação	0,9	3,3	1,8
		Alguma adequação	3,2	6,7	4,6
		Boa adequação	32,5	30,0	31,9
Total		Exemplar adequação	62,6	58,2	60,5
		Nenhuma adequação	9,6	12,9	11,5
		Pouca adequação	16,3	22,3	19,5
		Alguma adequação	25,8	29,0	27,4
		Boa adequação	26,9	19,2	22,7
<i>3º ano</i>	Público	Exemplar adequação	21,4	16,6	18,8
		Nenhuma adequação	11,0	12,6	11,8
		Pouca adequação	28,1	29,2	28,9
		Alguma adequação	28,0	23,8	25,6
		Boa adequação	20,6	21,5	21,0
	Particular	Exemplar adequação	12,3	12,8	12,7
		Nenhuma adequação	0,5	1,5	0,8
		Pouca adequação	1,1	3,3	1,9
		Alguma adequação	4,7	6,1	5,1
		Boa adequação	32,3	30,8	31,9
	Total	Exemplar adequação	61,4	58,3	60,2
		Nenhuma adequação	8,8	11,5	10,1
		Pouca adequação	22,6	26,7	24,9
		Alguma adequação	23,2	22,1	22,5
		Boa adequação	22,9	22,5	22,6
		22,5	17,2	19,8	

Fonte: MEC, INEP, microdados SAEB. Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais.

Seguindo com a reflexão apontada no parágrafo anterior, não eram muito grandes as distâncias relativas entre os indicadores dos alunos brancos e negros e pardos/mulatos em termos das condições de infraestrutura das escolas particulares que frequentavam. Todavia, que tal constatação não oculte que, em todas as séries investigadas, havia um maior percentual de negros e pardos/mulatos, comparativamente aos brancos, estudando em escolas particulares com nenhuma ou pouca adequação. Por outro lado, o peso relativo de estudantes negros e pardos/mulatos estudando em escolas particulares com exemplar adequação era invariavelmente menor do que o peso relativo dos estudantes brancos. Ou seja, no caso dos negros e pardos/mulatos, além de menor probabilidade de acessar a escola particular, ao fazê-lo encontravam menor probabilidade de estudar em estabelecimentos de melhores condições em termos de infraestrutura.

Condições de segurança das escolas

No questionário do SAEB a ser preenchido pelo diretor, há um campo em que se avaliam as condições de segurança da escola. Dezesesseis daquelas variáveis foram selecionadas no sentido da produção de uma tipologia das condições de segurança das escolas. Os dados cobrirão todo o Brasil no ano de 2005.

As perguntas selecionadas foram as seguintes: i) existem muros, grades ou cercas em condições de garantir segurança do alunos?; ii) existe controle de entrada e saída de alunos?; iii) existe controle de entrada de pessoas estranhas na escola?; iv) os portões permanecem trancados durante o funcionamento da escola?; v) existe algum tipo de vigilância para o período diurno?; vi) existe algum tipo de vigilância para o período noturno?; vii) existe algum tipo de vigilância para os finais de semana e feriados?; viii) há algum tipo de policiamento para inibir furtos, etc?; ix) há algum tipo de policiamento para inibir tráfico dentro da escola?; x) há algum tipo de policiamento para inibir tráfico nas imediações da escola?; xi) a escola tem algum sistema de proteção contra incêndio?; xii) as sala onde são guardados os equipamentos mais aros têm dispositivos de segurança?; xiii) a escola apresenta sinais de depredação?; xiv) existe uma boa iluminação do lado de fora da escola?; xv) a escola adota medidas de segurança para os alunos nas imediações da escola? e xvi) a escola é servida por transporte público fácil em todos os turnos?

