

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

TAIANE FABIELE DA SILVA BRINGHENTI

A EDUCAÇÃO COMO BEM POSICIONAL:
EXPANSÃO EDUCACIONAL E DESIGUALDADE DE RESULTADOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Porto Alegre
2024

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

TAIANE FABIELE DA SILVA BRINGHENTI

**A EDUCAÇÃO COMO BEM POSICIONAL: EXPANSÃO EDUCACIONAL E
DESIGUALDADE DE RESULTADOS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Cidadania.

Orientador: Pr. Dr. André Ricardo Salata

Porto Alegre
2024

Ficha Catalográfica

B858e Bringhenti, Taiane Fabiele da Silva

A educação como bem posicional : Expansão educacional e desigualdade de resultados educacionais no Brasil / Taiane Fabiele da Silva Bringhenti. – 2024.

261.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Salata.

1. Estratificação educacional. 2. Desigualdade de Resultados educacionais. 3. Educação como bem posicional. 4. Expansão do ensino brasileiro. I. Salata, André Ricardo. II. Título.

TAIANE FABIELE DA SILVA BRINGHENTI

**A EDUCAÇÃO COMO BEM POSICIONAL: EXPANSÃO EDUCACIONAL E
DESIGUALDADE DE RESULTADOS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Cidadania.

Aprovada em: _____ de _____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. André Ricardo Salata
(Orientador/PUCRS)

Prof. Dr. Emil Albert Sobottka
(PPGCS/UCRS)

Profa. Dra. Maria Celi Scalon
(UERJ)

Profa. Dra. Danielle Fernandes
(UFMG)

AGRADECIMENTOS

Esta tese é o resultado de esforços coletivos. Foi através de pessoas importantes que encontrei amparo e amor suficiente para que pudesse dar continuidade e finalidade a esta escrita. Produzir uma tese já é um grande desafio, que foi somado as adversidades de um cenário de pandemia da Covid-19 e ao caos político nacional gerado por um presidente genocida, fascista e incompetente (uma vez que realizei o doutorado durante o período de governo da direita). Também se acrescentaram todos os percalços de uma vida que estão para além dos prazos e das obrigações da pós-graduação, e que me atravessaram de todas as formas. Assim, só tenho a agradecer aqueles e aquelas que permaneceram ao meu lado, seja incentivando, encorajando, animando ou dividindo lágrimas e apreensões.

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais, Gilmar e Fátima — e ao Lobo, meu grande amor, que não está mais fisicamente aqui, mas segue preenchendo espaço em minhas melhores memórias —, por todo amor, carinho e suporte que me trouxeram até o doutorado. Minha caminhada teria sido muito diferente sem o suporte de vocês, que sempre acreditaram e confiaram em mim e na minha capacidade. Agradeço ao meu companheiro e marido Bruno, pela parceria, pelo carinho, abraços em momentos que precisei chorar, comemorar ou lamentar, e compreensão durante esses longos cinco anos. Sem você e o Cigano esse processo teria sido muito mais difícil, ou até mesmo impossível. Também agradeço aos meus familiares, meus sogros, e demais amigos e amigas por todo suporte e torcida durante a minha formação.

Agradeço a minha amiga Suliane, por todos os momentos, aprendizados, carinho, suporte, tatuagens, viagens, eventos, documentários, e trabalhos escritos em conjunto, sem essa parceria de seis anos tudo isso teria sido muito mais cinza. Das coisas que a pós-graduação me trouxe, certamente você é a mais especial delas. Sou grata por nossa amizade! Só a gente sabe o quanto tudo isso foi pesado e o quanto é importante ter alguém que esteja ao seu lado e que seja uma fonte de amparo, solidariedade e afetividade.

A minha amiga Lara Sosa, por ser sempre tão carinhosa, atenciosa e compreensiva. Lara é uma das pessoas mais inteligentes e comunicativas que conheci e espero levar para vida, é uma pessoa muito especial para mim, obrigada por tudo amiga, aprendo muito com você! Também quero expressar minha gratidão à minha amiga Giovanna Marteleite. Mesmo estando distante, ela sempre fez questão

de manter nosso vínculo afetivo e de oferecer seu apoio incondicional. Desde os tempos da graduação, Giovanna tem sido uma presença constante em minha vida, compartilhando todos os momentos e ocasiões. Sou muito grata por tê-la ao meu lado.

Ao meu amigo Leonardo Fetter da Silva por todos nossos encontros sempre divertidos, cheios de emoção e de carinho. Agradeço também por sempre lembrar de mim, por me ajudar a lapidar meus textos, pelos eventos que apresentamos juntos, pela divertida “saga do evento de Maringá”. Obrigada por tudo amigo!

Dos grupos de amizades que formei ao longo do doutorado, as amigas Renata, Julia, Paolla e Adriana, por serem exemplos de mulheres pesquisadoras, fortes, inteligentes e determinadas. Com vocês passei momentos muito especiais, desde organização de eventos até tentativas de *podcasts*. Obrigada por essa rede de apoio necessária no ambiente acadêmico e sempre tão afetuosa e compreensiva.

Agradeço as colegas Roberta e Ana pelos momentos, pelas trocas e pelas conversas que me ajudaram a manter o foco. Também agradeço ao clube do livro pelos amigos e amigas que fiz, pelas horas de compartilhamento e pelas leituras que me ajudaram a aliviar as tensões da escrita. Aos alunos e alunas do Curso Popular Pré-vestibular Liberato, da UFRGS, que me ajudaram a manter o amor, a aproximação e a animação pela sala de aula durante o período de estudos.

Agradeço também ao meu orientador do início desse processo de doutoramento, que foi o professor Rafael Machado Madeira. Agradeço pelo encorajamento, pelos aprendizados e pelo carinho. Sem seus ensinamentos e trocas eu certamente teria tido um caminho diferente, pois não acreditava que era possível que uma pessoa como eu pudesse adentrar esse espaço de ensino, que antes era visto por mim como algo inalcançável. Foi em uma conversa após uma aula da graduação que você deu o “start” na pesquisadora que sou hoje, me dizendo o quanto era possível e quanto você acreditava em meu potencial. Talvez você não lembre, mas eu guardo essas palavras comigo até hoje. Obrigada prof.!

Agradeço o meu orientador André Ricardo Salata, por todo o percurso de doutorado, cheio de aprendizagens, desafios e descobertas. Tenho uma grande admiração pelo profissional que és, sou muito grata por ter contado com seu suporte durante a escrita desta tese. Obrigada pela paciência, pela dedicação e por ter me apresentado esse tema tão rico e cheio de significados para mim. Você é um grande exemplo de professor e orientador.

Também agradeço aos professores Emil, Celi presentes na banca de qualificação e defesa, pela leitura atenta, pelos comentários que certamente elevaram a qualidade de minhas reflexões. Também agradeço a participação da professora Daniele Fernandes, que gentilmente aceitou o convite de participar da conclusão desta etapa, na banca de defesa. Agradeço a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Rosane, por sempre me auxiliar com as questões burocráticas dessa formação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 0011¹. Dessa forma, por último, gostaria de expressar minha gratidão à Capes, cujo apoio tornou possível minha dedicação a esta formação sem que precisasse me preocupar com os boletos da faculdade. É fundamental que a pós-graduação seja um ambiente democrático, onde pessoas de diferentes grupos e estratos sociais possam estar presentes, engajadas na pesquisa e na transformação do mundo em um lugar mais inclusivo e plural. Sigo esperançosa e torcendo para que mais e mais pessoas tenham a oportunidade de fazer a transição do ProUni para a pós-graduação, da comunidade para a universidade, e da incerteza em relação ao futuro para um espaço repleto de oportunidades.

¹ *This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil, (CAPES) – Finance Code 001.*

O último meio século, principalmente, deu alento a tendências que colocaram a educação brasileira sob a égide autêntica do padrão civilizatório a que ela se vincula: as oportunidades educacionais aumentaram com progressiva rapidez, enquanto começaram a ruir as barreiras que as convertiam em privilégios sociais no passado recente.

Florestan Fernandes (1966, p. 11)

RESUMO

Acompanhando uma tendência mundial do século XX, que estabeleceu o desenvolvimento contínuo dos sistemas de ensino, o Brasil experimentou uma expressiva expansão do sistema educacional nas últimas décadas, fomentado por diferentes iniciativas que buscavam maior inserção de pessoas na escola e na universidade. Considerando o esboço desse novo cenário, busca-se contribuir para a análise da influência da origem social sobre os resultados educacionais, tendo como objetivo geral investigar se a crescente escolarização da população brasileira foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e escolaridade alcançada. Para tal, à luz de parâmetros de produções internacionais sobre o tema de estratificação educacional, que apresentam resultados aplicáveis a realidade brasileira, utiliza-se medidas relativas de escolaridade. Isso significa que a educação é mensurada pelo seu caráter posicional, em que o valor atribuído a escolaridade alcançada reflete diretamente a distribuição das credenciais de educação entre a sociedade. A análise empírica baseia-se na comparação dos resultados de modelos estatísticos que utilizam medidas absolutas e medidas relativas de escolaridade, a fim de mensurar os efeitos de origem de classe. O uso dos modelos se dá mediante abordagem quantitativa, com aplicação de método mínimos quadrados (OLS — Ordinary Least Squares), regressão logística ordinal e regressão logística multinomial (*logit multinomial*). A base de dados utilizada é a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD — IBGE), dos anos de 1982, 1996 e 2014, considerando os indivíduos entre 28 e 41 anos, que compreendem três coortes. A variável dependente é escolaridade (relativa e absoluta) e a principal variável independente é origem social. Também são incluídas variáveis controle, como raça, idade, estrutura familiar, sexo, região e localização (rural/urbana). Os resultados desta pesquisa sugerem que, em um cenário de progressivo aumento da escolaridade da população brasileira em anos de estudo, há uma tendência de redução da relação entre origem social e escolaridade alcançada quando a educação é medida de forma absoluta. Porém, quando a educação é medida em termos relativos, a expansão educacional ocorrida nas últimas décadas no Brasil não foi capaz de diminuir os efeitos da origem social sobre a escolaridade alcançada. Tendo em conta a posição relativa numa fila imaginária onde os mais educados estão à frente, não é possível perceber qualquer redução significativa dos efeitos de classe de origem sobre a escolaridade alcançada. Isso

revela a aproximação com o diagnóstico de persistência da desigualdade para o caso brasileiro. Com essas conclusões, também foi possível confirmar as hipóteses de pesquisa.

Palavras-Chave: Estratificação educacional; Desigualdade de Resultados educacionais; Educação como bem posicional; Expansão do ensino brasileiro.

ABSTRACT

Following a worldwide trend of the 20th century, which established the continuous development of education systems, Brazil experienced a significant expansion of the educational system in recent decades, fostered by different initiatives that sought greater inclusion of people in school and university. Considering the outline of this new scenario for Brazilian education, we seek to contribute to the analysis of the influence of social origin on educational outcomes, with the general objective of investigating whether the increasing schooling of the Brazilian population was capable of weakening the relationship between social origin and education achieved. To this end, in the light of parameters from international productions on the subject of educational stratification, which present results applicable to the Brazilian reality, relative measures of schooling are used. This means that education is measured by its positional character, in which the value assigned to the schooling achieved directly reflects the distribution of education credentials across society. The empirical analysis is based on the comparison of the results of statistical models that use absolute measures and relative measures of schooling, to measure the effects of social origin. The models are used using a quantitative approach, applying the least squares method (OLS — Ordinary Least Squares), ordinal logistic regression and multinomial model (multinomial logit). The database used is the Continuous National Household Sample Survey (PNAD — IBGE), for the years 1992, 1996 and 2014, considering individuals between 28 and 41 years old, comprising three cohorts. The dependent variable is education (relative and absolute) and the main independent variable is social origin. Control variables such as race, age, family structure, gender, region and location (rural/urban) are also included. The results of this research suggest that, in a scenario of progressive increase in the educational level of the Brazilian population in terms of years of study, there is a tendency to reduce the relationship between social origin and education achieved when education is measured absolutely. However, when education is measured in relative terms, the educational expansion that has occurred in recent decades in Brazil has not been able to reduce the effects of social origin on the level of education achieved. Considering the relative position in an imaginary queue where the most educated are ahead, it is not possible to perceive any significant reduction in the effects of class of origin on the level of education achieved. This reveals the approximation with the diagnosis of persistence of inequality for the

Brazilian case. With these conclusions, it was also possible to confirm the research hypotheses.

Keywords: Educational stratification; Inequality of opportunity; Education as a positional good; Expansion of Brazilian education.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 — Número de matrículas no Ensino Secundário Federal entre 1907 e 1912 | 116 |
| Gráfico 2 — Índice de evolução da renda nacional por habitante e da desigualdade pessoal da renda (Gini) entre 1960 e 2009 | 151 |
| Gráfico 3 — Número de matrículas na graduação no Brasil entre 1993 e 2022 | 153 |
| Gráfico 4 — Número de alunos matriculados na rede privada de educação entre 2012 e 2022 | 154 |
| Gráfico 5 — Dados internacionais do percentual da população com educação superior, por faixa etária em 2021 | 156 |
| Gráfico 6 — Número de alunos ingressantes no curso de graduação de 2012 até 2022 | 157 |
| Gráfico 7 — Efeito de classe social de origem sobre a escolaridade absoluta (I), em 1982, 1996 e 2014 | 174 |
| Gráfico 8 — Valores médios estimados da classe de origem sobre a escolaridade absoluta (I), em 1982, 1996 e 2014 | 176 |
| Gráfico 9 — Efeitos da classe de origem sobre a escolaridade relativa (I), em 1982, 1996 e 2014 | 178 |
| Gráfico 10 — Valores médios estimados da classe de origem sobre a escolaridade relativa (I), em 1982, 1996 e 2014 | 179 |
| Gráfico 11 — Efeitos da classe de origem sobre a escolaridade relativa (II), em 1982, 1996 e 2014 | 181 |
| Gráfico 12 — Valores médios estimados da classe de origem sobre a Escolaridade Relativa (II), em 1982, 1996 e 2014 | 182 |
| Gráfico 13 — Probabilidades médias estimadas para Categoria baixa de escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014 | 186 |
| Gráfico 14 — Probabilidades médias estimadas para Categoria média baixa de escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014 | 187 |
| Gráfico 15 — Probabilidades médias estimadas para categoria média alta de escolaridade absoluta (II), em 1982, 1996 e 2014 | 188 |
| Gráfico 16 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade absoluta (II), em 1982, 1996 e 2014 | 189 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 17 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014..... | 192 |
| Gráfico 18 — Probabilidades médias estimadas para categoria média baixa de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014 | 193 |
| Gráfico 19 — Probabilidades médias estimadas para categoria média alta de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014 | 194 |
| Gráfico 20 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014..... | 196 |
| Gráfico 21 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014..... | 199 |
| Gráfico 22 — Probabilidades médias estimadas para categoria média baixa de escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014 | 200 |
| Gráfico 23 — Probabilidades médias estimadas para categoria média alta de escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014 | 201 |
| Gráfico 24 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014..... | 201 |
| Gráfico 25 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014..... | 204 |
| Gráfico 26 — Probabilidades médias estimadas para categoria média baixa de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014 | 205 |
| Gráfico 27 — Probabilidades médias estimadas para categoria média alta de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014 | 206 |
| Gráfico 28 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014..... | 207 |
| Gráfico 29 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade absoluta (II) para homens e mulheres em 1982, 1996 e 2014 | 211 |
| Gráfico 30 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade absoluta (II) para homens e mulheres em 1982, 1996 e 2014 | 212 |
| Gráfico 31 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade relativa (III) para homens e mulheres em 1982, 1996 e 2014 | 212 |
| Gráfico 32 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade relativa (III) para homens e mulheres em 1982, 1996 e 2014 | 213 |
| Gráfico 33 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade absoluta (II) para variável cor em 1982, 1996 e 2014 | 214 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 34 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade absoluta (II) para variável cor em 1982, 1996 e 2014 | 214 |
| Gráfico 35 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade relativa (III) para variável cor em 1982, 1996 e 2014 | 215 |
| Gráfico 36 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade relativa (III) para variável cor em 1982, 1996 e 2014 | 216 |
| Gráfico 37 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa e categoria alta de escolaridade absoluta por localidade, em 1982, 1996 e 2014..... | 217 |
| Gráfico 38 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa e categoria alta de escolaridade relativa (III) por localidade, em 1982, 1996 e 2014 | 218 |
| Gráfico 39 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa e categoria alta de escolaridade absoluta (II) por região em 1982, 1996 e 2014 | 219 |
| Gráfico 40 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa e categoria alta de escolaridade relativa (III) por região em 1982, 1996 e 2014 | 220 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 — Análises de transições de educação tradicional proposto por Mare | 49 |
| Figura 2 — Teoria da sinalização de Spence..... | 81 |
| Figura 3 — Categorização da escassez de consumo segundo Hirsch (1979) | 86 |
| Figura 4 — Mecanismos de distribuição de bens posicionais | 88 |
| Figura 5 — Dados sobre número de escolas de ensino superior no Brasil em 1907, segundo estados e Distrito Federal..... | 118 |
| Figura 6 — Organização dos modelos para análise dos dados | 164 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 — Exemplos de leilão, congestionamento e seleção | 89 |
| Quadro 2 — Reformas e mudanças educacionais no Brasil durante os séculos XVI-XIX | 112 |
| Quadro 3 — Reformas e mudanças educacionais no Brasil de 1900 até 1935 | 119 |
| Quadro 4 — Reformas e mudanças educacionais no Brasil de 1935 a 1945 | 127 |
| Quadro 5 — Reformas e mudanças educacionais no Brasil de 1945 a 1980 | 135 |
| Quadro 6 — Reformas e mudanças educacionais no Brasil ente o final do século XX e início do século XXI | 146 |
| Quadro 7 — Definição geral dos modelos estatísticos | 163 |
| Quadro 8 — Coortes de nascimento adicionados a análise | 166 |
| Quadro 9 — Variáveis independentes | 167 |
| Quadro 10 — Variáveis dependentes | 168 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 — Dados sobre a alfabetização no Brasil entre 1872 e 1890..... | 113 |
| Tabela 2 — Dados sobre o ensino brasileiro de 1900 até 1920..... | 116 |
| Tabela 3 — Total pessoas matriculadas e que concluíram o Ensino Superior entre 1907 e 1912 | 117 |
| Tabela 4 — Número de matrículas no ensino médio entre 1935 e 1945 | 129 |
| Tabela 5 — Dados sobre o Ensino Superior no Brasil entre 1932 e 1944 | 129 |
| Tabela 6 — Cenário geral do ensino brasileiro em 1957 | 134 |
| Tabela 7 — Situação do Ensino Superior entre 1962-1983 | 139 |
| Tabela 8 — Pessoas de 15 anos ou mais que não sabiam ler nem escrever no Brasil de 1950 até 1980 | 140 |
| Tabela 9 — Escolaridade média da população de 15 anos ou mais entre 1976 e 1986 | 141 |
| Tabela 10 — Proporção Média de crianças fora da escola entre 1981 e 1992..... | 143 |
| Tabela 11 — Taxa de analfabetismo no Brasil de 1970 até 2010..... | 144 |
| Tabela 12 — Taxa de escolarização em 1999 por faixa etária em porcentagem.... | 150 |
| Tabela 13 — Taxa de escolarização das pessoas de 5 a 24 anos de idade por grupos de idade entre 2001 e 2009..... | 152 |
| Tabela 14 — Medidas absoluta e relativa dos níveis de escolaridade (categorias) | 171 |
| Tabela 15 — Efeito de classe social de origem sobre escolaridade absoluta (I) em 1982, 1996 e 2014 | 172 |
| Tabela 16 — Efeitos da classe de origem sobre a escolaridade relativa (I), em 1982, 1996 e 2014 | 177 |
| Tabela 17 — Efeitos da classe de origem sobre a escolaridade relativa (II), em 1982, 1996 e 2014 | 179 |
| Tabela 18 — Probabilidades médias estimadas para escolaridade absoluta (II), em 1982,1996 e 2014 | 184 |
| Tabela 19 — Probabilidades médias estimadas para escolaridade relativa (III), em 1982, 1996 e 2014 | 191 |
| Tabela 20 — Probabilidades médias estimadas para escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014 | 197 |
| Tabela 21 — Probabilidades médias estimadas para escolaridade relativa (III), em 1982, 1996 e 2014 | 202 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 22 — Efeitos das variáveis independentes sobre a Escolaridade Absoluta (I), em 1982, 1996 e 2014 | 208 |
| Tabela 23 — Efeitos das variáveis independentes sobre a escolaridade relativa (I), em 1982, 1996 e 2014 | 209 |
| Tabela 24 — Efeitos das variáveis independentes sobre a escolaridade relativa (II), em 1982, 1996 e 2014 | 209 |
| Tabela 25 — Valores dos coeficientes estimados para Escolaridade Absoluta (I), em 1982, 1996 e 2014 (modelo 1) | 254 |
| Tabela 26 — Valores dos coeficientes estimados para Escolaridade Relativa (I), em 1982, 1996 e 2014 (modelo 1) | 254 |
| Tabela 27 — Valores dos coeficientes estimados para Escolaridade Relativa (II), em 1982, 1996 e 2014 (modelo 1) | 254 |
| Tabela 28 — Valores dos coeficientes para variável dependente de escolaridade absoluta (II) (modelo 2) | 255 |
| Tabela 29 — Valores dos coeficientes para variável dependente de escolaridade relativa (III) (modelo 2) | 255 |
| Tabela 30 — Valores dos coeficientes para variável dependente de escolaridade absoluta (II) (modelo 3) | 256 |
| Tabela 31 — Valores dos coeficientes para variável dependente de escolaridade relativa (III) (modelo 3) | 257 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| Cenafor | Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional |
| Cenesp | Centro Nacional de Educação Especial |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de pesquisa |
| CRUB | Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras |
| DOE | Desigualdade de Oportunidades Educacionais |
| DRE | Desigualdade de Resultados Educacionais |
| EMI | <i>Effectively Maintained Inequality</i> |
| MMI | <i>Maximally Maintained Inequality</i> |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| Fename | Fundação Nacional de Material Escolar |
| Fundeb | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| LDB | Lei de diretrizes e bases |
| OLS | <i>Ordinary Least Squares</i> |
| PMI | <i>Positionally Maintained Inequality</i> |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| Pronatec | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| Reuni | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RLM | Regressão Logística Multinomial |
| Sisu | Sistema de Seleção Unificada |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 23 |
| 2 DESIGUALDADE DE RESULTADOS EDUCACIONAIS | 37 |
| 2.1 ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL | 38 |
| 2.1.1 Herança familiar e progressão escolar | 40 |
| 2.2 O EFEITO DE ORIGEM SOBRE DESTINO EDUCACIONAL..... | 46 |
| 2.2.1 Teoria da modernização | 46 |
| 2.2.2 Teoria da reprodução | 50 |
| 2.2.3 Teoria da ação racional | 53 |
| 2.2.4 Hipóteses de MMI e EMI | 57 |
| 2.3 REVISÃO: TENDÊNCIAS E INDICADORES DE PESQUISA..... | 60 |
| 2.3.1 Estudos internacionais | 60 |
| 2.3.2 Estudos nacionais | 65 |
| 2.4 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO | 71 |
| 3 A EDUCAÇÃO COMO BEM POSICIONAL | 73 |
| 3.1 EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO..... | 74 |
| 3.1.1 Teoria do capital Humano | 74 |
| 3.1.2 Teoria credencialista | 77 |
| 3.1.3 Teoria da sinalização | 79 |
| 3.1.4 Teoria das filas de trabalho | 82 |
| 3.2 FRED HIRSCH E O CONCEITO DE POSICIONALIDADE..... | 84 |
| 3.2.1 Escassez social | 85 |
| 3.2.2 Leilão, seleção e congestionamento | 88 |
| 3.2.3 Distribuição de credenciais e congestionamento | 90 |
| 3.3 REVISÃO: TENDÊNCIAS E INDICADORES EMPÍRICOS SOBRE EDUCAÇÃO POSICIONAL..... | 92 |
| 3.3.1 Resultados sobre o cenário internacional de pesquisa | 92 |
| 3.3.2 Resultados sobre o cenário nacional de pesquisa | 99 |
| 3.4 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO | 103 |
| 4 A EXPANSÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO | 105 |
| 4.1 “ÉRAMOS UM PAÍS DE DOUTORES E ANALFABETOS”: O ENSINO NO BRASIL ENTRE OS SÉCULOS XVI E XIX..... | 106 |

| | |
|--|------------|
| 4.2 REFORMAS, AVANÇOS E A “PERTINENTE INQUIETAÇÃO” DO ENSINO SECUNDÁRIO QUE MARCARAM O INÍCIO DO SÉCULO XX | 114 |
| 4.2.1 O ensino secundário como parte do plano de desenvolvimento nacional | 124 |
| 4.3 “UMA MARCHA ASCENDENTE”: O PRENÚNCIO DA EXPANSÃO DO ENSINO BRASILEIRO..... | 131 |
| 4.3.1 A Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1961 | 133 |
| 4.3.2 Reforma Universitária de 1968..... | 137 |
| 4.3.3 Síntese da situação educacional da primeira metade do século XX | 140 |
| 4.4 DA EDUCAÇÃO DE ELITE PARA EDUCAÇÃO DE MASSA: A “EXPANSÃO” PROPRIAMENTE DITA | 142 |
| 4.4.1 Avanço do ensino superior e as reformas educacionais | 151 |
| 4.5 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO | 159 |
| 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: ASSOCIAÇÃO ENTRE ORIGEM SOCIAL E ESCOLARIDADE ALCANÇADA NO BRASIL | 162 |
| 5.1 METODOLOGIA DE PESQUISA | 163 |
| 5.1.1 Modelos | 163 |
| 5.1.2 Fontes | 165 |
| 5.1.3 Variáveis | 167 |
| 5.2 RESULTADOS MODELO 1: OLS | 172 |
| 5.3 RESULTADOS MODELO 2: REGRESSÃO LOGÍSTICA ORDINAL..... | 183 |
| 5.4 RESULTADOS MODELO 3: REGRESSÃO LOGÍSTICA MULTINOMIAL | 197 |
| 5.5 DEMAIS VARIÁVEIS INDEPENDENTES: SEXO, RAÇA, LOCAL E REGIÃO | 208 |
| 5.5.1 Resultados do Modelo 1 | 208 |
| 5.5.2 Resultados do Modelo 2..... | 210 |
| 5.5.3 Resultados do Modelo 3..... | 221 |
| 5.6 A EDUCAÇÃO ESTÁ MUDANDO, MAS A DESIGUALDADE NÃO ESTÁ | 222 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 227 |
| REFERÊNCIAS | 233 |
| ANEXO A – SYNTAX DOS MODELOS ESTIMADOS (STATA)..... | 252 |
| ANEXO B – TABELAS COMPLEMENTARES MODELO 1 | 254 |
| ANEXO C – TABELAS COMPLEMENTARES MODELO 2..... | 255 |

| | |
|---|------------|
| ANEXO D – TABELAS COMPLEMENTARES MODELO 3..... | 256 |
|---|------------|

1 INTRODUÇÃO

Já não é novidade entre a literatura especializada o entendimento de que cada vez mais a educação se estabelece como um caminho para realização de resultados que atravessam diferentes aspectos da vida e que podem ajudar a explicar as variações relacionadas ao *status* ocupacional, aos rendimentos financeiros e aos ganhos alcançados no mercado de trabalho. A persistência das desigualdades que atravessam a educação é tida como um grande obstáculo para a igualdade de oportunidades (Silva; Souza, 1986; Reardon, 2014; Breen; Karlson, 2014; Bol, 2015; Barone; Ruggera, 2017; Salata, 2022; 2023). Passar pelas fases escolares não significa somente desenvolver habilidades intelectuais e técnicas, mas também angariar destinos que hoje só são facilitados ou possibilitados por meio de diplomas.

Contudo, mesmo estabelecida como uma demanda essencial, isso não significa que exista um “lugar ao sol” para todos e todas, pois a distribuição de oportunidades² educacionais não é aleatória, já que considera características sociais e econômicas que atravessam os diferentes ciclos de vida e marcam quem chega e quem não chega ao topo (Blau; Duncan, 2014; Jackson, 2014). E muito disso está relacionado com o lugar, o momento, a cultura, a região geográfica e a família em que os indivíduos chegam ao mundo. Nascer em uma família rica ou uma família pobre faz diferença, uma vez que a classe de origem possui forte implicação nos resultados e nas chances de se alcançar determinados patamares de realização educacional (Ribeiro, 2011; Salata, 2022).

Dizer que a classe de origem impacta na obtenção de resultados educacionais significa compreender que existem fatores socioeconômicos que são passados de pai/mãe para filho (a), e que isso representa um cenário de vantagem ou desvantagem a depender dos atributos sociais, culturais e econômicos das famílias (Reardon, 2014). Chefes de família com algum tipo de vantagem socioeconômica podem ter acesso a lugares privilegiados para seus filhos, e essa posição de vantagem não se dá apenas pela amplitude dos recursos, mas também pelas experiências individuais que podem facilitar a tomada de decisão (Lucas, 2001). Em outras palavras, para além de possuir os recursos econômicos, esses pais também conhecem o funcionamento

² Oportunidades, na perspectiva sociológica, se relaciona com o acesso a diferentes recursos, sejam eles públicos ou privados, que podem possibilitar que os indivíduos consigam alcançar objetivos (Longo; Vieira, 2017).

do sistema de progressão escolar, pois eles próprios já passaram pela escola e pela universidade, o que ajuda a identificar onde e como aplicar seus recursos, de modo que consigam maiores resultados para seus filhos.

Já os e as chefes de famílias pobres, em grande parte, não possuem a mesma experiência e conhecimentos sobre a progressão escolar, o que se caracteriza como uma desvantagem para seus filhos. Um exemplo bastante próximo dessa realidade é a minha própria família. Sou filha única de uma família que poderia ser considerada pobre, meus pais possuem formação até a quarta série do ensino fundamental e nunca chegaram na universidade, assim como 98% da minha família de ambos os lados. Quando terminei o ensino médio a única preocupação que existia era de arrumar um emprego, pois não tínhamos ideia de como seria tentar entrar na universidade, se era algo possível e financeiramente viável, nunca se constituindo em uma prioridade. Não sabíamos como funcionava o sistema escolar, as formas de ingresso e muito menos o que era preciso para progressão de uma graduação até uma pós-graduação (descobri a existência de bolsas de fomento à pesquisa somente quando estava terminando o ensino superior). Inclusive, até hoje, no momento em que estou terminando um curso de doutorado, meus pais ainda não entendem muito bem o que isso significa, mas torcem por mim do mesmo modo.

Mas existe uma diferença entre encorajamento e treinamento. Pais como os meus, desfavorecidos economicamente, podem torcer e incentivar seus filhos e filhas para que eles possam passar as fases escolares; no entanto, aqueles pais que possuem vantagens econômicas podem, além incentivar, treinar seus filhos e filhas. Como conclui Lucas (2001, p. 1650, tradução nossa): “a diferença entre torcer e treinar é a informação sobre o que importa para a faculdade”.

Nesse sentido, corroborando também com os argumentos de Lucas (2001), ao longo de minha trajetória no ensino eu estava “por conta própria”, onde as referências de origem não eram suficientes para auxiliar na progressão entre uma fase e outra, muito menos para o entendimento dos mecanismos e caminhos mais indicados para o sucesso e realização educacional. Sem as sinalizações e os conhecimentos prévios, mais barreiras foram incluídas durante a minha formação. Assim como a história de tantas outras e outros que conheci por esse caminho.

Também foi a partir dessas experiências, vividas por mim e pela comunidade em que cresci, que resolvi entender mais sobre essas nuances desiguais e escrever esta tese. Foi por meio dessas afinidades que também encontrei conforto para

construir esta narrativa em primeira pessoa, em que falo diretamente com o leitor e me afasto da tão perpetuada impessoalidade do texto acadêmico.

Considerando esses elementos, meu interesse com esta pesquisa está na reflexão sobre a influência da classe de origem sob os resultados educacionais, tendo em conta um quadro de expansão do sistema de ensino percebido em diferentes partes do mundo nos últimos séculos. Dessa forma, tenho como objetivo geral analisar se a crescente escolarização da população brasileira, ocorrida nas últimas décadas, foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e resultados educacionais alcançados. Um elemento de destaque nesta proposta será a manipulação e a observação da educação pelo seu caráter relativo, em que o valor atribuído a escolaridade alcançada reflete diretamente a distribuição das credenciais de educação entre a sociedade (Hirsch, 1979).

Para realizar esta investigação me associo as discussões estabelecidas e desenvolvidas pelo subcampo de estratificação educacional, que analisa a relação entre as características da origem socioeconômica dos indivíduos ao entrar e sair do sistema educacional, assim com os mecanismos que se relacionam com essa dinâmica (Picanço; Morais, 2016). Nessa direção, o ponto de partida da presente análise é o cenário de expansão das instituições e dos sistemas de ensino, que consolidou a educação como uma variável fundamental para a compreensão e para a problematização sobre as desigualdades presentes na sociedade contemporânea.

No século XX, diferentes partes do mundo experimentaram um crescimento do número de homens e mulheres que entrou e permaneceu na escola, frequentou o ensino fundamental e médio e teve acesso ao ensino superior. Em alguns países, inclusive, já se pode falar numa universalização do primeiro e do segundo nível de ensino, com indicadores esperançosos projetados para a última etapa de formação (Blossfeld; Shavit, 1993). Com a crescente industrialização, burocratização e ampliação do estado de bem-estar social, houve maior investimento na educação tanto de natureza qualitativa, em relação a qualidade do ensino, quanto de natureza quantitativa, em relação a sua oferta, com o crescimento do número de matrículas, de instituições e de professores e professoras.

Todo esse movimento, percebido de formas múltiplas em diversos países, também sofreu impacto da crescente complexificação das estruturas ocupacionais. A expansão da educação caminhou em conjunto com as mudanças no mundo do trabalho, quando novas funções e habilidades passaram a ser necessárias para a

manutenção das atividades econômicas, colocando cada vez mais a educação escolar como um elemento vinculado a realização profissional e financeira (Blossfeld; Shavit, 1993; Bill, 2016).

O Brasil também fez parte desse cenário de expansão, embora seus resultados tenham aparecido de forma mais morosa (Fernandes, 2005; Ribeiro, 2009). Com o advento do século passado, enquanto o restante do mundo já caminhava para a universalização do ensino, o país ainda lidava com uma porcentagem de 65% de pessoas analfabetas, com um número de matrículas no ensino fundamental e médio incipientes e que regrediam de forma abrupta de um ciclo para o outro (BRASIL, 1940; Fernandes, 1966). De cada 100 crianças que concluíam o ensino primário em 1957, por exemplo, somente 32 conseguiam atravessar as barreiras para chegar ao ensino médio, e dessas somente três avançavam para o ensino superior (Fernandes, 1966).

A guinada para a expansão ocorreu mediante o conjunto de reformas institucionais, que foram implementadas no decorrer da segunda metade do século XX e início do século XXI, com a melhor distribuição dos recursos em níveis municipal e estadual, a efetivação de programas que alargaram o número de escolas e de matrículas e a promoção de projetos que visavam o fim dos altos índices de analfabetismo (Ribeiro, 2009; Picanço, 2012). Essas reformas foram parte de diferentes projetos de Brasil, que a cada governo tomava um novo fôlego e uma nova direção, mas que, via de regra, proporcionaram o ânimo necessário para que a situação desfavorável da educação pudesse dar lugar a uma estimativa mais promissora.

