

FRACASSO ESCOLAR: EVOLUÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES DE DIFERENTES GRUPOS ÉTNICO-RACIAIS

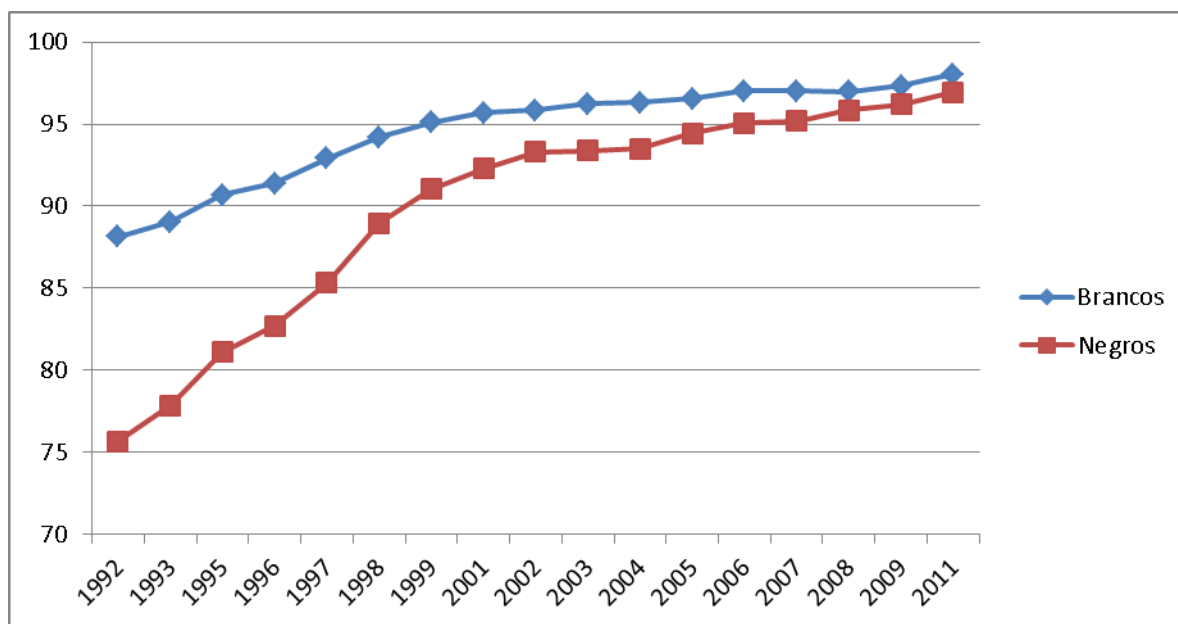
PAULA LOUZANO – FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
AGÊNCIA FINANCIADORA: CNPQ

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é um fenômeno complexo que abrange e inter-relaciona baixo rendimento acadêmico, repetência, evasão e abandono (Carraher et al, 1983; Rocha, 1983; Patto, 1991; 1995; Freitas, 2002). Menos de dois terços das crianças conseguem terminar o ensino fundamental devido a esses fatores (Klein e Fontanive, 2009). Como no Brasil as oportunidades educacionais não são igualmente distribuídas, o fracasso escolar afeta de maneira diferente alunos de diferentes grupos econômicos, sociais e étnico-raciais.

Embora a diferença no acesso à escola entre brancos e negros (pretos e pardos) tenha diminuído drasticamente nos últimos anos, e hoje, brancos e negros tenham igual acesso à educação (Gráfico 1), não se pode dizer que estes dois grupos têm as mesmas oportunidades educacionais. Enquanto 7% dos brancos têm mais de dois anos de atraso escolar, entre os negros este indicador chega a 14% (PNAD, 2011). Ou seja, o processo de exclusão ocorre depois da entrada no sistema educacional. Portanto, podemos argumentar que o processo de escolarização de algumas crianças brasileiras é mais tortuoso que de outras.

Gráfico 1. Porcentagem de crianças que frequentam a escola. PNAD 1992-2011



Fonte: PNAD/IBGE. Tabulada pelo IETS.

De fato, a probabilidade de fracasso escolar está associada a determinadas características do aluno, em especial sua origem racial, mas também seu sexo, origem familiar e a região onde mora (Louzano, 2004, Alves et al., 2007; Louzano, 2013). A partir dos dados de 2001 e 2011 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) este estudo analisa a evolução da probabilidade de repetir ou abandonar a escola no Brasil para diferentes grupos sociais, medindo a desigualdade entre esses grupos em um período de dez anos (entre 2001 e 2011).

Este artigo está estruturado em quatro partes, além desta introdução. A seguir, apresento uma breve revisão da literatura. Na seção seguinte mostro a abordagem analítica. Por último apresento os resultados encontrados, e finalizo com uma conclusão.

REVISÃO DA LITERATURA

Apesar dos avanços recentes, a pobreza e a desigualdade continuam sendo um dos problemas centrais do Brasil. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano, a renda dos 20% mais ricos do país é 21 vezes maior que a dos 20% mais pobres (PNUD, 2013).

De acordo com Barros et al. (2000), a pobreza no Brasil não é consequência da falta de recursos, mas de uma distribuição desigual destes. Ao analisar a composição racial da pobreza, Henriques (2001) mostrou que os negros estão desproporcionalmente entre os mais pobres do país. Pretos e pardos representavam menos da metade da população brasileira, mas eles eram a maioria entre os mais pobres (60% entre os pobres e 70% entre os extremamente pobres). Em um exercício semelhante, Henriques descobriu que negros representam apenas 15% dos mais ricos (decil superior), e que os brancos são em média 20% mais ricos do que seus homólogos pretos e pardos.