A partir desses indicadores, foi construído um índice sintético apto a avaliar o nível de segurança oferecido aos alunos. Os parâmetros para a construção do índice foram os seguintes:

- nenhuma ou pouca segurança, quando entre zero e quatro respostas positivas às perguntas acima;
- segurança insuficiente, quando entre cinco e oito respostas positivas às perguntas acima;
- segurança mediana, quando entre nove e doze respostas positivas às perguntas acima; e
- segurança boa ou muito boa, quando entre treze e todas as dezesesseis variáveis foram assinaladas positivamente.

Mais uma vez, os indicadores foram decompostos, além dos grupos de cor ou raça, pelas escolas públicas e particulares.

Na quarta série do ensino fundamental, nas escolas públicas, 33,6% dos estudantes brancos e 38,9% dos estudantes negros e pardos/mulatos estudavam em escolas com nenhuma, pouca ou segurança insuficiente. Nas escolas particulares, na mesma série, tal realidade afetava 10,6% dos estudantes brancos e 16,2% dos estudantes negros e pardos/mulatos.

No outro extremo, ou seja, entre os estudantes em escolas públicas do quarto ano do ensino fundamental com segurança boa ou muito boa, tal realidade beneficiava 17,1% dos alunos brancos e 13,7% dos alunos negros e pardos/mulatos. Já nas escolas particulares, o percentual dos alunos que se encontravam nesta mesma condição foi de 46,1%, no caso dos brancos, e de 35,6%, no caso dos negros e pardos/mulatos.

Tabela 4. Brasil (2005): índice de segurança das escolas de acordo com a rede de ensino, segundo os grupos de cor ou raça selecionados e a série frequentada pelos alunos (em % dos alunos)

		<i>Brancos</i>	<i>Negros & Pardos/ Mulatos</i>	<i>Total</i>	
<i>4ª série</i>	Público	Nenhuma ou pouca segurança	7,6	7,3	7,4
		Segurança insuficiente	26,0	31,7	29,5
		Segurança mediana	49,3	47,4	47,9
		Segurança boa ou muito boa	17,1	13,7	15,2
	Particular	Nenhuma ou pouca segurança	0,5	1,2	0,8
		Segurança insuficiente	10,1	14,9	12,2
		Segurança mediana	43,3	48,2	45,5
		Segurança boa ou muito boa	46,1	35,6	41,5
	Total	Nenhuma ou pouca segurança	6,5	6,8	6,7
		Segurança insuficiente	23,6	30,3	27,6
		Segurança mediana	48,4	47,4	47,6
		Segurança boa ou muito boa	21,4	15,5	18,0
<i>8ª série</i>	Público	Nenhuma ou pouca segurança	6,7	4,8	5,4
		Segurança insuficiente	21,3	25,6	24,0
		Segurança mediana	58,2	52,8	55,0
		Segurança boa ou muito boa	13,8	16,8	15,6
	Particular	Nenhuma ou pouca segurança	0,1	0,1	0,1
		Segurança insuficiente	8,3	11,3	9,4
		Segurança mediana	37,6	45,4	40,1
		Segurança boa ou muito boa	54,1	43,2	50,4
	Total	Nenhuma ou pouca segurança	5,5	4,4	4,7
		Segurança insuficiente	18,9	24,5	22,1
		Segurança mediana	54,3	52,2	53,1
		Segurança boa ou muito boa	21,3	18,9	20,0
<i>3º ano</i>	Público	Nenhuma ou pouca segurança	5,2	3,5	4,3
		Segurança insuficiente	20,2	27,5	24,1
		Segurança mediana	54,8	52,8	53,9
		Segurança boa ou muito boa	19,8	16,2	17,8
	Particular	Nenhuma ou pouca segurança	0,3	0,2	0,3
		Segurança insuficiente	7,6	9,1	8,0
		Segurança mediana	44,3	46,2	45,2
		Segurança boa ou muito boa	47,8	44,4	46,5
	Total	Nenhuma ou pouca segurança	4,2	3,2	3,7
		Segurança insuficiente	17,6	25,8	21,8
		Segurança mediana	52,6	52,2	52,5
		Segurança boa ou muito boa	25,6	18,9	22,0

Fonte: MEC, INEP, microdados SAEB. Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais.