Com o fim da década de 1990 os indicadores já materializavam as transformações educacionais, o que relegou para a memória a alta porcentagem de pessoas que estavam fora do espaço escolar e que não sabiam ler nem escrever. Antes da passagem de século, 90% da população estava alfabetizada, e desse total o grupo com maior renda familiar *per capita* alcançava a taxa de 98,93%, ao passo que entre os mais pobres a taxa não ultrapassava 92,53% (Brasil, 2000). No ensino básico também houve progresso, com 90,3% das crianças em idade escolar dentro da escola e o aumento da frequência entre os primeiros anos de formação. Também houve crescimento na taxa de escolaridade para todas as faixas de idade, em especial para os coortes de 7 e 14 anos com 95,7 % e 15 e 17 anos com 78,5%, conforme dados de 1999 (Brasil, 2000). Os últimos dados indicam uma melhoria nos indicadores de escolarização, com a taxa bruta atingindo 38,6% e a taxa líquida chegando a 20,2%

da população em 2022. Além disso, o número médio de anos de estudo para pessoas entre 18 e 29 anos foi de 11,7 no mesmo período (IBGE, 2023).

Já a expansão mais recente tem abarcado sobretudo o ensino médio e superior, com a evolução do número de instituições, de cursos ofertados, do corpo docente e de matrículas (Brasil, 2000; Mont’alvão, 2014; Salata, 2018). Para o ensino médio, que durante muito tempo repercutiu como uma “pertinente inquietação” para os planos governamentais (Fernandes, 1966), houve aumento de seis milhões de matrículas em menos de dez anos, significando 85% do total de jovens na escola, mesmo que esse número não tenha a mesma proporção se comparado ao total de alunos e alunas que permaneceram e concluíram essa etapa, visto que a evasão ainda é uma parte do problema (Mont’alvão, 2014). No âmbito universitário — que teve um processo de organização e consolidação bastante lento em comparação aos outros níveis de ensino — ressalta-se o crescimento dos últimos anos, especialmente para oferta de vagas no setor privado, que ao fim de 2010 já contava com 70% do total das matrículas e 85% das instituições em funcionamento (Mont’alvão, 2015). Em 2011, 15,5 % da população tinha acesso ao ensino superior, crescendo também o número de pessoas de baixa renda e de negros e pardos dentro da universidade — resultado estimulado por meio de diferentes políticas públicas para o ingresso no ensino superior (Picanço, 2015).

De maneira geral, observando o movimento nas evidências quantitativas, é possível concluir que o cenário educacional mudou sensivelmente no Brasil, levando cada vez mais pessoas para dentro da escola e da universidade. E essa expansão foi sentida sobretudo em relação ao ensino fundamental e médio, que tomaram proporções cada vez mais universais. Quanto aos recortes de gênero, raça e renda, também ocorreram importantes avanços, embora longe de se tornarem suficientes, considerando que em 2007, por exemplo, as crianças não brancas eram as que entravam mais tarde na escola e tinham menos chance de avançarem para o ensino superior (Mont’alvão, 2014).

Frente aos resultados propagados em vários cantos do mundo, tanto ocidental quanto oriental, pesquisadores e pesquisadoras do tema passaram a observar esse fenômeno na tentativa de identificar se as mudanças no sistema de ensino foram capazes de reduzir a influência da origem social sobre as oportunidades e resultados educacionais (Salata, 2022). Os resultados oriundos dessas investigações levam para múltiplos diagnósticos, fomentando uma linha de pesquisa que segue rendendo

discussões e que está longe de reproduzir um consenso, pois à medida que o tema ganha espaço entre os departamentos de Sociologia, também crescem as possibilidades e as estratégias de investigação, que mesclam abordagens, caminhos teóricos e metodológicos plurais (Blossfeld; Shavit, 1993; Lucas, 2001; Silva, 2003; Breen *et al.* 2009; Mont’alvão, 2011; Picanço; Morais, 2016; Shavit; Park, 2016; Bukodi; Goldthorpe, 2016; Fujihara; Ishida, 2016). Nessa direção, busca-se por evidências que possam produzir um diagnóstico dos efeitos da expansão e da democratização do ensino para as sociedades modernas, assumindo de modo geral que: quanto mais forte a relação entre origem social e resultados educacionais, menor será a igualdade de oportunidades, por outro lado, se houver o enfraquecimento dessa relação, haverá maiores possibilidades de redução das desigualdades de oportunidades (Shavit; Blossfield, 1993; Salata, 2018).

Dentre a miríade de conclusões replicadas está o trabalho dos autores Hans Petter Blossfield e Yossi Shavit (1993), que apresentam argumentos bem distantes daqueles que sugerem um cenário mais positivo, onde a educação por si só se tornaria um dos principais meios de equalização das oportunidades sociais. Em conceituada publicação de 1993, os autores analisaram treze países com uma estrutura educacional aproximada, chegando a conclusões que resumem sob o título de *“Persistent Inequality”* (desigualdade persistente). A pesquisa sugere que a expansão educacional não foi capaz de diminuir as desigualdades educacionais em grande parte dos países industrializados, pois mesmo com o desenvolvimento dos sistemas educacionais e do aumento do número de pessoas escolarizadas, dos países mensurados pelo estudo, somente dois (Suécia e Holanda) apresentaram resultados positivos, confirmando a preservação da desigualdade. As conclusões apresentadas são tidas como uma importante evidência de que há uma desigualdade de classe que ainda persiste como uma barreira para a realização educacional e que só poderá ser alterada em condições excepcionais.

A partir do trabalho de Blossfield e Shavit (1993) surgiram uma trilha de pesquisas que tentaram replicar ou negar suas conclusões, e os resultados apresentados sob o título de *“Persistent Inequality”* ecoaram entre os pesquisadores e pesquisadoras do tema. Tal como a publicação de Fabian Pfeffer (2008), que chegou a esse mesmo resultado quando realizou uma análise comparada entre vinte países europeus, demonstrando que as permanências desiguais estão relacionadas com a estrutura institucional dos sistemas nacionais de ensino, sinalizando para necessidade

de observar as reformas e as organizações educacionais de cada país. Florencia Torche (2005) também encontrou resultado semelhante ao interpretar os dados do Chile, concluindo que a desigualdade é persistente, mas não total, havendo ainda aumento da desigualdade para alguns coortes. Outros trabalhos, como de Cobalti e Schizzerotto (1994), Herz *et al.* (2009) Hout e Janus (2011), também seguem nessa linha, sugerindo que a desigualdade de oportunidades educacionais se manteve inalterada, mesmo sob cenário de crescimento econômico e reformas (Barone; Ruggera, 2017).

Em outra via, trabalhos mais recentes têm reavaliado a tese de desigualdade persistente, como o caso da publicação de Richard Breen *et al.* (2009). Os autores analisaram e compararam dados de oito países europeus, chegando ao que chamam de “*Nonpersistent Inequality*” (desigualdade não persistente), indicando que as desvantagens sociais diminuíram de forma bastante acentuada entre a classe trabalhadora, destacando-se os casos da Suécia, Holanda, Grã-Bretanha, Alemanha e França. A tendência de *Nonpersistent Inequality* também foi encontrada por Barone e Ruggera (2017) que replicaram o estudo de Breen *et al.* (2009) para 26 países europeus, confirmando que houve a redução generalizada das desigualdades, com significativo declínio nas décadas do pós-guerra.

Outro direcionamento somado às análises têm sido a forma como medir a educação, que recentemente tem ganhado cada vez mais destaque entre as pesquisas sobre desigualdade educacional. Existem basicamente duas formas de medir a educação: de forma nominal e de forma posicional. Grande parte das produções segue medindo a educação pelo seu caráter absoluto (nominal), que significa entender que as credenciais possuem relevância intrínseca e a educação é vista como uma quantidade de recursos que os indivíduos possuem e que não está relacionada ao outro. Isto é, independentemente do que os outros indivíduos têm de escolaridade, as credenciais continuam tendo o mesmo valor. Já quando a educação é tomada pelo seu valor relativo (posicional), parte-se da ideia de que os significados sociais e econômicos aplicados às categorias educacionais mudam ao longo do tempo e conforme a sua escassez e que essas mudanças afetam a distribuição de oportunidades entre os grupos sociais (Hirsch, 1979; Rotmana; Shavit; Shalev, 2016; Fujihara; Ishidaï, 2016).

Observar a educação pela sua face posicional vai além da questão metodológica, podendo assumir uma perspectiva conceitual e interdisciplinar que

mescla a teoria econômica com fundamentos da Sociologia, cuja essência reside nos achados do economista Fred Hirsch. Ao investigar os limites e as implicações do crescimento econômico nas sociedades avançadas, Hirsch (1979) define que um bem se torna posicional quando seu valor relativo é determinado pelo seu uso por outros. Para o autor, à medida que o consumo geral aumenta, há uma parte dessa demanda que assume uma posição social, em que sua relevância é definida na satisfação pela escassez. Quando cada vez mais pessoas alcançam certo nível educacional, esse nível deixa de gerar a satisfação pela escassez, pois não é capaz de produzir um mesmo resultado para todos, visto que: “se todos ficarem na ponta dos pés, ninguém verá melhor” (Hirsch, 1979, p. 18).

A relatividade do valor das credenciais de educação apontadas por Hirsch (1979) já foi assumida e incorporada pela literatura, resultando em importantes contribuições para a análise da distribuição de oportunidades entre os indivíduos (Ultee, 1996; Shavit; Park, 2016; Fujihara; Ishidaÿ, 2016). No entanto, mesmo que essa noção já seja bastante difundida e validada, parte das investigações segue medindo as credenciais em termos absolutos (Rotmana; Shavit; Shalev, 2016; Bukodi; Goldthorpe, 2016), tal como o caso da literatura brasileira sobre o tema.

Pesquisas nacionais têm apurado resultados que convergem cenários de diminuição, persistência e recrudescimento das desigualdades de resultados educacionais, haja vista os diferentes níveis de ensino e os pontos de progressão educacional dos indivíduos analisados. Todavia, embora os achados apontem para diferentes níveis de manutenção ou diminuição das desigualdades, a conclusão comum é de que há certa fluidez nas estruturas educacionais brasileiras, nas quais mesmo que ainda existam barreiras, a relação entre origem social e resultados educacionais tem se enfraquecido (Silva; Souza, 1986; Silva; Hasenbalg, 2000; Silva, 2003; Fernandes, 2005; Ribeiro, 2009; Rios-neto; Guimarães, 2010; Mont’alvão, 2011; Marteleto *et al.*, 2011; Ribeiro; CeneVlva; Brito, 2015; Picanço, 2015; Brito, 2017).

Conquanto, apesar da maior fluidez ser uma avaliação bastante disseminada entre os escritos, existem pesquisas que questionam esses resultados, como o caso dos trabalhos de Salata (2019; 2022; 2023) e Salata e Cheung (2021). As pesquisas desenvolvidas por Salata trazem um novo fôlego para a temática de estratificação, evidenciando que utilizar medidas relativas pode ajudar a reproduzir análises cada vez mais estáveis sobre a relação entre origem social, escolaridade e destino para o caso brasileiro.

Dos trabalhos já publicados pelo autor, ambos partem da análise dos dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), com diferentes recortes temporais e analíticos. E de modo geral, com o resultado desses trabalhos, foi concluído que: para os casos das regiões metropolitanas, a expansão educacional tem alterado o valor das credenciais, que se tornaram cada vez menos eficazes na aquisição de oportunidades ocupacionais, principalmente para cargos de maiores rendimentos e prestígio (Salata, 2019); a expansão não foi capaz de reduzir a associação entre origem social e destinos ocupacionais, pois mesmo que as reformas e incentivos das últimas décadas tenham ajudado a aumentar o número de pessoas com diplomas, isso não significou que essas pessoas teriam mais oportunidades de vida, pois há um congestionamento causado pelo aumento de pessoas com credenciais (Salata; Cheung, 2021); por fim, em trabalhos publicados recentemente, Salata (2022; 2023) demonstra que, ao utilizar medidas relativas de educação, o cenário brasileiro tende a ser mais cético em relação a capacidade das reformas e das mudanças educacionais terem reduzido o efeito da origem social sobre a escolaridade alcançada pelos indivíduos.

A contribuição desses trabalhos de Salata (2019; 2021; 2022; 2023) é importante porque ajuda a validar esse tipo de investigação para o caso brasileiro e demonstra que é possível realizar uma pesquisa que use medidas relativas de educação valendo-se das bases de dados disponíveis, como a PNAD. E mesmo que esse tema — sobre o efeito da expansão educacional sobre a distribuição de oportunidades — já seja bastante explorado pela literatura nacional, ainda há espaços e certo ineditismo para uma proposta que use a educação como uma medida relativa para analisar os dados educacionais brasileiros.

Entendo que por meio de uma análise apoiada nos achados de Hirsch (1979), será possível lançar novos olhares sobre o diagnóstico de fluidez, questionando se de fato esse movimento de expansão e melhores indicadores quantitativos conseguiu diminuir a desigualdade de resultados educacionais. Posto que, quando a educação é tomada por termos relativos, as associações entre origem e nível educacional tendem a ser mais estáveis ao longo do tempo, podendo produzir resultados mais concretos em relação às mudanças aventadas pela expansão do ensino (Bukodi; Goldthorpe, 2016).

Deste modo, seguindo a trilha aberta por trabalhos como de Salata (2019; 2022), Salata e Cheung (2021), com esta tese pretendo contribuir para a linha de

investigação que considera as diferentes implicações do caráter posicional da educação para a sociedade contemporânea, tendo em conta seu papel formador na distribuição de oportunidades. O problema de pesquisa que permeia a minha investigação é: o crescimento da escolarização da população brasileira nas últimas décadas foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e escolaridade alcançada?

Como hipóteses de pesquisa serão testadas as seguintes afirmativas:

- H1: O crescimento da escolarização da população brasileira nas últimas décadas foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e nível absoluto de escolaridade alcançada.
- H2: O crescimento da escolarização da população brasileira nas últimas décadas não foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e nível relativo de escolaridade alcançada.

Com a H1, espero encontrar resultados condizentes com a literatura nacional, que indicam que, junto ao aumento da escolaridade absoluta da população brasileira nas últimas décadas, houve redução das desigualdades de acesso ao menos para os primeiros níveis educacionais. Já no caso da H2, será testada para verificar se, ao considerar a educação pelo seu caráter posicional, há a persistência da desigualdade educacional para o caso brasileiro. Assim como argumenta Salata (2022), entendo que mesmo havendo um avanço nos números quantitativos e qualitativos em relação a educação, com mais pessoas na escola e na universidade, isso fez com que o valor relativo das credenciais de um determinado nível educacional fosse reduzido diante da expansão.

De modo geral, a H2 se baseia no seguinte argumento: quanto mais pessoas têm acesso a um determinado nível de ensino, esse nível deixa de produzir a satisfação pela escassez, fazendo com que os indivíduos tenham que inserir cada vez mais elementos para se sobressair na distribuição, como por exemplo, no caso da educação, tenham que possuir cada vez mais certificados e diplomas, elevando sua formação a um nível que seja possível se destacar dos demais. Dessa forma, espero encontrar resultados que sejam convergidos para os pressupostos de Hirsch (1979) quanto a posicionalidade da educação e ao fato dessa posicionalidade implicar na persistência da desigualdade, reforçando um ambiente de desvantagens para aqueles e aquelas que são desfavorecidos economicamente.

A análise será guiada pela abordagem quantitativa e pela comparação dos resultados de diferentes modelos estatísticos que utilizam medidas absolutas e relativas de escolaridade, sendo eles: regressão linear com mínimos quadrados ordinários (OLS), regressão logística ordinal e regressão logística multinomial (RLM). A origem de classe é utilizada como principal variável independente e a escolaridade alcançada como variável dependente. Quando mensurada na sua forma absoluta, a escolaridade será calculada com base nos anos de escolaridade concluídos; já para o caso das medidas relativas, serão utilizadas métricas estabelecidas pelo estudo de Salata (2019; 2022; 2023), que permite identificar a posição relativa na fila educacional e os retornos à educação no mercado de trabalho.

Embora esta tese seja muito influenciada pelas publicações de Salata (2019; 2021; 2022; 2023) — até porque seus trabalhos são os únicos que operacionalizam a posicionalidade para análises empíricas no caso brasileiro — existem aspectos que pretendo avançar em relação às suas produções. O primeiro aspecto se dá no desenvolvimento da discussão teórica sobre a educação em termos relativos. Enquanto os trabalhos do autor são principalmente em formato de artigos e capítulos de livro, eles tendem a dedicar menos atenção à construção conceitual que acompanha a discussão sobre bens relativos. Portanto, pretendo fornecer uma discussão mais extensa e detalhada sobre este tema, a fim de preencher essa lacuna ainda pouco explorada no cenário nacional e promover uma compreensão mais profunda da dinâmica entre estratificação educacional e medidas relativas no Brasil.

Um segundo aspecto de diferenciação da minha tese está na construção da análise. Diferente dos trabalhos já publicados pelo autor, utilizo três modelos estatísticos, com ineditismo para o modelo de Regressão Logística Multinomial. Ao acrescentar o modelo multinomial compreendo que será possível oferecer uma abordagem mais robusta e flexível para examinar a relação entre origem social e escolaridade alcançada em termos categóricos, dado que esse modelo também tem a vantagem de que, diferente do modelo OLS e ordinal, não assume uma distribuição de normalidade e permite que todas as variáveis variem. Por fim, também acrescento o fato de que a estimativa dos dados será realizada ano a ano, de forma individual; diferente do procedimento adotado pelo referido autor — que operou por meio de efeitos interativos de período e origem social. Compreendo que, ao organizar os modelos dessa forma, será possível observar com maior detalhamento a evolução dos efeitos entre as categorias de uma coorte para outra.

Para a leitura dos dados utilizo o *software* estatístico Stata/BE 17. Os dados manuseados são provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – IBGE), dos anos de 1982, 1996 e 2014, que abrangem o final do século XX e início do século XXI, que se trata de um recorte que contempla o período de maior expansão dos indicadores educacionais no Brasil. Os indivíduos selecionados para análise são aqueles entre 28 e 41 anos de idade, que compreendem três coortes.

A PNAD é uma base de dados bastante comum a esse tipo de estudo, que apresenta um apanhado preciso sobre a origem social e as credenciais de educação adquiridas ao longo da vida. Existem diferentes formas de mensurar o nível socioeconômico da família de origem dos indivíduos, sendo um deles as variáveis renda familiar (renda *per capita*) e ocupação e escolaridade dos pais (grau de estudo alcançado dentro da estrutura educacional). Dessa forma, como variáveis utilizo: i) origem social, que mede o status sócio-ocupacional do pai do entrevistado, relacionando ocupação e rendimento, classificado em nove categorias (Scalon, 1999); ii) escolaridade posicional e absoluta; iii) sexo, para homens e mulheres; iv) raça, que considera a autoidentificação racial dos entrevistados. Também serão incluídas variáveis controle, sendo elas: idade; estrutura familiar; região e localização (rural/urbana).

Após discutir as principais escolhas e caminhos investigativos que tomei ao longo pesquisa, apresento a estrutura geral deste texto: no capítulo “Desigualdade de oportunidades educacionais” apresento os principais aspectos implicados na discussão sobre a variável educação, tendo em vista o entendimento dos efeitos de origem social sobre as chances de sucesso educacional; trato também do quadro geral de publicações e resultados de pesquisa vinculados à desigualdade de resultados educacionais, considerando tanto a literatura internacional quanto a literatura nacional.

Em seguida, no capítulo “A educação como bem posicional”, apresento a relação entre expansão educacional e mercado de trabalho, discutindo como se dá a base da ideia de bem posicional, tendo em conta a forma como a educação se relaciona com isso. Nesse espaço apresento elementos para compreender as principais linhas que levam para o entendimento da educação como uma medida relativa, como as abordagens da Teoria credencialista (Collins, 1989), Teoria da Sinalização (Spence, 1973) e Teoria das filas de trabalho (Thurrow, 1975). Essas abordagens, embora com termos diferentes, demonstram que a educação não possui

um valor em si mesma, absoluto, mas que serve como um elemento de seleção, disputa e ranqueamento no mercado de trabalho, em que os indivíduos são incluídos ou excluídos com base no tanto de credenciais que possuem em relação aos demais. Também discuto neste capítulo a Teoria do capital humano defendida principalmente pelos autores Theodore W. Schultz, Gary Becker e Jacob Mincer.

Ainda neste capítulo, apresento com a devida atenção o trabalho de Fred Hirsch (1979), que garantiu maior detalhamento ao entendimento de bens posicionais com a publicação do livro “Limites sociais do crescimento”. Na última parte do capítulo 3 faço um resumo dos principais trabalhos empíricos que utilizam medidas relativas de escolaridade e que servem como base para discussão central desta tese, relacionando as publicações nacionais e internacionais.

O capítulo quatro, de título “A expansão do sistema educacional brasileiro”, trata dos principais passos e transformações educacionais ocorridos no Brasil nos últimos séculos. O retorno ao passado, nesse caso, não significa meramente uma parte em que será “ambientada” a pesquisa, mas também uma forma de compreender o modo como as credenciais de educação foram organizadas, distribuídas e valorizadas ao longo da história brasileira. São apresentados elementos que se julgam relevantes para compreender o quadro de ensino abarcado pela presente tese, considerando não somente os avanços, mas também os retrocessos, as discussões e os embates que fizeram do Brasil um dos países com expansão “mais tardia” em comparação aos demais países industrializados do século XX, tal como sugere Ribeiro (2009).

Minha ideia geral não é “contar a história toda” da expansão educacional brasileira, mas atentar para os pontos e elementos que ajudaram a convergir para o cenário analisado e para o ambiente implicado na vida dos indivíduos que fazem parte desta pesquisa. Pois embora a universalidade dos dados retire o nome e o endereço em prol de uma conclusão geral, entendo que isso não significa que esses casos devem ser tratados de forma excluída de uma narrativa (Goldthorpe, 1996).

Já no capítulo cinco “Análise dos resultados: associação entre origem social e escolaridade alcançada no Brasil” trato dos resultados de pesquisa, onde apresento a análise e a relação dos achados com a literatura apresentada ao longo desta tese, concentrando-me em responder à pergunta de pesquisa e lançar novos olhares sobre a variável educação.

Os resultados deste estudo indicam que, em meio ao contínuo aumento da escolaridade da população brasileira em anos de estudo, é possível observar uma tendência de redução na relação entre origem social e escolaridade alcançada quando a educação é medida de forma absoluta. Por outro lado, quando a educação é avaliada em termos relativos, fica evidente que a expansão educacional ocorrida nas últimas décadas no Brasil não conseguiu atenuar os efeitos da origem social sobre a escolaridade alcançada.

Ao considerar a posição relativa numa fila imaginária, onde os mais educados estão à frente, não foi possível identificar qualquer redução significativa dos efeitos da classe de origem sobre a escolaridade alcançada. Esses achados apontam para uma proximidade com o diagnóstico de persistência da desigualdade para o caso brasileiro. Com esses resultados, também pude confirmar as hipóteses de pesquisa (H1 e H2).

Por fim, ressalta-se que a minha pretensão com esta pesquisa reside em diferentes justificativas, que costumam elementos teóricos, acadêmicos e sociais. Pelo viés conceitual e bibliográfico, espero contribuir para literatura de estratificação, chamando atenção para um caminho de pesquisa que vem crescendo ao redor do mundo, conquistado espaço em diferentes departamentos de estudos sociais, mas que no Brasil ainda carece de investigações que possam ajudar a promover e estimular esse debate. A medida relativa de educação já é uma possibilidade proeminente, que demonstrou estar alinhada a importantes resultados e que também dá espaço para que seja utilizada uma base multidisciplinar de investigação, somando elementos da Economia com a Sociologia.

Em relação ao caráter social, pesquisar sobre educação, sobre os dados quantitativos, suas implicações, suas relações e seus desdobramentos ao longo do tempo, também faz parte de um esforço para se pensar e se questionar os avanços e as estimativas educacionais do cenário brasileiro. Tal como sugere Florestam Fernandes (1966, p. 11): em uma sociedade democrática, a educação “se erige numa das alavancas do progresso material e moral dos homens”, sendo dessa forma, um importante elemento para a análise e promoção de mudança social.

2 DESIGUALDADE DE RESULTADOS EDUCACIONAIS

“[...] um sistema educacional enfrenta expectativas contraditórias e desempenha um papel social duplo e conflitante. Ao mesmo tempo que é um caminho para a mobilidade social é também um porteiro em uma sociedade economicamente avançada”. (Ayalon; Shavit, 2004, p. 107, tradução nossa)

O tema geral da minha tese concentra-se sob o guarda-chuva da temática da estratificação. Dessa forma, antes de adentrar nas especificidades do recorte de objeto, entendo que é importante apresentar e detalhar o debate e as ideias que são fundamentais para esse tipo de estudo e que permitem ao leitor maior entendimento e localização em relação ao formato da pesquisa aqui desenvolvida.

Chamo atenção também para o fato de que os estudos sobre estratificação educacional são numerosos e levam para múltiplos diagnósticos, fazendo com que a tarefa de resumi-los e narrá-los seja bastante árdua, tanto a nível nacional quanto a nível internacional. Todavia, minha intenção com este capítulo é apontar e discutir os trabalhos e resultados de pesquisa que possuem maior afinidade e consonância com o problema de pesquisa, mas sem deixar de lado aqueles autores e autoras que de alguma forma contribuíram para a edificação desse subcampo. Para um compilado mais detalhado indico como leitura o livro organizado por David Grusky “*Social Stratification Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*”, de 2014, que possui uma extensa bibliografia sobre os principais achados e caminhos analíticos vinculados à temática de estratificação, considerando múltiplas variáveis, sendo uma delas a educação.

Há também uma revista dedicada exclusivamente para essa linha de investigação, a *Research in Social Stratification and Mobility*³, que reúne diferentes números e edições sobre assuntos relacionados à desigualdade social. O tema educação foi destaque em diferentes edições considerando enfoques e perspectivas diversas, e o último número especial de título “*Mechanisms of Educational Stratification*” foi publicado em dezembro de 2021 e contém nove artigos, sendo um deles sobre o cenário brasileiro dos pesquisadores André Salata e Sin Yi Cheng “*Positional education and intergenerational status transmission in Brazil*” — que será analisado no capítulo seguinte.

³ Inclusive, no capítulo seguinte, farei a leitura e discussão que passa particularmente sobre uma das edições da revista, de março de 2016, sobre educação como bem posicional, organizada pelos autores Yossi Shavit e Hyunjoon Park.

Sobre o cenário brasileiro, também encontrei muitos artigos e livros que possuem um grande esforço de resumir e compilar os estudos mais recentes sobre estratificação. O artigo de 2018, de Carlos Antônio Costa Ribeiro e Flávio Carvalhaes, “Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018”, realiza uma revisão bastante apurada dos resultados nacionais, de acordo com temas.

Mais específicos em relação a educação, posso citar os trabalhos de Arnaldo Mont’Alvão de 2011, “Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI”; e o mais recente de Felicia Picanço e Juliana Morais, “Estudos sobre estratificação educacional: síntese dos principais argumentos e desdobramentos” de 2016, que resume não somente os principais achados empíricos como também as linhas de investigação e as perspectivas teóricas utilizadas em um quadro global. Sobre trabalhos mais voltados para a leitura teórica, há o artigo de Orcione Aparecida Vieira Pereira, “Desigualdades de oportunidades educacionais: perspectivas teóricas contemporâneas”, de 2020, que apresenta um apanhado geral das principais correntes de pensamento que ajudaram a conduzir os estudos dessa linha.

Nessa direção, uso este capítulo para: em um primeiro momento, tratar sobre o que é o campo de estratificação educacional e seus múltiplos caminhos; discutir a relação entre origem social e resultados educacionais e a validade deste tipo de análise; entender a importância da variável educação; por fim, apresento os achados mais recentes da literatura nacional e internacional sobre o tema.

2.1 ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL

“Os processos de estratificação e mobilidade social podem ser retratados como uma corrida, com vencedores e perdedores, obviamente” (YAISH, 2015, p. 903, tradução nossa).

O campo de estudo de estratificação, antes de tudo, trata sobre desigualdades. Sobre pesquisadores e pesquisadoras que observam e analisam as desigualdades presentes na sociedade e que fizeram e ainda fazem deste tema um elemento central nas pesquisas sociológicas. São diferentes subcampos de pesquisa edificados para tentar compreender quais são os componentes que fazem com que os recursos (sociais, econômicos, culturais) sejam acessados e partilhados de forma desigual entre os sujeitos (Grusky; Weisshaar, 2014; Blau; Duncan, 2014). Nesse caso, tal

como afirmam os autores Grusky e Weisshaar (2014, p. 35, tradução nossa): “se a pobreza e a desigualdade ainda estão muito presentes não é porque sejam “enigmas” ou movidos por forças que não conseguimos desvendar”, pois no que depende das pesquisas desenvolvidas, já não há mistérios sobre a desigualdade que sejam preservados fora do alcance da análise sociológica.

Até o momento, inúmeros trabalhos foram publicados, e os/as investigadoras seguem monitorando de perto e aperfeiçoando cada vez mais as análises, estabelecendo uma trilha de livros, artigos, teses e dissertações bastante refinadas em termos teóricos e metodológicos. Dentre as diferentes questões analisadas⁴ nesse campo, uma delas é observar como a posição de origem (condições presentes no nascimento) afeta o lugar de destino (as posições subsequentes), relacionando variáveis como gênero, raça, classe, renda, escolaridade e *status* sociais (Grusky; Weisshaar, 2014; Blau; Duncan, 2014).

Dentre as variáveis analisadas, aquela que mais interessa o meu estudo é a educação, que está no cerne das pesquisas vinculadas ao subcampo⁵ intitulado estratificação educacional. Nas palavras de Silva (2003, p. 105), estratificação educacional se refere “à dependência do funcionamento do sistema escolar, enquanto responsável pela seleção social e socialização dos jovens, em relação à origem social dos alunos que por ele passam”. Assim, os trabalhos produzidos a partir desse entendimento se preocupam em investigar o impacto das credenciais auferidas pela escolaridade ao longo da vida dos indivíduos, seja para manutenção ou diminuição das desigualdades (Jackson, 2014; Salata, 2018).

O entendimento geral que norteia essas discussões é de que quanto mais mobilidade social se tem em uma sociedade, mais aberta e democrática ela pode ser.

⁴ Para Ribeiro e Carvalhaes (2020, p. 1, grifo nosso), o campo de estratificação possui como aspectos fundamentais: [i)] Estudar diversas formas de desigualdades de condições, ou seja, estudar a distribuição de bens socialmente valorizados entre indivíduos e/ou famílias; [ii)] estudar as diferentes formas de desigualdade de oportunidades observadas em diversas transições que ocorrem ao longo do ciclo de vida dos indivíduos; [iii)] comparar os níveis e padrões das desigualdades de condições e de oportunidades diacronicamente em uma mesma sociedade e sincronicamente entre países ou outras unidades de análise; [iv)] entender os efeitos dos dois tipos de desigualdade em outros resultados, por exemplo, saúde, opiniões políticas, bem-estar subjetivo, atuação cívica, voto etc. [...] [v)] também, investigam os mecanismos, causas e consequências da distribuição desigual de condições e resultados

⁵ O termo “subcampo” é utilizado pelos autores Grusky e Weisshaar (2014) para definir os trabalhos sob o guarda-chuva da estratificação educacional, e aqui assumirei essa denominação de “subcampo”. Outros trabalhos também usam termos como “campo temático”, “subárea”, “linha de investigação”, mas aqui usarei o termo proposto pelos autores supracitados.

Conforme Scalon (1999, p. 13), “uma sociedade pode ser definida como aberta ou fechada, justa ou injusta, igual ou desigual de acordo com o grau de fluidez de sua estrutura de estratificação social, ou seja, de como são distribuídas as oportunidades de alcançar posições sociais”. Levado para a questão educacional, quanto menor a relação entre a origem de classe dos alunos e os resultados educacionais durante a progressão escolar, mais aberto será o sistema educacional. Por outro lado, se há uma forte relação entre essas variáveis, mais fechado será o sistema educacional (Mont’alvão, 2011).

As investigações mais recentes produzidas a partir desse prisma têm se empenhado em refletir sobre os impactos da expansão educacional que vem ocorrendo pelo mundo. O aumento da oferta de educação primária universal no início do século XX, a ascensão da formação secundária e o desenvolvimento contínuo do ensino superior (Jackson, 2014; Fujihara; Ishida, 2016), estimularam a promoção e o crescimento dessa agenda de pesquisa, que tem monitorado com bastante interesse se a expansão educacional de fato tem produzido a redução das desigualdades, “proporcionando mais oportunidades para os indivíduos em posições de desvantagens, ou se amplia proporcionalmente mais para os indivíduos em posições de vantagens” (Picanço; Morais, 2016, p. 391), enfraquecendo ou não a relação entre origem de classe e resultados educacionais.

2.1.1 Herança familiar e progressão escolar

A influência das origens familiares para o êxito escolar dos filhos já produziu uma extensa bibliografia, indicando que sim, há fatores que são condicionados pelo nascimento e que não se dissolvem nos ciclos seguintes. Ao nascer em uma determinada família o indivíduo herda de seus familiares as condições econômicas, sociais e culturais que vão impactar em diferentes aspectos de sua vida, sendo um deles o seu futuro educacional (Breen *et al.*, 2009).

A transmissão da herança familiar pode ocorrer de diferentes formas, que podem ser resumidas, como sugerem Hasenbalg (2003) e Ribeiro (2009), em capital social, capital cultural e capital econômico. O capital social é aquele relacionado à própria organização da família e pode facilitar ou não a ação dos indivíduos dentro da estrutura social. Se trata de “um conjunto de recursos materiais e imateriais agregados no grupo familiar e que são repartidos pelos filhos e, portanto, limitados pelo seu

número numa razão inversamente proporcional” (Tavares Júnior, 2011, p. 592). Nessa conta, também são somadas as rede e relações de contatos que os indivíduos possuem e que são igualmente importantes e transponíveis de pais para filhos.

É por meio do capital social que ocorre a conversão do capital econômico e cultural dos pais para garantir melhores condições de socialização dos filhos, atuando como um filtro de um capital para o outro. As questões envoltas no tipo social podem, para além dos recursos imateriais, ser o bem-estar familiar, a saúde, a nutrição, o desenvolvimento cognitivo e físico, o número de pessoas da família, a presença do pai e da mãe na organização familiar, entre outros.

Para a Sociologia, o capital social faz parte de uma longa discussão que está atrelada às correntes de pensamento que se dedicam a observar as relações que partem da associação entre educação e realização social (Tavares Júnior, 2011). No entanto, aqui faço uma breve menção ao tipo social, apenas para refletir sobre a existência desses recursos que relacionam pais e filhos.

Já o capital cultural é tido como um “conjunto de disposições cultivadas que formam esses esquemas de apreciação e entendimento dos bens culturais” (Hasenbalg, 2003, p. 67). Esse recurso afeta todos os momentos da vida, tendo início desde a socialização primária, que estabelece um sistema de disposições que serão internalizadas e assumidas pelos indivíduos. O entendimento proposto por Hasenbalg (2003) e Ribeiro (2009) aproxima-se da definição de *habitus* de classe de Pierre Bourdieu, que é o produto das ações sociais que orientam a ação e faz com que as práticas e os símbolos sejam reproduzidos a partir das relações objetivas, uma vez que: “a interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo” (Ortiz, 1983, p. 15).

