

40º Encontro Anual da Anpocs

ST 28 – Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas

**Desigualdades raciais e desempenho acadêmico no Brasil**

Arnaldo Lôpo Mont'Alvão (IESP-UERJ)

Luiz Flávio Neubert (UFJF)

## **Resumo**

Estudantes pardos e pretos apresentam indicadores educacionais (acesso, progressão, notas, conclusão e mesmo entrada no ensino superior) inferiores aos dos brancos no Brasil. Fatores que determinam essas diferenças estão relacionados com os recursos familiares, a qualidade das escolas, as trajetórias individuais e variáveis ligadas aos professores. Poucos estudos conseguiram examinar a contribuição relativa destes e outros fatores para a construção das desigualdades raciais na escola. Este estudo investiga os fatores que contribuem para as desigualdades raciais no desempenho acadêmico no Brasil, empregando um modelo de decomposição de médias aplicado aos dados de desempenho de estudantes do 9º ano na Prova Brasil de 2013. Os principais resultados indicam que se estudantes não brancos tivessem os recursos dos brancos, diferenças de desempenho diminuiriam em quase 50% e, se tivessem os mesmos retornos educacionais, as desigualdades diminuiriam mais 40%.

**Palavras-chave:** Desempenho acadêmico, desigualdade racial, modelos hierárquicos lineares, decomposição de médias

## **Introdução**

Diferenças nas taxas de matrícula, progressão, evasão e nos níveis de desempenho educacional entre grupos raciais são traços marcantes do sistema escolar brasileiro. Tais diferenças têm proporcionado trajetórias escolares muito distintas entre brancos e não-brancos, culminando em trajetórias mais irregulares para estes últimos, e cujas consequências são evidenciadas ao longo do ciclo de vida.

Como apontam Jencks e Phillips (1998), desigualdades de desempenho educacional entre brancos e não-brancos são talvez a causa fundamental das desigualdades raciais (educacionais, de renda, ocupacionais, etc.) ao longo do ciclo de vida nos EUA e, dessa forma, a mitigação destas só pode se dar de forma sólida através do combate aos diferenciais de desempenho na escola básica. No entanto, o exame dessas desigualdades de desempenho só tem sido objeto central de estudos a partir dos anos 90, com uma série de trabalhos que vem buscando entender como as desigualdades de rendimento escolar entre grupos raciais persiste mesmo em tempos de expansão do sistema educacional (HASENBALG, SILVA, 1990; BARCELOS, 1993; SILVA, 2003; MONT'ALVÃO, 2011).

Os fatores associados a essas diferenças são variados, sendo destacadas pela literatura as diferenças: no contexto familiar (JENCKS et al, 1972); de engajamento escolar (JOHNSON, CROSNOE, ELDER, 2001); nos mecanismos de funcionamento do sistema escolar (SOARES, BELTRÃO, BARBOSA, FERRÃO, 2005). Acreditamos, todavia, que poucos trabalhos têm buscado analisar essas dimensões de forma integrada no Brasil. Neste trabalho buscamos analisar as causas das desigualdades de rendimento escolar entre brancos e não-brancos no Brasil, nos valendo de uma ampla revisão da literatura nacional e internacional, e de dados da Prova Brasil de 2013.

Na seção a seguir revisamos os principais estudos brasileiros sobre as desigualdades raciais de desempenho escolar, além de apresentarmos indicadores empíricos atuais dessas desigualdades. Em seguida discutimos, principalmente a partir da literatura internacional, os principais fatores associados a essas desigualdades. A partir daí apresentamos a fonte de dados, as variáveis e os métodos utilizados em nossas análises. As seções finais apresentarão os resultados e a discussão, pontuando a contribuição deste estudo para o avanço do conhecimento na temática em questão.

### **Desigualdades educacionais entre grupos raciais no Brasil**

Ao longo das últimas duas décadas, evidências de estudos sobre desigualdades educacionais no Brasil indicam que, mesmo com a expansão do sistema educacional como um todo, pardos e pretos, a partir daqui chamados de não-brancos, experimentam desigualdades de acesso, desempenho e, conseqüentemente, de progressão e acesso aos níveis mais altos do sistema escolar (FERNANDES, 1999; RIBEIRO, 2009). As desvantagens de não-brancos em relação a brancos vêm desde o início do ciclo escolar, passando por sua trajetória na escola primária e secundária (HASENBALG, SILVA, 1990; BARCELOS, 1993; SILVA, 2003; SOARES, ALVES, 2003), até a entrada e permanência na educação superior (MONT'ALVÃO, 2011).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014 – a última disponível no momento de escrita deste trabalho, já que os dados da PNAD Contínua disponíveis até 2016 ainda não contém a variável raça – indicam que, na educação básica, estudantes brancos têm menores taxas de atraso – 38% contra 46% de não-brancos – e evasão escolar – entre crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, 7,7% dos brancos não estão matriculados, ao passo que entre os não-brancos essa taxa é de 9,1%. Já as taxas de acesso ao ensino superior (para matriculados e já

concluídos) também são diferenciadas, com 29,7% dos brancos chegando a este nível educacional, sendo que apenas 13,5% dos não-brancos o fazem. Ainda de acordo com estes dados, entre adultos acima de 25 anos de idade, o nível médio de escolaridade alcançada é de 8,8 anos para brancos e apenas 7,1 anos para não-brancos (estatística  $t = 84,2$ ,  $p < 0,001$ ).

Estudantes não-brancos apresentam trajetórias educacionais mais acidentadas (problema de acesso, retenção, evasão e distorção séria-idade) do que os brancos, mesmo controlando-se o efeito da origem. Ou seja, mesmo quando não brancos possuem aqueles recursos econômicos que os colocariam em vantagem relativa, o alcance e a trajetória educacional são piores do que dos indivíduos brancos. Tal fato indicaria a importância ou o “efeito líquido” da raça/cor como mecanismo gerador de desigualdades educacionais no caso brasileiro, tornando-se, como mostram Pastore e Silva (2000), o mecanismo mais importante na determinação das diferenças ocupacionais entre brancos e não brancos ao longo do ciclo de vida.

Diferenciais raciais na proficiência escolar também são acentuadas. Na tabela 1, dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicam que estudantes brancos têm desempenho muito superior em língua portuguesa e em matemática que os estudantes não brancos, seja qual for a série analisada.<sup>1</sup> Intervalos pré-definidos nas escalas (em geral, de 25 pontos), indicam mudanças em nível de competências demonstradas no exame. Dessa forma, enquanto brancos no ensino fundamental se encontrariam, na média, no nível 4 de habilidades, os não-brancos estariam no nível 3.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> A escala de proficiência do SAEB, para o ensino fundamental, vai de 0 a 350 em língua portuguesa e 0 a 425 em matemática. Para os do ensino médio, a escala vai até aproximadamente 375 em língua portuguesa e aproximadamente 425 em matemática.