Na oitava série do ensino fundamental, nas escolas públicas, 28,0% dos estudantes brancos e 30,4% dos estudantes negros e pardos / mu-

latos estudavam em escolas com nenhuma ou pouca segurança. Nas escolas particulares, esta situação correspondia a 8,4% dos estudantes brancos e a 11,4% dos estudantes negros e pardos/mulatos.

Segundo os indicadores mobilizados, nas escolas públicas, na oitava série do ensino fundamental, 13,8% dos estudantes brancos e 16,8% dos estudantes negros e pardos/mulatos estudavam em estabelecimentos com segurança boa ou muito boa. Já nas escolas particulares, contavam com acesso a esta situação 54,1% dos alunos brancos e 43,2% dos alunos negros e pardos/mulatos.

No terceiro ano do ensino médio, nas escolas públicas, 25,4% dos estudantes brancos e 31,0% dos estudantes negros e pardos/mulatos das escolas públicas tinham de estudar em escolas com nenhuma ou pouca segurança. Nas escolas particulares, a mesma condição tinha de ser enfrentada por 7,8% dos estudantes brancos e por 9,3% dos estudantes negros e pardos/mulatos.

Dos estudantes de escolas públicas do terceiro ano do ensino médio, 19,8% dos brancos e 16,2% dos negros e pardos/mulatos estudavam em estabelecimentos com segurança boa ou muito boa. Nas escolas particulares da mesma série, tal situação abrangia 47,8% dos alunos brancos e 44,4% dos alunos negros e pardos/mulatos.

Quando se analisa de forma sintética os indicadores de segurança das escolas frequentadas pelos alunos dos distintos grupos de cor ou raça, ao se observar o comportamento dos correspondentes indicadores sobre as condições de segurança das escolas, pode-se constatar que, nas escolas particulares as condições de segurança eram melhores do que nas escolas públicas.

Assim, a exemplo do que foi comentado no momento em que se discutiram as condições de infraestrutura, tal indicador, quando lido pela ótica das assimetrias de cor ou raça, acabava afetando de forma mais do que proporcional os estudantes negros e pardos/mulatos, comparativamente aos estudantes brancos, posto que os primeiros apresentam um peso relativo maior no total das matrículas do ensino público. Justamente o contrário do que ocorre no ensino particular, em que os brancos formam a maioria. Ou seja, as diferenças nas condições de segurança entre as escolas públicas e particulares contribuem para o aumento das desigualdades de cor ou raça.

Tanto nas escolas públicas como nas escolas particulares, apesar das distâncias não terem sido muito acentuadas, o percentual de estudantes negros e pardos/mulatos estudando em escolas com condição de nenhuma ou pouca segurança foi superior em comparação com o dos estudantes brancos. Nas escolas públicas, a menor diferença entre ambos os grupos ocorreu na oitava série (2,4 pontos

percentuais), e a maior, no terceiro ano do ensino médio: 5,6 pontos percentuais.

Nas escolas particulares, a menor diferença entre ambos os grupos ocorreu no terceiro ano do ensino médio (1,5 ponto percentual), e a maior, na quarta série do ensino fundamental (5,6 pontos percentuais);