Para Bourdieu (2015, p. 228), o *habitus* “engendra representações e práticas que, apesar das aparências, são sempre mais ajustadas às condições objetivas das quais elas são o produto”, assim, é um sistema classificatório, que ao mesmo tempo orienta e garante a diferenciação dos indivíduos, agindo como uma estrutura estruturada e uma estrutura estruturante, visto que ao mesmo tempo que gera a ação ele também é mutável. Levado à questão da distribuição de oportunidades educacionais, é a partir desse tipo de recurso que o indivíduo pode adquirir maior ou menor apropriação dos códigos necessários da cultura escolar, em que os bens culturais vinculados a família são aqueles que poderão ser convertidos em

qualificações e credenciais (Hasenbalg, 2003). Para mensurar esse tipo de recurso, parte das pesquisas utilizam os anos de escolaridade dos membros adultos da família, especialmente para os casos da figura do chefe de família masculino.

Quanto ao capital econômico, os indicadores empíricos relacionam a renda *per capita* do núcleo familiar, que computam os rendimentos reais e a forma como se dá a distribuição desses recursos. Interessa, nesse caso, analisar a vida financeira das famílias, para compreender como esses recursos vão/podem afetar a progressão da vida dos filhos, uma vez que, assim como assevera Florestam Fernandes (1966, p. 20): “a conquista de uma oportunidade educacional é matéria de ordem econômica e financeira”. Em concordância, Reardon (2014), destaca que a condição financeira dos pais sempre, ao longo da história, foi um dos preditores mais fortes no desempenho educacional dos filhos, podendo facilitar ou dificultar a progressão entre as etapas de ensino.

Os tipos de capitais (social, cultural e econômico) determinados no nascimento e distribuídos de formas desiguais vão influenciar e atravessar os diferentes momentos da vida dos sujeitos, cerceando ou não as chances de progresso dentro do sistema educacional. Para além, Ribeiro (2009) também acrescenta mais um elemento que influencia na progressão das trajetórias, como é o caso daquelas vinculadas ao cenário político, econômico e social ao qual as biografias estão inseridas, que podem favorecer ou desfavorecer a depender das condições desse cenário (RIBEIRO, 2009) — as diferenças em relação ao cenário de desenvolvimento das gerações também importam, por isso dediquei uma parte desta tese para refletir sobre os momentos da educação brasileira, que apresento no capítulo quatro intitulado “A expansão do sistema educacional brasileiro”.

Somando esses diferentes fatores, em outros termos, Lucas (2001) reflete que as famílias que possuem chefes com algum tipo de vantagem socioeconômica podem ter acesso a lugares privilegiados para seus filhos. E essa posição de vantagem não se dá apenas pela amplitude dos recursos, mas também pelas “experiências pessoais que tornam mais provável que sejam capazes de reconhecer o pivô de “determinada instância” para a qual eles podem querer aplicar esses recursos” (Lucas, 2001, p. 1650, tradução nossa). Isto é, para além de possuir os recursos econômicos, esses pais também conhecem o funcionamento do sistema de progressão escolar, pois eles próprios já passaram pela escola e pela universidade, o que ajuda a identificar onde

e como aplicar seus recursos, de modo que consigam angariar maiores resultados para seus filhos.

Em outra via, chefes de famílias pobres em grande parte não possuem a mesma experiência e os conhecimentos sobre a progressão escolar, o que também se caracteriza como uma desvantagem para seus filhos. Nesse sentido, Lucas (2001, p. 1650, tradução nossa) evidencia que

Pais socioeconomicamente desfavorecidos certamente podem encorajar seus filhos em seus esforços para chegar à faculdade. Mas os pais com vantagens socioeconômicas podem não apenas animar, mas também treinar seus filhos em seus esforços para chegar à faculdade. A diferença entre torcer e treinar é a informação sobre o que importa para a faculdade.

Conforme os autores Blossfield e Shavit (1993, p. 32, tradução nossa), também há de se somar os esforços que as famílias pobres têm de fazer para manter seus filhos na escola e na universidade. Para essas famílias, os sacrifícios são “comparativamente maiores e estar muito mais motivado do que famílias para quem é economicamente mais fácil para que seus filhos frequentem a escola”.

O que Blossfield e Shavit (1993) e Lucas (2001) apresentam são elementos que estão relacionados diretamente a origem socioeconômica, mas que não são somados de forma explícita. Geralmente não se vê uma variável sobre “condições de estudo”, “motivação dos pais” ou “tipo de estímulo intelectual” em trabalhos quantitativos (Breen *et al.*, 2009), até pelo fato de ser bastante difícil quantificar e universalizar essas questões. Mas isso não significa que esses elementos não estejam implicados nas variáveis de renda e de escolaridade. São condições relacionadas e explicativas e que ajudam a entender como ocorrem a transmissão de vantagens ou desvantagens e que são somados aos dados coletados sobre a vida financeira e educacional das famílias.

Outro ponto importante sobre a influência da origem social sobre a progressão escolar é a classificação, por parte da literatura, que são resumidos em efeitos primários e secundários. Tal como propôs Boudon (1974), os efeitos primários se referem àqueles fatores que implicam na diferença no desempenho acadêmico; já os efeitos secundários são aqueles que levam a diferenças nas escolhas educacionais que os indivíduos fazem, conforme seu desempenho no sistema educacional (Budoki; Goldthorpe; Zaoh, 2021). Dessa forma, os alunos passam por diferentes momentos de decisões onde “o estudante e sua família têm sempre uma possibilidade de

escolha, a qual é tomada com base nos custos e benefícios de cada opção” (Mont’alvão, 2011, p. 395). Este tipo de classificação foi desenvolvida e refinada pelos autores Boudon e Goldthorpe, que serão analisados com maior detalhe no subcapítulo seguinte.

Por fim, outro componente importante para compreender o modo como se dão as análises que relacionam status social de origem e desempenho acadêmico é a ideia de ciclo de vida. Os ciclos são entendidos como uma sequência temporal que pode ser retratada por um conjunto de medidas que classificam e mensuram os estágios sucessivos (Blau; Duncan, 2014). As trajetórias podem ser pensadas de modo isolado ou coletivo, tendo como unidade de análise os deslocamentos de uma posição para outra, que são percorridas durante o envelhecimento biológico e social da vida (Bourdieu, 2015). Assim, para medir a progressão dos indivíduos dentro das estruturas sociais utiliza-se “coortes”⁶ de idade, tornando possível a operacionalização conceitual e metodológica dos momentos da vida.

Também é importante mencionar que, para além da origem social, também existem outras desigualdades que atravessam a educação, como as diferenças étnicas, regionais e de gênero, que são fatores que incidem sobre a distribuição de oportunidades. Ao fim do século XIX e início do século XX, as mulheres representavam um número muito inferior aos homens em relação ao total de pessoas dentro da escola e das universidades, foi somente com a expansão educacional percebida em diferentes partes do mundo que essa realidade foi sendo substituída por estimativas mais promissoras para nós, mulheres.

Outra fonte de explicação para as desigualdades presentes, como complementa Pascagaza e Estrada (2020, p. 55, tradução nossa) estão:

A discriminação racista e cultural, de formas mais ou menos explícitas, bem como a irrelevância cultural da oferta educativa têm sido invocadas como as principais explicações para a desigualdade [...]. Além disso, os efeitos da marginalização cultural são combinados com a marginalização econômica e a baixa qualidade das escolas frequentadas pelos alunos que as sofrem [...]. Finalmente, o aspecto regional introduz outra forma de desigualdade [...], pois

⁶ Os autores Osório e Soares (2005) tratam sobre alguns elementos envolvidos ao conceito de coorte, apresentando desde a origem da palavra até a forma que é utilizada nas pesquisas sociais. Em resumo, para os autores: “Conceito de coorte “A palavra “coorte” tem raízes muito antigas e designava, originalmente, a unidade básica do exército romano. Uma coorte de legionários era o menor grupo que marchava junto nas campanhas. Todos saíam juntos do ponto de partida, faziam o mesmo percurso e chegavam juntos ao mesmo ponto final [...] Tal imagem tem sido empregada pelas ciências sociais, que consideram a coorte como um grupo de pessoas que experimentaram um evento comum, e que é seguido ao longo do tempo em outros eventos” (OSÓRIO; SOARES, 2005, p. 23-24)

é uma dimensão onde se manifestam diferentes níveis de desenvolvimento, dinâmicas produtivas e desigualdades, originadas por decisões políticas na distribuição de recursos e por diferentes tipos de escola ofertas que têm consequências diretas nas oportunidades educacionais da população.

Considerando todos esses elementos⁷, reforço que quando trato de origem social me refiro a um conjunto de recursos e fatores que envolvem os indivíduos desde o momento do nascimento até a progressão ao longo dos ciclos de vida, e que também são somadas a outras variáveis, como sexo, raça e região geográfica.

Tendo em vista que aqui me concentrei nas questões que estão mais envolvidas com meu recorte de análise, também acredito ser de igual importância mencionar que existem outros elementos que também são observados pelos estudiosos e estudiosas de estratificação educacional, que vai além das questões de raça, gênero e classe, como: aptidão, habilidade e desenvolvimento cognitivo. Pois, como afirma Mont'alvão (2013, p. 59):

O nível de habilidade cognitiva, que pode se expressar no desempenho acadêmico de estudantes, é um fator de extrema importância para estudos de estratificação educacional, já que, em geral, quanto maior este nível mais longe um estudante tende a chegar dentro do sistema educacional.

Para o caso brasileiro, esse tipo de análise é bastante dificultoso, pois as bases de dados que usualmente são utilizadas para os estudos de estratificação, como a PNAD, não mensuram variáveis que podem ser implicadas para uma leitura de aptidões e desenvolvimento cognitivo.

Com essa parte tive a intenção de demonstrar o que está implicado quando se analisa a relação e a influência da origem social sobre a escolaridade alcançada. Relação essa que sempre existiu e foi garantidora da manutenção das desigualdades de oportunidades que atravessam períodos históricos para a sua perpetuação. Todavia, a questão que se coloca atualmente entre a literatura sobre estratificação educacional não é se existe essa relação, mas sim, qual o grau dessa relação em pleno século XXI. E principalmente, se essa relação continua a mesma ou se modificou tendo em vista a expansão educacional que ocorreu nos últimos anos.

⁷ Como não me concentrarei nessas questões, deixo como indicação de leitura os autores utilizados por Mont'alvão (2013): Van de Werfhorst *et al.* (2003) e Davies e Guppy, (1997).

2.2 O EFEITO DE ORIGEM SOBRE DESTINO EDUCACIONAL

“As teorias são elaboradas para responder a perguntas; elas devem ser testadas, não precisam ser descartadas assim que se mostrarem erradas. No entanto, as teorias têm um registro. E na sociologia às vezes é necessário fazer um balanço”. (Ultee, 1996, p. 167, tradução nossa)

Como comentei anteriormente, na tentativa de compreender se a expansão de ensino produziu algum impacto para a redução da influência da origem social sobre as oportunidades educacionais (Picanço; Morais, 2016; Salata, 2022) houve o desenvolvimento de inúmeras pesquisas, que mesclam perspectivas, abordagens, metodologias e hipóteses de explicação plurais. Dito isso, após apresentar sobre o que se trata a temática de estratificação educacional e a importância de entender a relação entre origem e destino educacional, buscarei apresentar nos próximos parágrafos uma reflexão e revisão sobre as principais tendências desse subcampo — e que são importantes para que seja possível a compreensão a localização do meu problema de pesquisa.

Ao realizar uma revisão da literatura de estratificação educacional, as autoras Picanço e Morais (2016, p. 392) apontaram que os estudos direcionados para esse tema foram edificados em torno de autores, “cujos estudos foram elevados a condição de perspectivas teóricas e metodológicas na medida em que permitiram a reprodução das suas hipóteses para a análise de diferentes contextos nacionais e regionais”.

Com base nisso, foram desenvolvidas diferentes formas de explicar as desigualdades presentes na educação, que podem atualmente serem sumarizadas em: teoria da modernização/industrialização; teoria da reprodução e teoria da escolha racional (Picanço; Morais, 2016), que apresentarei detalhadamente em seguida.

2.2.1 Teoria da modernização

A teoria da modernização/industrialização se desenvolveu tão logo se dava a expansão do sistema educacional, somado a um cenário de estimativas promissoras para o processo de industrialização, burocratização e de ampliação do estado de bem-estar social. E com base nesse ambiente “promissor”, esperava-se que junto desse desenvolvimento social e econômico também houvesse a diminuição do efeito de origem social sobre os resultados educacionais (Picanço; Morais, 2016).

Grande parte dos autores filiados a essa teoria estão ancorados na perspectiva funcionalista (Salata, 2018). O funcionalismo apoia-se na ideia de que a sociedade é um grande sistema complexo “cujas diversas partes trabalham conjuntamente para produzir estabilidade e solidariedade” (Helal, 2015, p. 252). Os funcionalistas foram uma das principais correntes da sociologia durante o século passado, tendo um de seus grandes expoentes o pesquisador Talcott Parsons, que defendeu a ideia de que

a mobilidade e estratificação sociais passam a ser mais influenciadas por variáveis ligadas a aspectos de status adquirido (em especial, a educação), e menos influenciadas por variáveis relacionadas à origem socioeconômica do indivíduo. À medida que o nível dos requerimentos educacionais cresce com o desenvolvimento socioeconômico, qualificações educacionais se tornam mais importantes para alocação ocupacional, e para o processo de estratificação social como um todo. (Helal, 2015, p. 253)

Com base nesse entendimento, pesquisadores alinhados a essas estimativas apoiavam-se na premissa de que haveria maior equalização dos indivíduos perante as oportunidades educacionais, a tal ponto que as realizações individuais estariam pautadas na meritocracia e no investimento pessoal (Picanço; Morais, 2016). Helal (2015, p. 253) aponta que a educação, nessa perspectiva, assumiria o principal veículo para distribuição de oportunidades, onde o progresso de mobilidade social “não seria mais baseado em características atribuídas, e sim em características adquiridas pelo indivíduo”.

A hipótese meritocrática intuía sobre a superação das limitações de origem social ao ponto em que “a educação seria o principal vetor de mobilidade social, permitindo que indivíduos, independentemente de sua origem socioeconômica, raça ou sexo, alcançassem melhores posições do que sua geração anterior” (Mont’alvão, 2011, p. 393).

Ancorado na teoria da modernização, Donald Treinam (1970), um dos expoentes dessa perspectiva, argumentava que a educação se tornaria um dos principais meios de equalização das oportunidades sociais “capaz de superar as velhas e rígidas estruturas de transmissão direta de status entre gerações” (Mont’alvão, 2011, p. 389). Pois à medida que o sistema educacional se expandia, acreditava-se que isso poderia trazer maior equalização social em relação a distribuição de oportunidades educacionais e “logo, estariam em posições mais igualitárias de competição, e suas realizações dependeriam do mérito e investimento pessoal” (Picanço; Morais, 2016, p. 393).

Outros trabalhos bastante citados em relação a essa teoria são as produções de Hauser e Featherman. Em artigo publicado em 1976, “*Equality of Schooling: Trends and Prospects*”, os autores analisaram os resultados educacionais durante a primeira parte do século XX para o cenário norte americano, concluindo que “à medida que o tempo de escolaridade aumentou, sua variabilidade diminuiu e a escolaridade tornou-se mais igualmente distribuída” (Hauser; Featherman, 1976, p. 99, tradução nossa). Os autores também sugeriram que, devido ao aumento do número de pessoas escolarizadas, nos próximos anos haveria um aumento da demanda por educação, levando a um aumento contínuo da escolaridade daquela sociedade.

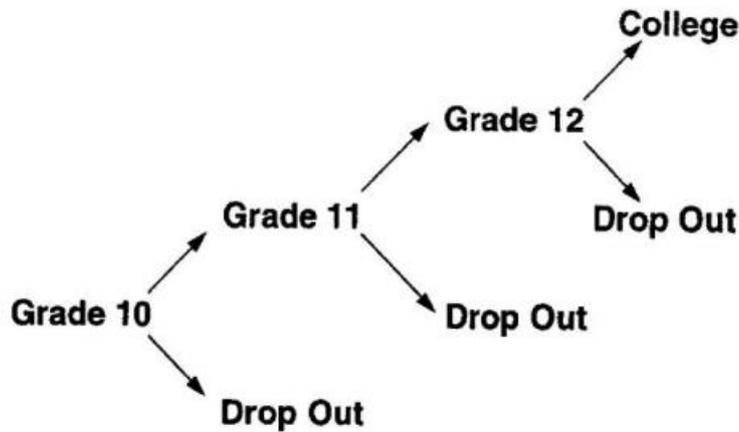
A perspectiva da industrialização/modernização passou a ser questionada por diferentes autores, que a partir do desenvolvimento conceitual e metodológico, demonstraram que era necessário observar com maior atenção a relação entre origem e destino educacional (Britto, 2017). Nesse sentido, o trabalho de Mare veio para introduzir

inovações conceituais e metodológicas que se constituíam em uma resposta crítica aos achados da agenda de pesquisa em desigualdades educacionais então vigente e às suas considerações a respeito da associação entre modernização e desigualdades de oportunidades educacionais. (Brito, 2017, p. 227)

Robert Mare demonstrou e operacionalizou as vantagens de se utilizar um modelo logístico sequencial, em que se tornou possível observar as determinantes educacionais dos indivíduos por meio de um conjunto de probabilidades condicionais de progressão escolar (Silva, 2003). Nesse tipo de análise conceituou-se o estudo de transições escolares, aplicando um modelo de análise para cada uma dessas etapas. A proposta de Mare postula que “a cada ano os alunos têm a opção de continuar ou terminar sua educação formal, cada decisão de parar ou continuar é uma variável binária, pontuada um para os alunos que continuam e zero para os alunos que optam por parar” (Lucas, 2001, p. 1945, tradução nossa).

A Figura 1 exemplifica a ideia de transições educacionais do autor, onde o aluno possui uma série de decisões ao longo de sua progressão escolar, que são resumidas entre continuar ou não continuar para as fases seguintes:

Figura 1 — Análises de transições de educação tradicional proposto por Mare



Fonte: Lucas (2001, p. 1645).

Com base na proposta sugerida por Mare⁸, diferentes estudos foram realizados para tentar observar se os coeficientes de *logit* para a origem de classe mudam entre as transições e se dentro de cada transição os coeficientes são alterados, conforme os coortes (Lucas, 2001). As contribuições do trabalho de Mare são múltiplas, pois ajudou a ampliar a compreensão e as possibilidades de análise sobre a estratificação educacional. Até hoje esse trabalho segue sendo citado e utilizado para estabelecer análises sobre diferentes realidades, sistemas educacionais e trajetórias de vidas sob a ótica da desigualdade.

Ainda, os autores Blossfield e Shavit (1993, p. 4, tradução nossa) reforçam que o trabalho de Mare trouxe a reformulação da questão central, onde “ao invés de simplesmente perguntar ‘Como o nível educacional mudou historicamente?’, agora distinguimos entre chances no processo que se devem à mudança na distribuição da escolaridade e mudanças na associação entre transição educacional e estratos sociais”.

Importante também citar que após a publicação do trabalho de Robert Mare, surgiram outras alternativas metodológicas para tentar analisar a progressão escolar, como o caso do trabalho de Breen e Jonsson (2000). Em artigo de título “*Analyzing*

⁸ O legado de Robert Mare para os estudos de estratificação foram tema para a edição de 2023, volume 88, da revista *Research in Social Stratification and Mobility*, com número intitulado “*The legacy of Robert D. Mare*”, organizado por Brand e Xie. Segundo artigo que abre a edição: “ao longo de sua carreira, Rob abordou uma ampla gama de áreas – estratificação social, demografia, métodos estatísticos – com seu impacto acadêmico aumentando à medida que ele ia além das questões padrão de como os indivíduos ou famílias transmitem status aos seus descendentes para questões mais amplas” (Brand; Xie, 2023, p. 2, tradução nossa).

Educational Careers: A Multinomial Transition Model (2000), os autores incluíram para as análises de estratificação a diferenciação qualitativa do sistema educacional. Nesse artigo, Breen e Jonsson testam um modelo multinomial para analisar a progressão escolar, que considera os caminhos anteriores e as médias de notas. Como resultado, os autores sugerem que “o caminho que um aluno percorreu através do sistema escolar influencia a probabilidade de fazer transições educacionais subsequentes” (Breen; Jonsson, 2000, n.p.) e isso faz com que se reforce a “hipótese de que os efeitos de origem são mais fortes em vias mais "indiretas" e incomuns” (Breen; Jonsson, 2000, n.p.).

O trabalho de Breen e Jonsson parte da discussão sobre os problemas no modelo proposto anteriormente por Robert Mare, apresentando uma segunda opção de análise, que se trata de um modelo que considera diferentes transições educacionais. No argumento dos autores, o modelo proposto por Mare possui limitações, uma vez que subestima o efeito de classe de origem sobre a primeira e a segunda transição. Dessa forma, o modelo multinomial é apresentado como uma opção que permite “captar os diferentes padrões de caminhos no sistema educacional estratificado, tal como sistema sueco e americano — este último dividido entre graus de prestígio das escolas” (Picanço; Morais, 2016, p. 397).

Reforço que os trabalhos de Robert Mare (1980) e Breen e Jonsson (2000) não estão sob o guarda-chuva da teoria da modernização. Trouxe eles neste momento para refletir sobre o desenvolvimento do campo de investigação, uma vez que o trabalho de Mare, por exemplo, surgiu como um esforço para se repensar as afirmações postuladas pelos autores e autoras que produziam suas análises com base nas ideias da teoria da modernização.

Outro ponto importante que gostaria de reforçar é o fato da relevância metodológica do trabalho de Robert Mare (1980), pois a sua proposta ecoa entre as pesquisas até os dias de hoje. A cada 10 trabalhos publicados sobre estratificação educacional, provavelmente 7 ou 8 deles usam ou mencionam Mare, seja para refutar ou para replicar.

2.2.2 Teoria da reprodução

“Em suma, a persistência de um SE [sistema de ensino] prova que ele resolve por sua própria existência as questões que faz surgir sua existência”. (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 71, grifo nosso)

Diferente do entendimento da teoria da modernização, que tinha um olhar mais otimista em relação à expansão do sistema escolar, a teoria da reprodução entende que esse próprio sistema educacional seria o responsável pelas desigualdades. Os reprodutivistas se colocavam de modo bastante crítico ao funcionamento e à estrutura do sistema de ensino, se afastando das ideias defendidas pelos funcionalistas (Andrade; Vares, 2010), uma vez que entendiam o sistema de ensino como uma soma de diferentes etapas de seleção, onde os mais “aptos são aqueles que mais se aproximam dos Capitais Cultural e Linguístico das classes dominantes [...] que orientam a escola em relação à formação da linguagem escolar, conhecimento transmitido e comportamento esperado” (Picanço; Morais, 2016, p. 394).

A teoria da reprodução, assim como as demais linhas teóricas, possui diferentes vertentes, que podem ser resumidas em torno dos autores Samuel Bowles e Herbert Gintis (teoria da correspondência) e Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (teoria da violência simbólica). O princípio da correspondência é uma proposta analítica estabelecida pelos economistas Bowles e Gintis, na obra “*Schooling in Capitalist America*”, de 1976. Neste livro, os autores analisam o sistema escolar dos Estados Unidos e a relação do ensino com o sistema produtivo capitalista. O argumento defendido pelos economistas é de que o sistema de ensino analisado está em sintonia com os pressupostos da divisão social do trabalho (Andrade; Vares, 2010), e que dessa forma “o processo de escolarização funciona, assim, como mecanismo de internalização de valores, normas e comportamentos ditados pela classe dominante” (Mont’alvão, 2011, p. 394), que prioriza a integração dos jovens ao mercado de trabalho e, dessa forma, servindo como um meio de “perpetuação das relações sociais da vida econômica” (Mont’alvão, 2011, p. 394). Isto é, a “realização educacional, então, é parte de um processo maior de legitimação de estrutura de classes” (Helal, 2015, p. 260).

Os princípios que regem essa teoria foram sistematizados pelos autores Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, em livro publicado em 1970, de título “*La Reproduction*”, em tradução “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino” (1992). Nesse livro os autores tratam sobre importantes conceitos para se pensar a questão educacional, como o entendimento de sistema de ensino que, para eles, se refere a um “conjunto dos mecanismos institucionais ou pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do

passado” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 25). Para os autores, as características específicas de cada estrutura e cada modo de funcionamento das instituições educacionais se deve

ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). gerações da cultura herdada do passado. (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 64)

A ação pedagógica institucionalizada sempre tende a reproduzir “a estrutura de distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 25), pois as ações pedagógicas são edificadas em meio a interesses materiais e simbólicos de grupos “ou classes diferentemente situadas nessas relações de forças” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 25). Em outras palavras, é preciso entender que o sistema de ensino e a ação que rege esse ensino é também reflexo de um sistema econômico ou uma expressão direta de valores sociais.

A ação pedagógica incide sobre o trabalho pedagógico, que atua como “inculcação” e interiorização dos princípios das práticas e princípios culturais, que fazem com que os alunos possam assimilar a formação educacional estabelecida. Pois é nas salas de aula que está o poder de selecionar e formar, reproduzido durante todas as fases escolares e que atua como meio de seleção para “aqueles aos quais ela confia a tarefa de perpetuá-la e se encontra, portanto, na posição por definição a mais favorável para impor as normas de sua autoperpetuação” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 206).

Nesse processo de assimilação está implicado o conceito de *habitus*. Para Bourdieu, *Hábitus* de classe é o produto das ações sociais que orienta a ação e fazem com que as práticas e símbolos sejam reproduzidos a partir das relações objetivas, uma vez que: “a interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo” (Ortiz, 1983, p.15).

De modo geral, os argumentos relacionados a essa teoria entendem que:

numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 218).

Todavia, embora tenham apresentado novos argumentos e caminhos possíveis para explicar as desigualdades presentes e perpetuadas por meio da educação, a teoria da reprodução trouxe alguns dilemas para os pesquisadores que tentaram operacionalizar os conceitos de capitais (Picanço; Morais, 2016), o que abriu espaço para outra teoria, que será analisada na subseção seguinte.

2.2.3 Teoria da ação racional

As análises mais recentes têm investido cada vez mais na teoria da escolha racional⁹, que se trata de um grande guarda-chuva teórico que abriga diferentes modelos e possibilita que novas associações sejam feitas tendo como base a ação individual e racional dos indivíduos.

Para Hechter e Kanazawa (1997), o que separa grande parte dos modelos de teoria da ação racional é a proporção das suposições centrais: pois se de um lado há autores que partem de conclusões mais universais, próximas a base econômica; de outro, estão aqueles que partem de suposições mutáveis, que não necessariamente são aplicáveis de modo universal e que envolvem definições sobre valores e crenças. Todavia, por mais que haja diferenças, a crença comum a todos que utilizam essa base é de que: há certa dose de racionalidade implicada na ação dos indivíduos, podendo variar em intensidade e proporção.

De início, havia resistência entre os sociólogos e sociólogas em aceitar as ideias e conceitos da ação racional, principalmente devido ao ceticismo em relação a suposta falta de realismo dessa linha, que poderia levar a resultados explicativos limitados (Friedman; Hechter, 1988; Goldthorpe, 1996). Até ser estabelecido como uma “possibilidade” de associação de sucesso, a teoria ficou reservada a poucos departamentos de Sociologia espalhados, principalmente, pela Europa Ocidental

⁹ Nas últimas décadas a Teoria da ação racional tem ganhado cada vez mais espaço entre as pesquisas sociais, principalmente entre o campo da Ciência Política, que utiliza dessa perspectiva para estudos sobre comportamento eleitoral, entre outros. De acordo com Hechter e Kanazawa (1997) de 1957 até 1992, pesquisas que relacionavam essa base teórica, passaram de 0% para 40% dos artigos publicados pela *American Political Science Review*. Para a Sociologia, embora hoje possa se falar em um campo em crescimento, nem sempre foi assim.

(Holanda, Alemanha e Suécia, de forma mais acentuada) (Hechter; Kanazawa, 1997). Hechter e Kanazawa (1997) também pontuam que durante muito tempo os trabalhos sociológicos tinham o viés da teoria da ação racional, mas não desenvolviam ou sinalizavam para esse repertório, sem apresentar definições claras, sem tratar conceitos ou mesmo indicar qual as ideias presentes na análise empírica.

Nesse processo de maior “aceitação” da teoria entre os estudos sociais, autores como os economistas Becker, Hirsch – que serão apresentados e discutidos no próximo capítulo – tiveram bastante influência, principalmente por conduzirem estudos mais próximos aos tópicos caros a sociologia moderna, como a questão da estratificação e mobilidade social. Autores como Boudon, Goldthorpe e Coleman, passaram a trabalhar e sinalizar para o uso da teoria da ação racional, adicionando novos elementos para a concepção sociológica desta teoria.

Dos autores que contribuíram para a teoria, os trabalhos de Raymond Boudon foram aqueles que mais ganharam espaço entre os estudos de desigualdade. Em seu livro “A Desigualdade de oportunidades” (1981), o autor procura analisar os “determinantes da mobilidade nas sociedades industriais liberais e procura explicar por que a universalização do acesso à educação teve efeitos tão limitados na redução das desigualdades de oportunidades educacionais” (Picanço; Morais, 2016, p. 395). Para Boudon (1981), os

mecanismos geradores da desigualdade de oportunidades só podem ser analisados a partir do sistema composto pelas estruturas sociais de um lado e pelo conjunto das instâncias de orientações de outro. A mobilidade que se observa numa sociedade resulta, em outros termos, do jogo complementar destas instâncias e das estruturas sociais. (Boudon, 1981, p. 24)

De acordo com Boudon (1981), os indivíduos possuem racionalidade, onde avaliam os riscos e os benefícios das decisões ao longo do processo de progressão escolar, uma vez que essa tomada de escolha também sofre ação do sistema escolar (estrutura, número de vagas ofertadas, oportunidades de ingresso entre outros). Nesse sentido, os indivíduos se diferenciam “no sistema de estratificação social de acordo com sua posição social e seu nível escolar (hipótese 01), e como esta posição social e o nível escolar atuam na distribuição dos indivíduos na hierarquia das posições sociais (hipótese 02)” (Pereira, 2020, p. 20).

Em síntese, os trabalhos de Boudon foram importantes para demonstrar a possibilidade da articulação entre a teoria da ação racional e a sociologia,

demonstrando que há certa dose de racionalidade nos indivíduos e que isso poderia ser tomado como um elemento importante da análise de estratificação educacional. Para além, o autor seguiu publicando trabalhos mais específicos sobre a teoria e que serviram também como um importante fôlego para a utilização dessa perspectiva, como os artigos “*Limitations of Rational Choice Theory*” de 1998 e “*Which Rational Action Theory for Future Mainstream Sociology: Methodological Individualism or Rational Choice Theory?*” de 2001.

Dando continuidade aos trabalhos de Raymond Boudon, John Goldthorpe procurou, entre outras coisas, definir de modo mais preciso o que seria a teoria da escolha racional sociológica, que em suas palavras é uma perspectiva que busca “explicar os fenômenos sociais como o resultado da ação individual que é construída como racional, dada objetivos e condições de ação dos indivíduos” (Goldthorpe, 1996, p. 109, tradução nossa). No entendimento do autor, a teoria da escolha racional se trata de um componente complementar a análise sociológica, principalmente para estudos de estratificação social, uma vez que “QAD (*quantitative analysis of largescale data* – análises quantitativas) precisa do RAT (*rational action theory* — teoria da ação racional) e o RAT precisa do QAD” (Goldthorpe, 1996, p. 109, tradução nossa). Nessa estimativa, entendendo que os estudos de estratificação passam inevitavelmente por análises quantitativas, e que a teoria é ajustável a essa forma de investigação, o casamento entre esses caminhos possibilita capturar elementos em comuns, padrões de ação que se repetem ou não em diferentes casos e temas. Assim, a teoria da ação racional representa uma possibilidade pois não parte da preocupação com as ações individuais e abstratas dos indivíduos, essas que geralmente fogem o escopo do banco de dados universal utilizado em pesquisas de estratificação, isto é:

A principal preocupação analítica do RAT, pelo menos como normalmente implantado em sociologia, é elucidar o link micro-para-macro: ou seja, mostrando as maneiras pelas quais um número, e muitas vezes um número muito grande, de ações individuais se reúnem para gerar fenômenos macrossociais de interesse. (Goldthorpe, 1996, p. 113, tradução nossa)

Indo além de Boudon, Goldthorpe também sugere que a escolaridade deve ser entendida com base nos efeitos primários e secundários, que se combinam “na medida em que a avaliação que [os indivíduos] fazem dos riscos, benefícios e custos está diretamente vinculada à percepção do nível de habilidade das crianças e

expectativas de sucesso” (Picanço; Morais, 2016, p. 396, grifo nosso). Os efeitos primários são aqueles que o indivíduo herda ao nascer em uma determinada família, “onde a posição ocupada pelos pais cria uma diferenciação no desempenho escolar das crianças (nível de habilidade) e nas aspirações” (Picanço; Morais, 2016, p. 396), estabelecendo uma relação entre origem de classe e nível escolar. Já os efeitos secundários são aqueles que são adquiridos ao longo da trajetória e que também está relacionado ao cálculo dos pais em relação aos benefícios e as vantagens da continuidade ou não da progressão escolar.

Goldthorpe possui diferentes publicações onde defende o uso da teoria da ação racional e que hoje são bastante utilizadas para o estudo de estratificação educacional, como por exemplo, o artigo “*Rational Action Theory for Sociology*” de 1998 e “*The Quantitative Analysis of Large-Scale Data-Sets and Rational Action Theory: For a Sociological Alliance*” de 1996, entre outros.¹⁰

Outras contribuições para pensar a teoria da ação racional sociológica são os trabalhos de “*The Contribution of Rational Choice Theory to Macrosociological Research*” de Debra Friedman e Michael Hechter, de 1988; “Relational Goods” and Participation: Incorporating Sociability into a Theory of Rational Action” de Carole Jean Uhlaner de 1989; “*Do Rational Choice Approaches have Problems?*” de Wout Ultee de 1996; “*Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory*” de Richard Breen e John H. Goldthorpe, de 2013. Também há o trabalho “*Sociological rational choice theory*” de Michael Hechter e Satoshi Kanazawa de 1997 que faz um resumo geral de todos os elementos e momentos da teoria ao longo do desenvolvimento do campo, sendo uma espécie de revisão da literatura sobre o tema. Por fim, um trabalho em português, de Bruno Sciberras de Carvalho “As Condições Sociais da Ação Instrumental: Problemas na Concepção Sociológica da Teoria da Escolha Racional” de 2007.

A partir da teoria da ação racional, diferentes estudos demonstraram que por mais que a expansão da educação tenha ajudado a diminuir as desigualdades de oportunidades presentes nos primeiros coortes de idade, ao mesmo tempo houve o deslocamento das barreiras educacionais para os níveis mais elevados de formação escolar (Blossfeld; Shavit, 1993). E essa constatação assentiu para a elaboração de

¹⁰ Os trabalhos de Coleman (1990) também trouxeram novos ingredientes para o desenvolvimento e a aplicabilidade da teoria, apresentado uma interpretação multinível da ação racional, ou melhor da “escolha” racional.

importantes hipóteses, como a *Maximally Maintained Inequality* (MMI – Desigualdade Maximamente mantida) e *Effectively Maintained Inequality* (EMI – Desigualdade Efetivamente mantida).

2.2.4 Hipóteses de MMI e EMI

Conforme argumentam Werfhorst, Tam e Shavit (2017), a hipótese de MMI e de EMI representam duas abordagens distintas para conectar a expansão educacional com a mobilidade educacional. Essas hipóteses, fundamentadas nos princípios da perspectiva weberiana sobre competição por status, oferecem insights importantes sobre como a educação influencia a mobilidade social e a distribuição de recursos na sociedade¹¹.