A literatura sobre a desigualdade mostra que as diferenças de renda podem ser parcialmente explicadas pela desigualdade na distribuição da educação entre os diferentes grupos sociais (Reimers, 2000). Usando evidências do mercado de trabalho brasileiro, Ferreira (2000) mostra que a educação é o preditor mais forte da desigualdade de renda. Barros et al. (2000) encontram que diferenças no perfil educacional de negros, pardos e brancos explicam 55% dos diferenciais de rendimentos entre eles. Por isso, em seu estudo Ferreira (2000) enfatiza a necessidade de analisarmos a estrutura da distribuição das oportunidades educacionais no país, para assim compreendermos a reprodução das desigualdades econômicas e sociais. Entender a distribuição das oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes origens étnico-raciais é fundamental para poder combater estas desigualdades no nosso país.

RAÇA

Raça é uma construção social que tem uma base material, bem como uma ideológica. Esta última diz respeito aos mitos, expectativas e estereótipos sobre a inteligência, beleza e comportamento das pessoas. O primeiro, no caso de brasileiros pretos e pardos, se relaciona à cor de sua pele (Carvalho, 2000). Embora muito tenha sido escrito sobre os negros brasileiros a partir de uma perspectiva histórica e antropológica, o debate sobre relações raciais é relativamente recente. Assim, o uso da raça como uma variável para entender as clivagens sociais também é novo (Lovell, 1991; Daniel, 1999; Telles, 2004).

A falta de segregação formal na história recente do país, bem como a miscigenação entre brancos e negros contribuiu para a ideia de que o Brasil seja uma "democracia racial". As desvantagens de ser negro (por exemplo, o fato de que poucos ocupam posições importantes na sociedade) acabam sendo explicadas pela escravidão, que condenou os negros à pobreza, e que acabariam por desaparecer ao longo do tempo (Skidmore, 1991). Além disso, para muitos cientistas sociais, o preconceito racial e a discriminação eram incompatíveis com a lógica da sociedade de classes do regime capitalista. Uma vez que no capitalismo busca-se maximizar os lucros, não seria racional discriminar alguém de acordo com sua raça (Fernandes, 1967). No entanto, a partir da década de 1980, pesquisadores concluíram que o racismo é compatível com o capitalismo, e que a desigualdade racial tende a prosperar em vez de desaparecer sob esse regime, necessitando, portanto de políticas capazes de lutar contra essa desigualdade (Hasenbalg, 1991; Munanga, 1996).

O estado da arte da pesquisa sobre raça e educação no Brasil revela que pesquisas têm constantemente negligenciado raça como uma dimensão de análise, juntamente com os seus efeitos na distribuição de oportunidades

educacionais entre diferentes grupos (Skidmore, 1992; Moehlecke, 2000; Rosemberg, 2001; Carvalho, 2003). Apesar de muitos estudos utilizarem dados demográficos para analisar acesso e participação escolar na América Latina e no Brasil (Psacharopoulos & Arriagada, 1987; Behrman, 1997, Barros et al, 2000; Strauss & Thomas, 1996), poucos estudos têm analisadas as oportunidades educacionais para crianças de diferentes origens étnico-raciais (Patrinos & Psacharopoulos, 1996; Henriques, 2001, Alves et al, 2007).

Ao contrário da informação demográfica que muitas vezes tem mostrado pouca diferença entre negros e pardos (Hasenbalg, 1977; Henriques, 2001; Heringer, 2002), análises usando dados de avaliação dos alunos mostram que existe uma diferença importante entre pretos e pardos (Soares e Alves, 2003; Albernaz et al., 2002). Assim, neste estudo as diferenças na probabilidade de fracasso escolar para pretos e pardos são calculadas separadamente.

FRACASSO ESCOLAR

Tanto a repetência como o abandono, analisados neste artigo, são aspectos centrais do fracasso escolar. O primeiro se refere à política de reter um aluno na mesma série por dois ou mais anos letivos consecutivos. O segundo trata do abandono da escola no decorrer do ano letivo, para, em alguns casos, retornar à escola no ano seguinte, ou mesmo alguns anos depois.

Embora muitos países adotem políticas de reprovação de alunos em seus sistemas de ensino, o Brasil apresenta umas das taxas de distorção idade-série mais elevadas da América Latina, indicando que nossos índices de repetência ainda são mais elevados do que na maioria dos países da região (UNESCO, 2013). Apesar de recentes políticas de regularização de fluxo e de progressão continuada adotadas por várias redes educacionais, ainda segue vigente uma “cultura da repetência” no Brasil, sem critérios claros sobre como os professores tomam a decisão de reter um aluno no final do ano letivo (Klein, 1999). Em um estudo com 148 escolas no Brasil, Araújo e Schwartzman (2002) verificaram que, no início do ano os professores já esperam 20% de seus alunos repitam o ano, ou mesmo abandonem a escola, em uma profecia auto-realizada.

As pesquisas sobre fracasso escolar mostram a complexidade deste fenômeno educacional, que envolve baixo rendimento, repetência, abandono e evasão escolar. A literatura brasileira sobre o tema é fortemente marcada por estudos qualitativos que exploram o fracasso escolar em um espaço educativo particular ou caracterizam este fenômeno a partir de estudos de casos vinculados à grupos específicos de crianças (Patto, 1991; Veiga, 1982, Carraher & Schiemann, 1983; Cano et al, 1999; Lolis & Lima, 1997, Carvalho, 2001, Carvalho, 2004). Estes estudos, marcados pela psicologia e a sociologia da educação, mostram que o fracasso escolar está relacionado à organização escolar e as relações existentes dentro desta, e questionam a ideia de que alguns alunos não são capazes de aprender (i.e. mais pobres, cujos pais são menos escolarizados, negros, etc.). Embora esta abordagem possibilite estudos aprofundados do fenômeno tanto em um *locus* específico, como para um grupo social, ela não permite generalizações.