<sup>2</sup> Mais detalhes sobre as escalas de proficiência do SAEB podem ser encontrados no link <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/escalas-da-prova-brasil-e-saeb>

Tabela 1 – Proficiência escolar de alunos brancos e não-brancos nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, Brasil, 2013

<b>Ano/grau escolar</b>	<b>Grupo racial</b>	<b>Língua portuguesa</b>	<b>Matemática</b>
5o ano - EF	Branco	208.1	224
	Não-branco	194.5	210
9o ano - EF	Branco	255.5	262.2
	Não-branco	239	244
3o ano - EM	Branco	285.8	284.5
	Não-branco	265.3	261.7

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SAEB 2013.

Vários estudos corroboram essa tendência. Barbosa (2011) mostra que estudantes não-brancos têm desempenho inferior em língua portuguesa e matemática do que os brancos – utilizando dados de uma amostra de escolas de Belo Horizonte. Basso e associados (2012) salientaram a importância da variável de raça/cor para explicar a diferença de desempenho entre alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio em vários estados brasileiros, destacando que: a) apesar dos melhores resultados de desempenho variarem de acordo com a condição socioeconômica do aluno, a diferença entre brancos e não brancos é persistente; b) a diferença de desempenho entre brancos e não brancos cresce, em favor do primeiro grupo, quanto maior é a condição socioeconômica; e c) a diferença é reforçada ao longo do processo educacional. Estudos recentes indicam que vem sendo reduzidas consideravelmente, nas últimas três décadas, as desigualdades raciais de acesso ao sistema escolar (MONT’ALVÃO, 2013) assim como as desvantagens ao longo da educação básica (SILVA, 2003; MARTELETO, 2012), num processo similar ao que vem acontecendo nos EUA há algumas décadas (GAMORAN, 2001; KAO, THOMPSON, 2003; BERENDS, LUCAS, PENALOZA, 2008). No entanto, elas ainda existem, principalmente entre brancos e pretos, mesmo com a ampliação do acesso ao sistema – quase-universalização do ensino fundamental (96,3% das crianças entre 7 e 14 anos estão matriculadas) e aumento considerável da cobertura do ensino médio (57% dos jovens entre 15 e

17 anos matriculados neste nível)<sup>3</sup> –, o que direciona a atenção para os mecanismos, externos e internos à escola, que ajudam a reproduzir as desigualdades educacionais entre grupos raciais.

### **Fatores associados às desigualdades educacionais entre grupos raciais**

Os fatores que contribuem para as desigualdades escolares entre grupos raciais são multidimensionais. Vários estudos se debruçaram sobre causas dessas desigualdades no Brasil, mas é nos EUA que um extenso, e teoricamente abrangente, corpo de pesquisas vem se dedicando ao estudo destes fatores ao longo das últimas décadas. Nesta seção buscamos delinear a contribuição dessa literatura e, ao fazer a ponte com a produção brasileira, mostrar como ela pode nos ajudar a interpretar as desigualdades escolares no contexto brasileiro.

Estudos controversos argumentaram que parte das desigualdades entre brancos e não-brancos poderia ser explicada por fatores genéticos que tendiam a limitar o desempenho dos estudantes não-brancos no sistema escolar e, conseqüentemente, políticas públicas voltadas para mitigação dessas diferenças não conseguiriam grandes resultados (JENSEN, 1969; HERRNSTEIN, 1971; HERRNSTEIN, MURRAY, 1994; SCARR, 1992). Ao longo das últimas décadas, todavia, críticas a esta perspectiva argumentam acerca de sua limitação no que tange ao entendimento sobre a inteligência humana e o desempenho escolar, ao não levar em conta desigualdades de acesso à escola. Além disso, os procedimentos de teste utilizados falham em reconhecer que inteligência e desempenho são fenômenos multidimensionais (GARDNER, 1983; HILLIARD, 1995; GAMORAN, 2001). Quando estudantes negros recebem acesso a educação de qualidade similar à dos brancos, o desempenho dos dois grupos tende a se aproximar (SORENSEN, HALLINAN, 1984). Similarmente, políticas voltadas para redução dessas diferenças de desempenho têm obtido resultados positivos em todos os níveis educacionais (NISBETT, 1998). Fischer e associados (1996) retomaram os dados analisados por Herrnstein e Muray (1994) e encontraram resultados bem diferentes, apontando que o desempenho escolar é primordialmente influenciado por causas sociais. Em geral, a explicação genética perdeu força,

---

<sup>3</sup> Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2014. Um percentual de 27% dos jovens entre 15 e 17 anos de idade ainda frequenta aulas no ensino fundamental, e apenas 1% já avançou para o ensino superior.

assumindo-se que praticamente o total das desigualdades de desempenho acadêmico entre grupos raciais advém de causas sociais (JENCKS, PHILLIPS, 1998).<sup>4</sup>

Uma multiplicidade de fatores atua para a determinação dessas diferenças. Há um entendimento geral de que o principal determinante dessas diferenças são as desigualdades socioeconômicas e culturais familiares (COLEMAN, CAMPBELL, HOBSON, MCPARTLAND, MOOD, WINFELD, YORK, 1966; JENCKS, SMITH, ACLAND, BANE, COHEN, GINTIS, HEYNS, MICHELSON, 1972; HEDGES, NOWELL, 1998; GAMORAN, 2001). Características educacionais e ocupacionais dos pais tendem a se projetar sobre o desempenho dos estudantes, diferenciando as trajetórias dos grupos ao longo do sistema educacional. E, dessa forma, estudantes brancos, cujos pais em geral têm maiores níveis educacionais e posições ocupacionais mais altas, têm em média melhor desempenho escolar que os negros.

Ainda nesta linha, alguns estudos apontam que não apenas a diferença de recursos socioeconômicos, mas também diferenças em fatores importantes na formação do ambiente familiar, tais como estímulos cognitivos e suportes emocionais oferecidos pelos pais durante a formação pré-escolar (BERLIN, BROOKS-GUNN, SIKER, ZASLOW, 1995; BROOKS-GUNN, KLEBANOV, SMITH, DUNCAN, LEE, 2003; YEUNG, PFEIFFER, 2009).

