

## **DETERMINANTES DA ESCOLARIZAÇÃO: O EFEITO DA RAÇA NO NORDESTE BRASILEIRO (1995-2007)**

**Henrique Guimarães\***  
**Flávio Cireno\*\***

### ***Introdução***

Os estudos e pesquisas sobre a educação e a escola produzidos nas últimas décadas demonstraram uma preocupação especial com o alcance escolar dos jovens dentro dos sistemas de ensino. Esta preocupação está sustentada na teoria de que os fatores de origem socioeconômica determinam as escolhas escolares dos indivíduos, numa perspectiva de reprodução das desigualdades sociais dentro dos sistemas escolares, ou seja, de acordo com Bourdieu (1977) a trajetória escolar dos jovens tenderia a ser determinada diretamente pelo acúmulo de capital social, cultural e econômico transmitida pela estrutura familiar de

cada jovem. Resumindo a discussão, poderia afirmar-se que a origem social dos jovens teria um papel preponderante na escolhas escolares e, conseqüentemente, em sua trajetória dentro do sistema escolar. O trabalho está dividido da seguinte forma: inicialmente, discutiremos brevemente algumas abordagens a sobre escolarização e as políticas educacionais além de considerações acerca do efeito da raça sobre o alcance escolar dos indivíduos; em seguida, apresentaremos os procedimentos metodológicos e detalharemos as fontes de dados utilizadas; no tópico seguinte, apresentaremos e discutiremos sobre os resultados dos modelos, e por último, apontamos as considerações finais.

\* Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco.

\*\* Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco.

### Uma breve revisão sobre o tema Escolarização

Em função dessas premissas diversos estudos desenvolvidos nos últimos anos se propuseram a testar essas hipóteses em relação ao caso brasileiro por conta de problemas crônicos no sistema educacional brasileiro como: evasão, abandono e distorção idade/série. O foco desses estudos era voltado para a busca de explicações consistentes acerca dos determinantes do alcance escolar dentro dos sistemas de ensino público. Que fatores estariam associados diretamente ao sucesso ou fracasso escolar dos jovens? Qual o papel da escola neste processo? O *background* familiar e as condições socioeconômicas surgiram como determinantes desta relação? O papel das políticas públicas educacionais assumiu uma condição central na agenda de pesquisa no Brasil, visto que o sistema de ensino público vem se expandindo significativamente nos últimos 40 anos passando a absorver a quase totalidade dos jovens em idade escolar no final dos anos 90 do século passado, gerando uma melhoria visível nas condições de fluxo escolar no Brasil. Para Silva e Hasenbalg (2002) este fenômeno está associado a uma melhora generalizada nas condições sociais das famílias nos últimos anos, e com a implantação de diversas políticas de melhoria da qualidade do ensino que vieram a elevar os indicadores de fluxo. As análises de Silva e Hasenbalg (2002) mostram a elevada queda dos índices de distorção idade/série entre 1982 e 1996, quando o Brasil saiu de um percentual de 76% para 47%.

Os estudos mostram, também, uma elevação da média de anos de estudo completados com sucesso em 2,1 anos entre 1976 e 1998. Houve, de fato, um grande avanço no quesito acesso (universalização) à educação, mas a grande pergunta passou a ser relacionada à qualidade da educação pública oferecida pelo Estado brasileiro, ou seja, os jovens estão saindo do sistema escolar em condições de atender as demandas atu-

ais do mercado de trabalho? Os jovens estão concluindo os ciclos escolares adequadamente? Quais fatores atrasam estes ciclos ou mesmo interrompem os jovens dentro sistema escolar? Um importante estudo desenvolvido por Silva e Hasenbalg (2002) aponta que, passados estes anos de enormes avanços no acesso ao sistema escolar, as desigualdades sociais são fatores determinantes no alcance escolar dos jovens. Principalmente em relação à variável renda familiar *per capita* e a variável cor do entrevistado. Os autores concluem em seus estudos:

*Cabe destacar o efeito discrepante de duas outras variáveis. Por um lado, a Renda Familiar per capita, que tem um forte impacto sobre as chances de acesso ao sistema formal de ensino, tem efeito nulo nas primeiras três transições dentro do sistema escolar. Adicionalmente, a partir da transição relativa a se completar com sucesso a 4ª série, seu efeito aumenta modesta, mas sistematicamente. Por outro lado, a variável Cor do respondente apresenta um padrão de efeito que é o justo inverso do hipotetizado. Na verdade, as vantagens de jovens de cor branca parecem crescer ao longo das transições escolares, configurando um processo de seletividade aparentemente perversa que parece apontar para a existência de traços patológicos no funcionamento do sistema de ensino brasileiro (SILVA e HASENBALG, 2002, p.75).*