Hipótese da *Maximally Maintained Inequality* (MMI), em tradução Desigualdade Maximamente Mantida, foi estabelecida pelos autores Raftery e Hout, em trabalho publicado em 1993, onde analisavam o efeito de origem social sob resultados educacionais da população irlandesa, dos nascidos entre 1908 e 1956. O termo MMI significa dizer, de forma geral, que mesmo com a expansão educacional das últimas décadas tenha proporcionado o declínio das diferenças de classe no desempenho educacional, houve também a manutenção das barreiras classe (Raftery; Hout, 1993).

Os autores buscam na teoria da escolha racional a base para aplicação da hipótese de MMI, definindo a sua aplicabilidade com base em três constatações:

(1) origens sociais mais altas estejam associadas a taxas de transição mais altas, (2) as taxas de participação geral não diminuam e (3) a mobilidade estrutural ocupacional favoreça maiores ocupações de prestígio ou de status mais elevado. (Raftery; Hout, 1993, p. 57, tradução nossa)

Salata (2018) define que o ponto central da hipótese de MMI está no argumento de que a expansão educacional pode trazer melhores oportunidades para aqueles grupos que se encontram mais preparados para aproveitar essas chances, o que manteria de forma inalterada as chances relativas de acesso para as diferentes classes. Dessa forma, somente quando “o acesso das classes em vantagem atingir um ponto de saturação – supostamente próximo de 100% – é que as demais classes terão condições de reduzir suas desvantagens relativas” (Salata, 2018, p. 222).

¹¹ Sobre esse ponto, indico leitura de Werfhorst, Tam e Shavit (2017).

Em outra via, ao realizar uma investigação sobre a progressão dos alunos no sistema educacional estratificado, tendo como base a comparação entre as hipóteses do curso de vida (LCP) e a desigualdade mantida ao máximo (MMI), Lucas (2001) apresentou como resultado a hipótese *Effectively Maintained Inequality* (EMI), em tradução desigualdade efetivamente mantida. Nas palavras do autor, seu trabalho procurou

abordar a dúvida crescente quanto ao valor das análises das transições educacionais e oferecer uma explicação abrangente de ambas as facetas do desempenho educacional, uma explicação que chamo de desigualdade efetivamente mantida. (Lucas, 2001, p. 1644, tradução nossa)

De modo geral, sua hipótese postula que quando ocorre a saturação em um determinado nível educacional, as desigualdades nas chances de se alcançar aquele nível são substituídas pela desigualdade nas chances dos indivíduos alcançarem um caminho mais seletivo desse nível (Picanço; Morais, 2016). Pois, nas palavras do autor:

A desigualdade efetivamente mantida postula que os atores socioeconomicamente favorecidos garantem para si e para seus filhos algum grau de vantagem sempre que as vantagens são comumente possíveis. Por um lado, se diferenças quantitativas são comuns, os mais favorecidos socioeconomicamente obterão vantagem quantitativa; por outro lado, se diferenças qualitativas forem comuns, os mais favorecidos socioeconomicamente obterão vantagem qualitativa. (Lucas, 2001, p. 1652, tradução nossa)

Lucas também cita algumas diferenças entre a Hipótese da *Maximaly Maintained Inequality* (MMI) e a hipótese *Effectively Maintained Inequality* (EMI). Segundo o autor, mesmo que ambos tragam destaque para a questão de competição entre classes sociais, a MMI entende que essa competição deixará de existir caso o nível de educação seja universal, o que vai de encontro ao entendimento de EMI, que sugere que mesmo havendo acesso universal a determinados níveis de ensino, a competição continuará existindo, mas em torno do tipo de educação alcançada. Dessa forma, enquanto a hipótese de MMI “implica que a quantidade máxima de desigualdade relacionada ao *background* é virtualmente zero [...] o EMI implica que, para esses mesmos níveis, a desigualdade não será apenas diferente de zero, mas também não trivial” (Lucas, 2001, p. 1653, tradução nossa).

Outros trabalhos também tentaram validar ou refutar essas duas hipóteses, como o caso do artigo de Hanna Ayalon e Yossi Shavit, “*Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited*” de 2004. Neste trabalho os autores têm como objetivo analisar as consequências das políticas do estado de Israel para a equalização das taxas de diplomação entre os jovens, considerando os recortes de gênero e raça. A partir dessa análise, Ayalon e Shavit testam as hipóteses de MMI e EMI encontrando resultados que resumem em trecho: “Os resultados mostram que as reformas reduziram as desigualdades socioeconômicas nas chances de obtenção do diploma comum, mas aumentaram as desigualdades nas chances de obtenção do diploma universitário” (Aylon; Shavit, 2004, p. 103, tradução nossa). Nesse sentido, os autores refutam a tese de desigualdade mantida ao máximo, proposta por Raftery e Hout (1993), e aproximam-se da hipótese de Lucas (2001), ao assumirem que a diferença de uma determinada credencial de educacional, no caso de Israel, acabou por substituir desigualdades qualitativas por quantitativas.

Outro exemplo de trabalho que testa as hipóteses é o trabalho de Michael Hout de 2006, “*Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality: Crossnational Comparisons*”, que utiliza dados de 25 países da *International Social Survey Programme* (ISSP) para analisar as implicações e pertinências das hipóteses de EMI e MMI. Como resultado, o estudo demonstra que a hipótese de MMI ancora-se nas economias de mercado, até mesmo para os países em desenvolvimento como o caso Brasileiro “uma vez que o efeito das variáveis de origem social incluídas nos modelos cai à medida que estes países atingem saturação nos níveis básicos de educação” (Mont’alvão, 2011, p. 404). Em outra via, a MMI demonstrou não se aplicar aos países de experiências socialistas, que se aproximaram da hipótese de EMI. Também conclui que:

Apesar das limitações, as evidências aqui apontam para a conclusão de que MMI e EMI continuam a oferecer uma perspectiva útil sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, mesmo quando o foco é internacional em vez de ao longo do tempo. (Hout, 2006, p. 249, tradução nossa)

De modo geral, essas teorias, perspectivas e hipóteses até aqui discutidas, ajudaram a edificar diferentes tentativas de análises sobre a estratificação educacional, produzindo uma extensa bibliografia que será, em parte, discutida e apresentada no subcapítulo seguinte.

2.3 REVISÃO: TENDÊNCIAS E INDICADORES DE PESQUISA

2.3.1 Estudos internacionais

A partir do movimento de expansão dos sistemas educacionais pelo mundo, diferentes pesquisadores e pesquisadoras passaram a observar essas tendências, questionando se elas de fato implicariam em mudanças para o sistema de estratificação educacional¹². Desde então, diferentes trabalhos foram publicados, levando para perspectivas plurais, e dentre aqueles mais citados está o trabalho de 1993 de Hans-Peter Blossfeld e Yossi Shavit.

No livro “*Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*”, organizado pelos autores supracitados, são apresentados 15 capítulos, de diferentes pesquisadores (a), que realizaram estudos sobre diferentes países com a finalidade de compreender as mudanças na estratificação educacional proporcionadas pela expansão educacional das últimas décadas. Dentre esses trabalhos está o capítulo um, que leva o título do livro e é assinado pelos organizadores. Neste capítulo os autores trazem um estudo comparativo entre treze países, com uma longa reflexão que resumem sob alcunha de “*Persistent Inequality*” (desigualdade persistente).

A pesquisa de Blossfeld e Shavit (1993)¹³ sugere que a expansão educacional não foi capaz de diminuir as desigualdades educacionais em grande parte dos países industrializados, pois mesmo com o desenvolvimento dos sistemas educacionais e do aumento do número de pessoas escolarizadas, dos países mensurados pelo estudo, somente dois (Suécia e Holanda) apresentaram resultados positivos, confirmando a preservação da desigualdade. Nas palavras dos autores:

Como conclusão geral da comparação internacional pode-se virar de cabeça para baixo a tese da teoria da modernização de que a expansão educacional leva a uma maior igualdade de oportunidades educacionais relacionadas à origem: a expansão educacional parece permitir a contínua desigualdade de

¹² A produção internacional sobre o tema de estratificação educacional possui uma grande quantidade de publicações, que decorrem da tentativa de entender e explicar os efeitos da expansão educacional sobre as desigualdades de oportunidades e resultados escolares. Dessa longa lista de trabalhos, trago nos próximos parágrafos aqueles que mais se destacaram entre os escritos e que são amplamente referenciados por suas contribuições para este subcampo — estratificação educacional.

¹³ Destaco que o trabalho dos autores não foi o pioneiro nesse tipo de observação, todavia, foi o primeiro a realizar um trabalho comparativo e de grande fôlego sobre essa perspectiva, relacionando dados de 13 países.

oportunidades educacionais relacionadas à origem em primeiro lugar. (Blossfield; Shavit, 1993, p. 47, tradução nossa)

As conclusões apresentadas são tidas como uma importante evidência de que há uma desigualdade de classe que ainda persiste como uma barreira para a realização educacional e que só poderá ser alterada em condições excepcionais, indo de encontro às estimativas lançadas anteriormente pelos autores e autoras relacionadas à teoria da modernização — de que mais educação levaria a maior igualdade de oportunidades.

O trabalho de 1993 foi realizado com base em dados de homens e mulheres (menos para Taiwan, Japão e País de Gales que foram analisados dados somente para o caso dos homens), usando regressão de mínimos quadrados ordinários da série escolar mais alta concluída pelos indivíduos; e regressão logística binária sobre quatro transições educacionais seguindo o modelo de Mare (1980). Dessa forma, conforme indicam Breen *et al.* (2009, p. 1476, tradução nossa), o estudo de Blossfield e Shavit (1993) realizou um diagnóstico sobre a mudança ou persistência nas desigualdades de oportunidades educacionais “dependendo de se encontrar ou não variação significativa ao longo dos cortes de nascimento nos coeficientes de regressão que ligam a origem social aos anos de educação alcançados e às transições educacionais consideradas”.

Após a publicação de Blossfield e Shavit (1993), diferentes pesquisas confirmaram a tendência de desigualdade persistente também para países socialistas e de industrialização recente. Tal como Fabian Pfeffer, que no artigo “*Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context*” de 2008, chegou a esse mesmo resultado quando realizou uma análise comparada entre vinte países europeus, demonstrando que as permanências desiguais estão relacionadas com a estrutura institucional dos sistemas nacionais de ensino, sinalizando para necessidade de observar as reformas e as organizações educacionais de cada país. O autor reforça que a questão não é se “o histórico familiar e os resultados educacionais estão relacionados, mas em que grau eles estão relacionados” (Pfeffer, 2008, p. 543, tradução nossa).

Florencia Torche (2005) também encontrou resultado semelhante ao interpretar os dados do Chile, no artigo de título “*Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile*”. Torche (2005) analisou as tendências de mobilidade educacional dos últimos 50 anos no Chile, concluindo que a desigualdade é

persistente, mas não total, havendo ainda aumento da desigualdade para alguns coortes. Neste trabalho também inferiu sobre a “desigualdade qualitativa”, tendo em conta as diferenças entre alunos que frequentaram o ensino público e o ensino privado, havendo benefícios para aqueles que passaram por algum tipo de ensino privado durante as transições escolares.

Outros trabalhos, como de Cobalti e Schizzerotto (1994), Herz *et al.* (2009) Hout e Janus (2011), também seguem nessa linha, sugerindo que a desigualdade de oportunidades educacionais se manteve inalterada, mesmo sob cenário de crescimento econômico e reformas.

Em outra via, embora a tendência de desigualdade persistente tenha ganhado espaço entre os estudos, surgiram pesquisas que desafiaram esses resultados, demonstrando que em diferentes casos nacionais houve a diminuição das desigualdades, como por exemplo, o caso da França. Ao analisar o cenário educacional francês das últimas décadas, Louis-André Vallet (2004, p. 2, tradução nossa), concluiu que

Na sociedade francesa, a associação entre origem social e educação sofreu um declínio entre as coortes nascidas a partir do início do século XX. Essa mudança foi mais marcante para as mulheres do que para os homens e ocorreu principalmente entre coortes nascidas entre meados dos anos trinta e início dos anos cinquenta.

Esse mesmo resultado também foi confirmado para os casos da Alemanha, Itália, Espanha, Noruega e Finlândia, conforme seguem Barone e Ruggiero (2017). O trabalho de Richard Breen *et al.* (2009) avança nesse sentido, apresentando um estudo comparado relacionando oito países europeus, chegando a conclusões que resumem sob o título de *Nonpersistent Inequality* (desigualdade não persistente), indicando que as desvantagens sociais diminuíram de forma bastante acentuada entre a classe trabalhadora, destacando-se os casos da Suécia, Holanda, Grã-Bretanha, Alemanha e França.

Neste trabalho, Breen *et al.* (2009) partem de uma reavaliação dos achados de Blossfield e Shavit (1993), questionando a persistência da desigualdade para o caso de oito países europeus, tendo em vista a utilização de modelos *logit* ordenados para avaliação da realização educacional dos indivíduos. Os autores sustentam sua análise na premissa de que

tanto os efeitos primários quanto os secundários mudaram de tal forma que se pode esperar o declínio das disparidades entre as classes no nível de escolaridade; em particular, são os filhos das famílias trabalhadoras e de agricultores que deveriam ter melhorado de forma mais acentuada sua posição relativa. (Breen *et al.*, 2009, p. 1480, tradução nossa)

Breen *et al.* (2009) asseguram que as desvantagens de classe sobre resultados educacionais diminuíram sensivelmente nas últimas décadas, para os países analisados. Essas mudanças ocorreram principalmente durante um curto período de 30 anos em meados do século XX, entre aqueles indivíduos registrados entre o coorte mais velho (para os nascidos entre 1908 e 1924) e o segundo grupo mais jovem (entre os nascidos entre 1945 e 1954).

Com base nesses achados, os autores consideram que a tese de que a desigualdade de classe diminuirá apenas em condições excepcionais deve ser revista, pois demonstraram que houve sim a diminuição de indicadores de desigualdade educacional, com redução dos efeitos de origem de classe sobre resultados educacionais.

Após a pesquisa de 2009, Breen *et al.* (2010) questionaram a questão da persistência ou não da desigualdade especificamente para o caso das mulheres. Nesse trabalho analisaram as diferenças de classe para os resultados educacionais, considerando sete países europeus. O resultado sugeriu que ao longo do século XX houve a redução da desigualdade para as mulheres, e ao comparar os resultados, constataram que:

Os padrões de desigualdade de classe também foram em grande parte semelhantes para ambos os sexos, embora em alguns países as filhas dos agricultores e da pequena burguesia tenham se saído relativamente melhor do que seus irmãos. Embora alguns desses resultados reforcem o que se acredita há muito tempo, nossa descoberta central de um declínio na desigualdade de classe no nível educacional para homens e mulheres contradiz a "desigualdade persistente" na educação que os estudiosos anteriores alegaram existir. (Breen *et al.*, 2010, p. 31, tradução nossa)

A tendência de *Nonpersistent Inequality* também foi encontrada por Carlo Barone e Lucia Ruggera (2017) que replicaram os estudos de Breen *et al.* (2009; 2010) estendendo a análise para 26 países europeus, confirmando que houve a redução generalizada das desigualdades, com significativo declínio nas décadas do pós-guerra. Os resultados são aplicáveis para homens e mulheres, considerando os últimos 50 anos. Dessa forma, com essa pesquisa os autores chegaram à conclusão

de que “a equalização educacional é uma tendência em toda a Europa” (BRARONE; RUGGERA, 2017, p. 21, tradução nossa).

No entanto, mesmo fortalecendo o argumento de Breen *et al.* (2009), os autores Barone e Ruggera (2017) entendem que, embora o declínio e a estabilidade da desigualdade tenham sido detectados, a Europa já passou pelo seu “momento de ouro” da equalização educacional, deixando para trás os melhores indicadores educacionais. Dessa forma, compreendem que

Em outras palavras, poderíamos especular que, após uma equalização inicial amplamente impulsionada por mudanças estruturais, novas reduções de IEO requerem políticas igualitárias sustentadas que envolvam instituições educacionais, de bem-estar social e do mercado de trabalho. (Barone; Ruggera, 2017, p. 22)

Outros trabalhos também seguem essa trilha de achados, confirmando o declínio da desigualdade, como o caso da Rússia. Para Gordey Yastrebov (2022), os resultados anteriores sobre a Rússia, influenciados pelo diagnóstico de desigualdade persistente, carecia de uma revisão, pois foram pautados em amostras “que não poderiam garantir muito poder estatístico para uma análise razoavelmente refinada das diferenças entre coortes representando diferentes contextos históricos” (Yastrebov, 2022, p. 2, tradução nossa).

Nessa revisão, o autor sugere que tal como o caso encontrado por Breen *et al.* (2009), a desigualdade educacional na Rússia não é persistente, uma vez que “a desigualdade diminuiu nas coortes nascidas já na década de 1920 para as coortes mais recentes nascidas na década de 1990” (Yastrebov, 2022, p. 10, tradução nossa).

Por outro lado, uma segunda contribuição do trabalho de Yastrebov (2022) também está na constatação de que independente da tendência de declínio da desigualdade, houve oscilações que são correlacionáveis com as mudanças no contexto político e social e que influenciaram o sistema educacional russo. Com base nisso, o autor sugere que essas oscilações podem trazer uma boa notícia, pois reforçam a relação entre diminuição da desigualdade e investimento em políticas de incentivo a educação, assim

em contraste com a tese da “desigualdade persistente”, as oscilações na desigualdade educacional documentadas neste estudo podem ser consideradas boas notícias para os formuladores de políticas educacionais preocupados com as experiências positivas e negativas de canalizar oportunidades educacionais. (Yastrebov, 2022, p. 11, tradução nossa).

De modo geral, esses trabalhos são partes importantes do subcampo de estratificação educacional, que resumem as pesquisas com diferentes recortes, tipo e tamanho da amostra e a técnica utilizada para analisar as variáveis. No momento atual, embora tenham crescido o número de resultados que discutem a persistência ou não da desigualdade, também tem havido o florescimento de uma outra discussão, que pretende adicionar uma nova camada para as análises: a forma como medir a educação.

Até aqui, dos os trabalhos que citei, todos utilizam a educação pelo seu caráter absoluto, onde o valor da educação tem função em si mesma. Por mais que os autores e autoras tenham ciência da relatividade que cerca as credenciais de educação, isso ficou de fora de muitas análises, em termos metodológicos e teóricos. Todavia, já existem uma gama de trabalhos que chamam atenção para a forma de se medir a educação, intuindo que a equalização pode ser restrita a níveis educacionais mais baixos e que isso pode ser melhor avaliado caso a educação seja analisada pelo seu valor relativo (Shavit, 2014). Essa discussão mais recente e alinhada a questão da relatividade será analisada no capítulo três desta tese, onde apresentarei os principais achados sobre a posicionalidade da educação nos estudos de estratificação educacional. Pois antes de explicar os resultados empíricos sobre essa linha, pretendo primeiro refletir sobre os elementos conceituais e teóricos que levam ao entendimento de posicionalidade para a educação.

2.3.2 Estudos nacionais

Os trabalhos publicados sobre o cenário brasileiro seguem as tendências teóricas e metodológicas internacionais, produzindo uma vasta literatura sobre o tema, que tentarei resumir nos próximos parágrafos. A começar pelos estudos de autores bastante referenciados nesse subcampo, que são Nelson Vale do Silva (2003), Carlos Antônio Costa Ribeiro (2009) e Arnaldo Lopo Mont'Alvão Neto (2011).

Dos tantos trabalhos publicados de Nelson Valle do Silva¹⁴, entre aqueles mais recentes está o capítulo de livro “Expansão escolar e estratificação educacional no

¹⁴ Nelson Vale do Silva possui diferentes trabalhos que ajudaram a desenvolver o campo de análise para o caso brasileiro, apresentando sucessivas contribuições para o estudo da estratificação educacional brasileira. Aqui cito trabalhos anteriores que foram tão importantes quanto a publicação

Brasil” de 2003, onde Silva analisa as desigualdades sociais nas chances de se completar com sucesso três transições básicas no nível fundamental (1ª, 4ª e 8ª séries) de ensino. Para tal, o autor utiliza como fonte a PNAD para os anos de 1981, 1990 e 1999, com base em um modelo logístico para análise das transições.

Como conclusão, o autor sugere que a influência das origens sociais é declinante ao longo das transições escolares, reforçando a estimativa de que houve sim a diminuição das desigualdades educacionais. Na primeira transição houve altos níveis de sucesso escolar, quase chegando ao quadro de universalização, dessa forma, “coerentemente, observa-se nesta transição, aquela referente a se completar com sucesso a 1ª série do ensino básico, os níveis de sucesso quase que atingem os seus limites de universalização” (Silva, 2003, p. 132). Pois a proporção de crianças que não chegaram ao primeiro ano do ensino fundamental caíra de 9% em 1981 para 3% em 1999, reforçando o argumento do autor de que esse período demonstrou fortes indicadores de equalização entre as primeiras transições escolares.

Por outro lado, embora quase todas as variáveis tenham sugerido tendências positivas, a renda *per capita* do chefe de família indicou forte aumento da influência sobre as transições escolares dos filhos, desviando de resultados encontrados sobre as variáveis restantes. Para o autor, isso significa a importante presença do ensino privado e pago para o quadro brasileiro, fazendo com que a capacidade dos filhos de passar de uma transição para outra seja relacionada com o tanto que cada família pode arcar com os custos da educação (Silva, 2000). Ainda, nas palavras de Silva (2000, p. 132):

com isso, parece plausível imaginar que os principais beneficiários da expansão educacional no Brasil, que se concentrou sobretudo nos níveis intermediários de ensino (dado que o acesso já se havia universalizado no início do período da expansão), foram os grupos já em situação de relativa vantagem, como as jovens do sexo feminino e os residentes nas outras regiões que não a Nordeste.

de 2003, que descrevo em texto: “Um modelo para a análise de estratificação educacional no Brasil”, Silva e Souza (1986) analisam o efeito de origem social sobre realização educacional, utilizando os dados da PNAD de 1976 e cobrindo todos os coortes educacionais. Para a análise os autores utilizam o modelo logístico de transição sugerido por Mare (1980), demonstrando a importância das variáveis de origem, principalmente a educação paterna, para completar uma etapa de formação e para o progresso escolar dos indivíduos. O artigo “Tendências da desigualdade educacional no Brasil” de 2000, em parceria com Carlos Hasenbalg, onde analisam a evolução das desigualdades educacionais “e as mudanças nos determinantes extra-escolares do desempenho escolar no ensino fundamental, visando separar a contribuição das melhorias no sistema educacional *stricto sensu* daquelas atribuíveis às melhorias das condições sociais da clientela escolar” (Silva; Hasenbalg, 2000, n.p.).

Das contribuições deste trabalho, Picanço e Morais (2016) reforçam a questão da comparação dos indicadores ao longo do tempo, destacando a redução do efeito de algumas variáveis importantes da análise de estratificação, como o caso da educação do chefe de família, que apresenta redução significativa em 1990, voltando a subir somente em 1999. Nesse sentido, o trabalho de Silva, ao sugerir a quase universalização do acesso à educação básica, transfere seletividade para outras transições escolares, o que “é coerente com o argumento de que uma vez que os grupos em vantagem atingiram a saturação nesse nível, abre-se condição para o declínio dos efeitos de origem, assumindo, então, os postulados da MMI” (Picanço; Morais, 2019, p. 400).

Em livro publicado em 2009, Carlos Antônio Costa Ribeiro dedica um capítulo para a questão educacional, onde propõe a analisar as tendências das desigualdades de oportunidades educacionais na segunda metade do século XX para o caso brasileiro, momento em que houve, segundo o autor, maior expansão do sistema educacional. Também foi do interesse do autor observar o efeito das políticas e reformas educacionais implementadas entre 1960 e 1980. Para esta investigação, Ribeiro (2009) utiliza dados da Pesquisa de Padrões de Vida (PPV) — que se trata de um banco de dados sobre a região sudeste e nordeste do Brasil, sendo 85% representativo do quadro nacional — coletados em 1996 e 1997.

A análise de Ribeiro (2009) vai ao encontro da literatura internacional, revelando que houve pouca mudança na estratificação educacional entre os coortes de nascimento e que houve aumento das vantagens alcançadas pelas mulheres, que começou para as coortes nascidas em 1948 e após 1956, que entraram e progrediram entre as fases escolares entre as décadas de 60,70 e 80. Dessa forma, uma das grandes consequências da expansão educacional brasileira foi a inclusão das mulheres nas salas de aula.

Outro ponto reforçado pelo autor foi o fato de que o padrão “de desigualdade persistente em termos de vantagem socioeconômica não se aplica inteiramente ao Brasil” (Ribeiro, 2009, p. 62), pois houve o declínio do efeito de importantes variáveis para determinar o sucesso do filho em completar uma transição escolar, como o caso da educação da mãe, da residência urbana e da ocupação do pai. Esses elementos também sugerem outro ponto importante da pesquisa de Ribeiro (2009), que foi o argumento de que o caso brasileiro guarda uma peculiaridade que deve ser considerado pelos pesquisadores e pesquisadoras, uma vez que até pouco tempo

atrás o país ainda lidava com as dificuldades básicas da primeira etapa de formação, que dificultava o ingresso no primeiro ciclo.

Ribeiro (2009) ressalta que foi somente após os esforços governamentais aplicados a partir da década de 1980 que de fato os números começaram a ser mais animadores em relação ao ensino, sendo possível chegar a um cenário onde as matrículas na escola primária quase chegassem a “ser universalizadas, incluindo-se mais de 90% das crianças com a idade relevante” (Ribeiro, 2009, p. 32).

Assim, uma tendência geral da expansão educacional foi a inclusão das mulheres no ensino. Outro resultado importante foi a influência da educação da mãe sobre o sucesso escolar dos filhos, demonstrando que houve um aumento do efeito da educação da mãe sobre as chances dos filhos entrarem na universidades (Ribeiro, 2009).

Sobre a questão racial, Ribeiro sugere que o efeito de raça segue constante entre os coortes por ele analisados, no entanto também demonstra que

os efeitos de classe são mais importantes que os de raça para todas as transições, a despeito do fato de que o efeito da classe diminui constantemente entre todas as transições e de que o efeito da raça aumenta para a última transição (conclusão de um ano de universidade). (Ribeiro, 2009, p. 64).

Em estudo de 2011, Ribeiro volta a tratar sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, com análise dos dados da Pesquisa de Padrões de Vida (PPV). Os resultados desse estudo dialogam com o que o autor encontrou em 2009, reforçando a hipótese de MMI, uma vez que a expansão do ensino primário e secundário permitiu que as crianças de classes em desvantagens pudessem acessar estes níveis de ensino (Ribeiro, 2011). Sobre a questão de raça, o autor volta a sugerir que o efeito é menor se comparado ao efeito de classe, todavia, “enquanto o da classe reduz, este é constante em todas as coortes estudadas e maior na conclusão de um ano de universidade. Isso significa que o efeito não cede nem com a expansão educacional mencionada anteriormente.” (Picanço, 2015, p. 148).

Ao analisar o processo de estratificação educacional no Brasil do século XXI, usando dados da PNAD de 2001, 2004 e 2007, Mont’Alvão (2011) testa a hipótese da desigualdade efetivamente mantida para a realidade brasileira. Como resultado, o autor sugere que nos últimos anos, o Brasil possui um “um quadro de alta desigualdade nas chances de se completar as transições educacionais, tanto na rede

pública quanto na rede privada” (Mont’alvão, 2011, p. 421). Também sugere que aqueles indivíduos que são parte de famílias “quebradas” durante o ensino secundário fazem com que sejam diminuídas as chances de se completar essa transição, tendo consequências até o momento de entrar ou não na universidade.

Por último, também aponta a permanência das desigualdades regionais, uma vez que a região norte continua atrás dos indicadores nacionais. Mont’alvão (2011) sugere que o peso da renda familiar também se constitui como uma variável persistente, uma vez que “o efeito da renda, por sua vez, aumenta marcadamente em todas as transições no período estudado, inclusive na rede privada em relação à rede pública” (Mont’alvão, 2011, p. 422).

Danielle Cireno Fernandes (2005) analisa a estratificação educacional brasileira sob o recorte de raça, chegando à conclusão de que não houve a equalização das oportunidades educacionais, mas sim um padrão misto de efeitos. Para a autora,

as transformações socioeconômicas advindas do processo de industrialização não atenuaram o efeito da raça como um dos principais determinantes da estratificação educacional no Brasil. Há fortes evidências de que pode até ter aumentado. (Fernandes, 2005, p. 365)

As conclusões apresentadas por Fernandes vão ao encontro da análise proposta por Picanço (2015), tendo como recorte as chances de acesso ao ensino superior entre os jovens de 18 a 29 anos, para os anos de 1993, 1998, 2003 e 2011. Como resultado, Picanço (2015) conclui que ainda existe uma parcela desses jovens que se mantém de fora do ensino superior, tendo em vista conjunturas sociais e econômicas mais ou menos favoráveis. Em outras palavras, a autora sugere que há uma queda muito lenta em relação à desigualdade para esse grupo, pois mesmo na pobreza a cor segue com efeito entre origem e destino escolar, assim como também “acumula desvantagens com a discriminação racial resultando em menos recursos para competição mesmo estando no nível de renda mais alto” (Picanço, 2015, p. 168). Dessa forma, “analisando por grupos de cor e renda, os anos 2000 sinalizam para o maior acesso dos grupos em desvantagem, negros e mais pobres, o que não implica uma queda brusca da desigualdade em relação aos grupos em vantagem” (Picanço, 2015, p. 168).

Em 2012, Marteleto, Carvalhaes e Hubert realizaram um estudo comparado entre Brasil e México, ressaltando a importância da qualidade diferenciada entre os sistemas educacionais, tendo como fator de qualidade o tipo de ensino, público ou privado. Como conclusão desse estudo, os autores consideram que a expansão educacional reduziu a influência da origem social sobre as transições para o ensino secundário, tendo em vista a ampliação da escolaridade daqueles em desvantagem econômica. Também sugerem que houve crescimento da relação entre origem social e matrícula em ensino privado, aproximando os resultados encontrados com a hipótese de EMI.

Em trabalho posterior, Marteleto, Marschner e Carvalhaes (2016) analisaram o impacto da expansão educacional, acrescentando nesse estudo os efeitos de raça e origem social, para identificar até que ponto as mudanças aventadas nas últimas décadas produziram mudanças no quadro de desigualdade de oportunidades. Como resultado, os autores sugerem que

em primeiro lugar, os resultados mostram que as desvantagens educacionais associadas à origem social persistem em coortes mais velhas e mais jovens para todas as três transições educacionais, embora haja nuances importantes dentro desse padrão geral. As desvantagens associadas à origem social para aqueles cujos pais não têm ensino médio completo (em relação àqueles cujos pais ensino médio completo) permaneceram constantes ou pioraram entre as coortes. (Marteleto; Marschner; Carvalhaes, 2016, p. 2, tradução nossa)

Para os autores, grande parte das tendências encontradas sobre as desigualdades de oportunidades educacionais nos países da América Latina têm seguido um caminho contrário daquele identificado ao redor do mundo para os países industrializados, pois demonstram um fortalecimento de desigualdades para alguns coortes. Por esse viés, pontuam que

Os países latino-americanos mostraram um fortalecimento sem precedentes da associação entre origem social e nível educacional — pelo menos no início das transições educacionais — entre coortes que cresceram na década de 1980 [...], mas um enfraquecimento da associação entre coortes que cresceram na década de 2000. (Marteleto; Marschner; Carvalhaes 2016, p. 2, tradução nossa)

O resultado encontrado pelos autores também vai ao encontro daqueles publicados por Murillo Marschner Alves Brito. Em artigo mais recente, de 2017, Brito analisa os padrões de associação entre origem social e resultados educacionais para todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior), utilizando como dados as

pesquisas demográficas entre 1960 e 2010, para os indivíduos entre 16 e 25 anos. Como resultado, o autor sugere que houve a persistência da desigualdade para o caso da transição para o nível médio, pois mesmo que

o ensino fundamental [seja] é marcado por um aumento na acessibilidade com diminuição limitada das desigualdades, sendo que tal diminuição se deu mais profundamente entre os níveis mais elementares do que na conclusão, podendo ser entendida nos termos de um “deslocamento” das desigualdades. (Brito, 2017, p. 253, grifo nosso)

No argumento de Brito, a persistência da desigualdade é uma das principais características que define o quadro educacional brasileiro das últimas décadas, pois a dinâmica da expansão educacional, com a oferta de mais educação, não foi capaz de acomodar a pressão demográfica da população brasileira, com exceção do período entre 2000 e 2010. Isto é, o autor defende que, para o nível médio, há um padrão de desigualdade que se mantém, indicando a existência de mecanismos que “operam a distribuição das oportunidades educacionais [e que] não mudaram significativamente nos últimos 50 anos, mesmo com a expansão da oferta educacional nesse nível” (Brito, 2017, p. 253, grifo nosso).

Os resultados sugeridos por Brito são menos otimistas se comparado àqueles identificados por Silva (2000), Ribeiro (2009) e Mont’Alvão (2011), revelando que mesmo que o acesso à educação do nível fundamental tenha sido universalizado, isso fez com que as barreiras antes existentes nessa transição fossem empurradas para as outras etapas de formação, garantindo a permanência da desigualdade de oportunidades para aqueles que antes já estavam em desvantagem. Nas conclusões de Brito, o autor sugere que “para todos os níveis educacionais analisados há uma hierarquização do avanço nas chances de progressão de acordo com o estrato social de origem, que tendem sempre a crescer antes entre os estratos mais altos” (Brito, 2007, p. 254), reforçando que ainda há estreita relação entre origem social e chances de transição entre as fases de ensino.

2.4 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Ao longo deste capítulo propus uma discussão geral sobre a temática da estratificação, concentrando-me especificamente no caso da educação. Como evidenciado, existem diferentes estratégias investigativas que são produzidas pelos

pesquisadores e pesquisadoras alinhadas a esse subcampo (estratificação educacional), que passam por questões teóricas e metodológicas. Quanto à teoria, houve significativos avanços sobre as formas de explicação e reflexão sobre os fatores que levam e perpetuam ou não a desigualdade no nível educacional, que saiu de uma proposta meritocrática, para lançar luz sob o indivíduo e a sua agência.

As teorias amplamente utilizadas pela literatura sociológica ajudaram a produzir os trabalhos que apresentei nas seções de agenda de pesquisa. Pois grande parte das pesquisas nacionais e internacionais são ancoradas em pressupostos da teoria da reprodução ou teoria da ação racional, embora em alguns casos não deixem evidente essa filiação.

Com base na leitura dos resultados de pesquisa que selecionei para este capítulo, é possível verificar que, embora esses trabalhos tenham levado para diferentes diagnósticos, reforçando um cenário de desigualdade persistente ou desigualdade não persistente, a depender da forma como são manipuladas e mensuradas as variáveis, o desenvolvimento dessa linha de pesquisa ajuda a evidenciar a pertinência desse tema, que segue rendendo análises sobre o efeito da expansão educacional no processo de estratificação educacional. Foi possível demonstrar também que, para se ter um diagnóstico preciso sobre essa problemática, é necessário atentar para todos os elementos implicados no estudo, desde o recorte de pesquisa até a forma como se observam as variáveis.

O diagnóstico de fluidez está longe de produzir um consenso entre os escritos, mesmo que se tenha certeza de que a expansão educacional no caso nacional e internacional tenha trazido resultados positivos, ainda se pode questionar até que ponto essa expansão foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e resultados educacionais.