Muita atenção também vem sendo dispensada ao papel da escola, com destaque para o efeito da segregação racial e as diferenças de financiamento entre escolas (CARD, ROTHSTEIN, 2007; HANUSHEK, RIVKIN, 2009; GOLDSMITH, 2009; CONDRON, 2009; FIEL, 2013). Embora estudos importantes tenham mostrado que o papel da escola é no máximo secundário se comparado à influência das características familiares (COLEMAN, 1966; JENCKS, SMITH, ACLAND, BANE, COHEN, GINTIS, HEYNS, MICHELSON, 1972), não é desprezível o efeito da estrutura escolar e seus muitos componentes sobre o desempenho dos estudantes.<sup>5</sup> Escolas segregadas tendem a contribuir para um menor nível de desempenho de estudantes não-brancos ao conter, simultaneamente, professores menos motivados e qualificados, estrutura física mais precária, colegas com menor desempenho acadêmico, etc. Por outro lado, o desempenho de

---

<sup>4</sup> Além de tudo, como mostram Jencks e Phillips (1998), ainda não foram identificados os genes que influenciam as habilidades cognitivas, não sendo, portanto, possível atribuir às diferenças genéticas parte da determinação das desigualdades de desempenho

<sup>5</sup> Pelo menos um estudo (JENNINGS, DEMING, JENCKS, LOPUCH, SCHUELER, 2015) indica que o efeito das escolas pode ser bem maior do que se tem admitido até aqui, se se considerar o efeito delas não apenas sobre testes padronizados, mas também sobre outros indicadores, como, por exemplo, chegada à educação superior.

estudantes negros é bem melhor quando frequentam escolas que os integram a outros grupos raciais (ENTWISLE, ALEXANDER, 1992; BANKSTON, CALDAS, 1996). A concentração de estudantes negros em escolas menor nível de financiamento e áreas com altos indicadores de pobreza, desemprego e baixa infra-estrutura urbana reforçam essas desigualdades.

Outros componentes importantes do contexto escolar que contribuem para diferenças de desempenho entre estudantes brancos e não-brancos compreendem variáveis relacionadas aos professores. Estas compreendem, de um lado, suas expectativas em relação aos alunos, e, de outro, o tratamento diferenciado dos alunos por conta da cor da pele. Fish (2016) mostra, por exemplo, que enquanto estudantes brancos têm maior probabilidade de terem comportamento percebido como problemático quando apresentam limitações acadêmicas, estudantes negros são percebidos como problemáticos quando apresentam problemas de comportamento cotidiano. Outros estudos indicam que a raça dos alunos pode ser um fator moderador das expectativas dos professores, fazendo com que estes últimos tendam a ter expectativas educacionais mais baixas para os estudantes negros do que para os brancos, e isso tem efeito prático sobre o desempenho dos primeiros (JUSSIM, ECCLES, MADON, 1996; FERGUSON, 2003; DOWNEY, PRIBESH, 2004; OATES, 2009).

Simultaneamente, levando-se em conta que boa parte das evidências empíricas sugerem que as diferenças entre o desempenho de estudantes brancos e não-brancos permanecem mesmo em condições socioeconômicas semelhantes, ou quando compara-se estudantes das mesmas escolas, Jencks e Phillips (1998) argumentam que é necessário voltar a atenção para as perspectivas dos estudantes, analisando os aspectos sociopsicológicos e hábitos cotidianos que podem contribuir para a consolidação dessas diferenças.

Desenvolvimentos nessa linha de argumentação propõem que fatores como diferenças de engajamento acadêmico e diferenças de atitudes concretas em relação à escola são importantes. Engajamento acadêmico pode ser entendido como um conjunto de hábitos, atitudes e orientações ligados a um bom desempenho acadêmico (NEWMANN, 1992). Construtos empíricos que representam essa dimensão estão positivamente ligados ao desempenho em testes padronizados (FINN, ROCK, 1997; ROSCIGNO, AINSWORTH-DARNELL, 1999), podendo ser empiricamente verificados através de variáveis como empenho na realização do dever de casa e



participação em atividades extra-curriculares, valorização da importância da escola e aspirações educacionais e ocupacionais.

Evidências empíricas sobre as diferenças entre grupos raciais nesta dimensão apontam um quadro complexo. Embora alguns estudos indicassem inicialmente que estudantes negros dedicavam menos tempo à escola, especialmente no que concerne ao dever de casa, que os brancos (STEINBERG, BROWN, DORNBUSCH, 1996; AINSWORTH-DARNELL, DOWNEY, 1998), outros não encontraram nenhuma diferença (SMERDON, 1999) e alguns outros vêm apontando que estudantes negros são altamente engajados e motivados em relação à escola, tanto quanto ou mais que estudantes brancos (AINSWORTH-DARNELL, DOWNEY, 1998; JOHNSON, CROSNOE, ELDER, 2001).

Embora atitudes positivas entre estudantes negros em relação ao desempenho escolar sejam destacadas desde o Relatório Coleman (1966), tais atitudes não necessariamente se traduzem em bom desempenho. Ogbu (1978) propôs uma abordagem da cultura de oposição (*oppositional culture explanation*), através da qual as desigualdades entre brancos e negros no ambiente escolar são um produto do processo de dominação dos brancos, de forma que estudantes negros com bom desempenho escolar são vistos pelos colegas como “agindo como brancos” e ignorando sua herança cultural. Também nessa perspectiva, Mickelson (1990) propõe que analisemos atitudes em relação ao desempenho na escola, diferenciando-as em: a) atitudes abstratas e b) atitudes concretas. Somente estas últimas, ao se basearem em experiência de vida e na percepção da limitação das oportunidades socioeconômicas, teriam algum efeito prático sobre o desempenho escolar, ao passo que as primeiras apenas refletem o discurso dominante sobre a importância da escola. Críticas a essa abordagem argumentam, a partir de dados empíricos, que estudantes negros, comparados aos brancos, não apresentam quaisquer limitações atitudinais em relação à escola (AINSWORTH-DARNELL, DOWNEY, 1998; COOK, LUDWIG, 1998).

Estudos no Brasil destacam o papel da qualidade da escola nas diferenças raciais, apontando que estudantes não-brancos frequentam escolas de baixa qualidade em proporção muito maior que estudantes brancos (SOARES, ALVES, 2003; BARBOSA, 2005). Ribeiro e Koslinski (2010), analisando o caso do Rio de Janeiro, a partir de dados da Prova Brasil de 2005, mostram que quanto maior a proporção de estudantes pretos e pardos na escola, menor tende a ser a nota do estudante. Barbosa (2005) encontrou que escolas de maior qualidade contribuem consideravelmente para a melhoria do desempenho de estudantes não-brancos – chegando a ser

superior ao de estudantes brancos em escolas de baixa qualidade –, mas não ao dos brancos em escolas de nível semelhante. Soares e Alves (2003) e Soares (2009) identificaram a intensificação da diferença entre brancos e pretos em contextos socioeconômicos mais vantajosos, com destaque para as escolas que possuem melhor estrutura e nível socioeconômico médio. Barbosa (2005) propõe que observemos o efeito das diferenças institucionais (organização burocrática, gestão e características dos professores) como meio de entender como estudantes de contextos sociais semelhantes respondem diferentemente ao ambiente escolar.

Outros estudos argumentam sobre a existência de discriminação diária praticada por colegas brancos, assim como tratamento distinto por parte dos professores, podem reforçar as desigualdades de desempenho (ROSEMBERG, 1998; CAVALLEIRO, 2000; CARVALHO, 2005). As expectativas dos professores têm efeito positivo sobre o desempenho e, ao mesmo tempo, quanto mais altas elas forem, maiores serão as vantagens de estudantes brancos em relação aos não-brancos (SOARES, 2004). Barbosa e Randall (2004) apontam, no entanto, que diferenças raciais não são o fator primordial do tratamento diferenciado dado por professores aos alunos na educação básica, mas, sim, as diferenças de desempenho acadêmico. Barbosa (2005) indica, por outro lado, que estudantes não-brancos cujos professores têm expectativas mais altas tendem a ter melhor desempenho que estudantes brancos cujas expectativas dos professores são baixas.