Por outro lado, pesquisas quantitativas mostram que a repetência desempenha um papel crítico tanto no abandono como na evasão escolar (Harbison e Hanushek, 1992, Gomes-Neto & Hanushek, 1996.) e que a diminuição da repetência gerada por meio de adoção de ciclos tende a baixar a evasão (Menezes-Filho et al., 2008). Além disso, outro conjunto de pesquisas mostra a associação entre o fracasso escolar e algumas características dos alunos, entre elas sua origem social e racial (Leon & Menezes Filho, 2002; Alves et al., 2007; Machado & Gonzaga, 2007).

Este artigo visa contribuir com as pesquisas sobre fracasso escolar e origem étnico-racial, especificamente àquelas que utilizam metodologias quantitativas de análise. Avança na medida em que utiliza dados nacionais relativos ao início do processo de escolarização (5º ano), diminuindo o viés de seleção – uma vez que a evasão se acentua após este nível de ensino – e podendo generalizar suas conclusões, uma vez que os dados são representativos nacionalmente.

Ao focar em como o fracasso escolar se relaciona com a origem étnico-racial dos alunos, busca entender em que medida fatores como origem social, gênero e região geográfica interferem nesta relação. Além disso, documenta a evolução das desigualdades entre esses grupos em um período de 10 anos (entre 20001 e 2011).

ORIGEM SOCIAL E SEXO

Podemos dividir os fatores que impedem o sucesso escolar em dois grupos: fatores externos à escola, e aqueles que se encontra dentro do sistema escolar (Rocha, 1983; Collares, 1989; Barnes, 1999). Entre os estudos que, como este artigo, se concentram em fatores externos ao sistema educacional, origem social e outras características demográficas, como raça, gênero e localização geográfica aparecem como os fatores mais comumente associados ao fracasso (ou sucesso) escolar (Rumberger, 2001; Carraher & Schiemann, 1983; Lopes, 1985).

A origem social do aluno, ou as características de sua família, é amplamente reconhecida como o fator mais importante na explicação do sucesso acadêmico. Estudos sobre as desigualdades educacionais no Brasil e em outros países (Coleman et al, 1966; Jenks, 1972; Ekstrom et al, 1987; Psacharopoulos e Arriagada, 1987; Birdsall e Sabot, 1996; LLECE, 2001; Soares & Alves, 2003) mostram que o nível socioeconômico do aluno explica grande parte da variação nos resultados escolares. Estudantes de famílias pobres e menos escolarizados tendem a alcançar menos anos de estudo, menor rendimento em testes padronizados, e abandonar a escola mais cedo (Rumberger, 1995; Roderick, 1994, Harbison e Hanushek, 1992).

Na década de 1980, Pscharopolous e Arriagada (1987) analisaram dados do Censo brasileiros e descobriram que o acesso à escola, sua conclusão, e o abandono estavam fortemente relacionados a educação dos pais. No Nordeste rural brasileiro, Harbison e Hanushek (1992), encontraram que a educação da mãe e do pai correlacionava positivamente com a aprovação escolar.

No Brasil, ainda que meninos e meninas tenham igual acesso à educação básica, em termos de matrícula e conclusão as meninas estão melhores que os meninos (IBGE, 2009). Além disso, a diferença a favor das meninas é ainda mais importante quando se compara taxas de distorção idade-série. Enquanto 22% dos meninos entre 10 a 14 anos não estão matriculados na série correta, apenas 15% das meninas estão na mesma situação (Ibid, 2009).

A pesquisa na América Latina tem apontado para as interações entre gênero e outros fatores, como pobreza, etnia, raça e localização geográfica (rural ou urbano), mostrando que em alguns casos, as meninas estão em situação pior do que os meninos (Stromquist, 1996; Muniz, 2000). No caso do Brasil, a pesquisa tem mostrado o contrário na maioria dos contextos. No Nordeste rural, a área mais pobre do país, Harbison e Hanushek descobriram que as meninas são mais propensas do que os meninos a permanecer na escola e serem aprovadas (1992, p.70). Henriques (2002) também mostra que, para todos os grupos raciais, as meninas tendem a se matricular em maiores proporções e alcançar níveis mais altos de escolaridade que os meninos.

Embora durante os últimos 20 anos as mulheres no Brasil tenham não somente alcançado, como superado, os homens (Beltrão, 2002), alguns pesquisadores enxergam esta "vantagem" a favor das meninas, mais como um reflexo dos problemas específicos enfrentado por meninos no processo de escolarização, do que no fato das mulheres estarem conquistando seu lugar na sociedade por meio da educação (Rosemberg, 2001; Carvalho, 2004). De fato, Carvalho (2004) sugere que, como o fracasso escolar é mais proeminente entre os meninos negros, pode haver uma interação entre sexo e

raça. Ela realizou uma pesquisa em uma escola pública no Brasil e descobriu que os meninos brancos eram geralmente caracterizados pelos professores como "excelentes" e "brilhante", com mais frequência do que as meninas brancas. Segundo suas observações, tanto os meninos brancos como negros tinham problemas de comportamento, mas os negros eram mais frequentemente colocados em classes de recuperação e recebiam mais punições disciplinares.

MÉTODO

DADOS

Este estudo utiliza os dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) administrado pelo Ministério da Educação nas versões 2001 e 2011 para os alunos de 4^a série/5^o ano do ensino fundamental. Desde 1993, o SAEB mede a proficiência dos estudantes brasileiros em leitura e matemática a partir de uma amostra nacional dos alunos matriculados no final de cada ciclo (5^a e 9^a anos e 3^o ano do ensino médio).