O que ficou de fora dessas discussões apresentadas nesse capítulo foi o fato de que, junto com a expansão, houve uma “reviravolta cruel da história”, como afirma Shavit (2014, n.p., tradução nossa), pois “a torta começa a ficar um pouco rançosa. Todos estão recebendo uma parte mais justa, mas os empregadores, por exemplo, ficam menos impressionados”. Assim, para além de pensar a educação pela educação, também é importante adicionar ao debate o papel do mercado de trabalho no processo de estratificação educacional, como apresentarei no próximo capítulo.

3 A EDUCAÇÃO COMO BEM POSICIONAL

Uma questão importante dentre as produções sobre estratificação educacional, e que sustenta a argumentação da minha tese, é que parte dessas publicações também têm equacionado a análise da influência do mercado de trabalho para a distribuição e o valor da educação em relação aos resultados que podem ser obtidos por meio dela. Pois, junto da expansão educacional, também ocorreram transformações no mundo do trabalho que repercutiram nos ganhos que a educação pode dar aos indivíduos (Bill, 2016).

Com o movimento de expansão educacional visto pelo mundo, houve maior interesse dos estudiosos em compreender como esse fenômeno poderia influenciar a relação entre origem de classe e resultados educacional. No entanto, há outra questão que é extremamente importante para que seja possível compreender essa relação entre origem e resultados, que é o fato de a expansão educacional não ter ocorrido de modo isolado: junto das mudanças educacionais também ocorreram as mudanças no mundo do trabalho.

Tal como argumenta Bill (2016, p. 65, tradução nossa):

A expansão massiva dos sistemas educacionais em todo o mundo nas últimas décadas mudou profundamente não apenas a natureza das credenciais produzidas por esses sistemas, mas também o papel das credenciais em sistemas mais amplos.

O autor ainda argumenta que a mudança no setor educacional ocorreu como uma resposta às transformações do mundo trabalho, fato que também é identificado pela autora Michelle Jackson (2014, p. 952, tradução nossa), que acrescenta que o desenvolvimento de sistemas educacionais de massa “pode ser entendido principalmente como uma resposta quase-funcionalista às demandas de mudanças nas estruturas econômicas e ocupacionais”.

Diante de tais transformações, Bol (2015) explica que a evolução das mudanças educacionais em conjunto com as transformações no mercado de trabalho provocou alterações significativas nos mecanismos associados à relação entre educação e resultados obtidos, delineando um processo em que o valor da educação se tornou mais posicional e menos absoluto.

Considerando essas relações entre expansão educacional, progressão educacional e resultados alcançados por meio das credenciais de educação, o

presente capítulo tem como objetivo apresentar uma colcha de diferentes retalhos do pensamento sociológico e do pensamento econômico, que se alinham para dar sentido e relação à concepção central de que a educação é um bem posicional. Discuto a linha de interpretação entre educação e mercado de trabalho que chegou a seu aperfeiçoamento com o economista austríaco Fred Hirsch, que em 1979 garantiu maior detalhamento ao entendimento de bens posicionais com a publicação do livro “Limites sociais do crescimento”.

Para tal, apresento elementos para compreender as principais linhas que levam para o entendimento da educação como uma medida relativa, como as abordagens da Teoria credencialista, de Randall Collins (1979), Teoria da Sinalização de Michel Spence (1973) e Teoria das filas de trabalho de Lester Thurow (1975). Essas abordagens, embora com termos diferentes, argumentam que a educação não possui um valor em si mesma, absoluto, mas que serve como um elemento de seleção, disputa e ranqueamento no mercado de trabalho, em que os indivíduos são incluídos ou excluídos com base no tanto de credenciais que possuem em relação aos demais.

Todavia, antes de adentrar nas teorias econômicas mais alinhadas à questão posicional, entendo que seja necessário demonstrar a discussão da Teoria do capital humano defendida principalmente pelos autores Theodore W. Schultz, Gary Becker e Jacob Mincer. A teoria do capital humano, embora não trate a educação em termos relativos, também sugere que os indivíduos realizam o cálculo de custos e benefícios atribuídos à educação e o que se pode alcançar com esses investimentos, tendo em conta as flutuações do mercado de trabalho. E toda essa grande discussão assegura a estreita mediação entre: educação e mercado de trabalho.

3.1 EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO

3.1.1 Teoria do capital Humano

De acordo com Bol (2015), dentre as diferentes formas de explicar por que a educação é recompensada e porque as pessoas investem em educação está o caminho delineado pela teoria do capital humano. Aqui entende-se, de modo geral, que “A educação é uma forma importante de acumulação de capital humano: mais educação leva a mais habilidades e, portanto, a salários mais altos” (Bol, 2015, p. 66, tradução nossa).

Conforme Silva (2018, p. 5):

A teoria do capital humano representa o primeiro intento formalizado de vincular o nível educativo alcançado pelos indivíduos e sua situação no mercado de trabalho. Antes do desenvolvimento desta teoria, a educação era considerada como um bem de consumo, pelo que sua demanda dependia, fundamentalmente, da renda presente dos indivíduos.

Na avaliação de Saul (2004), a teoria do capital humano se trata de um programa de pesquisa na medida que não é possível associá-la a uma única perspectiva. Todavia, um grande número desses estudos parte de leituras e autores em comum, como o caso de Theodore W. Schultz, Gary Becker e Jacob Mincer. Conforme argumenta Santos (2008), os alicerces básicos do capital humano estão vinculados a teoria marginalista e aos princípios utilitaristas, tendo em conta a busca pela utilização máxima e a satisfação dos prazeres e desejos dos indivíduos.

Schultz foi aquele que garantiu o pontapé inicial para o desenvolvimento da teoria, por ser um dos primeiros pesquisadores a tratar sobre a questão ajudando a demonstrar “o alcance da teoria do capital humano através da aplicação não apenas à escolaridade e formação, mas também em termos de migração, saúde, crescimento econômico e seus beneficiários sociais” (Monteiro, 2016, p. 45).

O entendimento de capital humano partiu de críticas às definições de capital utilizadas pelos economistas entre as décadas de 1960 e 1970, que para Schultz reforçavam a visão de que a economia se importava meramente com as questões materiais, deixando de lado os aspectos humanos da relação entre desenvolvimento e economia. De modo geral, para o autor, ao investir em educação os indivíduos podem ampliar “o seu raio de escolhas, pois à medida que o mercado de trabalho se torna cada vez mais restritivo e concorrencial, os indivíduos mais bem preparados e instruídos terão um leque maior de escolhas profissionais” (Santos, 2008, p.21).

Para Schultz, cada vez mais sobressaía-se o fato de que as pessoas estavam investindo mais em seu desenvolvimento, tendo como investimento principal e fundamental a educação em vistas para o crescimento econômico. Nesse sentido, no entendimento do autor, capital humano trata sobre as habilidades e conhecimentos adquiridos pelos indivíduos e que são úteis para que esses possam esperar algum tipo de vantagem financeira, sendo um investimento deliberado (MONTEIRO, 2016).

E seguindo os postulados iniciais de Schultz, estão os trabalhos de Gary Becker. Em diferentes publicações, Gary Becker expandiu a economia para além dos

números, na tentativa de “remover um pouco do mistério do mundo econômico e social” (Becker, 1975, p. 25, tradução nossa). No texto “*Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*” de 1975, o autor argumenta que é possível “compreender uma grande e variada classe de comportamentos não só no mundo ocidental, mas também em países em desenvolvimento e países com culturas muito diferentes”, (Becker, 1975, p. 17, tradução nossa) quando a discussão partir do pensamento econômico moderno, em que os investimentos são entendidos como respostas racionais dos sujeitos, que considera um cálculo de custos e benefícios para tomar decisões e estabelecer ações.

Becker (1975) parte da constatação geral de que é possível observar que o mercado responde de forma racional, assim como os indivíduos que estão implicados nessas operações também são racionais (Kirzner, 1962). Uma das principais preocupações do autor está na forma como as pessoas decidem investir na educação¹⁵, tendo em vista os custos e os benefícios atribuídos a formação educacional.

Para Gary Becker (1975), o capital humano é formado com o investimento individual para melhorar a capacidade produtiva e seu estoque de conhecimento, fato que evidencia o porquê do capital ser também de dimensão humana: não há como desassociar o indivíduo de seu conhecimento e habilidade adquirida (Vianna; Lima, 2010). Dessa forma, uma das prioridades dessa teoria é demonstrar que a existência do investimento pessoal na educação como uma forma de elevar os rendimentos, assim como também uma forma individual de “ostentar um status social e até mesmo escolher as atividades que desejam desempenhar ao longo do tempo” (Santos, 2008, p. 20).

Nas palavras de Santos (2008, p. 21), de modo geral, a teoria do capital humano defende que:

O nível de oferta e demanda por instrução, considerado como um investimento é o que agrega importância e valor econômico à educação, pois a preparação desse capital humano de grande valor para a produção incorpora mais capacidade produtiva proporcionando a elevação da produtividade da economia

¹⁵ Becker (1985) também argumenta que embora o credencialismo exista, ele por si só não explica a maior parte da associação entre rendimentos e escolaridade. Pois, para o autor, grande parte das empresas não se preocupam com o tanto de credenciais que os indivíduos possuem, mas sim o grau de habilidade que estes desenvolvem suas funções.

Trazidos para o momento atual, os autores Balassiano, Seabra e Lemos (2005), explicam que as premissas apresentadas pela teoria do capital humano possuem bastante espaço entre a sociedade, pois retrata a valorização da qualificação educacional e profissional como um aspecto relevante para possíveis ganhos. O investimento na educação, nesse sentido, ganha espaço a medida de que cada vez mais o mercado de trabalho aumenta os níveis de seleção, reforçando a “preocupação com a qualificação do trabalhador, entendida como potenciadora do crescimento econômico e das chances individuais de acesso a melhores postos de trabalho”. (Balassiano; Seabra; Lemos, 2005, p. 33).

Em outras palavras, para a teoria do capital humano a educação (em si mesma) gera maior produtividade, o que explica o motivo de alguns indivíduos terem salários maiores que outros. Ou seja, o valor da educação é intrínseco a ela, sendo um atributo de valor perante a busca por resultados individuais.

Todavia, conforme coloca Bill (2003), mesmo com tais afirmações em relação à busca por aperfeiçoamento educacional dos indivíduos, os autores e autores vinculadas a essa linha teórica tiveram dificuldades de apresentar de forma empírica o porquê aqueles altamente escolarizados possuíam maiores índices de sucesso no mercado de trabalho. Por mais que a teoria do capital humano tenha contribuído de maneira importante para pensar a educação como um atributo relacionado ao mercado de trabalho e aos ganhos e rendimentos individuais, somente com o desenvolvimento de outras frentes teóricas que é possível analisar de forma mais abrangente a posicionalidade da educação, como apresentarei ao longo deste capítulo.

3.1.2 Teoria credencialista

Conforme afirmam David Bills e David Brown (2011) o conceito de credencialismo educacional é bastante elástico, e pode levar para diferentes caminhos, sendo sumarizados pelos autores em 3 grandes conceituações sociológicas para o termo: a primeira diz que as credenciais se referem à forma como a sociedade aloca os indivíduos no mercado de trabalho, com base nas habilitações educacionais; a segunda entende credencialismo como uma tendência que levará na direção de requisitos educacionais cada vez maiores para obtenção de colocação no mercado de trabalho; por fim, também há o entendimento de que o credencialismo

educacional se trata de retornos sobre os investimentos na educação por parte dos indivíduos.

A teoria credencialista surgiu da insatisfação quanto às explicações apresentadas pela teoria do capital humano, que já não davam conta de explicar a complexidade dos fenômenos presentes no mercado de trabalho (Silva, 2018). Nesse sentido, a teoria credencialista

questionava o papel que a escola do capital humano atribuía à educação por meio do aumento da capacidade produtiva dos indivíduos. Para esses autores são os diplomas, as credenciais, como instrumentos de "sinalização" da capacidade dos trabalhadores, que têm o papel mais importante na relação educação-renda. (Becerra, 1982, p. 593, tradução nossa)

De modo geral, na perspectiva credencialista os títulos e diplomas acadêmicos funcionam como credenciais, que são avaliados pelos empregadores no momento da contratação e na decisão sobre o tanto de remuneração. Nesse entendimento, sustenta-se que a educação assume o objetivo de selecionar entre os indivíduos aqueles que ocuparão postos de maior prestígio ou de maior rendimento financeiro (Becerra, 1982).

Dentre os textos mais relevantes desta abordagem estão os trabalhos de Rendall Collins. No texto "*The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*" publicado pela primeira vez em 1979, Collins procura analisar as origens e os impactos do credencialismo educacional para a sociedade, refletindo sobre o papel da educação para a manutenção da estratificação ocupacional (Hill, 2019).

Collins (1979) argumenta, entre outras coisas, que os requisitos de qualificação "formal da burocracia do Estado Moderno é o resultado de disputas sociais travadas no sistema educacional para controlar e monopolizar a ocupação de determinados espaços sociais" (Lima; Rodrigues, 2022, p. 84). Nesse sentido, no argumento do autor, a formação educacional seria uma forma de pertencimento a um grupo que possui as condições de decidir quem está apto e quem não está apto para desempenhar funções no mercado de trabalho.

Ou seja, sua teoria baseia-se no entendimento de que as credenciais de educação são mecanismos que permitem aos indivíduos mais bem educados o acesso aos melhores empregos e melhores rendimentos. Com base nisso, Collins entende que

As instituições educativas são apenas um local de aquisição de habilitações que serão posteriormente utilizadas por indivíduos e coletividades como instrumento legítimo e aceite na luta por vantagens relativas na vida adulta, sobretudo no domínio da ocupacional. Assim, as credenciais educacionais, como produtos culturais, constituem recursos que permitem aos mais instruídos dominar certas ocupações através controle de acesso a empregos privilegiados. (Solé; Rodriguez; Capdevilla, 2001, p. 249, tradução nossa)

Nessa concepção, a educação não se trata de uma forma de adquirir habilidades e aperfeiçoamento técnico, mas sim de colocar os indivíduos em posições de vantagens no processo de seleção do mercado de trabalho. Conforme Pascagaza e Estrada (2020), os grupos sociais se preocupam em acumular credenciais de educação com a finalidade de alcançar posições melhores na corrida por colocação no mercado de trabalho, tendo como métrica a obtenção de melhores resultados, tanto financeiros quanto sociais.

Ademais, a partir de críticas e inconsistências argumentativas na teoria credencialista, surgiram novas vertentes explicativas, como a teoria da sinalização e a teoria do filtro. A teoria da sinalização é um elemento importante na discussão de posicionalidade, dessa forma, na próxima seção serão apresentados os principais elementos e desdobramentos dessa perspectiva.

3.1.3 Teoria da sinalização

A teoria da sinalização foi desenvolvida para compreender os fenômenos e problemas relacionados ao mercado de trabalho, tendo as publicações de Michel Spence como as principais. Em artigo seminal publicado em 1973, "*Job Market Signaling*", Michel Spence tem como objetivo delinear um aparato conceitual em que o poder da sinalização da educação, da experiência profissional, raça, sexo, e uma série de outras características pessoais podem ser analisadas, para que assim seja possível diferenciar os indivíduos inseridos no mercado de trabalho.

De modo geral, as sinalizações são os atributos ou atividades que os indivíduos possuem e acumulam em relação ao mercado de trabalho, como o caso da educação (Dalmácio, 2009). Para Spence (1973), a educação funciona como um sinalizador e como um mecanismo de discriminação entre os diferentes indivíduos. No argumento do autor, quando o empregador procura por indivíduos capazes de desempenhar determinadas funções, ele não tem como ter certeza de que aquela pessoa de fato

possui as habilidades e técnicas necessárias para desempenhar as funções que o mercado espera. É como um jogo de loteria, onde o empregador observa a fila de trabalhadores e procura por indicadores que possam demonstrar quais são os tipos de indivíduos mais “afinados” com os interesses do mercado. Nesse sentido, a educação funciona com esse grande sinalizador, demonstrando quem são as pessoas capazes de ocupar determinadas funções conforme a confiança em seus atributos educacionais.

Para Spence (1973, p. 357, tradução nossa):

O trabalho pode levar tempo para aprender e frequentemente requer treinamento específico. E pode haver um período de contrato dentro do qual nenhuma recontração é permitida. O fato de levar tempo para aprender as capacidades produtivas de um indivíduo significa que a contratação é uma decisão de investimento. O fato de que essas capacidades não são sabidas de antemão, toma a decisão sob incerteza contratar alguém.

Ao escolher por determinado indivíduo a empresa assume um risco com base na sinalização da educação, sendo ela a garantidora de que aquela pessoa pode ser adequada para o desempenho das funções. A educação, nesse sentido, emite sinais para os potenciais empregadores, sendo o sinal de que aquela pessoa que acumula credenciais é mais apta de que aquela que não tem. Sem credenciais de educação a garantia deixa de ser emitida como um sinalizador. Diferente do que ocorre na teoria do capital humano, a educação não desenvolve maior produtividade, apenas revela os mais produtivos (disciplinados, comprometidos etc.)

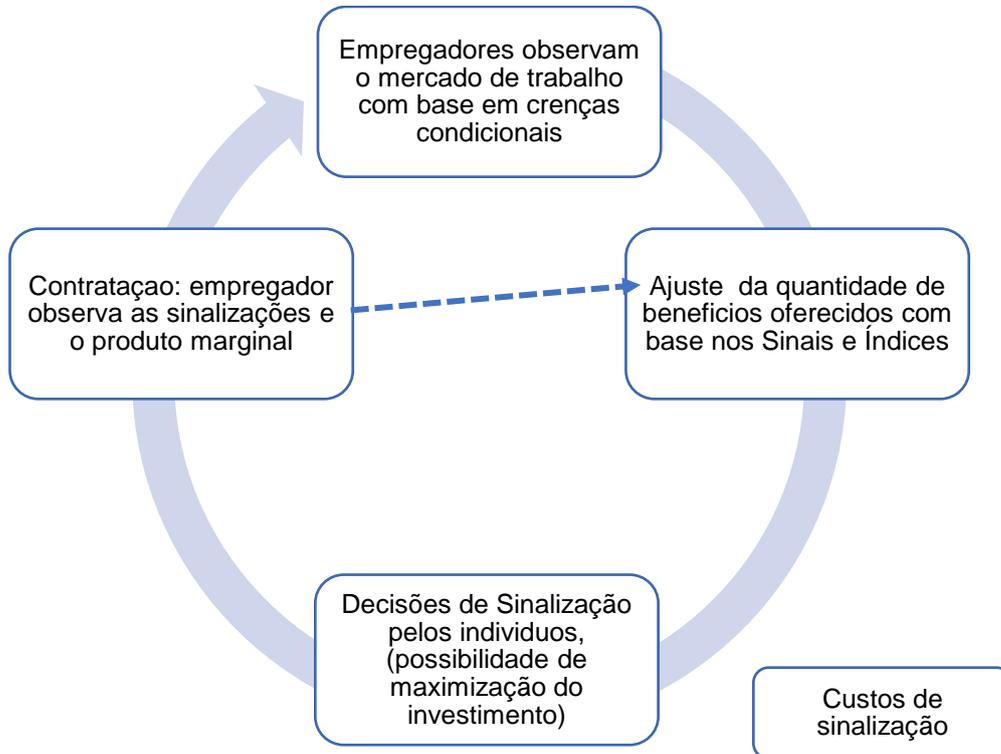
Os sinais também são importantes e utilizados pelos empregadores no momento de decidir pelo tanto de remuneração para cada ocupação:

Os empregados potenciais, portanto, confrontam-se com uma tabela salarial oferecida cujos argumentos são sinais e índices. Não há muito que o requerente possa fazer sobre os índices. Os sinais, por outro lado, são alteráveis e, portanto, potencialmente sujeitos à manipulação pelo candidato a emprego (Spence, 1973, p. 358, tradução nossa)

Nessa perspectiva, o autor também reflete sobre os custos das sinalizações, tendo em vista que a educação é algo que despense muito investimento. Os indivíduos, ao calcular o custo da educação e o tanto de retorno que podem alcançar conforme o índice salarial oferecido, podem decidir por maximizar os sinais para o mercado de trabalho, na tentativa de se diferenciar dos concorrentes e assim acumular mais e mais credenciais. A Figura 2 apresenta o resumo da teoria da

sinalização proposta por Spence. Antes, reforço que “índice” se refere às características não mutáveis dos indivíduos, enquanto os sinais são aqueles mutáveis e passíveis de manipulação (Bill, 2003):

Figura 2 — Teoria da sinalização de Spence



Fonte: Spence (1973, p. 359, tradução nossa).

Como demonstra a Figura 2, por mais que exista essa possibilidade de investimento individual para as sinalizações, Spence (1973) também sugere que a forma como o mercado olha para esses candidatos também é mutável, fazendo com que ocorra mudanças nos critérios de seleção e pagamento frente aos novos “entrantes” no mercado. Assim, a cada “rodada” de novos entrantes no mercado de trabalho são estabelecidos novos índices de benefícios (Spence, 1973). À medida que novos candidatos ingressam no mercado de trabalho, há um novo ciclo de sinais que são observados pelos empregadores, fazendo com que os elementos apresentados na Figura 2 sejam executados em um *looping* – mesmo que os ciclos possam ser interrompidos.

De modo geral, tal como afirma Bill (2003), a teoria da sinalização é um processo de triagem para o mercado de trabalho, onde os candidatos são filtrados com base em sinalizações. Para a Sociologia, já existem perspectivas que podem

valer-se dos achados de Spence para pensar a questão educacional, como o caso da trilha de trabalhos sobre a posicionalidade da educação. Os trabalhos de Spence são importantes porque apresenta conclusões que se aproximam com a ideia de relatividade de bens, demonstrando que a cada rodada e a cada nova atualização do grupo de candidatos, há uma mudança nos valores atribuídos e pagos para aqueles que possuem determinada acumulação de credenciais.

Para Waltenberg (2002, p. 59), essa teoria “evidenciou a ideia de que uma expansão da escolaridade média não teria, necessariamente, impacto sobre os diferenciais de renda”, mas sim, elevaria cada vez mais o nível de exigência dos empregadores no momento da contratação. Nesse entendimento,

uma pessoa teria que estudar mais para obter o mesmo salário que seu pai recebia num período anterior, exercendo a mesma atividade. Desse modo, o maior nível de escolaridade não teria a finalidade específica de aumentar seu nível de renda, mas sim mantê-la na mesma proporção em que ocorria em períodos anteriores. (Waltenberg, 2002, p. 59)

A relatividade do valor da educação já está nessas entrelinhas, e, assim como o trabalho de Gary Becker, a teoria de Spence também serviu para desenvolver a linha de pesquisa da economia, possibilitando que mais tarde fosse possível a publicação dos achados de Hirsch, como apresentarei em sequência. Antes, farei uma breve introdução sobre o trabalho de outro economista, Lester Thurow.

3.1.4 Teoria das filas de trabalho

Dizer que um bem é posicional significa referenciar uma base de ideias e conceitos, cuja essência parte de pesquisas que são voltadas para a compreensão das implicações do crescimento econômico para as sociedades avançadas e que inicialmente recebeu maior atenção no campo da Economia. Para David Bill (2016), antes mesmo da palavra “posicional” ser atrelada à educação, a ideia de que o crescimento econômico havia produzido mudanças nas credenciais educacionais já estava presente entre os economistas, tal como Lester Thurow. Em seu livro “*Generating Inequality*” de 1975, o autor analisa quais os mecanismos que operam na distribuição de rendimentos e riquezas nas economias ocidentais modernas, tendo como recorte de pesquisa os dados norte-americanos, relacionando importantes elementos como competição, mercado de trabalho e rendimentos.

Dentre seus achados, Thurrow (1975) trata a questão do crescimento da competição para posições no mercado de trabalho, demonstrando que à medida que as “características [dos indivíduos] são idênticas, eles não terão necessariamente os empregos, investimentos, treinamentos ou ganhos idênticos” (Thurrow, 1975, p. 92, tradução e grifo nosso). Conforme a fila de pessoas qualificadas cresce, os empregadores passam a tomar decisões com base no tamanho da fila e no conjunto de características que cada um apresenta, que o autor resume como “características de *background*”. Para aqueles que estão buscando por posições ocupacionais, isso significa que: “a competição por empregos difere da competição por salários no sentido de que a posição relativa de um indivíduo em relação às características de *background* torna-se mais importante do que sua posição absoluta” (Thurrow, 1975, p. 95, tradução nossa).

Para exemplificar essa relação, Thurrow (1975) descreve um dos componentes que seguirá elementar para a posicionalidade da educação, que é colocar a satisfação do retorno profissional com base no que o outro possui. Antes de decidir por buscar ou não formação universitária, o indivíduo soma os possíveis ganhos dessa decisão ao comparar o tanto de formação e retorno que os seus vizinhos possuem. Nessa estimativa

um aumento substancial na oferta de trabalhadores com formação universitária faz com que seus salários caiam, enquanto os salários dos demais trabalhadores sem ensino superior aumentarão por causa da redução na oferta de trabalhadores não universitários. (Thurrow, 1975, p. 96, tradução nossa)

A competição do mercado de trabalho analisada pelo economista norte-americano carrega argumentos que são significativos para a discussão da posicionalidade de bens, pois determina que quanto maior a fila na busca por colocação no mercado de trabalho, maiores serão os “esforços para posicionar-se competitivamente em relação a outros candidatos a emprego” (Bill, 2016, p. 66, tradução nossa). O ponto-chave aqui é: a produtividade não deriva da educação em si (como na teoria do capital humano), mas sim dos postos de trabalho. A educação é “mera” informação utilizada por empregadores para rankear possíveis empregados de acordo com a treinabilidade (quanto maior a educação, menor o custo de treinamento).

3.2 FRED HIRSCH E O CONCEITO DE POSICIONALIDADE

Os fundamentos encontrados de forma mais sutil em Thurrow (1975), foram sistematizados e desenvolvidos com maior atenção em obra publicada em 1977 pelo economista austríaco Fred Hirsch. Com o livro intitulado “Os limites sociais do crescimento econômico”¹⁶ (do original “*The social limits to growth*”), Hirsch propõe uma discussão entre três elementos que define como “enigmas” para os economistas: (i) o paradoxo da influência; (ii) a compulsão distributiva; e (iii) o coletivismo relutante¹⁷.

A relação entre esses elementos são a base da teoria de Hirsch, uma vez que “estão relacionados entre si e nascem de uma fonte comum que se encontra na natureza do crescimento econômico” (Hirsch, 1979, p. 13) das sociedades onde grande parte da população já não se encontra mais na fase de consumo por sobrevivência, “o que conduz à necessidade de interligar as questões da produção, do abastecimento individual e coletivo, e da distribuição” (Abreu, 2016, p. 220).

A partir desse entendimento, Hirsch sugere que, devido ao desenvolvimento econômico, há um elemento social no consumo de bens, pois “à medida que o nível de consumo médio aumenta, uma parte crescente do consumo adquire um aspecto social, além de seu aspecto individual” (Hirsch, 1979, p. 15). E isso se deve porque “a satisfação que o indivíduo obtém dos bens e serviços depende, cada vez mais, não só do seu próprio consumo, mas também do consumo dos outros” (Hirsch, 1979, p. 15) — tal como havia previsto Thurrow, embora não nesses termos.

¹⁶ Vale ressaltar que o conceito de bens posicionais, conforme apresentado por Hirsch, também é objeto de discussão em outras áreas do conhecimento, incluindo a Filosofia. Embora esta área adote uma abordagem e perspectiva distintas, suas contribuições são igualmente relevantes para a reflexão sobre esse tema, como evidenciado nos trabalhos, por exemplo, de Shahar (2017). No referido estudo, a autora destaca a diversidade de compreensões filosóficas acerca da posicionalidade, classificando-as em bens posicionais ordinais e bens posicionais cardinais. Embora eu não me aprofunde nessa discussão, pois tais categorias não são analiticamente pertinentes para minha proposta de pesquisa, é importante mencionar que a Filosofia oferece diversas nuances e interpretações acerca do conceito de posicionalidade. Trago essa nota para proporcionar ao leitor uma visão mais ampla, demonstrando que a discussão possui múltiplos desdobramentos e percursos interpretativos.

¹⁷ i) o paradoxo da influência, que se refere ao objetivo dos indivíduos com o progresso econômico; ii) a compulsão distributiva, que se refere a distribuição de bens, “a divisão do bolo” entre a sociedade; e o iii) coletivismo redundante, que se trata da questão do abastecimento coletivo e da regulação estatal, em um momento em que há crescente preponderância do individual sob o coletivo (Hirsch, 1979).

Nesse sentido, o bem se torna algo que não é nem totalmente público e nem totalmente privado, pois se estabelece na satisfação. Para exemplificar esse argumento o autor acrescenta:

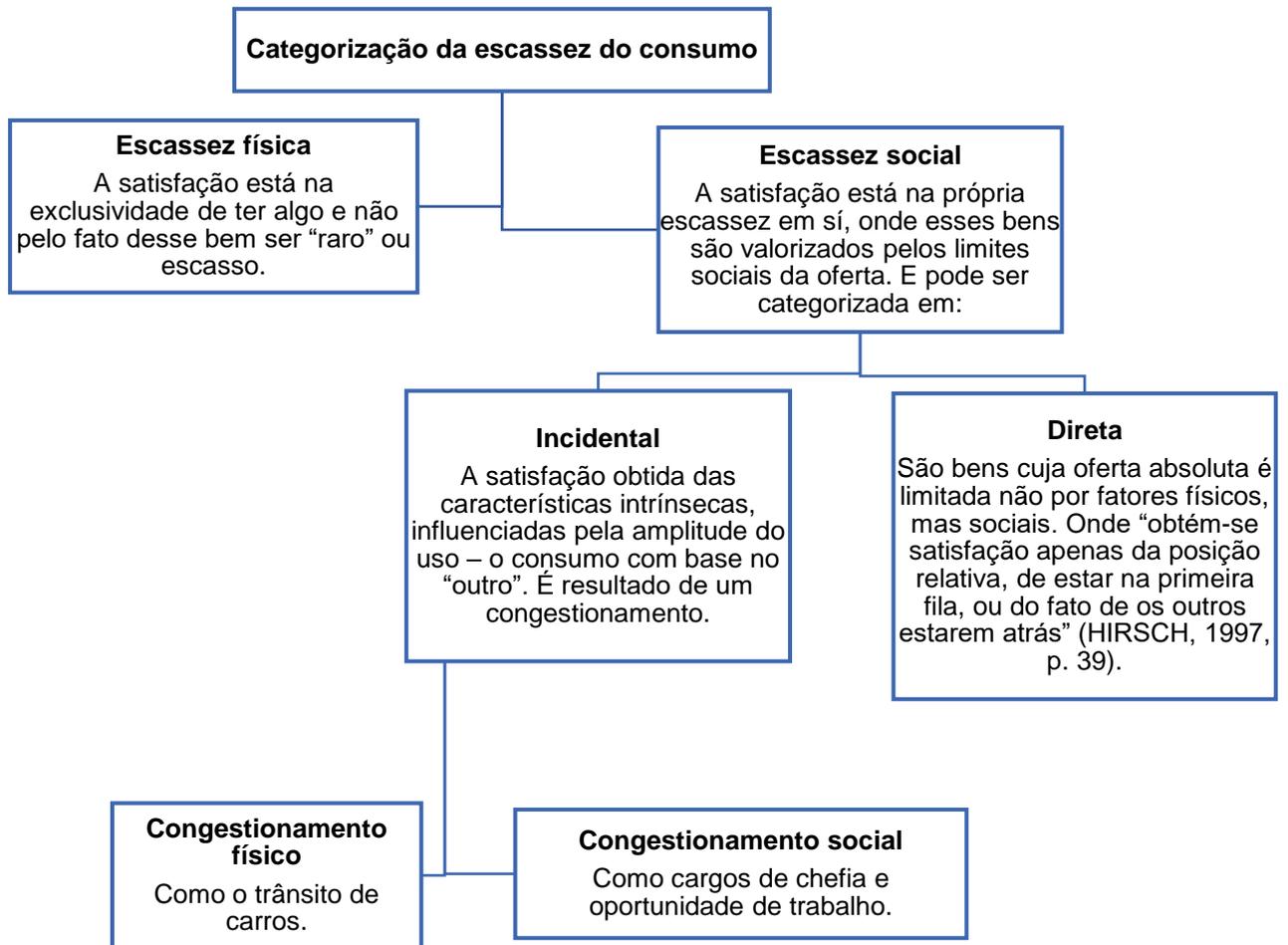
A utilidade de um dispendio com determinado nível de educação, como meio de acesso aos empregos mais desejados, diminuirá à medida que um número maior de pessoas alcança esse nível de educação. O valor, para mim, da minha educação depende não só do seu grau, mas também do grau de educação do homem que está à minha frente na fila de candidatos a um emprego. (Hirsch, 1979, p. 16)

É exatamente dessa forma que se desenvolve toda a base conceitual do entendimento de bem posicional construído pelo autor, onde a satisfação por algo (um bem) está implicada mais pelo uso e valor coletivo e do que pelas características individuais desse bem. Os conceitos elementares para essa construção teórica serão apresentados na sequência.

3.2.1 Escassez social

Os conceitos de escassez social, congestionamento e distribuição são extremamente importantes para compreender a essência do ponto de vista de Hirsch (1979). E para dar início a essa discussão, o autor apresenta um esquema que denomina de “Categorização da escassez de consumo”, reproduzido aqui na Figura 3:

Figura 3 — Categorização da escassez de consumo segundo Hirsch (1979)



Fonte: Hirsch (1979, p. 38-39).

Conforme demonstrado na Figura 3, Hirsch (1979) toma a escassez por uma dimensão econômica, sendo ela própria um objeto de consumo, podendo ser classificada em (i) física ou (ii) social. A (i) escassez física é aquela que se relaciona à materialidade do bem, em que sua satisfação está na exclusividade de ter algo e não pelo fato desse bem ser raro ou escasso, como por exemplo, uma obra de arte de um pintor prestigiado, uma paisagem natural, um terreno para lazer, entre outros. Nesses casos, há um limite de produção desses bens e é isso que gera a exclusividade, e essa exclusividade que gera a satisfação.