Em relação à questão da cor do entrevistado, Silva e Hasenbalg (2002) citam os trabalhos desenvolvidos por Fernandes (2001) nos quais a autora demonstra que a maioria das variáveis de origem social tende a um padrão da mais baixa para a mais alta transição escolar com exceção da variável cor da pele; e baseada nos resultados dos seus trabalhos afirma:

*as transformações provocadas pelo processo de industrialização não diminuíram o efeito dos determinantes da estratificação educacional no Brasil e que de fato, existem fortes evidências que os efeitos de ter nascido negro ou pardo no Brasil aumentaram com o desenvolvimento econômico ( FERNANDES, 2001, p.15).*

**Determinantes da escolarização: o efeito da raça no Nordeste brasileiro (1995-2007)**

**Henrique Guimarães & Flavio Cireno**

**Determinantes da escolarização: o efeito da raça no Nordeste brasileiro (1995-2007)**

**Henrique Guimarães & Flavio Cireno**

Diversos estudos contemporâneos abordam a temática através das análises desenvolvidas por Pierre Bourdieu na França acerca da determinação do sucesso escolar através da origem social das famílias, segundo as quais as expectativas familiares e as aspirações dos jovens seriam determinadas diretamente pela classe social de origem dessas famílias (Bourdieu, 1977). Este foco na estrutura da família e na classe social apresenta importantes contribuições para a compreensão do alcance escolar dos indivíduos através de suas experiências familiares e da sua rede social, mas de certa forma, também, apresenta, limitações ao excluir o ambiente escolar deste processo de explicação das trajetórias dos jovens dentro da sua vida escolar. Bourdieu (1977) defende que o acúmulo do capital social, cultural e econômico transmitido às gerações por seus pais é responsável pelo alcance e sucesso dos jovens nas suas trajetórias escolares. Em resumo, o desempenho escolar é diretamente ligado à origem social do indivíduo, uma vez que sua origem determina, em última forma, a herança cultural que seria o principal determinante do desempenho escolar dos jovens.

O desafio é compreender até onde o *background* familiar e as redes sociais dos indivíduos têm poder explicativo sobre o alcance escolar dos jovens e em que medida as variáveis estruturais (estrutura da escola, qualificação do professor, alimentação, acompanhamento psicológico, transporte etc.) da gestão das políticas educacionais podem contribuir para a explicação do alcance dos jovens dentro dos sistemas escolares. De acordo com Nogueira e Nogueira,

*Bourdieu nos forneceu um importante quadro macrossociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Esse quadro precisa, no entanto, ser completado e aperfeiçoado por análises mais detalhadas. Faz-se necessário, em especial, um estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do habitus familiar, bem como uma análise mais fina das diferenças sociais entre*

*famílias e contextos de escolarização* (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p.35).

Por contextos de escolarização podemos entender a gestão das políticas educacionais e seus efeitos no ambiente da escola. Os fatores da estrutura escolar devem ser levados em consideração para explicar o acesso e o desempenho dos jovens no ambiente escolar. Até por que o Estado, constitucionalmente, é responsável por propiciar uma educação de qualidade, isenta de qualquer tipo de discriminação. A educação, no Brasil, é reconhecida no texto da constituição de 1988, como um direito social dos cidadãos e, para que isto se materialize, é preciso que existam políticas públicas capazes de garantir uma educação de qualidade e estruturas escolares adequadas às demandas reais da sociedade e do mercado de trabalho. A partir desta perspectiva acima é possível identificar diversos estudos e pesquisas sobre a estrutura escolar, a qualificação e o papel dos docentes, as diversas políticas públicas voltadas para a educação (merenda, financiamento da educação, qualificação dos docentes, avaliação de desempenho, conselhos da educação, etc.) com a preocupação de compreender a importância e os efeitos desses fatores sobre o desempenho e no alcance escolar dos jovens, e, consequentemente, como as instâncias do poder público estão atuando sobre esta questão.