A frequência a estabelecimentos de ensino com condições de segurança boa e muito boa era mais comum aos alunos brancos do que os alunos negros e pardos/mulatos. Tal realidade se fez presente de forma invariável nas escolas particulares, em que o peso relativo dos estudantes brancos gozando daquela condição era superior em relação aos negros e pardos/mulatos, em 10,5 pontos percentuais, na quarta série do ensino fundamental; em 10,8 pontos percentuais, na oitava série do ensino fundamental; e em 3,4 pontos percentuais, no terceiro ano do ensino médio. Já nas escolas públicas, o comportamento do indicador, em termos das assimetrias de cor ou raça, nem sempre teve a mesma direção. Com isso, na oitava série do ensino fundamental, o percentual dos estudantes negros e pardos/mulatos em situação de segurança boa e muito boa foi superior ao percentual vigente entre os alunos brancos em 3,0 pontos percentuais. Nas demais séries, quarta série do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio, os percentuais dos estudantes brancos, reafirmando a tendência geral, apresentaram-se superiores aos percentuais dos alunos negros e pardos/mulatos, em respectivamente, 3,4 e 3,7 pontos percentuais.

Conclusão

Ao longo dos últimos vinte anos, o Brasil conseguiu dar importantes passos no sentido da universalização do sistema de ensino para a população entre 7 e 14 anos de idade. Contudo, sem deixar de reconhecer a importância desse avanço, parece que os responsáveis pelas políticas referentes à educação permitiram o estabelecimento de uma dissociação entre a quantidade (massificação) e a qualidade do sistema de ensino do país.

Dessa forma, o fato de as notas dos alunos e das alunas que participam do exame de proficiência do SAEB terem declinado ao longo do período de 1995-2005 revela que o processo de expansão da escolarização básica não se traduziu em igual capacidade de ampliação da capacidade de aprendizado das crianças e jovens. Por mais que se possa dizer que, com a realização do SAEB, o Estado brasileiro esteja se preocupando com o tema, para fins práticos, as medidas adotadas não se traduziram em ações com capacidade de alteração deste cenário.

De qualquer forma, a leitura desagregada daqueles indicadores pelos grupos de cor ou raça e sexo revela que foi justamente sobre os estudantes pretos e pardos, comparativamente aos estudantes brancos, que aqueles limites apontados acima encontraram sua maior intensidade.

Conforme observado, entre os anos de 1995 e 2005, as notas médias dos exames de matemática e português no SAEB apresentaram, quase invariavelmente, reduções entre os alunos e alunas dos distintos grupos de cor ou raça.

Nos exames de matemática, no período, as notas dos pretos e pardos caíram mais do que as dos brancos, entre os estudantes do sexo masculino, em todas as séries investigadas (na quarta série do ensino fundamental, na oitava série do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio). No caso das estudantes, ocorreu aprofundamento das assimetrias de cor ou raça na quarta série do ensino fundamental, tendo permanecidas iguais na oitava série do ensino fundamental e apenas se reduzindo no terceiro ano do ensino médio, em que as jovens pretas e pardas conseguiram notas melhores, em 2005, comparativamente a 1995.

Nos exames de português do SAEB, entre 1995 e 2005, ocorreram aumentos nas assimetrias de cor ou raça nas notas entre os meninos da quarta série do ensino fundamental, sendo que, na oitava série do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio, as desigualdades, apesar de ligeira queda, permaneceram fundamentalmente iguais. Entre as meninas, ocorreu aumento das desigualdades de cor ou raça na quarta série do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio; somente na oitava série do ensino fundamental se verificou movimento de redução das diferenças das notas das meninas brancas e pretas e pardas.

Contudo, para além das médias em termos das notas obtidas nos exames de proficiência do SAEB, as desigualdades de cor ou raça eram igualmente evidenciadas quando eram medidas em termos dos padrões de adequação segundo os testes dos estágios de construção de competência.

Desse modo, no ano de 2005, no terceiro ano do ensino médio, na prova de matemática, 38,9% dos estudantes pretos e pardos, do sexo masculino, e 50,8%, do sexo feminino, não conseguiram realizar uma prova que lhes garantisse nível Adequado para os padrões da prova do SAEB. Entre os estudantes brancos do sexo masculino, o percentual de inadequação foi de 27,9% (11 pontos percentuais inferior) e, entre as estudantes brancas, o mesmo percentual foi de 35,3% (15,5 pontos percentuais inferior).