Já na (ii) escassez social, significa que “as coisas boas da vida” são demarcadas por elementos de consumo nascidos por meio do social e não somente das restrições físicas da produção de bens. Dessa forma, a satisfação parte da própria escassez em sí, onde os bens são valorizados pelos limites sociais da oferta, e

tais limites existem no sentido de que um aumento na disponibilidade física desses bens ou serviços, seja em termos absolutos ou em relação a dimensões como população ou espaço físico, modifica suas características de tal modo que certo volume de uso proporciona menos satisfação. (Hirsch, 1979, p. 38-39)

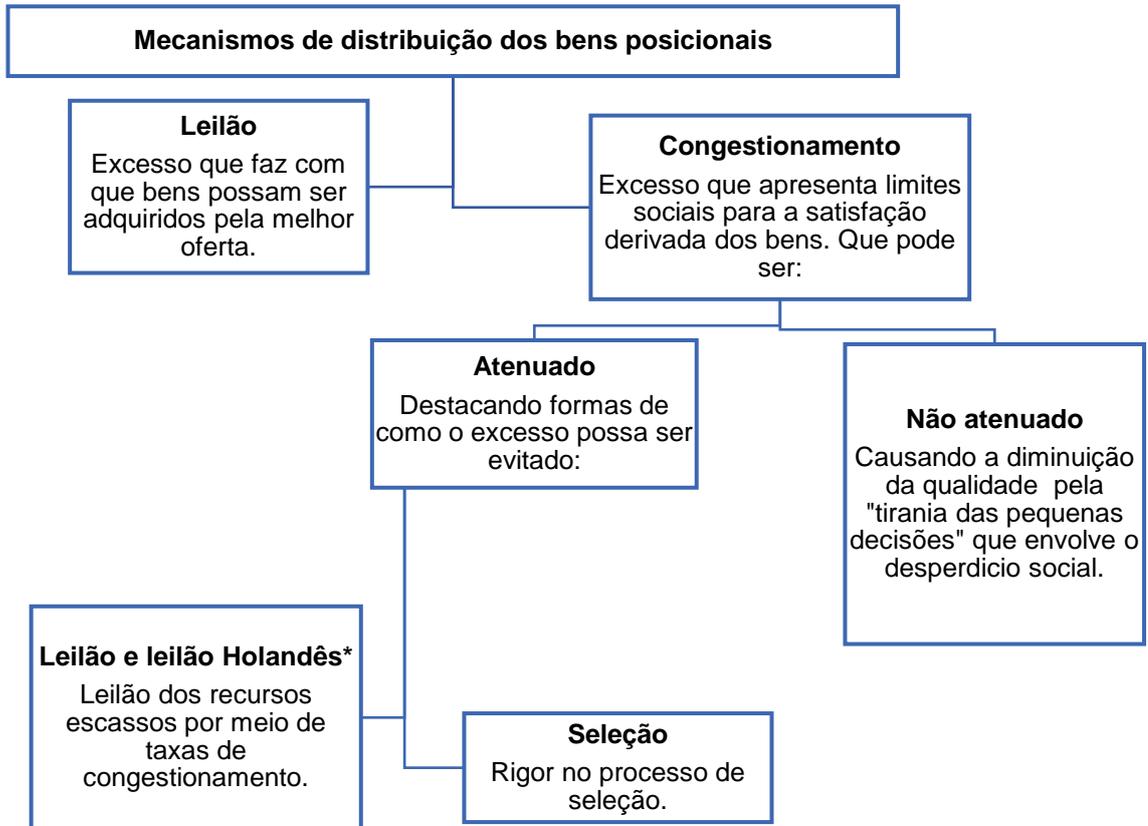
E assim como apresenta a Figura 3, a escassez social ainda pode ser dividida em duas categorias: (a) direta e (b) incidental. O tipo (a) direta é definida como aquela “cuja oferta absoluta é limitada não por fatores físicos, mas sociais” (Hirsch, 1979, p. 38). Isso significa que o aumento da disponibilidade física de bens/serviços, “seja em termos absolutos ou em relação a dimensão como população ou espaço físico, modifica suas características de tal modo que certo volume de uso proporciona menos satisfação” (Hirsch, 1979, p. 38). Conforme avaliação do autor, esse tipo pode se dar por diferentes motivos, podendo inclusive ser relacionado aos sentimentos de inveja ou orgulho, onde “obtem-se satisfação apenas da posição relativa, de estar na primeira fila, ou do fato de os outros estarem atrás” (Hirsch, 1979, p. 39).

Esse tipo também revela que a raridade desses bens/serviços é construída e manipulada, pois um item que hoje pode simbolizar uma raridade, relegando ao seu proprietário a distinção e a satisfação, amanhã pode ser colocado em uma posição diferente, sendo pouco ou/e nada prestigiado.

O segundo caso é o (b) incidental, que se trata de um subproduto, e que ocorre em casos em que a limitação social “pode ser consequência de influências sobre a satisfação individual, independentes da satisfação ou posição desfrutada por outros, e que, por sua vez, são influenciados pelo consumo ou atividades de outros” (Hirsch, 1979, p. 39). O que leva a escassez social é o congestionamento, que não se dá somente no sentido físico, tal como um congestionamento de carros em uma estrada, mas também em relação a distribuição de oportunidades relacionadas a um bem específico ou atividade, como o caso de cargos de liderança, onde o atrativo está em ser o líder ou ser o chefe. Dado que “a liderança partilhada não desempenha a mesma função nem proporciona a mesma satisfação da liderança individual” (Hirsch, 1979, p. 39).

Outro elemento para a discussão é a forma de distribuição, que inferem diretamente sobre a posicionalidade dos bens. O processo de partilha dos bens entre os indivíduos relaciona dois mecanismos gerais do excesso de procura: o congestionamento e o leilão, que são ilustrados na Figura 4:

Figura 4 — Mecanismos de distribuição de bens posicionais



Fonte: Hirsch (1979, p. 51).

(*) O Leilão Holandês é a forma de leilão onde o vendedor inicia a oferta com um preço elevado, chegando até o valor em que há aceitação do mercado.

Os processos que envolvem e impactam na forma como são distribuídos os bens posicionais possuem efeitos sob os indivíduos, fazendo com que se torne evidente, a medida do progresso econômico, que haverá cada vez mais frustrações e decepções com os retornos esperados. Pois, para Hirsch (1979), falar em expansão e crescimento de indicadores sociais e econômicos pode levar a uma falsa esperança do que significa o crescimento real para a vida do indivíduo.

3.2.2 Leilão, seleção e congestionamento

Para ilustrar melhor o funcionamento dos processos citados anteriormente, Hirsch (1979) apresenta os exemplos de: (a) leilão, usando o caso das casas destinadas ao lazer; (b) congestionamento, com o caso das residências fora do ambiente urbano; e (c) seleção, com o exemplo das posições de liderança. Que são

mecanismos que deturpam o padrão dos produtos e bens posicionais dentro de uma econômica mercantil. Para facilitar a leitura, apresento os exemplos de forma abreviada no Quadro 1:

Quadro 1 — Exemplos de leilão, congestionamento e seleção

| Mecanismo de distribuição | Leilão | Congestionamento | Seleção |
|---------------------------|---|---|--|
| Exemplo | Casas destinadas ao lazer | Residências fora dos centros urbanos | Posições de liderança |
| | <p>A procura por terras de lazer, ao longo dos séculos passados, sempre foi estabelecida como um bem “de luxo”¹⁸, cujo destino era reservado aos aristocratas, que tinham condições financeiras que poderiam satisfazer para além das questões habituais de sobrevivência. Todavia, “na tendência temporal histórica a procura por terras de lazer estendeu-se desde o alto da pirâmide de renda e riqueza, até níveis mais baixos [...] a casa de campo hoje é símbolo do profissional liberal moderno, classe média e bem-sucedido.” (HIRSCH, 1979, p. 55). Nesse sentido, um indivíduo pode aumentar a sua forma de adquirir terras para lazer “melhorando sua posição na distribuição de renda e riqueza, tornando-se mais rica em relação aos próximos. [...] Pois os bens posicionais chegam primeiro às mãos dos ricos tradicionais” (Hirsch, 1979, p. 59).</p> | <p>As casas do subúrbio oferecem uma dupla vantagem aos moradores: a facilidade de acesso aos centros urbanos e a vida mais “tranquila”, propiciada por um cenário mais próximo a realidade da vida no campo. Esse movimento em direção ao subúrbio, à medida que se intensifica, onde mais pessoas passam a desejar esse espaço para viver, “modifica as características da vida suburbana, a princípio beneficentemente, mas, depois de certo ponto, prejudicialmente” (Hirsch, 1979, p. 60). O subúrbio se transforma à medida que mais pessoas se interessam por esse estilo de vida, deixando de ter as características que fazem desse bem algo desejado.</p> | <p>Esse exemplo considera que a atratividade do cargo de liderança está na sua relação hierarquia, que estabelece que “a altura da pirâmide, ou qualquer seção dela, depende da largura da base” (HIRSCH, 1979, p. 67). Todavia, com o aumento de pessoas capacitadas para ocupar tal cargo, a oferta do mercado de trabalho passa a elevar as exigências na seleção, “quanto maiores as qualificações do pessoal, melhor seu desempenho” (Hirsch, 1979, p. 72).</p> |

¹⁸ Um bem de luxo é um bem “que tem uma procura relaciona com a elasticidade da renda” (Hirsch, 1979, p. 54).

| | | | |
|--|---|---|---|
| Síntese da forma como opera o mecanismo | O que importa para aquisição de terras para lazer é a renda presente e passada de outras pessoas. Porque “para conseguir os objetos que estão no catálogo de leilão, o que conta é a renda e a riqueza relativa e não absoluta” (Hirsch, 1979, p. 55). | De forma geral, a vida no subúrbio possui características posicionais porque sua “disponibilidade absoluta é limitada pelo contexto das condições e influências que a cercam” (Hirsch, 1979, p. 64), assim, com maior procura resultara em um congestionamento que vai modificar as características qualitativas desse bem. | A tendência do aumento da oferta de trabalho não significa aumento da oferta de cargos de posição de liderança. Com o congestionamento da oferta de pessoas qualificadas para o mesmo cargo, a seleção faz com que novos critérios sejam adotados para a escolha daquele que ocupará a vaga, deixando os demais em posições de desvantagem e aumentando cada vez mais os níveis de exigência. |
| Elemento comum | As escolhas feitas em detrimento das satisfações individuais afetam as escolhas coletivas e a satisfação coletiva dos bens. Dessa forma, “as escolhas individuais, cada qual feita em separado e, portanto, necessariamente sem levar em conta a interação entre elas, combinam-se para ter consequências sociais destrutivas” (Hirsch, 1979, p. 61), porque produzem aos indivíduos resultados piores. | | |

Fonte: Hirsch (1979, p. 54-81).

Dentre os mecanismos, os que mais se destacam em relação ao tema da minha tese, são o de congestionamento e de seleção, que atuam quase que de forma complementar, e que serão relacionados na sequência.

3.2.3 Distribuição de credenciais e congestionamento

“Se todos ficarem na ponta dos pés, ninguém verá melhor”. (Hirsch, 1979, p. 18)

Tendo em vista o entendimento de posicionalidade, Hirsch (1979) também dedica algumas páginas de sua obra para tratar sobre a temática da educação, pois entende que a formação educacional é uma das questões atingidas pelo congestionamento, derivado do crescimento econômico das últimas décadas, onde cada vez mais pessoas passaram a procurar e valorizar as credenciais de educação na tentativa de se destacar dos “demais”.

O entendimento de que mais acesso à educação pode reduzir as desigualdades de oportunidades é lido pelo autor como um prognóstico ambíguo, em que “a ambiguidade central está no fato de que as diferenças iniciais devem ser

removidas” (Hirsch, 1979, p. 19). Na visão do economista, o conceito de igualdade de oportunidades deixa de lado a função de seleção das credenciais de educação, onde ela se torna “um recurso para controlar a escassez social” (Hirsch, 1979, p. 19).

Tomando a educação como um critério de seleção “dos que podem sobreviver melhor e sair-se bem numa corrida de obstáculos educacional, o melhor desempenho de alguns piora a posição de outros que, sem isso, estariam a frente” (Hirsch, 1979, p. 19). O autor ainda complementa que

Por um lado, o processo de avaliação produz uma seleção entre os alunos, classificando-os em dois grupos, os mais aptos e os menos aptos, e posicionando-os numa escala em função dos seus resultados individuais; por outro lado, as oportunidades não são abertas a todos. Isto significa que nem todas as reivindicações pessoais são satisfeitas e que, no conjunto, o coletivo recebe um produto que não pediu e que se traduz em desperdício social: no primeiro caso, porque o fator determinante para a possibilidade de acesso é a posição do indivíduo na escala de capacidade aquisitiva, e no segundo caso, o desperdício gerado provoca perdas, reduzindo o volume geral da oferta para todos. (Abreu, 2016, p. 321)

Nessa corrida por formação educacional, há dimensões tanto absolutas, quando a qualidade é melhorada por meio do ensino, da formação docente e das instituições, quanto relativas, “na qual a qualidade consiste no diferencial de nível educacional alcançado por outros” (Hirsch, 1979, p. 19). Por esse caminho, o entendimento de que a expansão geral da educação produzirá bons resultados, refletindo positivamente na diminuição da desigualdade de oportunidades ao longo da vida, é, nas palavras do autor, uma “ilusão”.

Quando cada vez mais pessoas alcançam certo nível educacional esse nível deixa de gerar a satisfação pela escassez, pois não é capaz de produzir um mesmo resultado para todos, uma vez que, para o autor, “se todos ficarem na ponta dos pés, ninguém verá melhor” (Hirsch, 1979, p. 18). Dessa forma, como consequência “a luta distributiva retorna, intensificada e não minorada, pelo processo dinâmico de crescimento. É exatamente o inverso daquilo que os economistas e políticos de hoje esperam que o crescimento provoque” (Hirsch, 1979, p. 20).

Como resultado desse congestionamento, o processo de seleção faz com que os indivíduos tenham que inserir cada vez mais elementos para se sobressair na distribuição, por exemplo, no caso da educação, tenham que possuir cada vez mais certificados e diplomas, elevando sua formação a um nível que seja possível se

destacar dos demais. Dessa forma, a pressão para fazer parte da fatia do bolo, vão somando exigências que são um meio adicional para a satisfação, pois

Quando a educação se expande mais depressa que o número de empregos que exigem credenciais educacionais, os empregadores intensificam o processo de seleção. Sob esse aspecto, uma educação individual encerra certos custos externos para o resto da sociedade. (Hirsch, 1979, p. 77)

Junto do processo de seleção, a desigualdade do ponto de partida também influencia nos resultados que podem ser esperados quando se fala em distribuição de oportunidades educacionais, pois o crescimento econômico, embora possa dar mais oportunidades de acesso e formação educacional, define uma linha aquisitiva onde segue privilegiando aqueles que estão melhor posicionados “e limita o acesso a bens e produtos aos que se encontram nas posições inferiores dessa escala, que terão acesso apenas em função de uma elevação geral da escala” (Abreu, 2016, p. 321).

De modo geral, a preocupação de Hirsch com a educação estava centrada na relação entre o lucro privado e o lucro social proporcionados pela educação. Todavia, embora não tenha produzido para pensar especificamente a questão das desigualdades de oportunidades e resultados educacionais, o autor construiu um conjunto de conceitos e ideias que podem ser assumidos e incorporados às pesquisas vinculadas à estratificação educacional.

3.3 REVISÃO: TENDÊNCIAS E INDICADORES EMPÍRICOS SOBRE EDUCAÇÃO POSICIONAL

3.3.1 Resultados sobre o cenário internacional de pesquisa

Conforme evidenciado por diferentes autores, como Bill (2003) e Salata (2022), a posicionalidade das credenciais de educação já foi assumida pela literatura de estratificação educacional, isto é, os pesquisadores e pesquisadoras “reconhecem que, em alguma medida, o que importa no mercado de trabalho é a posição dos indivíduos em uma fila imaginária onde os mais escolarizados estão à frente, e não exatamente o seu nível absoluto de educação” (Salata, 2022, p. 4).

Por mais que ocorra esse “reconhecimento” de que há certa relatividade sobre o valor das credenciais de educação de modo conceitual, isso não fez com que essa

perspectiva tomasse lugar da tendência, já enraizada, de utilizar a educação pelo seu caráter nominal para o desenvolvimento de trabalhos empíricos (Shavit, 2011). No entanto, já existem trabalhos proeminentes e bastante promissores que sinalizam e abrem espaço entre a vasta produção do subcampo da estratificação educacional, defendendo que a educação deve ser entendida com base em seu caráter posicional, tendo em vista os argumentos conduzidos por Hirsch (1979).

Tal como argumentam Werfhorst, Tam e Shavit (2017), as pesquisas que avaliam a educação pelo seu caráter posicional passaram por uma longa fase de “dormência” após a publicação dos trabalhos de Hirsch (1979), Rosenbaum (1978), Sorensen (1979) e Ultee (1980), para somente ao fim da década de 1990 ter conseguido maiores projeções entre os sociólogos e sociólogas.

Yossi Shavit é um dos pesquisadores que mais tem se concentrado em analisar a posicionalidade da educação. Em seu trabalho de 2011, “*Another Look at Persistent Inequality in Israeli Education*”, o autor analisou as mudanças da desigualdade educacional para o caso de Israel entre os indivíduos nascidos entre 1951 e 1981, tendo como base de investigação a comparação de modelos estatísticos em que a educação foi medida em termos posicionais e nominais. Como resultado, o autor defende que

Quando a educação é definida em termos absolutos, encontro o conhecido declínio nos efeitos da educação dos pais. Quando medido em termos de valor de ganho ou em termos relativos, os resultados mostram aumentos significativos no efeito da escolaridade dos pais sobre a educação. (Shavit, 2011, p. 27, tradução nossa)

Posteriormente, já em 2016, em parceria com Hyunjoon Park, Yossi Shavit organizou um número especial para revista *Research in Social Stratification and Mobility*. Sob o título “*Education as a Positional Good*”, a edição contou com a publicação de cinco artigos empíricos e um artigo teórico que ilustram a relevância do debate sobre medidas relativas de educação.

Trabalhos empíricos:

- “*What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for Jobs*”, dos autores Valentina Di Stasio, Thijs Bol e Herman Werfhorst.

- “*The absolute and relative values of education and the inequality of educational opportunity: Trends in access to education in postwar Japan*”, dos autores Sho Fujihara e Hiroshi Ishida.
- “*Nominal and positional perspectives on educational stratification in Israel*”, dos autores Assaf Rotman, Yossi Shavit e Michael Shalev.
- “*Educational attainment — relative or absolute — as a mediator of intergenerational class mobility in Britain*”, dos autores Erzsébet Bukodi, John H. Goldthorpe.
- “*Education as a positional good: Implications for social inequalities in educational attainment in Italy*”, dos autores Moris Triventi, Nazareno Panichella, Gabriele Ballarino, Carlo Barone, Fabrizio Bernardi.

Trabalho teórico:

- “*Congested credentials: The material and positional economies of schooling*” de David Bills.

A pesquisa de Valentina Di Stasio, Thijs Bol e Herman Werfhorst (2016), comparou diferentes países para compreender em quais contextos a educação se torna um bem posicional. Ao analisar dados do European Social Survey de 2010, os autores chegaram à conclusão de que é mais provável que a educação “funcione como um bem posicional em países com sistemas de educação vocacional pouco desenvolvidos, onde os indivíduos têm um incentivo para adquirir níveis mais altos de educação para se manter à frente da fila de trabalho” (Stasio; Bol; Werfhorst, 2016, p. 53).

Já o trabalho de Sho Fujihara e Hiroshi Ishida (2016), tinha como objetivo analisar as mudanças no efeito da educação dos pais sobre a realização educacional dos filhos, durante a expansão educacional no Japão do pós-guerra. Para isso, os autores utilizaram três modelos de análises, onde um deles representa a educação como absoluta e os outros dois modelos utiliza a educação na sua forma relativa. Como resultado, o estudo sugere que

que quando usamos anos de escolaridade como um indicador de realização educacional em termos absolutos, a desigualdade de oportunidades

educacionais por origem social foi reduzida durante o período pós-guerra, e o grupo menos favorecido se beneficiou mais com a melhoria geral da educação. No entanto, quando medimos o valor relativo da educação pelo seu retorno ocupacional no mercado de trabalho ou pela classificação dos indivíduos dentro da distribuição de educação, observamos uma lacuna crescente entre os indivíduos cujos pais concluíram o ensino médio e aqueles com pais com nível universitário em acesso a uma educação vantajosa. (Fujihara; Ishida, 2016, p. 25)

Conclusão semelhante foi encontrada pelos autores Rotman, Shavit e Shalev (2016). Nesta pesquisa os pesquisadores replicaram a publicação de Shavit (2011) para o caso de Israel, observando que quando a educação é medida em termos absolutos, há a persistência da desigualdade de oportunidades educacionais.

Budoki e Goldthorp (2016), também seguiram essa linha com uma análise semelhante aplicada para o caso da Grã-Bretanha, onde os autores concluíram que medir a educação como relativa e nominal podem levar para resultados totalmente diferentes. Para os autores, quando a educação é avaliada pelos seus termos posicionais as associações entre educação, origem e destino se tornam mais estáveis ao longo do tempo. Essa conclusão aproxima-se do trabalho anterior de Goldthorp (2014), que sugeria a necessidade de se observar a educação de diferentes maneiras, pois, nas palavras do autor,

Deve ser dada a devida atenção se as habilitações acadêmicas estão a ser vistas com um papel certificador ou de triagem e sinalização, e se a educação deve ser tratada tanto em termos relativos como absolutos, de modo a que os indivíduos possam ser posicionados no contexto geral de distribuição da educação dentro de uma população ou coorte de nascimento. (Goldthorp, 2014, p. 265, tradução nossa)

Já Moris Triventi, Nazareno Panichella, Gabriele Ballarino, Carlo Barone, Fabrizio Bernardi (2016), analisaram o caso da Itália, para a segunda metade do século XX, considerando a comparação de dois modelos: um modelo posicional e um modelo absoluto, assim como os demais trabalhos supracitados. Como resultado, os autores concluíram que

as desigualdades baseadas tanto na classe social de origem quanto na educação dos pais diminuíram entre as coortes de nascimento de 1940 e 1980, mas o efeito de escolaridade dos pais reduziu menos e é mais forte do que a de classe social em coortes recentes. Considerar a educação como um bem posicional não altera os principais achados obtidos usando anos de educação como desfecho no caso italiano. (Triventi *et al.* 2016, p. 39, tradução nossa)

O caso da Itália apresenta resultados que se distanciam daqueles publicados sobre Israel, Grã-Bretanha e Japão, mesmo que os autores tenham utilizado modelos de análise semelhantes.

Já o trabalho de Bills (2016) se distanciou das investigações empíricas na tentativa de apresentar um apanhado geral sobre as bases conceituais que ajudaram a edificar o tratamento sociológico para a posicionalidade da educação. Neste trabalho, Bills (2016) apresenta os principais autores que lançaram luz sobre a relatividade dos bens, passando desde os teóricos da economia, como Hirsch (1979) até os autores da sociologia.

Bills (2016) também sugere quais são os próximos passos na posicionalidade, ressaltando quais são as áreas em que a posicionalidade deve ser incorporada e desenvolvida, que resume em trecho:

Estes são (1) escolaridade como uma variável dependente *versus* escolaridade como uma variável independente, (2) escolaridade como consumo *versus* escolaridade como investimento, (3) a medição da posicionalidade educacional, (4) posicionalidade e agência, (5) diferenças contextuais em posicionalidade e (6) externalidades e os possíveis benefícios de uma corrida armamentista educacional. (Bills, 2016, p. 67, tradução nossa)

Para além do número publicado pela revista *Research in Social Stratification and Mobility* em 2016, também podem ser citados outros trabalhos que contribuíram para essa discussão. Em pesquisa de 2015, Thijs Bol realizou a comparação do nível absoluto (seguindo o modelo de capital humano), com o modelo de nível posicional, considerando as posições educacionais relativas dos trabalhadores. Mais especificamente, o autor propõe analisar “se, com o aumento dos níveis de expansão educacional, o impacto de uma medida absoluta ou relativa da educação nos retornos do mercado de trabalho aumenta” (Bol, 2015, p. 65, tradução nossa). Nessa pesquisa, Bol apresenta um apanhado geral das ideias e teorias relacionadas a questão da posicionalidade, contribuindo para essa linha de pesquisa com discussão que vão além dos dados empíricos. O autor passa pela teoria do capital humano para sustentar que o modelo posicional é mais eficaz para explicar as tendências entre nível educacional e resultados alcançados.

Como resultado desse estudo, Bol (2015) sugere que à medida que a porcentagem de alunos aumenta, o efeito da posição educacional relativa sobre a renda se torna mais forte, enquanto o efeito do nível absoluto de educação sobre a

renda permanece estável. O autor também sugere que seus resultados sustentam a ideia de que “efeito da posição educacional relativa nos retornos do mercado de trabalho aumenta à medida que a educação se expande [...] indicando que há um movimento em direção a uma educação cada vez mais posicional” (Bol, 2015, p. 116, tradução nossa).

Para explicar esse efeito, o autor volta para a teoria econômica para compreender que, a partir do aumento do número de trabalhadores com determinado nível de escolarização, os recrutadores passam a recrutar cada vez mais com base na posição relativa da escolaridade. Assim, sugere que a maneira como a educação funciona em relação ao mercado de trabalho mudou, e isso fez com que os ganhos alcançados com determinados níveis educacionais deixem de produzir a satisfação pela escassez.

Werfhorst, Tam e Shavit (2017), em “*A Positional Model of Intergenerational Educational Mobility: Crucial Tests Based on 35 Societies*”, se concentram em duas questões: como explicar as diferenças encontradas entre as tendências de mobilidade educacional nominal; e o quão prevalente é a mobilidade posicional em relação a mobilidade nominal e quais as tendências ao longo do tempo. Para realizar esse estudo, analisam dados de 35 países com diferentes distribuições educacionais e coortes.

Neste trabalho os autores sugerem uma tentativa de retorno ao trabalho realizado por Blossfield e Shavit (1993), sugerindo, com base no avanço da temática de estratificação educacional, a hipótese de *Positionally Maintained Inequality* (PMI - em tradução Desigualdade Mantida Posicionalmente). O argumento central da hipótese lançada pelos autores, está no entendimento de que as tendências de mobilidade entre as diferentes categorias posicionais de educação podem ser muito mais persistentes do que se supõem (Werfhorst; Tam; Shavit, 2017).

Nas palavras dos autores:

considerando que as classes mais altas maximizarão seus recursos e esforços para que seus filhos estejam no topo da hierarquia educacional, a mobilidade educacional pode permanecer notavelmente estável se a educação for conceituada e medida como um bem posicional. Nós rotulamos esse tipo de resiliência contra a mudança como Desigualdade Mantida Posicionalmente (PMI). Mesmo que a mobilidade posicional seja estável, a mobilidade nominal pode aumentar ou diminuir substancialmente. (Werfhorst; Tam; Shavit, p. 7, tradução nossa)

A hipótese de PMI supõe que os pais estão preocupados com a posição hierárquica que seus filhos podem ocupar dentro da distribuição educacional, e que isso faz com que aqueles que possuem vantagens econômicas sintam a necessidade de maximizar essas vantagens. Assim, para que seus filhos ‘corram na dianteira’ do sucesso educacional, esses pais “assumem riscos e mobilizam seus recursos culturais e econômicos para promover o sucesso educacional de seus filhos” (Werfhorst; Tam; Shavit, 2017, p. 8, tradução nossa).

O estudo de Werfhorst, Tam e Shavit (2017) sobre a mobilidade educacional e a hipótese de PMI destaca a importância de considerar a educação como um bem posicional na análise das disparidades sociais. Ao reconhecer que os indivíduos das classes mais privilegiadas têm um forte incentivo para garantir que seus filhos permaneçam no topo da hierarquia educacional, a PMI vem para destacar a persistência das desigualdades educacionais ao longo do tempo. Esse enfoque trazido pelos autores, também lança luz sobre as complexas dinâmicas subjacentes à mobilidade educacional.

Em artigo de 2022, “*Predictors of Economic Outcomes among Romanian Youth: The Influence of Education—An Empirical Approach Based on Elastic Net Regression*”, as autoras Ana Zamfir, Adriana Davidescu e Cristina Mocanu analisaram a diferença salarial dos jovens Romenos, considerando seu investimento em educação. Para esta pesquisa as autoras utilizaram tanto medidas relativas quanto medidas absolutas de escolaridade – assim como os demais casos que já discuti nesta seção. Como resultado, as autoras concluíram que não foi possível encontrar evidências que apoiem o modelo posicional de educação para o caso Romeno. Pois, conforme avaliação das autoras, a educação continua sendo um fator importante para aumentar as chances de progressão e projeção no mercado de trabalho, que garante benefícios de longo prazo para os indivíduos e para a sociedade (Zamfir; Davidescu; Macanu, 2022).

O caso da Espanha também foi analisado pelos autores Ortiz e Rodriguez-Menes (2015), “*The Positional Value of Education and its Effect on General and Technical Fields of Education: Educational Expansion and Occupational Returns to Education in Spain*”, onde analisaram “como a diminuição no valor posicional da educação associada à expansão educacional afetou retornos ocupacionais para a educação na Espanha” (Ortiz; Rodriguez-Menes, 2015, p. 1, tradução nossa). Como resultado, os autores sugerem que uma maior porcentagem de ingressantes no

mercado de trabalho com a mesma credencial está associada a um menor prestígio social; a perda de prestígio está relacionada a todo o ensino em geral, diferente do que acontece para o campo técnico, que segue transmitindo sinais mais claros de habilidades (Ortiz; Rodriguez-Menes, 2015). Por fim, em artigo recente, publicado em 2023, Marcin Wroÿski analisou o cenário Polonês pós 1920, chegando à conclusão de que "mesmo que a mudança do sistema tenha derrubado parcialmente as hierarquias sociais, as novas elites geralmente encontram uma forma de transferir a sua vantagem educacional para as crianças" (Wroÿski, 2023, p. 3, tradução nossa)¹⁹.

Por fim, conforme argumentam Werfhorst, Tam e Shavit (2017), os estudos empíricos sobre estratificação educacional têm demonstrado resultados que convergem para diferentes cenários. Dessas diferenças, ressalta-se a persistência ou não das desigualdades, haja vista o modo como são mensurados e mobilizados os dados e as variáveis. E como apresentado nesta seção, para aqueles trabalhos que utilizaram e assumiram a educação como um bem posicional, houve resultados que sugeriram a persistência da desigualdade, com raras exceções.

Os resultados publicados a nível internacional reforçam que a compreensão da posicionalidade da educação continua a evoluir, oferecendo importantes *insights* para a compreensão das complexas interações entre educação, estratificação social e oportunidades no mercado de trabalho. Dessa forma, seguindo essa linha, apresento na próxima seção os resultados sobre o cenário nacional.

3.3.2 Resultados sobre o cenário nacional de pesquisa

A produção sobre o cenário brasileiro que considera a posicionalidade da educação é bastante escassa e gira entorno das recentes produções do pesquisador André Ricardo Salata²⁰. Sendo, ao todo, três artigos: "*Schooling as a positional good*:

¹⁹ Cito também o trabalho de Alessa Durst (2021), que analisa a posicionalidade da educação a partir do cenário alemão. Embora esse trabalho também trate a educação pelo seu caráter relativo, a pergunta de pesquisa se distancia daquela em análise neste capítulo (relação entre origem social e resultados educacionais). Todavia, este trabalho também reforça a relevância de pensar a educação pelo seu caráter posicional para diferentes cenários e contextos.

²⁰ Como esforço para encontrar trabalhos dentro desse tema também realizei buscas nas principais plataformas de publicação nacional, utilizando os descritores "bem posicional" e "educação como bem posicional". Realizei essa busca em diferentes momentos ao longo da escrita desta tese, a última foi no dia 30 de janeiro de 2024, ao qual apresento os resultados: na plataforma Scielo, não encontrei nenhum resultado para ambos descritores; no catálogo de teses e dissertações da Capes, encontrei 40 trabalhos quando procurei por "bem posicional", e nenhum trabalho quando digitei "educação

the Brazilian metropolitan regions in recent decades”, de 2018; “*Positional education and intergenerational status transmission in Brazil*”, de 2021, em coautoria com Sin Yi Cheung; e “Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino: um estudo considerando o caráter posicional da escolaridade”, de 2022²¹. Ambos os trabalhos partem da análise da relação entre origem social e resultados educacionais, tendo em conta o cenário de expansão educacional, usando como fonte os dados provenientes da PNAD-Contínua. O que diferencia essas produções é o recorte, o tamanho da análise e o enfoque de pesquisa.

No artigo de 2018, Salata analisa se houve mudanças no papel da escolaridade no mercado de trabalho, considerando as regiões metropolitanas brasileiras (Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre e Distrito Federal) e a investigação sobre a influência da escolaridade na renda e na situação ocupacional dos indivíduos considerados para essa pesquisa. Nessa pesquisa, são observadas as bases de dados PNAD de 1995, 2005 e 2015, para os indivíduos da faixa etária entre 25 e 64 anos, com a utilização de técnicas modelos de regressão mínimos quadrados ordinários, mobilizando tanto medidas absolutas quanto posicionais de escolaridade.

Para medir a posicionalidade da educação, o autor utilizou o cálculo da frequência acumulada percentual de anos completos de estudo para cada um dos períodos analisados, 1995, 2005 e 2015, considerando a população economicamente ativa das regiões metropolitanas. Dessa forma, para “valor de anos de escolaridade, atribuí a frequência percentual acumulada pelo valor imediatamente anterior, repetindo esta operação, separadamente, para cada período” (Salata, 2018, p. 7, tradução nossa). Com base nesses valores, o autor sugere que é possível que essa variável possa ser tomada como um indicativo da posição que em

uma fila imaginária de trabalho, um determinado nível de escolaridade poderia, em determinado ano, ocupar um indivíduo. De fato, quanto maior o valor dessa variável, mais à frente na fila de trabalho a pessoa está; quanto menor o seu valor, mais atrás se estará nesta linha. (Salata, 2018, p. 7, tradução nossa)

como bem posicional”, os trabalhos que apareceram como bem posicional eram da Engenharia Civil, Administração, Agronomia e Ciências Ambientais.

²¹ . Todavia, o entendimento de que a educação é um bem relativo, não é exclusivo das pesquisas do referido autor. Existem trabalhos que refletem e citam esse tipo de perspectiva, mesmo que não utilizem essa forma de interpretação dos dados, como por exemplo, o caso de Bertolini, Fiorezi e Barão (2022).

Como resultado da análise, o autor sugere que a educação possui grande relevância para o mercado de trabalho, pois independentemente de como for medida, seja de forma absoluta ou relativa, indica forte relação com status ocupacional e renda (Salata, 2018). O estudo de 2018 também sugere que o componente posicional da educação se demonstrou como mais significativo para o caso das metrópoles, para demonstrar a diferença de desempenho dos indivíduos no mercado de trabalho.

De modo geral, o autor assegura que as mudanças no cenário educacional brasileiro tornaram as credenciais de educação menos efetivas para a criação de oportunidades da se alcançar níveis ocupacionais mais altos e com melhores rendimentos (Salata, 2018). Assim, “na medida em que as classes populares ampliam o acesso a determinados níveis educacionais, esses níveis perdem valor, afastando cada vez mais o horizonte, fruto de uma corrida por uma credencial cada vez mais elevada” (Salata, 2018, p. 16, tradução nossa). Como também evidencia que a educação tem se tornado cada vez mais posicional.

No artigo de 2021, Salata e Cheung expandem a análise para todo território brasileiro, utilizando dados da PNAD de 1982, 1996 e 2014, para os indivíduos de 16 anos ou mais. Com o objetivo de investigar se a expansão educacional foi bem-sucedida em reduzir os efeitos de origem social sobre destinos educacionais, os autores realizam uma reflexão sobre o valor da educação para os dias atuais, tendo em conta a sua relação com o mercado de trabalho.

Como resultado desta análise, Salata e Cheung (2021) reforçam o argumento do trabalho de 2018, ao assumir que “tratar a educação como um bem posicional tem implicações não apenas para a compreensão do mercado de trabalho retornos, mas também para a interpretação do processo de transmissão de status intergeracional no Brasi” (Salata; Cheung, 2021, p. 26, tradução nossa). De modo geral, o trabalho dos autores demonstrou que a expansão educacional não foi capaz de reduzir a associação entre origem social e destinos ocupacionais, pois mesmo que as reformas e incentivos das últimas décadas tenham ajudado a aumentar o número de pessoas com diplomas, isso não significou que essas pessoas teriam mais oportunidades de vida, pois há um congestionamento causado pelo aumento de pessoas com credenciais (Salata; Cheung, 2021).

Em artigo mais recente, Salata (2022), volta a tratar do mesmo tema, tendo objetivo bastante similar ao apresentado em 2021: “verificar se a crescente escolarização da população brasileira foi capaz de enfraquecer a relação entre origem

de classe e escolaridade alcançada” (Salata, 2022, p. 1). Para esta pesquisa o autor segue utilizando dados da PNAD, 1982, 1996 e 2014, mas observando os indivíduos com idade entre 28 e 41 anos, tendo em conta três coortes distintas.