### **Políticas educacionais**

Diversos trabalhos como os desenvolvidos por Sander (2007); Pinto (2002); Oliveira (2000); Oliveira R. D. (2006); consideram a gestão, financiamento e políticas educacionais como fatores determinantes da explicação sobre desempenho e alcance escolar. Embora não seja objeto da análise desenvolvida neste artigo é importante frisar que existem fatores determinantes do alcance escolar dos jovens e da diminuição das desigualdades que estão diretamente ligados ao tipo de gestão da política educacional nas três esferas de poder, federal, estadual e municipal. Diversos autores entre os quais Riani e Rios-Neto (2008) desenvolveram estudos que apresentam conclusões sobre

a influência da rede municipal no alcance escolar e concluem:

*Em síntese, os resultados da análise hierárquica corroboram a hipótese de que a melhora da rede escolar dos municípios constitui um importante fator de diminuição da estratificação educacional, seja pelo seu efeito direto no aumento médio das probabilidades estudadas, seja por diminuir a importância dos fatores relacionados ao ambiente familiar do aluno (no caso, escolaridade da mãe), reduzindo a desigualdade intergeracional (RIANI e RIOS-NETO, 2008, p.25).*

De acordo com o relatório do Banco Interamericano de Desenvolvimento (2006) não existe um princípio geral que norteie e organize o sistema educacional como um todo. É necessário um planejamento sistêmico que imprima uma coerência à gestão da educação. Isto termina por gerar sobreposições de ações entre as três esferas de governo (municipal, estadual e federal) levando as reformas e as mudanças a se acumularem umas sobre as outras gerando, onde são observadas poucas mudanças consistentes na qualidade da educação oferecida à população.

A literatura recente em torno das reformas educacionais, na América Latina, aponta para um cenário contraditório no qual o discurso corrente defende que o objetivo central das reformas deve ser a melhoria da qualidade e eficiência da educação, bem como estender seus efeitos às condições de vida das populações mais desfavorecidas social e economicamente, mas o que se observa é que as principais ações são voltadas para reformas que visam apenas a ampliação do sistema (das estruturas e dos profissionais da educação) e da oferta de matrículas. Ou seja, expansão do sistema sem, no entanto, demonstrar preocupação com a qualidade e eficiência dos conteúdos e das práticas educacionais. Ainda conforme o relatório supracitado, o Brasil, na década de 1990, optou por adotar, de forma significativa, a política de expansão das matrículas, o que, sem dúvida, foi considerado um avanço, em termos de universalização do acesso à escola, mas

não houve um enfoque sobre a melhoria da qualidade e eficiência do ensino, implicando mais investimentos em estrutura, formação e capacitação dos professores, período integral e aumento do retorno da educação e das oportunidades à vida dos jovens.

A ausência de debates, sob esta perspectiva, pode ser considerada estratégica para os interesses do governo uma vez que evitaram-se discussões e possíveis impasses sobre o modelo apresentado pelo governo FHC (1995-2002). Isto, aliado à reduzida participação da sociedade civil organizada nos processos de reforma da educação, deixou a arena para os sindicatos e o poder executivo. E estes dois atores protagonizaram os maiores embates e conflitos em torno das reformas. Mas não houve força suficiente por parte dos sindicatos para incluir nas reformas as discussões sobre aumento da qualidade e eficiência nos sistemas e redes de ensino no Brasil.

Um grande avanço, de acordo com a literatura recente, foi alcançado com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), considerado como um passo adiante em relação às políticas anteriores porém é importante observar que este fundo não proporcionou um incremento nos recursos, mas sim de um novo modelo de redistribuição de recursos já existentes da esfera federal para os níveis subnacionais, baseado no num valor padrão para o gasto/aluno e na relação entre números de matrículas no ensino fundamental nos estados e municípios. De acordo com Coutinho e Guimarães (2007),

*A Emenda Constitucional n.º 14 (EC 14) aprovada em setembro de 1996, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo decreto lei 2.264 de junho de 1997 instituiu o fundo com vigência de 10 anos e obrigou a aplicação de, no mínimo, 60% dos recursos do Fundo para a capacitação e remuneração dos professores/profissionais da educação e os 40% restantes para manutenção do ensino. Fundo Estadual de natureza contábil, o Fundef era composto por 15% dos recursos provenien-*

**Determinantes da escolarização: o efeito da raça no Nordeste brasileiro (1995-2007)**

**Henrique Guimarães & Flavio Cireno**

tes do FPE, FPM, ICMS, IPI-Exp, Ressarcimento pela Desoneração de Exportações – Lei Complementar nº. 87/96 – Lei Kandir. A implementação do Fundef teve início no Estado do Pará no ano de 1997, e no ano seguinte, 1998, foi implementado nas demais unidades da federação. Após a EC 14, 60% dos recursos já destinados à educação (o que representaria 15% dos 25% constitucionais) deveriam ser repassados para o ensino fundamental, sendo a União responsável pela complementação desses recursos caso os Estados/Municípios/DF não atingissem os valores mínimos aluno/ano estipulado pelo presidente da República (somente assim haveria entrada de dinheiro novo no Fundef). O Fundef foi finalizado em 2007 sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.