Além de responder às questões da prova padronizada, os alunos contestam um questionário sobre seu histórico familiar, bem como seus hábitos escolares e de estudo. Este conjunto de dados, representativo dos alunos de 4^a série/5^o ano das escolas públicas e privadas do país, foram utilizados nesta pesquisa. Neste questionário, os alunos respondem o número de vezes que foram reprovados, bem como se já abandonaram ou não a escola alguma vez. Como este estudo está interessado no fracasso escolar, um fenômeno que abrange estes dois tipos de eventos, a variável de interesse leva em consideração a resposta a essas duas perguntas¹.

A opção pelos alunos da 5^a ano se explica pelo menor viés de seleção presente nesse grupo *vis a vis* as demais séries avaliadas. Entre as idades de 6 a 14 anos, 98,2% dos alunos estão na escola e a evasão tende a ocorrer em idades mais elevadas (após 14 anos de idade). As taxas de rendimento de 2011 indicam que enquanto 9,8% dos alunos da rede pública de 1^o a 5^o ano foram reprovados ou abandonaram a escola, este mesmo percentual era de 18,2% para alunos de 6^o a 9^o ano.² Portanto, o final do primeiro ciclo do ensino fundamental (5^a ano) seria o momento mais adequado para compreender como os fenômenos de repetência e evasão se articulam com as características dos alunos.

Enquanto em 2001, 36% dos alunos relataram ter repetido ou abandonado a escola pelo menos uma vez durante sua vida escolar, em 2011 esse número cai para 33%. A Tabela 1 mostra como o fracasso escolar tem afetado os grupos raciais de maneira diferente ao longo do período. Em 2011, entre os alunos pretos, 43% já havia tido alguma experiência de fracasso escolar (contra 50% em 2001), enquanto que 27% dos alunos brancos passaram pela mesma situação (contra 30% em 2001).

Portanto a diferença racial com respeito ao fracasso escolar caiu de 20 p.p. para 16 p.p. Ainda que a incidência do fracasso escolar tenha diminuído para todos os grupos, e em maior grau para os alunos pretos, ela ainda é maior entre esses últimos.

Tabela 1. Repetência e abandono segundo cor do aluno (2001 e 2011)

2001 (%)	2011 (%)	Evolução
-------------	-------------	----------

¹ Todos os estudantes que responderam já terem sido reprovados ou abandonado a escola pelo menos alguma vez foram codificados como 1, os demais receberam 0.

² De acordo com dados de taxa de rendimento divulgados pelo INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

Branços	30%	27%	-3%
Pardos	39%	34%	-5%
Pretos	50%	43%	-7%
Total	36%	33%	-3%

Fonte: SAEB 2001 e 2011

MODELO

Este estudo descreve a probabilidade de fracasso escolar, medida pela repetência e evasão dos alunos do 4ª série/5º ano em 2001 e 2011 em função da sua origem étnico-racial, sexo, escolaridade dos pais e região geográfica utilizando a técnica estatística de regressão logística. Esta técnica permite que os resultados sejam apresentados em termos de probabilidade, o que possibilita o cálculo da diferença entre os grupos sociais.

Para cada conjunto de dados (2001 e 2011) foi calculada a probabilidade de fracasso escolar (FE), medida pela repetência e evasão dos alunos da 4ª série/5º ano em função da sua raça (PRETO, PARDO), sexo (FEMININO), escolaridade dos pais (EDUPA) e região geográfica (REGIÃO), segundo modelo abaixo:

$$\text{Prob}\{FE = 1\} = \left[1 + e^{-\left(\beta_0 + \beta_1 EDUPA + \beta_2 NEGRO + \beta_3 PARDO + \beta_4 FEMENINO + \beta_5 REGIÃO\right)} \right]^{-1}$$

Em seguida foram calculadas em que medida as diferenças entre os grupos sociais aumentou ou diminuiu no intervalo de 10 anos (2001-2011). A seguir os principais resultados do estudo.

RESULTADOS

Nos dois períodos analisados, ser preto aumenta a probabilidade de fracasso escolar, em todas as regiões e para todos os níveis de educação dos pais.

Assim como em 2001, em 2011 os estudantes pretos seguem mais propensos a repetir e abandonar a escola do que seus colegas pardos e brancos, controlando para as diferenças entre as regiões do país e para a educação dos pais.

Atualmente diferença na probabilidade de fracassar na escola para brancos e pretos vai de 7 pontos percentuais (pp) na região Norte a 19 pp na região Sul, ou seja ser negro no Brasil aumenta a probabilidade de fracasso escolar entre 7 e 19 pontos percentuais. Em 2001, essa diferença variava entre 5 p.p. no Norte a 23 p.p. no Sul.