Assim como os demais trabalhos, o autor utiliza medidas absolutas e medidas relativas, a fim de comparar os resultados, utilizando como técnica modelos lineares (OLS) e não lineares (logit-ordinais). A conclusão desta investigação demonstra que ao utilizar medidas relativas de educação o cenário brasileiro tende a ser mais cético em relação a capacidade da expansão educacional ter de fato reduzido o efeito de origem social sobre escolaridade alcançada. Para o autor:

em geral os efeitos da origem social permanecem tão fortes para a coorte nascida entre 1973 e 1986 quanto o eram para a coorte nascida entre 1941 e 1954. Ou seja, as vantagens e desvantagens atreladas à classe de origem, em termos de resultados educacionais, não parecem apresentar qualquer tendência mais geral e clara de redução, a despeito da enorme expansão do sistema de ensino brasileiro ao longo das últimas décadas. (Salata, 2022, p. 13)

Em continuidade ao trabalho publicado em 2022, o autor apresentou resultados semelhantes no capítulo de livro “Classe de origem e resultados educacionais: uma análise considerando o caráter posicional da escolaridade”, em 2023. Neste trabalho, Salata reforça os achados de 2022, demonstrando que “uma das principais consequências da expansão educacional seja não a redução da associação entre classe de origem e escolaridade alcançada, mas sim que os indivíduos precisem acumular cada vez mais anos de estudo” (Salata, 2023, p. 190) para que seja possível chegar a níveis cada vez mais altos, tendo como fim a permanência na mesma posição social que seus pais.

Em síntese, os trabalhos publicados por Salata (2018; 2021; 2022) servem como um importante indicativo de que, ao analisar o caráter posicional da educação, é possível ter resultados mais estáveis quanto aos efeitos das reformas educacionais sobre a relação entre origem social e resultados educacionais alcançados. Por mais que as mudanças das últimas décadas tenham indicado para cenários positivos quanto as suas implicações, como sugerido por grande parte das produções nacionais sobre o tema, isso não significou de fato uma mudança capaz de promover um declínio da desigualdade, pois é “possível, então, que uma das principais consequências da expansão educacional seja não a redução da associação entre classe de origem e escolaridade alcançada” (Salata, 2022, p. 14), mas sim que essas pessoas tenham

que cada vez mais acumular credenciais para que possam se sobressair e alcançar algum tipo de resultado.

3.4 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Como apresentei ao longo deste capítulo, a análise da posicionalidade da educação cada vez mais emerge como um campo dinâmico e crucial para o estudo da estratificação educacional. Sociólogos de diferentes partes do mundo têm desafiado a predominância do modelo nominal de avaliação educacional, sustentando que a posição relativa dos indivíduos na distribuição educacional desempenha um papel importante nos resultados alcançados do mercado de trabalho. Contribuições de trabalhos notáveis, como os de Shavit, Di Stasio, Bol e outros, apontam que é possível realizar uma pesquisa em que se considere o caráter relativo da educação, fornecendo suporte conceitual e empírico para esse tipo de estudo.

As análises comparativas em diferentes países evidenciam nuances nas relações entre a educação absoluta e relativa, ressaltando a complexidade dessa dinâmica. As propostas de Bills para a incorporação da posicionalidade em várias dimensões, bem como a hipótese de Desigualdade Mantida Posicionalmente apresentada por Werfhorst, Tam e Shavit, ampliam o escopo da pesquisa e apontam para direções promissoras. Contudo, é crucial reconhecer que as conclusões variam entre contextos nacionais, como fica evidente pelos resultados divergentes encontrados nos casos da Itália, Romênia e Espanha. Assim, a compreensão da posicionalidade da educação continua a evoluir, oferecendo *insights* valiosos para a compreensão das complexas interações entre educação, estratificação social e oportunidades no mercado de trabalho.

No caso brasileiro, os estudos conduzidos por André Ricardo Salata sobre o caráter posicional da educação no contexto brasileiro oferecem *insights* valiosos sobre a dinâmica complexa entre origem social, acesso educacional e resultados ocupacionais. Ao adotar uma abordagem que considera tanto medidas absolutas quanto posicionais de escolaridade, Salata destaca a persistência das desigualdades educacionais, mesmo em meio à expansão do sistema de ensino. Suas análises sugerem que a educação, longe de ser um grande equalizador social, tornou-se cada vez mais posicional, exigindo dos indivíduos uma acumulação contínua de credenciais para competir por oportunidades no mercado de trabalho e manter ou melhorar sua

posição social. Essas descobertas desafiam narrativas otimistas sobre os efeitos das reformas educacionais brasileiras e lançam luz sobre a importância de análises como estas para o caso brasileiro.

4 A EXPANSÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Durante grande parte da história do Brasil o cenário educacional conservou baixos indicadores de escolarização, principalmente se considerados os recortes de gênero, raça e renda (Hasenbalg, 2003; Ribeiro, 2009; Mont’alvão, 2015; Picanço, 2012). Até o final da década de 1990 foram poucos movimentos que buscaram alterar essa realidade, sendo somente na segunda metade do século XX que foram implementadas ações que de fato impactaram na ampliação do acesso à educação, com a melhor distribuição dos recursos em níveis municipal e estadual, e a efetivação de programas que alargaram o número de matrículas no sistema de ensino (Picanço, 2012).

Todavia, a ampliação dos indicadores educacionais não se deu de um momento para outro, muito menos foi resultado de um simples movimento institucional do último século. Foram necessários muitos processos e discussões para que se caminha-se no sentido do que hoje se entende como “expansão” propriamente dita. E são essas tendências que serão o foco deste presente capítulo, até porque, para uma análise sobre o tema de estratificação educacional, a variável educação deve ser compreendida tendo em vista sua relação com o modo como a sociedade se desenvolve, se expande e valoriza as credenciais educacionais (Bol, 2015). Pois isso também implica que esse bem possui variações e está sujeito a diferentes cenários e efeitos sociais, tal como o pressuposto defendido aqui nesta tese, de que o desenvolvimento das estruturas educacionais – juntamente com o desenvolvimento econômico – colocaram a educação em uma posição relativa, onde seu valor e distribuição se relaciona com a escassez (Hirsch, 1979).

Dessa forma, o capítulo que se segue será uma tentativa de auxiliar a análise da relação entre origem e destino, apresentando e discutindo os principais passos e transformações educacionais ocorridos no Brasil nos últimos séculos. O retorno ao passado, nesse caso, não se trata meramente de uma parte em que será “ambientada” a pesquisa, mas também uma forma de compreender o modo como as credenciais de educação foram organizadas, distribuídas e valorizadas ao longo da história brasileira. Pois, por mais que essa seja uma tese de estudo sociológico, a interpretação e a avaliação do social não podem ser feitas de maneira completa se excluídos os feitos e as mudanças proporcionadas ao longo do tempo. As alterações institucionais estão inscritas nessa linha do tempo, onde com o passar dos anos, das

reformas e das alterações, cada momento foi carimbando um novo elemento na complexa e custosa relação entre origem social e escolaridade alcançada.

É importante também ressaltar que os fatores e as implicações que corroboraram para a expansão do sistema educacional brasileiro são entendidos e explicados de formas distintas pela literatura (Silva; Hasenbalg, 2000). Isso significa dizer que existe mais uma de uma interpretação sobre o que de fato levou o Brasil a apresentar uma melhora significativa na questão educacional no final do século XX e que essas explicações partem de correlações e de investigações que consideram diferentes variáveis. Reforço que aqui serão assumidos como fio condutor desta narrativa os elementos institucionais, priorizando os componentes e dispositivos legais que oportunizaram o desenvolvimento do sistema de ensino. No entanto, isso não significa que fatores como desenvolvimento econômico, urbanização, densidade populacional, taxas de natalidade, renda familiar e transição demográfica são descartados como parte desse movimento, até porque já existem muitos estudos que podem atestar a validade de cada um desses tópicos e que asseguram que eles sejam somados a essa contenda (Silva; Hasenbalg, 2000).

Dito isso, esse capítulo corresponde as implicações históricas dessa expansão, pois tal como entende Florestan Fernandes (1966, p. 10), “o passado, remoto ou recente, nunca deve ser perdido de vista, pois ele assegura continuidade e peculiaridade às conquistas educacionais de cada povo”²².

4.1 “ÉRAMOS UM PAÍS DE DOUTORES E ANALFABETOS”: O ENSINO NO BRASIL ENTRE OS SÉCULOS XVI E XIX

Conforme avaliação de Ribeiro (1992), no prenúncio do processo de colonização do Brasil a organização escolar se tornou um elemento fundamental, pois foi através dela que se viabilizou o sucesso da política colonizadora dos portugueses,

²² Silva e Hasenbalg (2000), apontam que quando os pesquisadores se debruçam sobre a análise da expansão da educação no Brasil, eles o fazem geralmente por duas vias: uma em relação ao quadro de expansão proporcionado pelos dispositivos institucionais, que avalia as ações e as políticas apregoadas por diferentes quadros administrativos; outra em relação a estudos econômicos, que partem da investigação da demanda educacional por parte das unidades familiares, utilizando para isso as variáveis renda familiar e o “custo de oportunidade das famílias para manter os filhos na escola, destacando-se as dificuldades enfrentadas pelas famílias mais pobres” (Ibidem, 2000, n.p.). Nesse limiar, os autores também apresentam uma terceira via, que associa indicadores de transição demográfica e urbanização, que corroboraram para a melhoria na condição de vida das famílias, implicando também no crescente aumento do número de pessoas que valorizam e que chegam à escola.

uma vez que respaldava a assimilação dos costumes morais e espirituais ocidentais, através da catequese e da instrução dos — como sugere escritos da época — “órfãos e dos filhos dos principais caciques da terra [...] além dos filhos dos colonos brancos dos povoados”, (Matto, 1958 *apud* Ribeiro, 192, p. 12). E essa instrução foi possível através das atividades realizadas pela Companhia de Jesus²³, que chegou na colônia por volta de 1549, com respaldo do rei de Portugal D. João III.

A princípio, o envio dos jesuítas para a colônia tinha como objetivo único a conversão dos povos indígenas para a fé católica, através da catequização e do ensino de ler e escrever. Todavia, aos poucos os jesuítas se estabeleceram como uma importante referência para a escolarização colonial, dado que ofereciam as estruturas e a organização necessária para o ensino, baseado na prática pedagógica de *Ratio Studiorum* (Neto; Maciel, 2008) — que era a forma de organização do ensino jesuíta publicada em 1559, que tinha como base os pressupostos da cultura ocidental (Ribeiro, 1992).

Após a primeira estrutura educacional fundada em 1559 na Bahia, a Companhia de Jesus seguiu com a fundação de colégios em outras províncias, oferecendo o ensino primário, secundário, artístico e profissional (ou aprendizagem de gramática latina), com aulas de latim, humanidades, música, teatro, disciplina escolar e doutrina cristã (Ribeiro, 1993; Neto; Maciel, 2008). E como nesse período não existiam cursos de ensino superior no Brasil, após a formação nos estágios iniciais os filhos da elite local partiam para a Europa para estudar em universidades portuguesas.

Outra característica da modalidade de ensino construída pelos jesuítas residia no fato de ser reservado exclusivamente para os homens — que não fossem os primogênitos, pois cabia aos primogênitos dar continuidade a organização e a administração das terras herdadas, o que naquele momento era visto como uma tarefa que não pressupunha letramento para seu exercício. As mulheres não eram

²³ Para Ribeiro (1993), falar em educação no período colonial é necessariamente falar sobre a influência e a presença dos jesuítas e as escolas de “ler e escrever”. Pois foi através dos jesuítas que as primeiras organizações e estruturas escolares foram fundadas em diferentes capitâneas. Ressalta-se que a companhia de Jesus foi “uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação” (Neto; Maciel, 2008, p. 173).

consideradas para o planejamento do ensino colonial, uma vez que eram incumbidas à aprendizagem de boas maneiras e tarefas domésticas. Assim como salientam Pereira e Favaro (2017), essa característica perdurou por grande parte do período colonial, ressaltando as práticas tradicionais ibéricas que consideravam as mulheres como seres inferiores, não tendo necessidade de escolarização²⁴.

O fato do ensino intelectual ser reservado para os filhos da elite também impulsionou a escolarização como um importante fator de distinção social daquela época, juntamente com a propriedade de terras e escravos (Ribeiro, 1992), pois não haviam espaços para a mobilidade social através das credenciais de educação, uma vez que os escravos, marinheiros e mulheres, por exemplo, eram excluídos desse espaço pois poderiam “cumprir com suas funções sem o conhecimento das ‘letras’” (Paiva, 2015, p. 184), reforçando que “nessa sociedade, a escolaridade era socialmente reconhecida como atributo dos futuros ‘letrados’, para que pudessem dar conta de sua obrigação social” (Paiva, 2015, p. 184).

Destaca-se que naquele momento a etimologia da palavra “educação” era outra, diferente daquilo que se entende hoje. No período colonial a educação se tratava de um processo de “instrução”, onde o estudo fazia parte de um instrumento de evangelização daquela sociedade, reservando a parte da intelectualidade apenas para pequenos grupos (Paiva, 2015), onde o desenvolvimento e a construção de colégios se davam “não como estratégia, mas como exigência da difusão da explicitação da fé” (Paiva, 2015, p. 182). E de acordo com essa lógica, ao todo foram fundados mais de 15 colégios jesuítas, em diferentes regiões da colônia, além de seminários e internatos (Paiva, 2015) que garantiam essa ‘instrução’ em diferentes estágios de formação.

Em síntese, o período de predomínio do controle dos jesuítas sobre a educação foi marcado pela forte relação entre ensino e religião, que sobreviveu para a contínua manutenção do sistema sociopolítico e econômico da época — uma sociedade patriarcal e baseada na propriedade (Ribeiro, 1993). E que foi substituída por uma

²⁴ Esse quadro só teve alteração significativa mais adiante, quando o Brasil deixou de ser colônia e passou a compor sua história de modo autônomo em relação a administração colonial. Nesse sentido, por mais que esse não seja o foco da narrativa desta tese, faz-se um adendo para citar aquelas mulheres que foram figuras importantes para a crítica e o desenvolvimento de um ensino pensando para além das amarras patriarcais do período, como Nísia Floresta (1810-1885) e Maria Lacerda de Moura (1887-1945). O livro “Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia” organizado por Danilo Streck (2010), também aponta exemplos por toda América Latina, servindo como um importante suporte para conhecimento das lutas e pautas necessárias para o avanço e o desenvolvimento de um ensino democrático em diferentes países.

lógica de ensino pautada em novos interesses da coroa portuguesa, que passaram a se preocupar com a influência da igreja sobre a organização da colônia.

Romanelli (1986, p. 34) resume o período de controle dos jesuítas sobre a educação colonial, como um tempo em que predominava “o apego ao dogma e a autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas”, o que compeliu para a manutenção de um ensino “conservado a margem”, sem utilidade prática para o desenvolvimento social daquele momento (Romanelli, 1986).

Com a expulsão da Companhia de Jesus²⁵ de todo o território colonial, deu-se início a primeira tentativa de formalização do ensino básico brasileiro, com as Reformas Pombalinas de 1759. Com a retirada dos jesuítas houve a necessidade de se pensar como e para quem ficaria a tarefa de ensinar e organizar a educação, tanto na metrópole quanto nas colônias. Assim, foram instituídas as reformas educacionais promovidas por Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês do Pombal, sob ordens de D. José I, tendo em vista a modernização e o desenvolvimento desses territórios (Seco; Amaral, 2006; Rosa; Gomes, 2014).

Para Rosa e Gomes (2014), esse período pode ser dividido em dois momentos: o primeiro de 1759 até 1771, onde buscou-se resolver o vazio deixado pela saída dos jesuítas, com aulas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, ministradas individualmente e sem oferecimento de uma estrutura física para que ocorressem; e uma segunda fase que se inicia em 1771, com a instituição da Real mesa censória, que oferecia um planejamento e um investimento concreto na educação, como por exemplo, o “subsídio literário”, que instituiu o pagamento de ordenados aos professores, compra de material didático, construção de bibliotecas, organização de museus e construção de espaços para o preparo e organização dos docentes (Secco; Amaral, 2006).

As reformas pombalinas deram início a formalização do ensino laico, gratuito e sob o controle do Estado (que naquele momento se materializada na figura do Rei), onde institucionalmente o ensino deixava de ser tarefa da igreja e passava para as mãos da administração pública (Brasil, 2012). No entanto, esse movimento de retirar a educação das mãos da igreja não se tratou de uma tarefa simples. Durante os anos seguintes os padres continuaram tendo grande influência sobre a formação

²⁵ Com carta publicada em 9 de setembro de 1773 e assinada por D. José I, de título “A sociedade chamada de Jesus se extingue e suprime em todo o orbe”, foi oficializada a retirada da companhia de Jesus de todos os territórios coloniais pertencentes a coroa portuguesa (Portugal, 1773).

educacional, uma vez que naquele momento eram eles quem tinham toda a organização e instrução necessária para ministrar as aulas, e dessa forma exerciam sua influência desde a escolha até o preparo e formação dos novos professores (Ribeiro, 1992; Brasil, 2012). Todavia, mesmo com a permanência dessa influência religiosa e da pouca viabilização para a concretização das reformas pombalinas, houve avanços significativos, como a melhoria no processo de ensino da língua portuguesa, a inclusão de conhecimentos científicos e a simplificação nos estudos, que acabou motivando o ingresso em cursos superiores, por parte da elite, é claro (Brasil, 2012).

Logo após esse período de reformas promovidas pela administração colonial, ocorreu o processo de independência, carregando consigo uma fase de intensas alterações administrativas, políticas e sociais no Brasil, que deixou de ser uma colônia de Portugal e tornou-se um reino independente, com uma monarquia constitucional comandada por D. Pedro I. Com esse período também há importantes mudanças que refletiram em uma maior diversificação na demanda por educação, onde diferentes grupos passaram a valorizar e cobrar por mais espaço dentro do sistema de ensino. Isto é, se antes as credenciais de educação não garantiam por si só uma ascensão ou mobilidade social, com a independência esse cenário foi alterado à medida que surgiam novas funções, como por exemplo, a formação da estrutura administrativa do Estado brasileiro, que servia de espaço carimbado para os diplomados que saíam das universidades daquele momento (Romanelli, 1986).

Em relação a essa questão, Otaiza Romanelli (1986) sugere que o crescimento do interesse pelo ensino se deu, principalmente, devido ao surgimento de uma “classe intermediária” — formada pelos indivíduos relacionados ao comércio interno e pela mineração —, que buscava nas credenciais de educação um espaço entre a elite dirigente. Essa classe intermediária via na formação escolar e universitária um importante instrumento de ascensão social, pois “era compreensível, portanto, que desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de firmar-se como classe e assegurar-se o status a que aspirava” (Romanelli, 1986, p. 37).

Mas essa “abertura”, onde novos grupos passaram também a se interessar e valorizar a educação, não significou que a escola passou a ser um lugar para todos, o quadro de indivíduos que podiam e tinham acesso ao ensino continuava quase

inalterado, pois essa “classe emergente”, como descreve Romanelli (1986), ainda se tratava de indivíduos pertencentes a elite econômica.

Ao encontro dessa perspectiva, Florestam Fernandes (1966) também sugere que, durante esse primeiro momento da história da educação brasileira, era somente entre as elites que a educação possuía alguma importância, colocando a instrução como “uma peça essencial na preparação do homem para a vida” (Fernandes, 1966, p. 72). Isso não significa dizer que o restante da sociedade não via o espaço escolar como algo importante, mas sim que naquele momento “o fundamental e indispensável, aprendia-se no lar ou na vida prática, pois era pelo convívio com os mais velhos e pela própria experiência que se adquiria o traquejo para desempenhar os papéis sociais” (Fernandes, 1996, p. 72). Basicamente, ainda se tinha uma definição “acanhada” sobre o que significava e representava uma educação escolarizada (Fernandes, 1966).

O cenário descrito por Otaiza Romanelli (1986) e Florestam Fernandes (1966) foi sendo alterado a passos lentos à medida que se chegava mais perto do fim do século XIX, onde sucederam-se uma série de medidas que foram dando forma ao ensino básico e superior no Brasil, sobretudo após a primeira Constituição brasileira de 1824, que incluía os princípios de uma educação para todos e uma “instrução primária e gratuita dos cidadãos” (Brasil, 2012, p. 31). Seguida da promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, que “determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos, bem como escolas para meninas nas cidades e vilas maiores” (Rocha, 2005, p. 12).

O Quadro 2 apresenta de modo sucinto as principais medidas e reformas educacionais promovidas durante os séculos XVI e XIX que, de modo geral, mesmo sob respaldo de diferentes medidas e legislações, manteve uma face regionalista, enfrentando dificuldades para aquisição e confecção de materiais didáticos, capacitação de profissionais e construção de escolas, não sendo capaz de desenvolver uma educação de acesso universal (Rocha, 2005). Soma-se a essas características a organização curricular fragmentada, onde o ensino básico era responsável por ensinar a ler e escrever; o ensino secundário aplicava disciplinas individuais e o ensino superior com cursos mais voltados para o desenvolvimento de conhecimentos técnicos (Brasil, 2012; Neves; Martins, 2016).

Quadro 2 — Reformas e mudanças educacionais no Brasil durante os séculos XVI-XIX

| Data | Reformas e alterações | Descrição |
|----------------------|--|---|
| 1549 até 1759 | Período de ensino organizado e aplicado pela Companhia de Jesus. | Construção de colégios e seminários em diferentes regiões da colônia. Ofereciam o ensino primário, ensino secundário, ensino artístico e ensino profissional (ou aprendizagem de gramática latina), com aulas de latim, humanidades, música, teatro, disciplina escolar e doutrina cristã. |
| 1759 | Reformas Pombalinas | Tratou da formalização do ensino laico, gratuito e sob o controle do Rei, onde institucionalmente o ensino deixava de ser tarefa da igreja e passava para as mãos da administração pública. |
| 1771 | Real mesa censória | Investimento na educação para compra de material, construção de espaços e subsídio literário. |
| 1808-1818 | Criação dos primeiros cursos superiores no Brasil | Criou os Cursos de Economia (1808), Matemática Superior (1809), Agricultura (1812), Química (1817), História (1817) e Desenho Técnico (1818). |
| 1820 | Criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil | Assinado por D. João I e funcionava no Rio de Janeiro. A criação da academia provém de influência de artistas franceses, que desembarcaram na colônia com a finalidade de desenvolver o ensino artístico (Brasil, 1816). |
| 1824 | Constituição de 1824 | Incluiu os princípios de uma educação para todos e uma “instrução primária e gratuita dos cidadãos” (Brasil, 2012, p. 31). |
| 1827 | Lei de 15 de outubro de 1827 | Ordenou a criação de escolas para todo país, que também concedia às meninas o direito de estudar. Estabelecendo em seu artigo 11: “Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento” (Brasil, 1827, n.p.) |
| 1834 | Ato adicional de 1834 | Delegou às províncias a responsabilidade do ensino primário e secundário. |
| 1854 | Criação da Inspeção Geral e da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte de 1854 | Responsável por “fiscalizar e orientar o ensino público e particular; estabelecimentos das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário; reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854); reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes; reorganização do Conservatório de música e reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte”. (Ribeiro, 1984, p. 56 <i>apud</i> Brasil, 2012, p. 33). |
| 1879 | Reforma Leôncio de Carvalho | A “reforma do ensino livre” trouxe em seu art. 1 importantes conceitos para o ensino, como: “É completamente livre o ensino primário e o secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (Brasil, 1879, n.p.) |
| 1891 | Constituição de 1891 | Reforçou e institucionalizou a educação como responsabilidade e tarefa do Estado, também institucionalizou a necessidade de criação de escolas e universidades em todos os estados (Brasil, 1891). Também atribuiu a cada estado a tarefa do ensino primário, reforçando a dualidade de sistemas. |

Fonte: Brasil (1816; 1827; 1879; 1891; 2012).

Para Maria Luisa Ribeiro (1992), até o final da década de 1890, a escola primária e secundária tinha como base uma relação fortemente marcada pelo clientelismo, onde a escola era uma espécie de “trampolim” social para a elite, que levava seus filhos para a etapa seguinte de formação, que eram os cursos superiores. O que vai ao encontro da observação de Basbaum (1962, p. 81), que considera que naquele momento a realidade educacional brasileira poderia ser resumida na frase: “éramos um país de doutores e analfabetos”. Isto é, não se buscava pensar as etapas da educação, tendo em vista a formação completa dos alunos (tanto conteudista quanto social), o objetivo era a conquista de diplomas para uma pequena parcela da sociedade, que se convertia num passe para a fase seguinte e como uma forma de abastecer a administração pública. E para que isso ocorresse, grande parte dos esforços para o alargamento de vagas nas escolas adveio dessa parcela da sociedade — elite —, como forma de pressionar o Estado para criação de mais vagas e cursos de ensino superior (Ribeiro, 1992; Brasil, 2012).

São poucos os dados estatísticos disponíveis sobre a realidade educacional brasileira até 1900, no entanto, na retrospectiva do Recenseamento de 1940 (Brasil, 1940) é possível visualizar alguns indicadores importantes sobre o período aqui comentado, como é o caso da Tabela 1. A Tabela 1 descreve a realidade exclusivista do ensino brasileiro, que ressalta a porcentagem de pessoas que não sabiam ler e escrever ao fim do século XIX no Brasil:

Tabela 1 — Dados sobre a alfabetização no Brasil entre 1872 e 1890

| | 1872 | | 1890 | |
|--------------------------|------------|-------|-------------|-------|
| | Total | % | Total | % |
| Sabem ler e escrever | 1. 564 481 | 15,47 | 2. 120 559 | 14,79 |
| Não sabem ler e escrever | 8. 365 971 | 82,73 | 12. 213 356 | 85,21 |
| Instrução não declarada | 181. 583 | 1,80 | - | - |

Fonte: Brasil (1940).

Os números mantiveram-se elevados para o total de pessoas que não sabiam ler nem escrever, com uma diferença pouco expressiva ao longo de um período de 18 anos, como assinala a Tabela 1. Os indicadores apresentados também evidenciam o que Komatsu *et al.* (2019) chamaram de descaso político em relação ao ensino primário, uma vez que o investimento no primeiro nível de ensino, responsável pela

alfabetização, recebia pouco incentivo econômico para que fosse possível a abertura de novas vagas.

Também é necessário apontar que nesse período o país era essencialmente rural, o que também dificultava a organização e construção de escolas para que fosse possível uma estrutura de ensino que abarcassem todas as regiões com crianças na idade escolar. Os primeiros saltos de urbanização só foram acontecer em meados da década de 1930, com o desenvolvimento econômico das cidades e do campo (Cardoso; Santos; Carniello, 2011).

Ademais, o que se pode concluir dessa primeira fase, onde foram lançados os alicerces da educação brasileira, é que as restrições educacionais reproduziram durante muito tempo uma exclusão que já colocava barreiras no próprio início da escolarização. A escola ainda era uma realidade bastante distante de grande parte da população, dado que a sala de aula era um destino reservado a uma pequena parcela da sociedade daquele momento, onde o ambiente escolar e o conhecimento letrado tinham um endereço certo. E esse endereço excluía paulatinamente os grupos menos favorecidos economicamente seja pela falta de estrutura, investimento, planejamento, seja pela organização federal e provincial. Realidade essa que terá sensíveis alterações nos anos seguintes, como será discutido na próxima seção.

4.2 REFORMAS, AVANÇOS E A “PERTINENTE INQUIETAÇÃO” DO ENSINO SECUNDÁRIO QUE MARCARAM O INÍCIO DO SÉCULO XX

A passagem de uma educação de elite e centrada em uma pequena parcela da sociedade para uma universalização do ensino, ocorreu a passos lentos durante o século XX. As reformas implementadas no decorrer do período imperial ainda repercutiram durante os primeiros passos do Brasil Republicano, que garantiu uma política educacional pautada em reformas que visavam, conforme avaliação de Ziotti (2005), o aperfeiçoamento e a difusão do ensino secundário, num processo que oscilou entre a oficialização e a desoficialização da educação.

A oficialização e a desoficialização do ensino foi uma pauta importante até a década de 1915, onde se discutia se a tarefa de ensinar deveria ser chancelada pelas instituições públicas ou por iniciativas privadas. E muito desse debate passava pelas ideias positivistas que circulavam entre as elites dirigentes naquele momento, que centravam a argumentação no pressuposto de que era necessário promover uma

liberdade de ensino, onde o estado não teria obrigação de garantir os meios necessários para sua oferta (Ribeiro, 1992; Cury, 2009). Um dos expoentes nessa linha de pensamento foi o Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Rivadávia Cunha Corrêa (1866-1920), que levou ao executivo a proposta da Lei Orgânica de 1911, chamada de Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, que por um breve período retirou do estado a interferência no setor educacional, estabelecendo dessa forma o ensino livre por meio do Decreto n. 8.659, de 5 de abril daquele mesmo ano (Brasil, 1911).

Com o decreto de 1911, o Estado deixou de ser responsável por gerir, organizar e garantir o ensino em rede nacional, onde as instituições de ensino passaram a ser “consideradas corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como do administrativo” (Brasil, 1911, n.p.). Entre outras medidas, o decreto também criou o exame de admissão universitária — hoje chamado de vestibular —; a autonomia didática das instituições; a presença facultativa dos alunos; e a substituição dos diplomas por certificados de conclusão de curso (Brasil, 1911).

Considerando a repercussão da reforma encabeçada por Rivadávia Cunha Corrêa, em seguida houve tentativas de retorno a oficialização com a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma Rocha Vaz (1925) (Bomeny, 1993). Já em 1915, a reforma já estabelecia a necessidade de:

Rever o decreto n. 8.659, de 4 de abril de 1911 (147), para o fim de corrigir as falhas e senões que a experiencia mostrou existirem na actual organização do ensino, providenciando no sentido de um melhor lançamento e distribuição de taxas e emolumentos escolares, assegurada com a personalidade jurídica a autonomia didactica, administrativa e disciplinar dos estabelecimentos de instrucção mantidos pela União, podendo estabelecer as normas que lhe parecerem mais convenientes aos interesses do mesmo ensino em toda a Republica. (Brasil, 1915, n.p.)

O período de desoficialização foi curto, mas as consequências foram desastrosas, uma vez que permitiu o crescimento de escolas vinculadas ao ensino privado que acenavam para um cenário de crescente privatização do ensino e dispersão formativa (Cury, 2009). E o saldo dessas iniciativas foi a continuidade do alto índice de analfabetismo entre a população de nove anos ou mais, com estimativa de 65%, em 1920 (Brasil, 1940), reforçando o prognóstico de que grande parte da população era excluída do ambiente escolar (Ribeiro, 1992). A Tabela 2 evidencia

esse cenário, elencando o expressivo número de pessoas que não sabiam ler nem escrever até 1920:

Tabela 2 — Dados sobre o ensino brasileiro de 1900 até 1920

| | 1900 | | 1920 | |
|--------------------------|-----------|----|------------|----|
| | Total | % | Total | % |
| Sabem ler e escrever | 3.380.451 | 34 | 6.155.567 | 35 |
| Não sabem ler e escrever | 6.348.869 | 65 | 11.401.715 | 65 |
| Instrução não declarada | 22.791 | - | - | - |

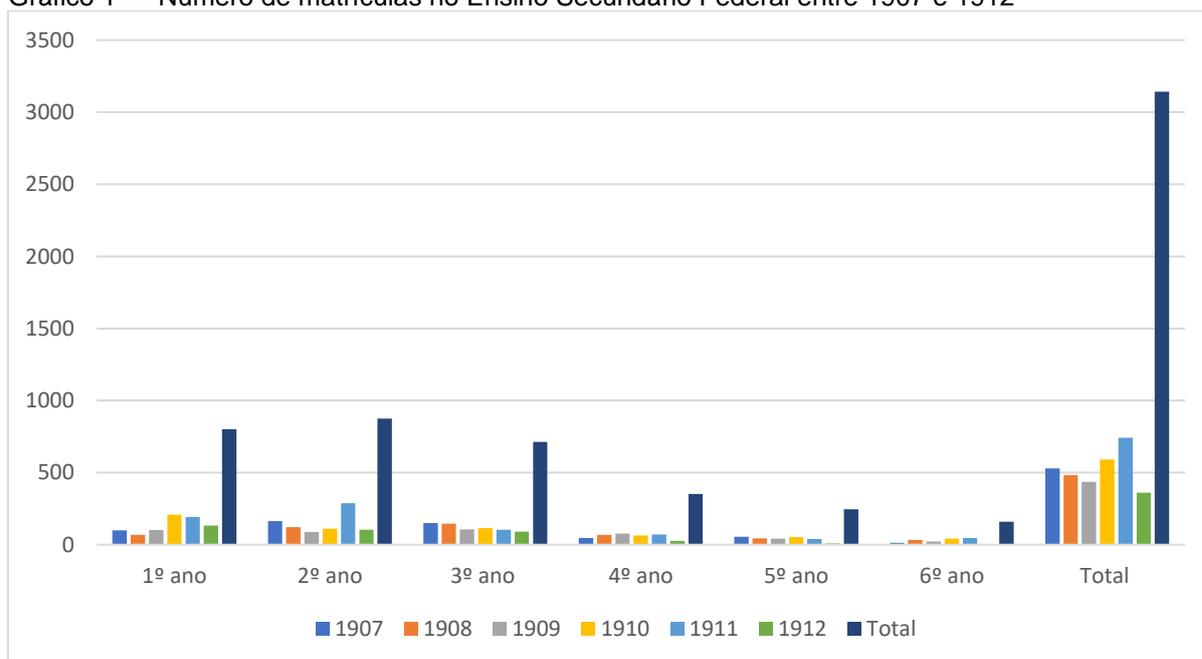
Fonte: Brasil (1940, p. 64).

(*) Pesquisa relaciona pessoas com 15 anos ou mais.

O índice elevado de analfabetos era uma realidade homogênea em todo território nacional — excluído o Rio de Janeiro que registrava 45% do total, fato que se pode entender como um reflexo de um estado com desenvolvimento urbano acelerado e que também somava grande parte da elite dirigente daquele período (Bomeny,1993).

No Anuário Estatístico publicado em 1927 (Brasil, 1927), também são apresentados outros dados relevantes sobre esse período, evidenciando o número de pessoas que chegaram ao ensino secundário e ao ensino superior entre 1907 e 1912 — momento em que se davam as reformas supracitadas:

Gráfico 1 — Número de matrículas no Ensino Secundário Federal entre 1907 e 1912



Fonte: Brasil (1927).

Conforme o Gráfico 1, somente foram registradas 3.143 matrículas para todo território nacional no espaço de cinco anos, com maior frequência para o primeiro e segundo ano, somando respectivamente 801 e 874 matriculados. O número diminui de forma drástica quando comparado o primeiro e o último ano de ensino, com queda de 641 matriculados, evidenciando que ainda eram poucos alunos que chegavam ao 6º ano. Já a Tabela 3 apresenta os dados em relação ao Ensino Superior entre 1907 e 1912, relacionando também a variável gênero:

Tabela 3 — Total pessoas matriculadas e que concluíram o Ensino Superior entre 1907 e 1912

| | Total de matriculados | | Total que concluíram a formação | |
|--------------|-----------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | <i>Homens</i> | <i>Mulheres</i> | <i>Homens</i> | <i>Mulheres</i> |
| 1907 | 5.682 | 113 | 1.070 | 27 |
| 1908 | 6.614 | 147 | 980 | 32 |
| 1909 | 6.925 | 147 | 1.330 | 35 |
| 1910 | 6.678 | 225 | 1.323 | 52 |
| 1911 | 8.020 | 261 | 1.520 | 90 |
| 1912 | 8.610 | 269 | 1.468 | 89 |
| Total | 42.529 | 1.162 | 7.691 | 325 |

Fonte: Brasil (1927, p. 1935).