Poucos estudos brasileiros, todavia, vêm incorporando hábitos e orientações dos estudantes na análise do processo educacional. Soares e Collares (2006) e Martinelli e Genari (2009) indicam que orientações/attitudes em relação à escola têm efeito positivo sobre proficiência escolar. Mas Martinelli e Genari (2009) pontuam que só há relação positiva entre motivações e resultados de proficiência quando estas motivações referem-se à curiosidade e à busca de conhecimento – ou seja, não há correlação quando os alunos buscam apenas a aprovação na série e pelo professor. No entanto, nenhum estudo aponta as nuances entre grupos raciais e buscamos aqui suprir essa lacuna, analisando em que medida a incorporação de variáveis indicadoras de engajamento do estudante contribuem para a diferenciação do desempenho entre estudantes brancos e não-brancos.

## **Estratégia analítica**

### **Dados**

São utilizados microdados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, de 2013, coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A prova Brasil é parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e foi criada para proporcionar diagnósticos para implantação de políticas escolares visando a melhoria da qualidade da educação. Além das informações sobre proficiência em língua portuguesa e matemática, a Prova Brasil traz informações sobre as características sociodemográficas e socioeconômicas das famílias dos estudantes e trajetórias educacionais dos estudantes, além de variáveis sobre os professores e a estrutura da escola.

A Prova Brasil tem caráter censitário para as escolas públicas, buscando incluir informações de todos os estudantes do 5º ano e do 9º ano do ensino fundamental no país. Utilizaremos apenas os dados dos estudantes do 9º ano, já que a variável indicadora de aspirações educacionais, importante para o teste de efeito das motivações sobre o desempenho, só está presente para alunos deste ano escolar. Um segundo corte é feito em decorrência da utilização das variáveis relacionadas aos professores. Nos microdados da Prova Brasil, cada professor(a) está ligado por um link à turma na qual ministra aulas, e, dessa forma, cada turma tem, em teoria, ligação com dois professores, um de língua portuguesa e um de matemática, e, em alguns casos, também com professores que declararam ministrar mais de uma disciplina. Professores que selecionaram mais de uma disciplina foram excluídos, assim como as turmas para as quais eles lecionavam, pois o objetivo era identificação do efeito das variáveis relativas ao professor da disciplina (português ou matemática) sobre o rendimento do aluno naquela disciplina específica.

## **Variáveis**

Escolhemos um conjunto de variáveis que representa diversas dimensões que influenciam o desempenho educacional. O primeiro subconjunto traz variáveis dos indivíduos: sociodemográficas: idade, sexo e raça/cor. Definimos aqui dois grandes grupos raciais: brancos e não-brancos. Estudantes indígenas, por toda a especificidade das suas trajetórias, não são considerados nessas análises. O grupo dos brancos inclui também aqueles que se identificam como amarelos, enquanto os não-brancos agregam pardos e pretos numa única categoria e é uma estratégia comumente utilizada em análises de desigualdades educacionais entre grupos raciais

pela proximidade da situação entre estes grupos, no que diz respeito a seus resultados educacionais (SILVA, HASENBALG, 2000; SILVA, 2003).

Incluimos também indicadores das trajetórias escolares – se frequentou pré-escola e o desempenho anterior, cuja referência (código 0) é um desempenho ruim, representado por estudantes que, pelo menos uma vez, já abandonaram a escola ou repetiram alguma série –, e engajamento escolar.

O segundo subconjunto inclui variáveis relativas ao contexto familiar, abrangendo desde as características socioeconômicas – nível educacional dos pais (maior entre os dois) e escala de nível socioeconômico – até a estrutura familiar (presença de apenas um dos pais no domicílio e tamanho da família) e envolvimento na vida escolar dos estudantes. O terceiro grupo de variáveis abriga o contexto da sala de aula. Estas variáveis referem-se às informações fornecidas pelo(a) professor(a) da turma, naquela respectiva disciplina, sobre suas qualificações (nível educacional e anos de experiência), práticas pedagógicas, episódios de violência no cotidiano escolar, percepção sobre problemas de aprendizado e expectativas em relação ao progresso educacional da turma. O quarto subconjunto de variáveis traz informações sobre a estrutura da escola (estrutura dos espaços físicos, presença de recursos disponíveis para uso dos alunos e nível de segurança da escola) e o nível socioeconômico médio (média do nível socioeconômico das famílias dos alunos que frequentam a escola).

Diversas variáveis foram construídas a partir de análise de componentes principais – todas indicadas nas tabelas pelo termo “fator”. Engajamento escolar contempla a junção da frequência de realização do dever de casa, gosto pela disciplina e aspirações escolares. Status socioeconômico compreende o conjunto de bens do domicílio (variáveis Q005 a Q015 no questionário da Prova Brasil), para os quais as respostas possíveis eram “não tem”, “sim, um(a)”, “sim, dois/duas”, “sim, três” e “sim, quatro ou mais”. Práticas pedagógicas dizem respeito aos recursos utilizados pelo professor no cotidiano das aulas (Q107 a Q125), para os quais as respostas eram: “nunca”, “uma vez por ano”, “3 a 4 vezes por ano”, “mensalmente”, “semanalmente” e “diariamente”. Percepção de violência agrega as variáveis Q083 a Q092, que indicam o relato do professor sobre episódios de violência na sala de aula. Percepção, pelo professor, de problemas de aprendizagem entre alunos traz um conjunto de variáveis (Q070 a Q082) que indicam uma série de fatores que pode atrapalhar o processo de aprendizagem do aluno. Por fim as variáveis relacionadas à escola: infraestrutura

disponível para os alunos (Q057 a Q064); recursos para uso diário dos alunos (Q037 a Q056); e nível de segurança (Q022 a Q036). Para infraestrutura e nível de segurança as respostas eram “inexistente”, “ruim”, “regular” e “bom”.

## **Métodos**

Empregamos o método de decomposição Blinder-Oaxaca (OAXACA, 1973; BLINDER, 1973), no intuito de entender melhor a natureza das diferenças entre os grupos raciais. Este método é largamente utilizado na literatura sobre diferenciais de rendimentos entre homens e mulheres ao redor do mundo, assim como nas desigualdades de rendimentos entre brancos e não-brancos (LOVELL, 1989; SILVA, 2000), mas pode também ser aplicado a uma série de outros indicadores sociais – de natureza contínua e não-censurada. No entanto, foi relativamente pouco utilizada para estudo dos fatores que contribuem para diferenças de desempenho escolar. Alguns estudos internacionais empregaram este método para os dados do *Program for International Student Assessment* (PISA), no intuito de entender diferenças entre estudantes de baixo e alto capital social e econômico e entre estudantes de áreas rurais e urbanas em vários países (AMMERMUELLER, 2007; ZHANG, LEE, 2011; BURGER, 2011; RAMOS, DUQUE, NIETO, 2012; BAIRD, 2012; NIETO, RAMOS, 2013). No que concerne ao uso desta técnica para estudo de diferenças raciais, Montoya (2010) mostra, por exemplo, que se os coeficientes para os hispânicos fossem os mesmos que os dos brancos, as diferenças de desempenho entre eles seriam muito menores nos EUA. Card e Rothstein (2007) mostram, também para os EUA, que pelo menos um quarto das diferenças de desempenho entre brancos e pretos se deve à segregação racial nas comunidades.