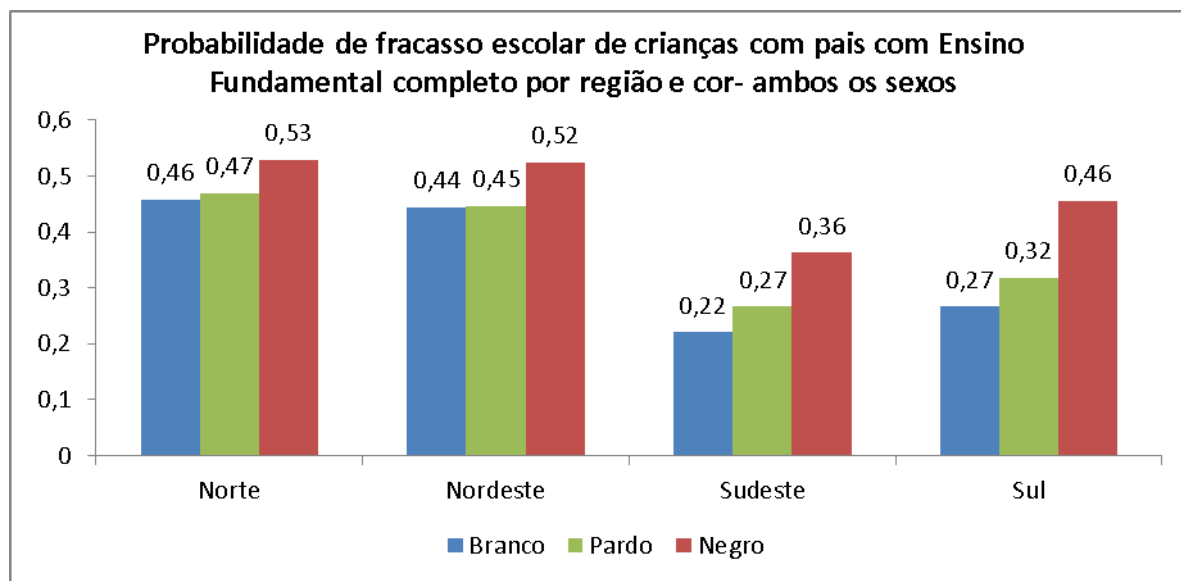
Isso não só confirma a hipótese de que o fracasso escolar não é mais proeminente entre os estudantes negros só porque a maioria deles vem de famílias menos escolarizadas, mas também que as diferenças raciais seguem sendo menores nas regiões Norte e Nordeste do que nas regiões Sul e Sudeste.

O Gráfico 2 mostra as probabilidades de fracasso escolar para alunos pretos, pardos e brancos por região, mantendo a educação dos pais constante ao nível do ensino fundamental completo em 2011. No Norte e Nordeste a probabilidade de um aluno preto repetir ou abandonar a escola é de mais de 50%. No entanto, os

alunos brancos dessas regiões também tem uma alta probabilidade de fracassar na escola (46 e 44%, respectivamente)

Tanto em 2001 como em 2011 a probabilidade de fracasso escolar tende a ser menor para todos os grupos raciais no Sudeste e no Sul, no entanto as diferenças entre esses grupos tende a ser maior. Em 2011, ser negro aumentava a probabilidade de fracasso escolar em quase 15 pontos percentuais no Sudeste, enquanto que no Nordeste esta diferença é de 8 pontos percentuais.

Gráfico 2: Probabilidade de fracasso escolar para alunos do 5ª ano cujos pais têm ensino fundamental completo



A diferença na probabilidade de fracasso escolar entre pardos e brancos é menor que a existente entre pretos e brancos, mostrando que brancos e pardos têm probabilidades semelhantes de sucesso na escola. Esta diferença de trajetórias escolares de pretos e pardos confirma a importância de analisar essas duas categorias raciais separadamente. Ainda que a experiência escolar dos alunos pardos tenda a ser mais parecida à dos estudantes brancos do que de seus colegas pretos, esta diferença (entre pretos e pardos) parece variar nas distintas regiões do país: ela é maior em regiões com menor concentração de negros, como é o caso do Sudeste e do Sul (5%).

A diferença na probabilidade de fracasso escolar entre brancos e pretos diminuiu entre 2001 e 2011 em quatro das cinco regiões do país.

Apesar dos estudantes pretos serem mais propensos a repetir e abandonar a escola do que seus colegas brancos, controlando para as diferenças entre as regiões do país e para a educação dos pais, entre 2001 e 2011 observa-se leve diminuição da desigualdade racial no país.

Conforme mostra a Tabela 2, neste período a diferença entre brancos e pretos diminuiu em todas as regiões, com exceção da região Norte. Nesta região, a diferença entre brancos e pretos aumentou. Vale notar

que a região Norte segue sendo a região que apresenta as menores diferenças na probabilidade de fracasso escolar entre os grupos nos dois períodos analisados.

Tabela 2: Diferença na probabilidade de fracasso escolar entre alunos brancos e pretos cujos pais têm ensino fundamental completo em 2001 e 2011

	Diferença racial 2011	Diferença racial 2001	Diferença 2001 – Diferença 2011
Norte	7,09 p.p.	4,56 p.p.	-2,53 p.p.
Nordeste	8,16 p.p.	11,56 p.p.	3,40 p.p.
Sudeste	15,77 p.p.	18,33 p.p.	2,56 p.p.
Sul	20,43 p.p.	23,03 p.p.	2,60 p.p.
Centro-Oeste	11,13 p.p.	11,82 p.p.	0,69 p.p.

Fonte: SAEB 2001 e 2011

A região Nordeste é a que mais apresenta diminuição da desigualdade entre brancos e pretos (3,4 p.p.), apesar de não ser a mais desigual (a diferença na probabilidade de fracasso entre pretos e brancos é de 8 p.p).. Por outro lado as regiões Sul e Sudeste – que apresentam desigualdades acentuadas entre brancos e pretos na probabilidade de fracasso escolar (20 e 16 p.p., respectivamente)– não mostraram diminuição significativa no período (2,6 p.p.). Implicações deste achado serão discutidas na conclusão deste trabalho.

Nos dois períodos analisados e para todos os grupos raciais, ser do sexo masculino aumenta a probabilidade de fracasso escolar, em todas as regiões e para todos os níveis de educação dos pais.

Tanto em 2001 como em 2011, para todos os grupos raciais, os meninos são mais propensos a repetir e abandonar a escola que as meninas, em todas as regiões do país e para todos os níveis de escolaridade dos pais. A Tabela 3 mostra que em 2011, para os alunos cujos pais têm ensino fundamental, os meninos têm em média uma probabilidade 12% maior de fracasso escolar do que as meninas.