Naquele mesmo ano, no terceiro ano do ensino médio, na prova de português, 53,7% dos estudantes pretos e pardos do sexo masculino não conseguiram atingir o padrão Adequado para a prova. Entre as estudantes do mesmo grupo de cor ou raça, o peso relativo da inadequação foi de 50,4%. Entre os jovens estudantes brancos, o percentual da inadequação foi de 40,0%, entre os jovens, e de 34,2%, entre as jovens, respectivamente, 13,7 e 16,2 pontos percentuais inferior aos pretos e pardos.

Esses indicadores expressam que a escola brasileira tende a não tratar os estudantes dos diferentes grupos de cor ou raça de forma equânime, afetando seus correspondentes desempenhos escolares. Para além do modo de funcionamento do modelo brasileiro de relações raciais, e a forma pela qual segundo diversos estudos realizados este interage nas escolas brasileiras,⁶ o fato é que, ao menos em parte, essas diferenças de desempenho podem ser creditadas às diferentes condições de oferta de ensino para os estudantes brancos e pretos e pardos.

Quando foram investigados os percentuais de adequação da infraestrutura das escolas, percebeu-se um imenso abismo entre as condições das escolas privadas e das escolas públicas. Na quarta série do ensino fundamental, 35,4% dos estudantes dos estabelecimentos públicos estudavam em escolas com Pouca ou Nenhuma Adequação, ao passo que nas escolas particulares este percentual era sete vezes menor (5,0%). Na oitava série do ensino fundamental, o percentual de estudantes de estabelecimentos públicos que estudavam em escola com Pouca ou Nenhuma Adequação era de 35,2%, ao passo que nas escolas particulares, apenas 3,0% padeciam do mesmo problema. No terceiro ano do ensino médio, nas escolas públicas, 40,7% dos estudantes estudavam em escolas Pouca ou Nenhuma Adequação, ao passo que nas escolas particulares este percentual era de 2,7%.

O percentual de escolas públicas em condições de Segurança Boa ou Muito Boa foi de 15,2% na quarta série do ensino fundamental; de 15,6% na oitava série do ensino fundamental; e de 17,8% no terceiro ano do ensino médio. Nas escolas particulares, o peso relativo dos estudantes que frequentavam estabelecimentos em condições de Segurança Boa ou Muito Boa foi de 41,5%, na quarta série do ensino fundamental; de 50,4%, na oitava série do ensino fundamental; e de 46,5%, no terceiro ano do ensino médio.

6 Para um debate a este respeito ver Cunha (1987), Negrão (1987), Figueira (1990), Gomes (2001), Cavalleiro (2003 [2000]) y Paixão *et al.* (2011).

Em termos das condições infra-estruturais de estudos e de segurança, quase sempre as escolas frequentadas pelos estudantes pretos e pardos apresentavam-se mais precárias do que as escolas frequentadas pelos estudantes brancos, sendo tal indicador válido tanto para as escolas públicas, como para as privadas.

Decerto poder-se-ia argumentar que as diferenças entre ambos os grupos em termos das condições de infraestrutura e segurança não se mostraram abissalmente diferenciadas. No entanto, mesmo que os indicadores das assimetrias de cor ou raça dentro dos distintos tipos de escolas fossem nulos, tal realidade não esconderia o problema de que os estudantes pretos e pardos frequentam com mais intensidade a escola pública do que os estudantes brancos.

Na verdade, o percentual de estudantes brancos estudando em colégios particulares nos níveis de ensino fundamental e médio tende a se dar com níveis de intensidade bem superiores ao que se verifica para os estudantes pretos e pardos. Esta informação foi mencionada justamente no gráfico 1 deste artigo, já aquela informação pode ser ratificada analisando-se os indicadores da PNAD.