Este método decompõe as diferenças entre grupos em três componentes, como mostra a equação abaixo.

$$D = R + C + I$$

O primeiro componente ( $R$ ) indica o quanto das diferenças no fenômeno estudado pode ser explicado pelas diferenças em suas características ou recursos. Através de um exercício de simulação contrafactual, aponta o quanto as desigualdades de desempenho diminuiriam se não-brancos tivessem os mesmos recursos que os brancos (características socioeconômicas e estrutura familiar, características da escola, das orientações escolares, diferenças geográficas, etc.). O

segundo componente (*C*) abrange as diferenças nos retornos (coeficientes) dos recursos que, também baseada num exercício contrafactual, mostrará o tamanho da diminuição das desigualdades educacionais entre grupos raciais se não-brancos tivessem os mesmos retornos (coeficientes nos modelos de regressão) que os brancos. O terceiro e último componente (*I*) é um termo interativo, que leva em conta que brancos e não-brancos apresentam, simultaneamente, diferenças em recursos e retornos. Nesse caso, a interação leva em conta que um dos grupos, provavelmente os estudantes brancos, tendem a ter um volume maior de recursos e coeficientes mais altos que o outro grupo, o dos não-brancos. A equação geral com a definição dos três componentes pode ser descrita como:

$$Y_1 - Y_2 = (a_1 - a_2) + \sum (b_{i1} - b_{i2}) X_{i1} + \sum b_{i1}(X_{i1} - X_{i2}) \\ + \sum (b_{i1} - b_{i2})(X_{i1} - X_{i2})$$

Onde a diferença observada entre os grupos ( $Y_1 - Y_2$ ) é composta por uma porção devida a diferenças de recursos [ $\sum b_{i1}(X_{i1} - X_{i2})$ ], uma porção devida a diferenças de retornos [ $(a_1 - a_2) + \sum (b_{i1} - b_{i2}) X_{i1}$ ] e uma interação entre recursos e retornos [ $\sum (b_{i1} - b_{i2})(X_{i1} - X_{i2})$ ]. Vale notar que o grupo 1 é o de referência, de forma que, em nosso modelo, analisamos mudanças no desempenho dos estudantes não-brancos (grupo 2) casos eles tivessem os recursos e os retornos dos estudantes brancos (grupo 1). Para o modelo construído aqui, utilizamos o pacote *oaxaca* para o programa Stata.<sup>6</sup>

## Resultados

A tabela 2 traz os resultados gerais dos modelos de decomposição, enquanto as tabelas 3 e 4 trazem os coeficientes gerais para cada variável incluída nestes modelos. Os modelos de decomposição revelam que a diferença média no desempenho dos estudantes é de 13 pontos, tanto para língua portuguesa quanto para matemática.

Se estudantes não-brancos tivessem os mesmos recursos que os brancos, as diferenças na Prova Brasil seriam reduzidas em 49% no exame de língua portuguesa, e 47% em matemática.

---

<sup>6</sup> Especificidades do pacote *oaxaca* e possibilidades de sua aplicação podem ser encontradas em Jann (2008).

Dessa forma, se pretos e pardos tivessem o mesmo nível de recursos familiares, trajetórias escolares e frequentassem escolas da mesma qualidade que as frequentadas pelos brancos, praticamente metade das desigualdades de desempenho desapareceria. Os recursos que mais contribuem para essas diferenças de desempenho em língua portuguesa (ver tabela 3) são características das escolas e características familiares, que respondem por 35% e 24%, respectivamente. Variáveis dos professores respondem por menos de 4% do total de desigualdades. Entre as características da escola, a principal variável é o nível socioeconômico médio, que sozinho responde por aproximadamente 25% das desigualdades de recursos. Entre as características familiares, o nível educacional dos pais é o recurso que mais contribui para a desigualdade de desempenho, respondendo por 13% do total. Além da escola e da família, a trajetória escolar do estudante explica aproximadamente 23% das desigualdades de recursos. Para o desempenho em matemática (tabela 4) temos um quadro similar, com as características da escola (40%), da família (24%) e as trajetórias escolares (23%) responsáveis pela maior parte das desigualdades de recursos. Dessa forma, se estudantes não-brancos tivessem acesso aos recursos familiares, escolares e uma trajetória educacional similares aos dos estudantes brancos, 90% das desigualdades de recursos, e 40% das desigualdades totais, seriam exterminadas.

O segundo componente da decomposição indica a proporção das diferenças de desempenho devida aos retornos (coeficientes) desses recursos. Essas proporções são de 37% e 40%, para língua portuguesa e matemática (tabela 2), respectivamente. Em outras palavras, se estudantes não-brancos tivessem os mesmos retornos educacionais que os não brancos, cerca de 40% das desigualdades de desempenho acadêmico entre eles desapareceriam. Os coeficientes das escolas respondem pela maior parte dessas desigualdades: se as escolas frequentadas por estudantes não-brancos contribuíssem para o seu desempenho num nível similar à contribuição das escolas frequentadas pelos brancos, a desigualdade de retornos seria reduzida em 163% em língua português e 140% em matemática. Só a equalização dos coeficientes do nível socioeconômico da escola corresponderia a uma redução da desigualdade em 151% em língua portuguesa e 130% em matemática. Isso quer dizer que o retorno do nível socioeconômico da escola para brancos é muito maior do que deveria ser, dado o seu nível de recursos, por isso o coeficiente para essa variável é superior ao tamanho total das desigualdades causadas por diferenças de retornos como um todo.

Desigualdades nos coeficientes para a educação dos pais também são consideráveis: se o retorno dos não-brancos para essa variável fosse o mesmo que o dos brancos, a desigualdade de

retornos cairia em 75% em língua portuguesa e 52% em matemática. Quadro similar para as desigualdades nos coeficientes oriundos das trajetórias escolares: se não-brancos tivessem o mesmo coeficiente para o desempenho anterior que os brancos, a desigualdade se reduziria em 57% e 62%, respectivamente.

Coefficientes das variáveis dos professores também mostram-se importantes. Se os não-brancos tivessem retornos para a escolaridade e experiência dos professores similares aos brancos, as desigualdades de retornos diminuiriam 12% em língua portuguesa e 34% em matemática. E se os coeficientes das expectativas dos professores sobre o progresso educacional fossem similares, as desigualdades diminuiriam 10% em língua portuguesa e 25% em matemática.