Tabela 3: Probabilidade de fracasso escolar para meninos e meninas cujos pais têm ensino fundamental segundo raça e região geográfica (2011)

		Masculino	Feminino	(M-F)
Norte	Branco	52.2%	38.8%	13.5%
	Negro	59.3%	45.8%	13.6%
	Pardo	53.4%	39.9%	13.5%
Nordeste	Branco	50.9%	37.5%	13.4%
	Negro	59.0%	45.5%	13.6%
	Pardo	51.0%	37.6%	13.4%
Sudeste	Branco	26.5%	17.3%	9.2%

	Negro	42.3%	29.8%	12.5%
	Pardo	31.7%	21.2%	10.5%
	Branco	31.7%	21.2%	10.5%
Sul	Negro	52.1%	38.6%	13.5%
	Pardo	37.4%	25.7%	11.7%
	Branco	34.9%	23.7%	11.2%
Centro-Oeste	Negro	46.1%	33.1%	13.0%
	Pardo	37.3%	25.6%	11.7%

Fonte: SAEB 2001 e 2011

Nos dois períodos analisados, os meninos pretos representam, em termos absolutos, o grupo mais vulnerável ao fracasso escolar, em todas as regiões e para todos os níveis de educação dos pais. Em 2001, um menino negro no Nordeste, cujos pais não têm ensino fundamental completo, tinha 64% de probabilidade de repetir ou abandonar a escola. Em 2011, essa probabilidade baixou 4p.p., ou seja é de 60%. No entanto, além da probabilidade continuar sendo extremamente alta, este segue sendo o grupo mais vulnerável em termos de fracasso escolar.

A diferença entre meninos e meninas aumentou no período analisado em todas as regiões do país, sendo que a disparidade entre meninos e meninas negras foi a que mais cresceu.

Nos dois períodos analisados, além dos meninos serem mais propensos a repetir e abandonar a escola do que as meninas, controlando para as diferenças entre as regiões do país e para a educação dos pais, observa-se aumento desta disparidade nos últimos dez anos.

Conforme a Tabela 4, entre 2001 e 2011 a diferença na probabilidade de fracasso escolar entre meninos e meninas aumentou em todas as regiões e para todos os grupos raciais. Por exemplo, na região Nordeste a diferença na probabilidade de fracasso escolar entre meninos e meninas cresceu mais de 2 p.p. para todos os grupos raciais. Isso significa, que a melhoria apresentada por este indicador não foi distribuída de maneira uniforme entre esses dois grupos. Em média, as meninas se beneficiaram mais do que os meninos da mudança positiva ocorrida neste período.

Tabela 4: Diferença na probabilidade de fracasso escolar para meninos e meninas cujos pais têm ensino fundamental segundo raça e região geográfica em 2001 e 2011

		2011 (M – F)	2001 (M – F)	2011 (M – F) – 2001 (M – F)
Norte	Branco	13,5%	11,1%	2,4%
	Negro	13,6%	11,2%	2,3%
	Pardo	13,5%	11,2%	2,3%
Nordeste	Branco	13,4%	11,2%	2,2%
	Negro	13,6%	10,9%	2,7%
	Pardo	13,4%	11,2%	2,2%
Sudeste	Branco	9,2%	8,7%	0,6%
	Negro	12,5%	11,0%	1,5%

	Pardo	10,5%	9,6%	1,0%
	Branco	10,5%	9,5%	1,0%
Sul	Negro	13,5%	11,2%	2,3%
	Pardo	11,7%	10,3%	1,4%
	Branco	11,2%	10,2%	1,0%
Centro-Oeste	Negro	13,0%	11,2%	1,8%
	Pardo	11,7%	10,8%	0,9%

Fonte: SAEB 2001 e 2011

Além disso, observa-se que a disparidade de gênero entre meninas e meninos pretos foi a que mais cresceu no período. Essa diferença a favor das meninas chega a ser três vezes maior na região Sudeste. Isto significa que, enquanto a disparidade na probabilidade de fracasso escola entre meninos e meninas brancas cresceu 0,6 p.p. no período, entre os pretos este crescimento foi de 1,5 p.p. . Implicações deste achado também serão discutidas na conclusão deste trabalho.

CONCLUSÕES

Este estudo sobre o fracasso escolar entre estudantes do ensino fundamental no Brasil mostra que apesar do esforço do país para diminuir a repetência e o abandono, o fracasso escolar ainda é um problema. Entre 2001 e 2011, o percentual de estudantes da 4^a série/5^o ano que já tinham sido reprovados ou haviam abandonado a escola pelo menos uma vez se manteve praticamente inalterado (36 e 33%, respectivamente).

Esse fato em si já é alarmante, no entanto esta pesquisa encontrou que para alunos negros o cenário continua sendo pior que seus colegas de outros grupos raciais. Apesar da leve melhoria na última década, ser negro ainda diminui a probabilidade de sucesso acadêmico. Em 2011, 43% dos estudantes pretos no 5^a ano já foram reprovados ou abandonaram a escola pelo menos uma vez. Além disso, mesmo controlando para fatores como sexo, escolaridade dos pais e região geográfica, os estudantes negros estão muito aquém de seus colegas pardos e brancos.

Gênero também é um importantes preditor de sucesso escolar. Meninos pretos no Nordeste, cujos pais não têm o ensino fundamental seguem representando o grupo mais propenso a repetir ou abandonar a escola. Sua probabilidade de chegarem no 5^o ano tendo repetido ou abandonado a escola pelo menos uma vez caiu de 70% para 65%. Por outro lado, as mulheres brancas da região Sudeste, cujos pais têm alta escolaridade ainda apresentam a menor probabilidade de fracasso escolar (10%) e a maior queda (8% entre 2001 e 2011).

Portanto, além do fato de que meninos pretos pertencem ao grupo mais vulnerável ao fracasso escolar, observa-se uma relação entre raça e gênero. Aparentemente a diferença entre ser menino e menina não é a mesma para todos os grupos raciais.