Desse modo, em todo o país, no ano de 2008, tal realidade se fazia presente no primeiro ciclo do ensino fundamental (18,7% dos estudantes brancos estudavam em escolas particulares, frente a 7,7% dos estudantes pretos e pardos, aqui usando terminologia classificatória da PNAD); no segundo ciclo do ensino fundamental (17% dos estudantes brancos; e 6,9%, dos estudantes pretos e pardos); e, no ensino médio (20,3% dos estudantes brancos; e 7,7%). Assim, naquele mesmo ano, do total de estudantes nas escolas públicas, os estudantes pretos e pardos conformavam, 60,7% no primeiro ciclo do ensino fundamental; 59,9%, no segundo ciclo do ensino fundamental; e 55,6%, no ensino médio (Paixão *et al.*, 2011).

Logo, inevitavelmente, os estudantes pretos e pardos, com uma intensidade maior do que os estudantes brancos, padecerão dos problemas enfrentados pelas insuficiências de infraestrutura e segurança das escolas públicas. Na verdade, parte da reflexão sobre os problemas enfrentados atualmente pela escola pública no Brasil poderia ser feita de modo mais diretamente articulada com uma análise crítica que levasse em conta o público que a assiste mais frequentemente. Feito isso, o drama da escola pública brasileira também poderia ser entendido como possuindo estreito diálogo com o tema do racismo institucional, neste caso se revelando na crônica negativa por parte do Estado em conceder às crianças e aos jovens afrodescendentes condições adequadas para que possam ter um pleno desenvolvimento de suas capacidades dentro do sistema escolar.

Bibliografia

- Barcelos, L. C. (1992) «Educação: um quadro de desigualdades raciais», em *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, n.º 23.
- Beltrão, K. e Teixeira, M. (2004) *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos Censos Demográficos de 1960 a 2000*. Rio de Janeiro: IPEA (texto para discussão n.º 1052).
- Cavalleiro, E. (2003 [2000]) *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, São Paulo: Contexto.
- Costa Pinto, L. (1998 [1953]) *O negro no Rio de Janeiro: relações de raça em uma sociedade em mudança*, Rio de Janeiro: Universidade Federal Do Rio de Janeiro - UFRJ.
- Cunha J. R., H. (1987) «A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança», em *Caderno de Pesquisas* (Tema especial: O Negro e a Educação), São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 63, Nov.
- Fernandes, F. (1978 [1964]) *A integração do negro na sociedade de classes*, São Paulo: Ática. 2 vols.
- Figueira, V. (1990) «O preconceito racial na escola», em *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, n.º 18.
- Gomes, N. (2001) «Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade» em Cavalleiro, E. (org.) (2001), *Racismo e anti-racismo na educação*, São Paulo: Summus.
- Hasenbalg, C. e Valle Silva, N. (1990) «Raça e oportunidades educacionais no Brasil», em *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, n.º 18.
- Henriques, R. (2002) *Raça & gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universais na educação*, Brasília: UNESCO.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (2006) *Relatório Nacional SAEB 2003*, Brasília: INEP.
- Munanga, K. (org.) (2005 [1999]) *Superando o racismo na escola*, Brasília: MEC/SECAD.
- Negrão, E. (1987) «A discriminação racial em livros didáticos e infante-juvenis», em *Caderno de Pesquisas* (Tema especial: O Negro e a Educação), São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 63, Nov.
- Paixão, M. et al. (orgs.) (2011) *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2009-2010*, Rio de Janeiro: Garamond.
- Paixão, M. (2008) *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas – FGV.
- Pierson, D. (1971 [1942]) *Branços e pretos na Bahia*, São Paulo: Editora Nacional.
- Rosenberg, Fulvia (1990) «Segregação racial na escola paulista», em *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, n.º 19.
- Warren, J. (1997) «O fardo de não negro: uma análise comparativa do desempenho escolar de alunos afro-brasileiros e afro-norte-americanos», em *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, n.º 31.