De acordo com o Ministério da Educação – MEC,

*O FUNDEB priorizará 11 faixas constituídas da educação infantil, 1ª a 4ª série urbana, 1ª a 4ª série rural, 5ª a 8ª série urbana, 5ª a 8ª série rural, ensino médio urbano, ensino médio rural, ensino médio profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial, além da educação indígena e de quilombolas. A PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO dá nova redação ao § 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) terá a duração de 14 anos (2006-2019), com o intuito de atender os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos. Sua implantação será realizada de maneira gradativa nos quatro primeiros anos. Está previsto no quarto ano de vigência atender 47,2 milhões de alunos com investimentos públicos anuais de R\$ 50,4 bilhões, dos quais R\$ 4,3 bilhões serão provenientes do governo federal (COUTINHO e GUIMARÃES, 2007, p.2).*

Pode-se perceber no texto do MEC que os recursos foram incrementados de forma significativa mas, ao mesmo tempo, o universo atendido pelo Fundo foi bastante ampliado comparado ao do Fundef e, mais uma vez, a questão da qualidade e eficiência da educação não está colocada como ordem prioritária do modelo. Este fundo ainda se encontra em processo de implantação e, portanto, as análises e avaliações realizadas ainda são bastante tímidas e primárias em relação ao efeito no alcance escolar dos jovens.

### **Educação, raça e região**

Os estudos sobre a relação entre o efeito da raça no alcance escolar e nos retornos obtidos pelos diferentes grupos no que diz respeito aos ganhos advindos com os investimentos em educação convergem para algumas conclusões, entre elas, as dos estudos de Hasenbalg e Silva (2000) mostram, através das Pnads da década de 1980 e com o olhar voltado para os estudos de mobilidade social, que os pretos e os pardos alcançam sistematicamente níveis de escolaridade inferiores aos dos brancos com a mesma origem social, ou seja, controlando o efeito da raça pela classe. Esses mesmos autores mostraram, também, que os retornos obtidos com a escolaridade adquirida em termos de posição ocupacional e nível de renda tendem a ser menos para pretos e pardos em relação aos brancos. Em relação às desigualdades regionais, percebe-se que, apesar dos avanços em relação à universalização do acesso, fatores indicadores importantes, como repetência, abandono, distorção idade/série, aprendizagem apresentam uma enorme distância entre as regiões mais ricas do país (Sul e Sudeste) e as mais pobres (Norte e Nordeste). De acordo com Castro,

*(...) os indicadores de aprendizagem, embora tenham apresentado tendência sistêmica de melhoria em todas as unidades da federação, sobretudo na segunda metade dos anos 90, delineiam um quadro de profundas desigualdades regionais, algumas até mais acentuadas que o quadro observado no início da década de 1980. (CASTRO, 2000, p. 121).*

**Determinantes da escolarização: o efeito da raça no Nordeste brasileiro (1995-2007)**

**Henrique Guimarães & Flavio Cireno**

A autora apresenta, ainda, o desnivelamento socioeconômico entre as regiões do Brasil como um fator preponderante na diferenciação no ritmo e nos resultados das políticas educacionais, uma vez que a capacidade de implantação dos programas e as diferentes realidades sociais impõem respostas diferentes às políticas educacionais. Castro (2000) defende que a ação do governo federal, como coordenador das políticas educacionais através do MEC, em articulação com entidades importantes, como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) surgiu como um fator preponderante para o sucesso da universalização do acesso nos anos 1990. A questão central agora está focada para a atual condição do Nordeste em reação às demais regiões do país. Passados 10 anos da implementação do Fundef, como estão os indicadores atuais? A posição do Nordeste evoluiu em relação às demais regiões? Estes questionamentos serão retomados através da análise dos dados provenientes das Pnads de 1995, 1999, 2003 e 2007. Os procedimentos e escolhas metodológicas adotadas estão discriminados na seção a seguir.