O último componente indica o quanto das diferenças de desempenho se deve à interação entre desigualdades simultâneas de recursos e retornos entre os grupos. Essa interação responde por 14% do desempenho em língua portuguesa e 13% em matemática. Ela indica assim que se corrigíssemos o fato de que estudantes brancos têm vantagens simultâneas nos recursos e nos retornos destes recursos, eliminaríamos entre 13% e 14% das desigualdades totais.

Tabela 2 – Resultados gerais dos modelos de decomposição das desigualdades de desempenho dos estudantes brancos e não-brancos, em língua portuguesa e matemática

Grupos	Língua Portuguesa		Matemática	
	Coef.	%	Coef.	%
Branco	252,7		257,7	
Não-branco	239,6		244,6	
Diferença	13,1		13,1	
Componentes				
Recursos	6,4	48,6	6,2	47,0
Coeficientes	4,9	37,3	5,2	39,5
Interação	1,8	13,8	1,7	13,0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil de 2013



Tabela 3 – Resultados específicos dos modelos de decomposição das desigualdades de desempenho de estudantes brancos e não-brancos, em língua portuguesa

Variáveis	Recursos			Coeficientes/Retornos		
	Coef.	P>t	Contribuição relativa (%)	Coef.	P>t	Contribuição relativa (%)
Sociodemográficas			13,4			-30,1
Idade	0,435	0,000	6,8	-1,511	0,531	-30,9
Sexo (mulher)	0,418	0,000	6,6	0,038	0,752	0,8
Trajetória escolar e engajamento			23,2			91,3
Pré-escola (sim)	0,043	0,000	0,7	1,657	0,000	33,9
Desempenho anterior (bom)	1,366	0,000	21,5	2,766	0,000	56,6
Engajamento escolar (fator)	0,065	0,000	1,0	0,039	0,000	0,8
Características familiares			24,2			47,6
Status socioeconômico (fator)	0,239	0,000	3,7	-0,027	0,008	-0,6
Nível educacional dos pais	0,849	0,000	13,3	3,674	0,000	75,2
Nível de envolvimento dos pais (fator)	-0,007	0,000	-0,1	-0,011	0,175	-0,2
Presença de apenas 1 dos pais	0,074	0,000	1,2	-0,082	0,289	-1,7
Tamanho do grupo familiar	0,385	0,000	6,1	-1,227	0,000	-25,1
Características do professor e turma			3,9			21,3
Nível educacional do professor (superior)	0,006	0,000	0,1	0,457	0,547	9,3
Anos de experiência	0,022	0,000	0,3	0,132	0,557	2,7
Práticas pedagógicas (fator)	-0,030	0,000	-0,5	0,033	0,004	0,7
Expectativa da proporção de alunos que chegarão ao ensino superior	0,138	0,000	2,2	0,500	0,079	10,2
Violência (fator)	0,017	0,000	0,3	-0,055	0,002	-1,1
Percepção de problemas de aprendizado (fator)	0,096	0,000	1,5	-0,025	0,030	-0,5
Características da escola			35,3			163,1
Adequação do corpo docente	0,430	0,000	6,8	0,622	0,129	12,7
Nível socioeconômico da escola	1,602	0,000	25,2	7,402	0,000	151,4
Estrutura física (fator)	0,003	0,794	0,1	-0,014	0,709	-0,3
Recursos (fator)	0,166	0,000	2,6	-0,005	0,894	-0,1
Nível de segurança (fator)	-0,018	0,000	-0,3	-0,006	0,709	-0,1
Federal	0,023	0,000	0,4	-0,011	0,003	-0,2
Turno (noite)	0,044	0,000	0,7	-0,014	0,604	-0,3

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil de 2013

Tabela 4 – Resultados específicos dos modelos de decomposição das desigualdades de desempenho de estudantes brancos e não-brancos, em matemática

Variáveis	Recursos			Coeficientes/Retornos		
	Coef.	P>t	Contribuição relativa (%)	Coef.	P>t	Contribuição relativa (%)
Sociodemográficas			7,2			-9,7
Idade	0,588	0,000	9,6	-0,504	0,831	-9,7
Sexo (mulher)	-0,143	0,000	-2,3	0,002	0,984	0,0
Trajetória escolar e engajamento			23,3			93,2
Pré-escola (sim)	0,035	0,000	0,6	1,552	0,000	30,0
Desempenho anterior (bom)	1,239	0,000	20,1	3,211	0,000	62,1
Engajamento escolar (fator)	0,159	0,000	2,6	0,061	0,000	1,2
Características familiares			23,7			34,9
Status socioeconômico (fator)	0,479	0,000	7,8	-0,036	0,000	-0,7
Nível educacional dos pais	0,648	0,000	10,5	2,664	0,000	51,5
Nível de envolvimento dos pais (fator)	-0,021	0,000	-0,3	-0,024	0,002	-0,5
Presença de apenas 1 dos pais	0,072	0,000	1,2	-0,083	0,262	-1,6
Tamanho do grupo familiar	0,283	0,000	4,6	-0,717	0,016	-13,9
Características do professor e turma			5,5			56,1
Nível educacional do professor (superior)	-0,001	0,525	0,0	1,096	0,074	21,2
Anos de experiência	0,040	0,000	0,7	0,647	0,002	12,5
Práticas pedagógicas (fator)	-0,008	0,000	-0,1	-0,002	0,963	0,0
Expectativa da prop. alunos que chegarão ao ensino superior	0,137	0,000	2,2	1,267	0,000	24,5
Violência (fator)	0,034	0,000	0,6	-0,079	0,000	-1,5
Percepção de problemas de aprendizado (fator)	0,135	0,000	2,2	-0,026	0,105	-0,5
Características da escola			40,2			139,2
Adequação do corpo docente	0,530	0,000	8,6	0,451	0,253	8,7
Nível socioeconômico da escola	1,617	0,000	26,3	6,704	0,000	129,6
Estrutura física (fator)	0,057	0,000	0,9	0,027	0,425	0,5
Recursos (fator)	0,227	0,000	3,7	0,012	0,749	0,2
Nível de segurança (fator)	-0,036	0,000	-0,6	0,006	0,688	0,1
Federal	0,040	0,000	0,7	-0,012	0,001	-0,2
Turno (noite)	0,039	0,000	0,6	0,014	0,605	0,3

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil de 2013

## **Discussão**

Desigualdades raciais no desempenho escolar são características marcantes do sistema escolar brasileiro, fazendo com que estudantes pardos e pretos tenham desempenho acadêmico inferior ao dos brancos, culminando numa trajetória escolar mais acidentada, mais lenta e mais limitada, com consequências para o alcance socioeconômico ao longo do ciclo de vida. Os fatores que determinam as diferenças no desempenho acadêmico foram o objeto de investigação deste estudo, que utilizou dados da Prova Brasil de 2013, incluindo variáveis de diversas dimensões do processo educacional: estudantes (sociodemográficas, trajetórias escolares e orientações em relação à escola), famílias (características socioeconômicas e estrutura), turmas (qualificações dos professores, atividades pedagógicas, violência e expectativas dos professores para os alunos) e escolas (nível socioeconômico, estrutura física, quantidade de recursos e nível de segurança).