De acordo com a pesquisa qualitativa disponível (Carvalho, 2003), a relação entre raça e gênero pode estar relacionada à questão da violência urbana, mais provável de ser encontrada em alguns estados do que outros (ou seja, Rio de Janeiro, São Paulo) ou mesmo em algumas grandes áreas metropolitanas (ou seja, Recife, Rio de Janeiro, São Paulo, etc.). São necessárias mais pesquisas que inclua outras variáveis, para entendermos esta relação entre gênero e raça não é significativa.

Finalmente, por razões que não podem ser totalmente explicados neste modelo estatístico, as crianças negras têm maior dificuldade de progredir na sua escolarização sem repetir ou abandonar a escola. Essas razões podem incluir sentir-se discriminado pelos colegas, professores e funcionários da escola, ou mesmo não se encaixar na cultura escolar.

Muitos estudos têm olhado para a discriminação dentro da escola como uma maneira de explicar a baixa escolaridade e rendimento das crianças negras em relação aos brancos (Silva Jr., 2002; Guareschi et al, 2002; Silva, 1987; Pinto, 1987; Figueira, 1990 ; Ziviani, 2003; Cavalleiro, 2001). Lopes (1995) olhou para a discriminação racial dentro de uma escola em São Carlos, no Sudeste do Brasil. Ele descobriu que a escola reforçou ao ter baixas expectativas com relação aos alunos negros, reforçou suas desvantagens. Professores e diretores associavam alunos negros à pobreza, e a baixo desempenho. Além disso, Lopes observou alunos tendo atitudes discriminatórias contra os negros, chamando-os por apelidos depreciativos. Tanto Lopes (1995), como Ziviani (2003) conversou com as crianças negras sobre a escola, e as crianças expressavam que sua vidas seriam mais fáceis se tivessem nascido brancas, pois teriam mais amigos e os professores gostariam mais delas.

E, no entanto, Ziviani (2003) constatou que os professores não percebem como a linguagem e as atitudes dos próprios professores podem ser prejudiciais. Por exemplo, numa escola o autor encontrou uma criança negra que estava com medo de olhar para o espelho. Ela explicou que as histórias contadas na escola associavam preto com os personagens ruins, e por isso ele não gostava de sua cor.

Enquanto pardos tendem a mostrar as taxas de matrícula e conclusão semelhantes a dos pretos, a experiência escolar desses alunos parece ser distinta tanto dos alunos pretos, como dos brancos. Este estudo não pode explicar estas divergências ou mesmo por que a trajetória escolar dos pardos se assemelha à dos brancos, ao invés da dos pretos. Como raça é uma categoria socialmente construída, diferenças nos padrões de relações raciais poderia explicar essa diferença. Para isso, mais pesquisas devem olhar com mais cuidado as experiências de escolarização desses diferentes grupos raciais para identificar os fatores que afetem pardos, pretos e brancos de forma diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albernaz, A., Ferreira, F., & Franco, C. (2002). Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. Pesquisa e Planejamento Econômico 32, (3).
- Alves, F, Ortigão, I & Franco, C. (2007) Origem Social e Risco de Repetência: interação raça-capital econômico. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr.
- Araújo, J & Schwartzman, S. (2002) A Escola Vista por Dentro. Belo Horizonte: Alfa Educativa.
- Barros R., Henriques, R. & Mendonça, R. (2000). A estabilidade inaceitável: Desigualdade e pobreza no Brasil. In Henriques, R. (Ed.), Desigualdades e Pobreza no Brasil. Rio de Janeiro: IPEA.
- Campante, F., Crespo, A. & Leite, P. (2004) Desigualdade Salarial entre Raças no Mercado de Trabalho Brasileiro: aspectos regionais. Revista Brasileira de Economia, v.58, n.2, p.185-210.

- Cano, M., Ferriani, M., & Mendonça, M. (1999) Repetência e Evasão Escolar de Adolescentes em Ribeirão Preto-SP: uma primeira abordagem. Revista Eletrônica de Enfermagem
- Carraher, T & Schieman, A. (1983) Fracasso Escolar: uma questão social. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (45):3-19, maio.
- Carvalho, M. (2001) Mau Aluno, Boa Aluna? Como as Professoras Avaliam Meninos e Meninas. Estudos Feministas 555. Ano 9, 2º Semestre.
- Carvalho, M. (2003) Sucesso e Fracasso Escolar uma questão de gênero. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p.185-193.
- Carvalho, M. (2004) Quem são os Meninos que Fracassam na Escola? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n121
- Cavalleiro, E. (2001) Racismo e Antiracismo na Educação: repensando nossa escola. São Paulo: Negro Edições.
- Cimadon, A. (1982) Proposta de Atendimento Especial para Evadidos do Primeiro Grau no Meio Oeste Catarinense. Unpublished Master's Thesis, PUC-RS, Porto Alegre, Brazil.
- Coleman, J. et al. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Collares, C. (1989) Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar. Revista Idéias(6), 24-8.
- Franco, C. et al (2007). Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". Ensaio: Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, Junho.
- Freitas, L. (2002) A Internalização da Exclusão. Educação e Sociedade, Campinas, V. 23, N. 80, p. 299-325.
- Gomes-Neto, J., & Hanushek, E. (1996). The causes and effects of grade repetition. In N. Birdsall & R. Sabot (Eds.), Opportunity Foregone: Education in Brazil. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Guareschi, N. et al. (2002) As Relações Raciais na Construção das Identidades. Psicologia em Estudo, v.7, n.2: 55-64.
- Harbison R., & Hanushek, E. (1992) Educational Performance of the Poor: lessons from rural Brazil, Washington, DC: World Bank.
- Hasenbalg, C.(1991) Notas sobre a pesquisa das desigualdades raciais e bibliografia selecionada in Peggy A. Lovell (Ed.) Desigualdade racial no Brasil contemporâneo. Belo Horizonte: CEDEPLAR, FACE, UFMG.
- Henriques, R. (2002). Raça e Gênero nos Sistemas de Ensino: os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: UNESCO.
- Heringer, R.. (2002) Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Caderno de Saúde Pública, 18, Rio de Janeiro.