**Metodologia**

Esta seção tem como objetivo explicitar a origem dos dados e os procedimentos adotados para a obtenção dos resultados do trabalho. Os dados utilizados são provenientes da Pnad dos anos de 1995, 1999, 2003 e 2007, onde serão gerados modelos binários logísticos para as chances de conclusão das transições. Para a finalidade desse trabalho, serão utilizadas as transições de pelo menos 1 ano, pelo menos 4 anos e pelo menos 8 anos, para as seguintes idades:

Os dados e idades foram utilizados dessa forma, pela lógica de utilização da Pnad como um pseudopainel, onde podemos acompanhar várias gerações em vários pontos do tempo, sem a necessidade do uso de cortes, uma vez que a lógica é a de aferição dos efeitos das políticas de expansão educacional da década de noventa do século passado. Apenas como ponto ilustrativo, podemos considerar o ano de 1995 como t=0, onde as políticas de expansão estavam em gestação, para um crescendo de expansão em todos os níveis até 2007. Dessa forma, ao contrário da lógica usualmente utilizada nos estudos de transição (cf. Fernandes, 2004), utilizamos a amplitude de idade para a estimação da probabilidade de transição, com o qual acreditamos, poderemos captar melhor a expansão do sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, para todas as Pnads e todos os grupos de idade, os modelos logísticos serão estruturados da seguinte forma:

$$\text{Ln}[P(Y=1)/1-P(Y=1)] = a + b1 X1 + b2 X2 + b3 X3 + b4 X4 + b5 X5 + b6 X6 + b7 X7 + b8 X8 + e.$$

Onde:

- Y = Transição Educacional (*dummy*)
- a = Constante
- bi = Coeficientes de Regressão Logística das Variáveis Independentes
- X1 = Raça (*dummy*)
- X2 = Sexo (*dummy*)
- X3 = Renda familiar (ln)
- X4 = Número de componentes da família
- X5 = Tipo de família (*dummy*)
- X6 = Urbana (*dummy*)
- X7 = Metropolitana (*dummy*)
- X8 = Região do País (*set de dummies*)
- e = Erro Estocástico

A composição e tipo das variáveis são os seguintes:

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

**Determinantes da escolarização: o efeito da raça no Nordeste brasileiro (1995-2007)**

Henrique Guimarães & Flavio Cireno

**\*Raça**

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

**\*Sexo**

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

**\*Renda Familiar**

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

**\*Número de componentes da família**

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

**\*Tipo de família**

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

**\*Urbana**

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

**\*Metropolitana**

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

**\*Região**

Conjunto (*Set*) de variáveis dicotômicas (*dummies*), onde as regiões Sudeste, Sul, Centro Oeste, Nordeste Norte e Distrito Federal são variáveis dicotômicas onde o fato

de pertencer a cada uma das regiões lhe dá o valor um e não pertencer lhe atribui o valor zero, excluída a região Sul, de referência.

**Análise dos dados e resultados**

Foram geradas regressões para cada uma das transições/ano descritas anteriormente, e como o esperado, o ajuste do modelo foi bom, e os valores críticos de -2 log da verossimilhança, satisfatórios. Quanto aos coeficientes, optou-se pela interpretação através do efeito composto expresso em percentuais, por sua maior intuitividade. O efeito da renda nesse caso é pode ser lido como coeficiente de elasticidade, onde a variação em X tem efeitos percentuais sobre a variação em Y. Nesse caso, os coeficientes saem de 29% para 16%, no caso da primeira transição, e na terceira transição sai de 97% para 34%, caindo a aproximadamente 1/3 do efeito no em 1995. Isso indica que as variáveis utilizadas no modelo perdem seu poder explicativo, o que podemos imaginar como hipótese a ser comprovada, de dois motivos principais: uma mudança estrutural radical na sociedade, o que não tem sido observado nos trabalhos publicados sobre o tema, e por isso, pouco provável, ou como segunda explicação, um alto grau de efetividade da política de universalização do ensino fundamental, e de fiscalização das políticas sociais como um todo, o que faria com que as variáveis tradicionais, como raça e renda percam seu poder explicativo.