Para a análise destas dimensões escolhemos uma estratégia de decomposição de médias que indica a participação relativa de cada recurso, e seu respectivo retorno, em termos de sua importância, no desempenho na Prova Brasil. Ao conjugar um conjunto amplo de variáveis a uma estratégia de decomposição que permite entender a importância relativa de cada uma delas para a determinação do desempenho educacional, este trabalho contribui para avançar um pouco o conhecimento das circunstâncias sobre as quais diferenças raciais de desempenho são produzidas, dentro e fora da escola.

Os principais resultados mostram que equalização dos recursos entre brancos e não-brancos diminuiria as desigualdades de rendimento em quase 50%, enquanto a equalização dos retornos educacionais para os recursos diminuiria estas desigualdades em aproximadamente 40%. Diferenças provocadas pelo nível socioeconômico das escolas, e características socioeconômicas da família, são as dimensões que mais contribuem para essas diferenças, tanto pelo diferencial no

volume de recursos quanto pelas desigualdades de retornos para estes recursos. Outras dimensões de grande importância são as trajetórias escolares e características ocupacionais (educação e experiência) dos professores, assim como suas expectativas sobre a progressão dos estudantes.

Diferenças de engajamento escolar, embora existentes, são relativamente pequenas e contribuem pouco para as desigualdades totais, indo na direção de estudos recentes nos EUA que apontam um quadro similar.

### **Referências Bibliográficas**

- AINSWORTH-DARNELL, J. W., DOWNEY, D. B. Assessing the oppositional culture explanation for racial/ethnic differences in school performance. **American Sociological Review**, vol. 63, n. 4, p. 536-553, 1998.
- AMMERMUELLER, A. PISA: What makes the difference?: Explaining the gap in test scores between Finland and Germany. **Empirical Economics**, vol. 33, n. 2, p. 263-287, 2007.
- BAIRD, K. Class in the classroom: The relationship between school resources and math performance among low socioeconomic status students in 19 rich countries. **Education Economics**, vol. 20, n. 5, p. 484-509, 2012.
- BANKSTON, C. L. III, CALDAS, S. J. Majority African-American schools and social injustice: the influence of de facto segregation on academic achievement. **Social Forces**, vol. 75, p. 535-555, 1996
- BARBOSA, M. L. O. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: SOARES, S.; BELTRÃO, K. I.; BARBOSA, M. L. O.; FERRÃO, M. E. (Orgs.), **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA/Ford Foundation, 2005, p. 93-119.
- BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.
- BARBOSA, M. L. O.; RANDALL, L. Desigualdades sociais e formação de expectativas familiares e de professores. **Caderno CRH**, vol. 17, n. 41, p. 299-308, 2004.
- BARCELOS, L. C. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, pp. 15-24, 1993.

- BASSO, A. C.; RODRIGUES, C. F.; BROOKE, D. A. L.; VIGNOLI, D. A.; CANDIAN, J. F.; REZENDE, W. S. Desigualdade de desempenho e raça: uma análise a partir do Paebs 2009. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 51, 2012.
- BERENDS, M.; LUCAS, S. R.; PENALOZA, R. V. How changes in families and schools are related to trends in black-white test scores. **Sociology of Education**, vol. 81, n. 4, p. 313-344, 2008.
- BERLIN, L. J.; BROOKS-GUNN, J.; SIKER, D.; ZASLOW, M. J. Examining observational measures of emotional support and cognitive stimulation in Black and White mothers of preschoolers. **Journal of Family Issues**, vol. 16, n. 5, p. 664–686, 1995.
- BLINDER, A. S. Wage discrimination: Reduced form and structural estimates. **Journal of Human Resources**, vol. 8, n. 4, p. 436–455, 1973.
- BROOKS-GUNN, J.; KLEBANOV, P. K.; SMITH, J. R.; DUNCAN, G. J.; LEE, K. The black–white test score gap in young children: contributions of test and family characteristics. **Applied Developmental Science**, vol. 7, n. 4, p. 232–252, 2003.
- BURGER, R. School effectiveness in Zambia: The origins of differences between rural and urban outcomes. **Development Southern Africa**, vol. 28, n. 2, p. 157-176, 2011.
- CARD, D.; ROTHSTEIN, J. Racial segregation and the black-white test score gap. **Journal of Public Economics**, vol. 91, p. 2158-2184, 2007.
- CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 7, n. 28, p. 77-95, 2005.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- COLEMAN, J. C., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WINFELD, F. D., YORK, R. L. **Equality of educational opportunity**. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.
- CONDON, D. J. Social class, school and non-school environments, and black/white inequalities in children’s learning. **American Sociological Review**, vol. 74, n. 5, p. 683-708.
- COOK, P. J., LUDWIG, J. The burden of ‘acting white’: do black adolescents disparage academic achievement? In JENCKS, C., PHILLIPS, M. (Orgs.), **The Black-White Test Score Gap**. Washington, DC: Brookings Institution Press, p 375-400, 1998.
- DOWNEY, D. B., PRIBESH, S. When race matters: teachers’ evaluations of students’ classroom behavior. **Sociology of Education**, vol. 77, n. 4, p. 267-282, 2004.
- ENTWISLE, D. R., ALEXANDER, K. L. Summer setback: race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. **American Sociological Review**, vol. 57, p. 72-84, 1992.

- FERGUSON, R. F. Teachers' perceptions and expectations and the black–white test score gap. **Urban Education**, vol. 38, 460–507, 2003.
- FERNANDES, D. C. **Educational Stratification, race and socioeconomic development in Brazil**. Ph.D, University of Wisconsin, EUA, 1999.
- FIEL, J. E. Decomposing school resegregation: social closure, racial imbalance, and racial isolation. **American Sociological Review**, vol. 78, n. 5, p. 828-848, 2013.
- FINN, J. D., ROCK, D. A. Academic success among students at risk for school failure. **Journal of Applied Psychology**, 82, p. 221-234, 1997.
- FISH, R. E. The racialized construction of exceptionality: Experimental evidence of race/ethnicity effects on teacher's interventions. **Social Science Research**, vol. 60, 2016.
- GAMORAN, A. American schooling and educational inequality: a forecast for the 21<sup>st</sup> Century. **Sociology of Education**, vol. 74, n. extra, p. 135-153, 2001.
- GARDNER, H. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.
- GOLDSMITH, P. R. Schools or neighborhoods or both? Race and ethnic segregation and educational attainment. **Social Forces**, vol. 87, n. 4, p. 1913-1942, 2009.
- HANUSHEK, E. A.; RIVKIN, S. G. Harming the best: how schools affect the black-white achievement gap. **Journal of Policy Analysis and Management**, vol. 28, n. 3, p. 366-393, 2009.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 5-12, 1990.
- HEDGES, L. V., NOVELL, A. Black-White Test Score Convergence since 1965. In JENCKS, C., PHILLIPS, M. (Orgs.), **The Black-White Test Score Gap**. Washington, DC: Brookings Institution Press, p 149-181, 1998.
- HERRNSTEIN, R. J. IQ. **The Atlantic Monthly**, p. 43-64, 1971.
- HERRNSTEIN, R. J., MURRAY, C. **The bell curve: intelligence and class structure in American life**. New York: Free Press, 1994.
- HILLIARD, A. G., III. Either a paradigm shift or no mental measurement. **Psych Discourse**, vol. 26, n. 10, p. 6-20, 1995.
- JANN, B. The Blinder-Oaxaca decomposition for linear regression models. **The Stata Journal**, vol. 8, n. 4, p. 453-479, 2008.
- JENCKS, C.; SMITH, M.; ACLAND, H.; BANE, M. J.; COHEN, D.; GINTIS, H.; HEYNS, B., MICHELSON, S. **Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America**. New York: Harper Colophon Books, 1972.