- Klein, R. & Fontanive, N. (2009). Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun.
- Klein, R. (1999) Repetition and Dropout in Brazil: Measurement Issues. In Randall, L. and Anderson, J. Schooling for Success: Preventing Repetition and Dropout in Latin American Primary Schools. M.E. Sharpe, New York.
- Leon, F. L. L. & Menezes-Filho, N (2002). Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v.32, n.3, p.417-451, 2002.
- Lolis D. & Lima, J (1997) Evasão e Demanda Escolar nas Favelas e Assentamentos na Região Leste de Londrina. Revista UEL [On-line serial] Available FTP: http://www.ssrevista.uel.br;c_v2n2_evasao.htm
- Lopes, A. (1995) Escola, socialização e cidadania :um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos. São Carlos: Editora da UFSCar.
- Louzano, P. (2004). Racial Inequalities in Brazilian Primary education: How fracasso escolar and race interrelate with student's gender, family background, and region of residence. Doctoral Qualifying Paper. Harvard University.
- Louzano, P. (2013) Fracasso escolar e desigualdades raciais no ensino fundamental. De Olho Nas Metas. São Paulo: Todos pela Educação e Editora Moderna.
- Lovell, P (1991) Desigualdade racial no Brasil contemporâneo. Belo Horizonte: CEDEPLAR, FACE, UFMG.
- Luz, M. (1989) Identidade negra e educação. Salvador, Bahia: Ianamá, 1989.
- Machado, D. C. & Gonzaga, G. (2007) O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. Revista Brasileira de Economia, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, Dec.
- Menezes-Filho, N.; Vasconcellos, L.; Werlang, S. & Biondi, R. (2008). Avaliando o Impacto da Progressão Continuada nas Taxas de Rendimento e Desempenho Escolar do Brasil. Relatório de Avaliação Econômica. São Paulo: Fundação Itaú Social.
- Moehlecke, S. (2000) Propostas de Ações Afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior. Unpublished master's thesis, University of São Paulo, São Paulo, Brazil.
- Munanga, K. (Ed.). (2000). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental.
- Pato, M, (1991) A Produção do Fracasso Escolar, São Paulo: T.A. Queiroz.
- Pinto, R. (1987) A Apresentação do Negro em Livros Didáticos de Leitura. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (63): 88-89.
- PNUD (2013) Human Development Report 2012 New York: Oxford University Press.
- Psacharopoulos, G. and Arriagada A.M. (1987) School Participation, Grade Attainment and Literacy in Brazil: A 1980 Census Analysis. Report No. EDT86, Education and Training Series. Washington, D.C.: The World Bank.

- Queiroz, L. 2000. Um Estudo sobre a Evasão Escolar: para se pensar na inclusão escolar . Unpublished Manuscript, UFMT.
- Reimers, F. (2000) Perspectives in the study of educational opportunity. In F. Reimers (Ed.) Unequal schools, unequal chances: The challenges to equal opportunity in the Americas. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rocha, A. (1983) .Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no primeiro grau. Cadernos de Pesquisa, Sao Paulo (45), 57-65.
- Rosemberg, F. (1987) Relações Raciais e Rendimento Escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (63): 19-23.
- Rosemberg, F.(2001) Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. Estudos Feministas 555. Ano 9, 2º Semestre.
- Sampaio, C et al, (2002) Sincronismo idade/série: um indicador de produtividade do sistema educacional brasileiro. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Schwartzman, S. (2003) The Challenges of Education in Brazil. Paper presented at the Seminar on Education in Brazil, organized by the Department of Educational Studies and the Centre for Brazilian Studies, University of Oxford.
- Silva Jr., H. (2002) Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília:UNESCO.
- Silva, A. (1987) Projeto de Pesquisa: Estereótipos e Preconceitos em Relação ao Negro no Livro de Comunicação e Expressão do 1º Grau – Nível I. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (63): 96-98.
- Skidmore, T.E. (1991) Raça e classe no Brasil: perspectiva histórica. In Peggy A. Lovell (Ed.) Desigualdade racial no Brasil contemporâneo. Belo Horizonte: CEDEPLAR, FACE, UFMG.
- Soares, J. F. (2005) Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C.; Schwartzman, S. (Org.).Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Soares, J., & Alves, M. (2002) Raça e desempenho escolar: as evidencias do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Paper presented at XXVI ANPOCS, Caxambu, Brazil.
- Soares, J., & Alves, M. (2003). Desigualdades raciais no sistema de educação básica brasileiro. Revista Educação e Pesquisa.
- Stromquist, N.P. (1996) Gender Delusions and Exclusions in the Democratization of Schooling in Latin America. Comparative Education Review, v40, n4, p404-25.
- Telles, E. (2004) Race in another America: the significance of skin color in Brazil. Princeton University Press.
- UNESCO Institute of Statistics: educational indicators database (2013). Montreal, Canada: UIS. Available: www.uis.unesco.org/en/stats/statistics/indicators
- Veiga, M. (1982) Determinantes da evasão escolar de alunos de primeira série do segundo grau de escolas estaduais noturnas de Porto Alegre. Tese de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre, Brazil.

Ziviani, D. (2003) Linguagem do Professor e Auto Estima do Aluno. Unpublished master's thesis, UFMG, Belo Horizonte, Brazil.