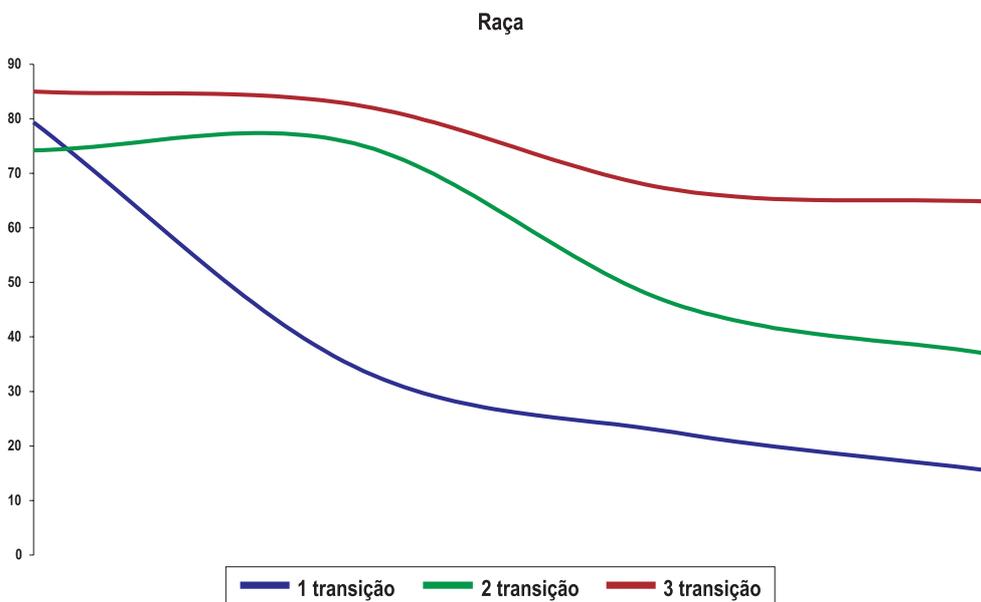
A tabela 1 da página seguinte mostra os coeficientes e a significância dos mesmos e nos mostra um quadro em que as variáveis socioeconômicas e de regionais perdem seu poder explicativo, variáveis de *background* familiar se mantêm estáveis ou aumentam seu poder explicativo. A primeira variável a ser observada e é a variável raça, por ser variável central do trabalho, que nos mostra uma queda do efeito em todos os níveis, em especial na probabilidade de completar o primeiro ano de estudos. O gráfico 1 mostra esta tendência.

Tabela 1 – Resultados para os modelos nas três transições (1995-2007)

	1ª Transição				2ª Transição				3ª Transição			
	1995*	1999	2003	2007	1995*	1999	2003	2007	1995*	1999	2003	2007
RAÇA	79,33	39,59	22,49	15,39	74,19	75,51	46,04	36,74	84,97	82,61	66,69	64,78
SEXO	-43,34	-26,50	-30,52	-27,29	-42,00	-43,53	-46,84	-47,41	-44,54	-44,15	-41,42	-48,70
LNREND	28,73	-21,02	17,19	15,98	49,71	33,74	27,99	19,85	97,24	60,84	48,85	34,40
Nº COMP	-19,32	-16,19	-14,66	-14,26	-22,21	-20,47	-19,29	-21,20	-16,46	-15,32	-13,11	-14,01
FAMÍLIA	28,21	30,67	17,55	24,01	37,06	45,87	44,62	53,20	8,85	14,73	13,01	20,12
URBANA	98,83	63,18	49,64	30,43	107,16	110,26	81,32	57,24	152,53	133,78	114,65	84,77
METRO	53,61	4,01	1,61	1,74	18,21	30,71	24,89	16,24	17,96	21,13	34,91	24,51
N	-61,15	-55,66	-49,06	-46,61	-50,12	-59,18	-54,50	-50,29	-18,41	-26,17	-33,28	-17,63
NE	-78,64	-61,10	-50,66	-47,74	-64,39	-67,54	-60,77	-50,17	-23,15	-43,24	-44,93	-29,22
SE	-12,45	-25,48	-14,30	-43,08	-20,67	-2,03	-10,73	-10,60	-12,90	-2,43	15,85	26,66
DF	-45,03	-11,26	-32,99	-32,31	-40,01	23,53	-18,60	-12,39	-15,54	-18,82	-5,16	-11,15
CO	-40,27	-27,18	-15,25	-35,31	-33,20	-28,85	-11,54	-20,02	-23,85	-29,81	-20,21	-2,16
Constant	436,811	344,462	581,600	478,915	-52,11	30,97	209,78	417,91	-99,14	-94,41	-85,64	-64,29

Apenas os indivíduos de 10 a 11 anos.  
Valores em cinza indicam coeficientes não significativos a 5%.