- JENCKS, C.; PHILLIPS, M. (Eds.). **The black–white test score gap**. Washington D.C.: Brookings Institution Press, 1998.
- JENNINGS, J. L., DEMING, D., JENCKS, C., LOPUCH, M., SCHUELER, B. E. Do differences in school quality matter more than we thought? New evidence on educational opportunity in the twenty-first century. **Sociology of Education**, vol. 88, n. 1, p. 56-82, 2015.
- JENSEN, A. R. How much can we boost IQ and scholastic achievement? **Harvard Educational Review**, vol. 39, p. 1-123, 1969.
- JOHNSON, M. K., CROSNOE, R., ELDER JR., G. Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. **Sociology of Education**, vol. 74, p. 318-40, 2001.
- JUSSIM, L., ECCLES, J. S., MADON, S. Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In ZANNA, M. P. (Org.), **Advances in Experimental Social Psychology**. San Diego: Academic Press, p. 281-388, 1996.
- KAO, G., THOMPSON, J. S. Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. **Annual Review of Sociology**, vol. 29, p. 417-442, 2003.
- LOVELL, P. **Racial inequality and the Brazilian labor market**. Ph.D, University of Florida, EUA, 1989.
- MARTELETO, L. J. Educational inequality by race in Brazil, 1982-2007: structural changes and shifts in racial classification. **Demography**, vol. 49, n. 3, p. 337-358, 2012.
- MARTINELLI, S. C., GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**, vol. 14, n. 1, p. 13-21, 2009.
- MICKELSON, R. A. The attitude-achievement paradox among black adolescents. **Sociology of Education**, vol. 63, n. 1, p. 44-61, 1990.
- MONT'ALVÃO, A. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, vol. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.
- MONT'ALVÃO, A. Desigualdades de progressão educacional no Brasil: interação entre características familiares e contextuais. **BIB – Revista de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 75, p. 13-40, 2013.
- MONTOYA, S. **Exploring family, neighborhood and school factors in racial achievement gap**. Ph.D, Pardee Rand Graduate School, EUA, 2010.
- NEWMANN, F. M. Introduction. In NEWMANN, F. M. (Org.), **Student engagement and achievement in American secondary schools**. New York: Teachers College Press, p. 1-10, 1992.

- NIETO, S.; RAMOS, R. **Decomposition of differences in PISA results in middle income countries**. Education For All Global Monitoring Report 2013/4, Teaching and learning: Achieving quality for all. Paris: UNESCO, 2013.
- NISBETT, R. E. Race, genetics, and IQ. In JENCKS, C., PHILLIPS, M. (Orgs.), **The Black-White Test Score Gap**. Washington, DC: Brookings Institution Press, p. 86-102, 1998.
- OATES, G. L. S. C. An empirical test of five prominent explanations for the black-white academic performance gap. **Social Psychology of Education**, vol. 12, n. 4, p. 415-441, 2009.
- OAXACA, R. L. Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets. **International Economic Review**, vol. 14, n. 3, p. 693-709, 1973.
- OGBU, J. U. **Minority education and caste**. New York: Academic Press, 1978.
- PASTORE, J.; SILVA, N. V. **Mobilidade social no Brasil**. Rio de Janeiro: Top Books, 2000.
- RAMOS, R.; DUQUE, J. C.; NIETO, S. **Decomposing the Rural-Urban Differential in Student Achievement in Colombia Using PISA Microdata**. Discussion Paper #6515. Bonn: Institute for the Study of Labor, 2012.
- RIBEIRO, C. A. C. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argumentum Ed, 2009.
- RIBEIRO, L. C. Q., KOSLINSKI, M. C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In RIBEIRO, L. C. Q., KOSLINSKI, M. C., LASMAR, C. (Orgs.), **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010, p. 121-154.
- ROSCIGNO, V. J., AINSWORTH-DARNELL, J. W. Race, cultural capital, and educational resources: persistent inequalities and achievement returns. **Sociology of Education**, vol. 72, p. 158-178, 1999.
- ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (Org.), **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 73-91.
- SCARR, S. Developmental theories for the 1990's: development and individual differences. **Child development**, vol. 63, p. 1-19, 1992.
- SILVA, N. V. A research note on the cost of not being white in Brazil. **Studies in Comparative International Development**, vol. 35, n. 2, 18-27, 2000.
- SILVA, N. V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: SILVA, N. V.; HASENBALG, C. (Orgs.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p. 105-138.



- SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, vol. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.
- SMERDON, B. A. Engagement and achievement: differences between African-American and white high school students. **Research in Sociology of Education and Socialization**, vol.12, p. 103-134, 1999.
- SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, vol. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.
- SOARES, J. F. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. In: SCHWARTZMAN, F. F.; SCHWARTZMAN, I. F.; SCHWARTZMAN, L. F.; SCHWARTZMAN, M. L. (Orgs.), **O sociólogo e as políticas públicas: Ensaio em homenagem a Simon Schwartzman**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 215-242.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, vol. 29, n. 1, 2003, p. 147-165.
- SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, vol. 49, n. 3: p. 615-681, 2006.
- SOARES, S.; BELTRÃO, K. I.; BARBOSA, M. L. O.; FERRÃO, M. E. (Orgs.), **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA/Ford Foundation, 2005.
- SORENSEN, A. B., HALLINAN, M. Race effect on assignment to ability groups. In PETERSON, P., WILKINSON, L. C., HALLINAN, M. T. (Orgs.), **The social context of instruction: group processes**. San Diego: Academic Press, p. 85-103, 1984.
- STEINBERG, L. D., BROWN, B. B., DORNBUSCH, S. M. **Beyond the classroom: why school reform has failed and what parents need to do**. New York: Simon & Schuster, 1996.
- YEUNG, W.-J. J.; PFEIFFER, K. M. The black-white test score gap and early home environment. **Social Science Research**, vol. 38, p. 412-437, 2009.
- ZHANG, L.; LEE, K. A. Decomposing achievement gaps among OECD countries. **Asia Pacific Education Review**, vol. 12, n. 3, p. 463-474, 2011.