Gráfico 1 – Efeito da raça na probabilidade de completar as transições (1995-2007)



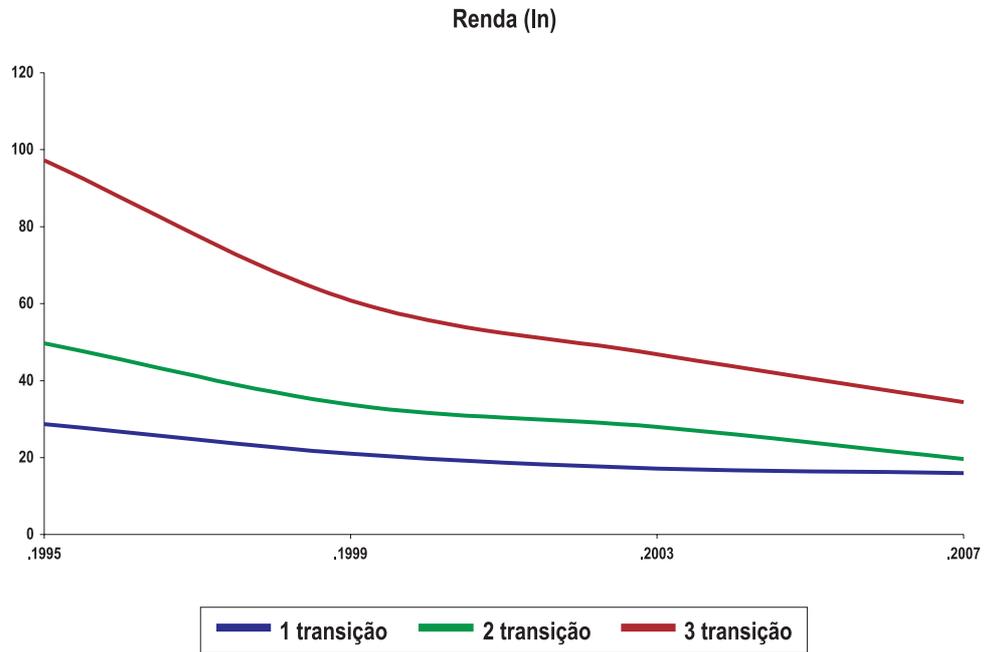
Determinantes da escolarização: o efeito da raça no Nordeste brasileiro (1995-2007)

Henrique Guimarães & Flavio Cireno

Ao se observar o comportamento do efeito da raça nos modelos, nota-se que a 1ª transição (concluir ao menos 1 ano), é mais forte, passando de uma vantagem de aproximadamente 80% dos brancos sobre os negros, para uma vantagem de 15,39%. Já na segunda transição (concluir o 1º ciclo do ensino fundamental), o coeficiente angular é menor, caindo aproximadamente pela metade (de 75% para 36%). Já na terceira transição a queda

se mostra ainda menor saindo de um efeito de 85% para aproximadamente 65%. Outro fator que cai sensivelmente durante o período e de maneira consistente é o efeito da renda, porém com uma dinâmica inversa: nesse caso, o efeito da renda é invertido, ou seja, as maiores quedas estão nas transições superiores, e, além disso, aponta uma convergência do efeito da renda, o que pode indicar um ajuste da oferta.

Gráfico 2 – Efeito da renda na probabilidade de completar as transições (1995-2007)



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

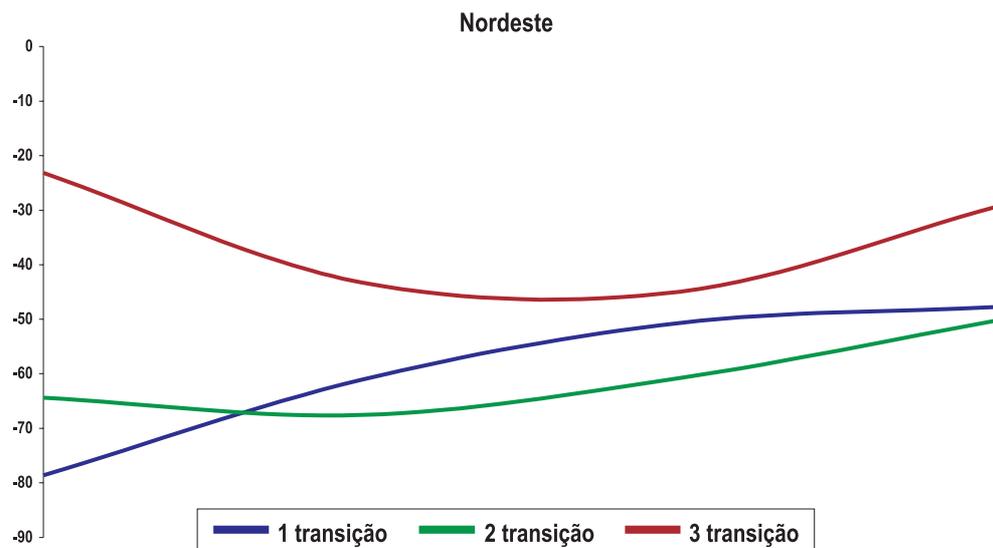
de 97% para 34% caindo a aproximadamente 1/3 do efeito no em 1995.

Finalizando, devemos olhar para o coeficiente do Nordeste, quando comparado com o do Sul, onde há uma queda no efeito negativo da Região Nordeste principalmen-

Determinantes da escolarização: o efeito da raça no Nordeste brasileiro (1995-2007)

Henrique Guimarães & Flavio Cireno

Gráfico 3 – Efeito da Região Nordeste na probabilidade de completar as transições (1995-2007)



te na segunda e terceira transições e uma curva em forma de “u” na primeira. Esse efeito da primeira transição pode ser derivado da diferença existente nas idades para a Pnad de 1995, que só contém a informação de anos de educação para a população com mais de 10 anos, fazendo com que haja um viés. Porém, se tal afirmação fosse irrefutável, por que o mesmo não acontece com os outros coeficientes? Essa é uma questão a ser estudada. Porém, a tendência geral é de queda nos efeitos negativos da região, demonstrando ao menos uma tendência à universalização dos serviços de educação, controlados pelos outros fatores na equação.

### **Conclusões**

Ao analisarmos os padrões de determinação da escolarização para o Brasil entre os anos de 1995 e 2007, observamos que os coeficientes e a significância das variáveis socioeconômicas e de região perdem seu poder explicativo, enquanto que as variáveis de *background* familiar se mantêm estáveis ou aumentam seu poder explicativo. Em complemento, podemos lançar como hipótese que isso se deve a uma expansão da oferta de educação através da universalização do ensino fundamental e das políticas sociais, que fazem da frequência à escola uma atividade compulsória.

**Determinantes  
da escolarização:  
o efeito da raça  
no Nordeste  
brasileiro  
(1995-2007)**

**Henrique  
Guimarães  
& Flavio Cireno**

## Referências bibliográficas

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO E DAVID ROCKEFELLER CENTER FOR LATIN AMERICAN STUDIES. A política das políticas públicas: progresso econômico e social na América Latina: relatório 2006. Harvard University; Elsevier; Washington, DC: BID 2007 (tradução Banco Interamericano de Desenvolvimento. Rio de Janeiro)

BOURDIEU, Pierre. "The forms of capital". In: J. Richardson, **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York, Freewood. 1977

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistema nacional de avaliação e de informações educacionais. In: *Perspectiva*: São Paulo, v.14 n.1 mar. 2000

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

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

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

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. "A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições". In: *Educação & Sociedade*. [online]. v.23, n.78, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

PINTO, J.M.R. "Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)". In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas e RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. "Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?" In: *Rev. Bras. Estudos Populacionais*. [online]. vol.25, n.2, pp. 251-269, 2008.

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

SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG, Carlos. "Recursos familiares e transições educacionais". In: *Cadernos Saúde Pública* [online], v. 18, supl., pp. S67-S76. 2002.

\_\_\_\_\_. "Tendência de desigualdades educacionais no Brasil". In: *Dados: revista de ciências sociais*, Rio de Janeiro. v.43, n.3 pp.423-445, 2000.

VAZQUEZ, D. A.. **Educação e desigualdade regionais**: a política nacional de equidade do Fundef. Trabalho apresentado no 28º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu, outubro de 2004.

**Determinantes da escolarização: o efeito da raça no Nordeste brasileiro (1995-2007)**

Henrique Guimarães & Flavio Cireno