No espaço de tempo computado pela Tabela 3, o ensino universitário se tratava de cursos isolados, voltados para a formação de engenheiros, médicos e juristas. Até 1900, por exemplo, existiam somente 24 instituições de ensino, onde grande parte desse número se tratava de universidades privadas — o que por si só já delimitava de forma direta quem eram os indivíduos que poderiam chegar ao espaço universitário, seguindo a tendência do período anterior, de um ensino universitário voltado para a elite econômica (Neves; Martins, 2016). Basicamente, consistia-se num ensino de “cunho profissionalizante, divorciado da investigação científica” (Neves; Martins, 2016, p. 96), bastante distante do formato que se vê atualmente.

A Figura 6 reforça essas conclusões, apresentando o número de escolas de ensino superior por estado e Distrito Federal para o ano de 1907, publicados pelo “Anuário Estatístico do Brasil de 1908 a 1912”, na seção “Sociedades científicas, litterarias e artísticas, Imprensa, Bellas Artes, Museos, Bibliothecas, Ensino público e particular”:

Figura 5 — Dados sobre número de escolas de ensino superior no Brasil em 1907, segundo estados e Distrito Federal

| ESTADOS E DISTRICTO FEDERAL ÉTATS ET DISTRICT FÉDÉRAL | ESCOLAS ÉCOLES | | | | | | | | | | |
|--|--|------------------------|-------------------------|---|--|--------------------------------|--|--|------------------|----------------|---|
| | Discriminadas segundo a administração Réparties d'après leur administration | | | Discriminadas segundo a natureza do ensino Réparties d'après la nature de l'enseignement | | | Discriminadas segundo o sexo dos alumnos Réparties d'après le sexe des élèves | | | Total Total | |
| | Federadas Fédérales | Estaduais Des États | Particulares Privées | Jurídicas Juridiques | Medico-cirúrgicas e farmacéuticas Médico-chirurgicales et pharmaceutiques | Polytécnicas Polytechniques | Para o sexo masculino Pour le sexe masculin | Para o sexo feminino Pour le sexe féminin | Mixtas Mixtes | | |
| | Bahia.. | 1 | — | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | — | | 2 |
| Ceará | — | 1 | — | 1 | — | — | 1 | — | — | | 1 |
| Districto Federal | 2 | — | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | — | 2 | 5 | |
| Goyaz | — | 1 | — | 1 | — | — | — | — | 1 | 1 | |
| Minas Geraes. | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | — | 3 | 5 | |
| Pará. | — | 2 | — | 1 | 1 | — | — | — | 2 | 2 | |
| Pernambuco. | 1 | — | 1 | 1 | — | 1 | 2 | — | — | 2 | |
| Rio Grande do Sul. | — | — | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | — | 1 | 3 | |
| São Paulo. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | — | — | 3 | 3 | |
| TOTAL | 6 | 6 | 13 | 10 | 9 | 6 | 11 | — | 14 | 25 | |

Fonte: Brasil (1927, n. p.).

Em suma, os indicadores explicitados reverberam, em concordância com Helena Bomeny (1993), o resultado do encontro entre o processo urbano acelerado e a precariedade do investimento escolar no Brasil. Por mais que a sociedade brasileira desse período (início do século XX) fosse majoritariamente rural, a urbanização já estava em andamento e esse processo não foi acompanhado, inicialmente, de um maior investimento e organização do ensino, capaz de preparar os indivíduos para uma nova realidade ocupacional. Ou seja, o número de pessoas matriculadas na escola até 1920 também era um espelho do estrangulamento da organização escolar, registrando pouco crescimento a nível federal, estadual e municipal.

O Quadro 3 apresenta uma sistematização das reformas educacionais implementadas no início do século XX a nível nacional²⁶:

²⁶ Também houveram importantes reformas educacionais a nível estadual nesse período, como por exemplo: reforma Sampaio Dória em São Paulo (1920); reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro (1922-1926); reforma Lourenço Filho no Ceará (1922); reforma Góis Calmon na Bahia (1925); avaliação do sistema educacional com o Inquérito sobre Educação Pública em São Paulo (1926); reforma Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais (1927); reforma do Distrito Federal (1928) e reforma Carneiro Leão em Pernambuco (1928-1930).

Quadro 3 — Reformas e mudanças educacionais no Brasil de 1900 até 1935

| Data | Reformas e alterações | Descrição |
|------|--|--|
| 1901 | Reforma Eptácio Pessoa | Por meio do decreto de n. 3.890, de janeiro de 1901, a reforma de Eptácio Pessoa “buscou a uniformização do ensino secundário estabelecendo os requisitos para a equiparação de todas as escolas do Brasil ao Ginásio Nacional, buscando consolidar sua função de modelo” (Ziotti, 2005, p. 4). |
| 1911 | Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911. | Com viés positivista, a lei de 1911 pode ser caracterizada como uma tentativa de “desoficializar” a educação nacional, uma vez que “determinou que as escolas de ensino secundário e de ensino superior perderiam os seus status de oficial e passariam a ser entidades corporativas autônomas. Com isso, o Estado perde a titularidade do monopólio da validade oficial dos diplomas e certificados e tal prerrogativa passa a ser dessas entidades. O ensino livre seria o remédio para os considerados maus catedráticos, para a contenção desenfreada de diplomas, de fraudes e de instalações precárias dos estabelecimentos” (Cury, 2009, p. 707). |
| 1915 | Reforma Carlos Maximiliano | Com o objetivo de rever o decreto de 1911, tendo em vista o retorno da “oficialização” do ensino brasileiro. Estabeleceu-se que o Governo estava “autorizado: a) a rever o decreto n. 8.659, de 4 de abril de 1911 (147), para o fim de corrigir as falhas e senões que a experiencia mostrou existirem na atual organização do ensino, providenciando no sentido de um melhor lançamento e distribuição de taxas e emolumentos escolares, assegurada com a personalidade jurídica a autonomia didática, administrativa e disciplinar dos estabelecimentos de instrução mantidos pela União, podendo estabelecer as normas que lhe parecerem mais convenientes aos interesses do mesmo ensino em toda a República” (Brasil, 1915, n.p.). Também se refere a instituição de uma universidade, conforme artigo 6 “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcionar.” (Brasil, 1915, n.p.). |
| 1920 | Decreto nº 14.343 | Criação da Universidade do Rio de Janeiro. “Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características” (Fávero, 2006, n.p.). |
| 1921 | Decreto n.º 19.850 | Cria o Conselho Nacional de Educação (CNE). |
| 1924 | Associação Brasileira de Educação | É criada a Associação Brasileira de Educação, por Heitor Lira, para debater a questão do ensino brasileiro. |
| 1925 | Reforma Rocha Vaz | A reforma promovida pelo professor Rocha Vaz tinha como objetivo “promover uma seriação mais racional das matérias e organizar o ensino com programas e horários mais convenientes. A frequência a uma série dependeria da aprovação na série anterior. A intenção era realçar o aspecto formativo do ensino secundário, o que foi neutralizado por um conjunto de medidas |

| Data | Reformas e alterações | Descrição |
|------|--|--|
| | | tomadas pelo Congresso Nacional. Conseqüentemente, a reforma não foi totalmente aplicada. Em 1929 ainda existiam escolas com exames preparatórios, sem currículo definido. Seu efeito mais forte foi a moralização do ensino” (Bomeny, 1993, p. 8). |
| 1930 | Decreto n.º 19.402 | Criação de uma secretaria de Estado sob nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. |
| 1931 | Decreto n.º 19.851 | “Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras” (Brasil, 1931b, n.p.). |
| 1931 | Decreto nº 19.852 | Trata da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, determinando criando “Faculdade de Direito; b) Faculdade de Medicina; c) Escola Politécnica; d) Escola de Minas; e) Faculdade de Educação, Ciências e Letras; f) Faculdade de Farmácia; g) Faculdade de Odontologia; h) Escola Nacional de Belas Artes; i) Instituto Nacional de Música” (Brasil, 1931c, n.p.). |
| 1931 | Decreto n.º 18.890 | Dispõe sobre a organização do ensino secundário, determinando as disciplinas e organização curricular comum; inspeção do ensino subordinado ao Departamento Nacional de Ensino (Brasil, 1931a) |
| 1931 | Decreto n.º 20.158 | O decreto garantia a organização do ensino comercial, regulamentou a profissão de contador e estabeleceu diretrizes para a organização dos cursos. (Brasil, 1931d) |
| 1931 | Decreto n.º 19. 941 | Define a inserção da disciplina de ensino religioso na grande curricular, “Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal”, sendo ele facultativo dentro das instituições escolares. (BRASIL, 1931e, n.p.) |
| 1932 | Manifesto dos pioneiros da Educação Nova | Criado a partir da reunião de 26 intelectuais defensores da educação nova, o manifesto não foi “apenas um documento preocupado em estabelecer um diagnóstico do quadro educacional brasileiro. Há nele uma proposta de criação de um sistema nacional de educação, consubstanciado num esboço geral de um programa educacional” (Palma Filho, 2015, p. 6). |
| 1932 | Decreto n.º 19.890 | Dispõe sobre a organização do ensino secundário. |
| 1934 | Constituição de 1934 | Estabelece que é dever do Estado “traçar as diretrizes da educação nacional” e que a educação passa a ser “direito de todos [devendo] ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (Brasil, 1934, n.p.). |

Fonte: Brasil (1915; 1931b; 1931c; 1931d; 1934), Bomeny (1993), Ziotti (2005), Palma Filho (2005), Fávero (2006) e Cury (2009).

De 1900 até 1930, cada reforma trouxe um novo elemento para a tentativa de alteração do cenário educacional, que ora caminhava para o alargamento do ensino, ora retomava o aspecto elitista. Nesse caminho, alguns elementos são bases importantes para a organização que seria desenhada mais adiante, como o caso da criação do Departamento nacional de ensino em 1925 e a seguida formação do Ministério da Educação e Saúde pública em 1930, demarcando a educação como uma pasta significativa para o Estado (Bomeny, 1993).

Decretado em 13 de janeiro de 1925, a Lei Rocha Alves estabelecia a criação e a implementação do Departamento nacional de ensino, que seria subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, com objetivo de discutir os assuntos que se “refiram ao ensino nos termos deste regulamento, assim como o estudo e a aplicação dos meios tendentes à difusão e ao progresso das ciências, letras e artes no país” (Brasil, 1925, n.p.). A reforma buscava promover uma continuidade das propostas anteriores e abriu espaço para um modelo definitivo de ensino secundário seriado, com duração de seis anos e uma formação mais regular aos indivíduos, se distanciando cada vez mais do modelo de “liberdade educacional” dos positivistas de 1915 (Palma Filho, 2005).

Mais tarde, em 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério dos negócios, da Educação e Saúde Pública, como uma das primeiras medidas do governo provisório de Getúlio Vargas²⁷, que contou com a nomeação de Francisco Luís da Silva Campos como primeiro-ministro. Com a criação do ministério, o objetivo era a construção de um planejamento mais abrangente, que garantisse o desenvolvimento contínuo a nível nacional, estabelecendo metas e diretrizes centralizadas (Stroparo,

²⁷ Desde meados da década de 1920, repercutiram problemas econômicos e políticos que foram aos poucos alimentando oligarquias insatisfeitas com a forma que o Estado geria e organizava a economia, que seguia priorizando a elite produtora de café, em detrimento do “desenvolvimento” de outros setores. Nesse sentido, em 1930 ergue-se uma frente armada para a derrubada do então presidente eleito Washington Luís, composta por uma “classe dominante de uma região cada vez menos vinculada aos interesses cafeeiros [...] e outras áreas deles inteiramente desvinculadas [...], contando com uma parcela considerável do aparelho militar do estado” (Fausto, 1975, p. 102). Esses grupos também contaram “com o apoio das classes médias e com a presença difusa das massas populares” (Fausto, 1975, p. 103). Esse episódio é denominado por alguns historiadores como “Revolução de 1930”, que derrubou o presidente Washington Luís, dando início a uma fase de instabilidade e mudanças em relação a organização política e administrativa do país, marcada inicialmente pela fase do Governo provisório, de Getúlio Vargas, que vai de 1930 até 1937. Cabe destacar que essa fase do governo provisório é um momento bastante instável devido a divergência dos diferentes grupos que apoiaram a “revolução” e que a partir de 1930 passaram a participar das tomadas de decisão, colocando nesse espaço diferentes frentes, com diferentes pautas e diferentes interesses, fato que também refletiu na educação. Para maior detalhamento histórico sobre esse período ver: Fausto (1975).

2017). Dessa forma, a educação passou a ter um *status* diferente dentro do planejamento nacional, uma vez que passou de um departamento subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores em 1925, para de fato figurar entre uma das pastas do governo em 1930.

Para Romanelli (1999), a criação do ministério teve como fundo a mudança de percepção social em relação ao *status* escolar, uma vez que nesse período ocorre a intensificação da industrialização no país, que determinou o desenvolvimento de novas exigências em relação a instrução escolar. E se anteriormente na

estrutura oligárquica [cafeeira], as necessidades de instrução não eram sentidas, [...] a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado. (Romanelli, 1999, p. 59, grifo nosso)

E nesse ambiente, com a criação do ministério e a seguida nomeação de Francisco Campos²⁸, tem início a chamada Reforma educacional Francisco Campos, que foi concretizada por meio de decretos que efetivaram diferentes reformas, sendo algumas delas: a reforma no ensino superior, que organizou a estrutura universitária tendo em vista a construção do “Estatuto das Universidades Brasileiras”; organização do ensino secundário, com a divisão em ensino fundamental (5 anos) e complementar (2 anos) com disciplinas obrigatórias; a presença obrigatória para a formação escolar; organização do ensino comercial (curso profissionalizante, técnico e superior); reorganização da Universidade do Rio de Janeiro; a inserção do ensino religioso na grade curricular (eletiva); a criação do Conselho nacional de educação, para realização de consultas ao Ministério dos negócios, da Educação e Saúde Pública, entre outras (Brasil, 1931; Ribeiro, 1992; Stroparo, 2017).

As reformas de Francisco Campos também foram o “pontapé” inicial do plano de desenvolvimento que mais tarde foi concluído por Gustavo Capanema — e que será discutido adiante — e também foi responsável por garantir uma estrutura mais complexa a esse nível de educação (Marques; Furtado, 2021). Nas próprias palavras do Ministro, o ensino secundário era “de todos os ramos de nosso sistema de

²⁸ Sobre a nomeação de Francisco Campos, cabe destacar que essa “contou com forte apoio da igreja católica, a partir de uma liderança prestigiosa do catolicismo, representado pelo intelectual Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde). Desse modo, Vargas procurava atrair o apoio do clero católico. Tanto é que concordou com o fim do ensino laico, facilitando, com sua interferência, a volta do ensino religioso católico, principalmente, no ensino primário” (Palma Filho, 2015, p. 3).

educação, [...] exatamente o ensino secundário o de maior importância” (Campos, 1941 *apud* Mont’alvão, 2021, p. 13) devido seu papel formativo decisivo na vida dos estudantes. Esse posicionamento já sugere um avanço em relação ao que se tinha anteriormente, posto que a educação passa a integrar não somente uma pasta, mas também figurar entre o discurso político daqueles que estavam à frente do ministério da educação.

Ademais, nesse mesmo período de seguidas alterações propostas pelas reformas de Francisco Campos, também foi um momento marcado por intensas discussões sobre os princípios que regeriam a organização do ensino brasileiro. Conforme Ribeiro (1992), esse momento colocou em lados opostos dois grupos bastante distintos: de um lado educadores tradicionais, que defendiam a educação subordinada a doutrina católica; de outros aqueles relacionados a “educação nova”, que apoiavam um ensino laico, gratuito, universal e obrigatório. Esse último teve seus expoentes relacionados ao “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” de 1932, que se tratou de uma publicação que reuniu parte da elite intelectual brasileira, ao qual defendiam a organização do aparelho escolar com ensino laico, público, obrigatório e gratuito, tendo como finalidade a modernização do ensino brasileiro e o afastamento da estrutura conservadora até então vigente (Manifesto..., 1932).

Em suma, as mudanças aventadas em 1930²⁹ permitiram que a educação passasse a ser uma preocupação do Estado, garantindo cada vez mais espaço entre a discussão pública. Dali em diante houveram diferentes tentativas de garantir que o ensino fosse colocado como uma bandeira importante para o desenvolvimento nacional, haja vista a sua presença na Constituição Federal de 1934, que reiterou a educação como um direito de todos, cabendo a união “fixar um plano nacional de educação compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo território do País” (Brasil, 1934, n.p.), também destinando uma porcentagem do orçamento municipal e nacional para manutenção da estrutura educacional brasileira (Brasil, 1934)³⁰.

²⁹ Também houveram importantes reformas educacionais a nível estadual nesse período, como por exemplo: reforma Sampaio Dória em São Paulo (1920); reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro (1922-1926); reforma Lourenço Filho no Ceará (1922); reforma Góis Calmon na Bahia (1925); avaliação do sistema educacional com o Inquérito sobre Educação Pública em São Paulo (1926); reforma Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais (1927); reforma do Distrito Federal (1928) e reforma Carneiro Leão em Pernambuco (1928-1930).

³⁰ Ribeiro (1992) aponta que nesse período a educação ficava em sexto lugar na classificação das áreas de despesas da união, demarcando sua relevância na discussão e na organização do estado.

Todavia, três anos após a Constituição Federal de 1934 o país passou, mais uma vez, por um período de instabilidade política, social e econômica que desencadeou o golpe de estado em 10 de novembro de 1937 — protagonizado por Getúlio Vargas, com apoio dos militares —, que deu início ao período do Estado Novo, que perdurou até 1945, caracterizado pela centralização do poder político e administrativo. Junto do golpe de 1937 foi promulgada uma nova Constituição Federal, que relativizava a responsabilidade do estado frente ao tema da educação, apontando que era “dever do Estado contribuir, **direta e indiretamente**, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outras favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino” (Brasil, 1937, n.p., grifo nosso). Para Palma Filho (2015), essas alterações deixaram explícito que o Estado deixava de ter responsabilidade sobre o desenvolvimento e organização da educação brasileira, principalmente pela falta de exigências que garantissem a construção de um plano nacional de educação, como tinha sido determinado em 1934.

Considerando esse cenário, a próxima seção tem como objetivo apresentar elementos importantes sobre o período que se segue ao golpe de 1937, marcado pelo trabalho do ministro Gustavo Capanema.

4.2.1 O ensino secundário como parte do plano de desenvolvimento nacional

Após as reformas promovidas por Francisco Campos, no comando do Ministério dos negócios, da Educação e Saúde Pública (que em 1937 passou a se chamar o Ministério da Educação e da Saúde), o segundo ministro nomeado por Getúlio Vargas foi Gustavo Capanema, que permaneceu no cargo de 1934 até 1945. Nesses 11 anos no ministério, Capanema ficou responsável por gerir um plano nacional de educação que convergisse os interesses do governo³¹, e conforme Mont’alvão (2021), garantir a consolidação da formação do ensino secundário.

Ao analisar a construção do ensino secundário na história brasileira, Sérgio Mont’alvão (2021) aponta que durante o período de reformas de Campos e Capanema, prevaleceu a pauta do ensino secundário como sendo uma “pertinente inquietação”³² para o governo, uma vez que se questionava de modo sistemático “o

³¹ Nas palavras de Schwartzman *et al.* (2000, p. 86): “Um projeto estratégico de mobilização controlada”.

³² O autor usa essa expressão para se referir a uma fala de Lúcia Magalhães, responsável pela Divisão de Ensino Secundário do Ministério da Educação daquele momento, que apontou: “É esta pertinente

que fazer com a educação continuada dos adolescentes, em um mundo de intensas "transformações, sociais, econômicas e políticas" (Mont'alvão, 2021, p. 8). Nesse limiar, onde diferentes propostas e correntes estavam sendo discutidas, predominou entre a elite dirigente a ideia de que a escola deveria transmitir ensinamentos propícios para que os indivíduos pudessem exercer seu papel "de condutores morais e intelectuais da nação" (Mont'alvão, 2021, p. 12). E assim, conforme ainda destaca Mont'alvão (2021), seguiram-se diferentes medidas que garantiram o desenvolvimento, a modernização e a nacionalização do ensino secundário brasileiro.

Capanema iniciou seu trabalho na pasta da educação com a publicação do Plano nacional de Educação, em 1937. O plano tinha como objetivo servir como base geral para o funcionamento unificado das instituições educativas do país (sejam públicas ou privadas), garantindo princípios gerais, regulamentos, ensino de religião, educação moral e cívica e educação física (Schwartzman *et al.*, 2000). Nesse plano também já se esboçava como seria o planejamento da divisão do ensino, que estabeleceu o ensino comum, que era formado pelo ensino primário e secundário; e o ensino especializado³³.

Em seguida, com Lei Orgânica do Ensino Industrial (Brasil, 1942a) e a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Brasil, 1942b), foi lançado as bases para a organização do ensino secundário brasileiro, tendo como finalidade:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (Brasil, 1942b, n.p.)

Com a lei de abril de 1942, o ensino secundário foi dividido em três ciclos: o primeiro pelo ciclo primário (de quatro anos); o segundo pelo secundário inferior (de quatro anos); e por último, pelo curso clássico e curso científico (de três anos, de livre escolha) (Brasil, 1942b). Além disso, a reforma garantiu que

inquietação, que em quase todos os países se vem traduzindo por constantes reformas, tanto em extensão como em intensidade" (Magalhães, 1939 *apud* Mont'alvão, 2021, p. 8).

³³ Schwartzman *et al.* (2000, p. 202) apontam que o plano também citava a preparação "profissional" das mulheres, onde havia: "o ensino doméstico geral, para meninas a partir dos 12 anos, em três de duração (dois de formação, um de aperfeiçoamento) e que dava, ao final, o "certificado de dona-de-casa"; o ensino doméstico industrial, que visava preparar a mulher para a indústria "dentro e fora do lar", prevendo, assim, o trabalho por encomenda; e o ensino doméstico agrícola".

todos aqueles que concluíam o secundário completo podiam candidatar-se à universidade, e as escolas técnicas tornavam-se uma continuação da escola secundária, incluindo-se, em geral, mais um ano, ou eram conduzidas pelas associações profissionais da indústria e do comércio. (Ribeiro, 2009, p. 30)

Após essa publicação houve o aumento do número de matrículas nesse nível de ensino, mas que não foi acompanhado pelo alargamento do número de vagas ofertadas (Mont'alvão, 2021). Em síntese, a reforma iniciada por Capanema:

procurou elevar o ensino secundário a um padrão não só condizente com as expectativas de obtenção de mão de obra qualificada para as funções intermediárias do setor privado e do aparato burocrático-estatal em construção, mas também alinhado ao teor ideológico de um regime que se imaginava capaz de gerar um homem novo para um novo Brasil. (Mont'alvão, 2021, p. 17)

Outro ponto também discutido por Capanema³⁴ foi o ensino universitário, com o projeto “Universidade do Brasil”, que tinha como objetivo implementar um padrão nacional e unificado de ensino superior em todo país (Schwartzman *et al.*, 2000). Antes mesmo da reforma do ensino secundário, em 1937, foi publicado uma série de decretos que encaminhavam diferentes questões para a formação e desenvolvimento universitário do país, como por exemplo, a Lei n. 452 de 1937, que organiza a universidade, tendo em vista o arranjo de todas as universidades do país; e o decreto Lei de 1939, que dispõe sobre o planejamento da Faculdade Nacional de Filosofia; ente outros.

Para Helena Boemy (1999), foi durante o estado novo que se deu um movimento mais acentuado para organização das universidades públicas, ainda que isso tenha carregado o peso de “determinações legais, altamente centralizada e discriminadora” (Boemy, 1999, p. 2), que também foi sentido e reavivado mais tarde, com a reforma dos militares em 1968.

Seguindo os elementos até aqui discutidos, o Quadro 4 sistematiza algumas das principais reformas, alterações e legislações que foram importantes para a educação nesse período:

³⁴ Ribeiro também aponta que “Outra mudança relevante, especialmente para as mulheres que alcançavam a educação secundária, foi a expansão e a regulação do programa de treinamento de professores de escola secundária, que ficou conhecido como “Escola Normal”. Passou-se a requerer que se completasse esse programa para se seguir a carreira de professor dos níveis primário e secundário inferior. Essa mudança afetou primeiramente as mulheres, que eram a maioria dos que seguiam essa carreira” (Ribeiro, 2009, p. 30).

Quadro 4 — Reformas e mudanças educacionais no Brasil de 1935 a 1945

| Data | Reformas e alterações | Descrição |
|------|---|--|
| 1936 | Criação do INCE | Criou instituto nacional de cinema educativo (Ince). Com a criação do Ince, a ideia era promover a educação por meio do cinema, para garantir maior efetividade do ensino popular. |
| 1937 | Constituição de 1937 | Marcou um retrocesso em relação aos marcos definidos pela constituição de 1934, relativizando o papel do Estado em relação a organização e planejamento da educação nacional. A constituição estabelece que “É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.” (Brasil, 1937, n.p.) |
| 1937 | Ministério da Educação e Saúde | O Ministério da Educação e Saúde Pública passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde. A lei também referiu uma nova organização do ministério, |
| 1937 | Decreto n. 25 | Criou do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. |
| 1937 | Radiofusão com uso educativo | Criou do Serviço Nacional de Radiofusão Educativa, que oferecia aulas pelo rádio com uso de material didático impresso, que servia de guia. |
| 1937 | Lei n. 452 de 1937 | Organizou a Universidade do Brasil e estabelecendo princípios e diretrizes para sua organização, em todo território nacional. Isto é, transforma a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil. |
| 1938 | Decreto 421 de 11 de maio de 1938 | Regulou o funcionamento de estabelecimentos de ensino superior. Que apontava que “A partir da publicação desta lei, para que um curso superior se organize e entre a funcionar no país, será necessária autorização prévia do Governo Federal.” (Brasil, 1938b, n.p.). |
| 1938 | Lei n. 378, Decreto 868, Decreto 1. 794 | Criou o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), Comissão Nacional do Ensino Primário e Conselho Nacional de Cultura. |
| 1939 | Decreto-lei nº 1.190 | Estabeleceu a organização à Faculdade Nacional de Filosofia |
| 1942 | Criação do Senai | Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), tendo em vista a formação profissional, construindo espaços para o ensino e o aperfeiçoamento técnico e realizando o cadastramento de indústrias existentes naquele momento. |
| 1942 | Lei 4.244, de 9 de abril | Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema, tinha como objetivo de garantir o desenvolvimento e a organização do ensino secundário a nível nacional. (Brasil, 1942b). |

| Data | Reformas e alterações | Descrição |
|------|-----------------------|--|
| 1942 | Decreto-Lei n. 4.073 | Lei Orgânica do Ensino industrial veio para estabelecer “as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.” (Brasil, 1942a, n.p.). |
| 1943 | Decreto-Lei nº 6.141 | Lei Orgânica do Ensino comercial, estabeleceu “as bases de organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau” (Brasil, 1943, n.p.) |

Fonte: Brasil (1937; 1938b; 1942a; 1942b; 1943) e Ribeiro (1992).

Entre 1940-1950 pouca coisa mudou em relação ao total de pessoas alfabetizadas, com um crescimento de 5,5% em 10 anos. O pouco crescimento desse indicador também reverbera o incipiente repasse de verbas para a educação durante esse período. Por mais que o ensino passasse a ser uma demanda reconhecida na administração das contas públicas, ficando entre 4º e 5º lugar entre as despesas do Estado, essa posição ainda representava um baixo orçamento para todas as necessidades que a organização e a manutenção escolar careciam para seu crescimento e expansão — como para a construção de escolas, tendo em conta o crescente número de crianças em idade escolar. Em 1935, por exemplo, as verbas para educação somavam 5% e 10 anos mais tarde passaram a somar 5,6 em 1945 (Ribeiro, 1992).

Por mais que a situação geral do ensino tenha melhorado em relação a sua estrutura, organização e fundamentação, se comparado ao período anterior— aparecendo cada vez mais na discussão e nas pautas públicas —, ainda faltava garantir que esse espaço fosse acessível para todas as crianças em idade escolar, não só em número de matrículas, mas também garantindo que essas crianças chegassem até o próximo nível de formação, dado que o número de evasão continuava alto e o número de aprovação (ao final de cada etapa) ainda era muito baixo. Entre 1935 e 1945 houve um sensível crescimento de 4,5 % de alunos e alunas matriculadas no ensino fundamental comum, onde aproximadamente 85% desses alunos seguiam regularmente nas aulas. E daqueles que se matricularam e deram seguimento as aulas, somente 13 % (1935) e 16,4% (1945) concluíram o ensino fundamental em quatro anos (Ribeiro, 1992).

Já em relação ao ensino secundário, que recebeu mais atenção e investimento durante esse período, os números foram um pouco mais animadores em relação ao quantitativo, mas isso não significou que houve menos seletividade em relação a quem chegava na próxima etapa de formação, pois como já apontado, muitos nem chegavam ao fim do ensino fundamental. Entre 1935 e 1945 foram abertas 720 unidades escolares que ofereciam ensino secundário, com a contratação de mais de 11.609 professores em 10 anos (Ribeiro, 1922), para dar conta dessas novas turmas.

Tabela 4 — Número de matrículas no ensino médio entre 1935 e 1945

| | 1935 | 1945 |
|-------------------|---------|---------|
| Ensino secundário | 93.829 | 256.467 |
| Ensino doméstico | 28.397 | 7.314 |
| Ensino industrial | 15.035 | 65.485 |
| Ensino comercial | 26.569 | 90.768 |
| Ensino artístico | 10.714 | 18.430 |
| Ensino pedagógico | 28.316 | 27.148 |
| Total | 202.860 | 465.612 |

Fonte: Ribeiro (1992, p. 126).

O aumento do número de matriculados também foi acompanhado da organização desses estágios de formação, com crescente número de docentes e unidades escolares, que em 1935 já somavam 1.806 unidades, 17.243 professores³⁵.

No que concerne ao ensino superior, outro tópico bastante discutido pelo governo naquele momento, houve pouca mudança em 10 anos, como sugere a Tabela 5, que apresenta o número de cursos de graduação existentes, somando ensino público e privado, o número de professores e o número de alunos matriculados por ano:

Tabela 5 — Dados sobre o Ensino Superior no Brasil entre 1932 e 1944

| Ano | Cursos existentes | Corpo docente | Número de matrículas |
|------|-------------------|---------------|----------------------|
| 1932 | 328 | 3.815 | 30.496 |
| 1933 | 439 | 4.093 | 33.681 |
| 1934 | 439 | 4.688 | 35.416 |

³⁵ Não foram encontrados registros de 1945 para que pudesse ser feita a comparação entre os 10 anos analisado nesta seção.

| Ano | Cursos existentes | Corpo docente | Número de matrículas |
|------|-------------------|---------------|----------------------|
| 1935 | 420 | 5.100 | 34.173 |
| 1936 | 416 | 5.093 | 34.601 |
| 1937 | 421 | 4.784 | 33.045 |
| 1938 | 436 | 4.842 | 30.284 |
| 1939 | 454 | 5.273 | 28.317 |
| 1940 | 469 | 5.364 | 27.671 |
| 1941 | 492 | 5.509 | 29.632 |
| 1942 | 299 | 4.335 | 21.425 |
| 1943 | 323 | 4.856 | 23.786 |
| 1944 | 277 | - | 25.479 |

Fonte: Brasil (1938; 1940; 1945; 1947).

Em síntese, as reformas de Campos e de Capanema auxiliaram para o início do processo de “modernização” do ensino secundário, aprimorando a educação seriada, afastando-se da ideia de ensino médio como um espaço de preparação para as etapas seguintes — como estava sendo feito desde o período imperial (Mont’alvão, 2021). Nesse processo, acelerou-se a construção de um ensino secundário voltado para a formação do “novo cidadão brasileiro”, onde buscava-se “um padrão não só condizente com as expectativas de obtenção de mão de obra qualificada para as funções intermediárias do setor privado e do aparato burocrático-estatal em construção, mas também alinhado ao teor ideológico de um regime” (Mont’alvão, 2021, p. 17).

Há de se constar também, que foi nesse momento que se reconheceu formalmente a organização e a equiparação escolar pública e privada, garantindo espaços para o crescimento do setor privado, principalmente para os casos do ensino médio e ensino universitário (Rocha, 2014). Pois desde o início das reformas do estado novo, houve um constante crescimento no número de escolas privadas em todo território nacional, principalmente entre 1930 e 1940 (Rocha, 2014)³⁶.

Rocha (2014, p. 130) também aponta que as reformas aventadas durante o período de Vargas, restringiram-se “ao nível do ensino para as elites: o secundário e

³⁶ Para Rocha, o crescimento do ensino privado foi um elemento “inibidor” do desenvolvimento do ensino público naquele momento, pois “A dimensão pública ficou, assim, restrita em grande medida, no ensino secundário, às funções de regulamentação e fiscalização, contrariamente à vontade dos renovadores que a queiram mais fundamentalmente financeira e técnica” (Rocha, 2014, p. 145).

o superior”, o que reforça a constatação de um avanço moderado, onde buscou-se a modernização do ensino de determinados setores, mas não a universalização do acesso à educação, assim como já vinha ocorrendo desde o início da república.

O período de reformas de Gustavo Capanema foi interrompido em 1945, quando há um novo ciclo na política brasileira — não totalmente desvinculado ao período de Vargas, mas que propiciou novas configurações no poder. Esse novo ciclo também possui importantes elementos para se pensar o processo de expansão da educação brasileira, não somente em seu sentido quantitativo, mas também em sua organização, como a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Reforma Universitária durante a ditadura civil-militar, entre outros, que serão discutidos na próxima seção.

4.3 “UMA MARCHA ASCENDENTE”: O PRENÚNCIO DA EXPANSÃO DO ENSINO BRASILEIRO

Com o fim do Estado Novo e da centralização política e administrativa — que foram marcas autoritárias desse período — há uma nova organização política com o retorno dos partidos e dos trabalhos legislativos, fato que propiciou o avanço de pautas educacionais no sentido de democratização do ensino público. Logo em 1946, com a publicação da quinta Constituição Federal, foi incumbido a União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1946, n.p.), que traçou o rumo para uma discussão mais abrangente sobre o ensino, que repercutiu mais tarde na formulação da Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional em 1961, na Reforma Universitária de 1968 e na Lei 5.692 de 1971 (Oliveira, 2014).

Até a constituição de 1946, foram quase 15 anos de planejamentos e ações voltadas quase que exclusivamente para o ensino secundário, onde o ensino primário era pouco, ou quase inexistente na discussão sobre educação e na elaboração de políticas públicas. Contudo, o que se iniciou ao fim da década de 1940 seguiu uma ascendente, onde o ensino primário estabeleceu-se como pauta importante para a organização educacional brasileira, tendo em vista a necessidade de acabar com os altos índices de analfabetismo que ainda — e durante muito tempo — se tratava de uma característica perversa da sociedade brasileira.

Mas a importância de ter uma população alfabetizada não surgiu do dia para noite, muito menos foi mero resultado da bondade dos governantes em relação ao

desenvolvimento escolar da população. O alarmante número de pessoas que não sabiam ler nem escrever também acarretava um problema para o crescimento e diversificação do mercado de trabalho, que lograva cada vez mais preparo da mão-de-obra, onde as credenciais de educação não somente eram importantes, mas se tornaram cada vez mais necessárias, ou até mesmo essenciais, para a colocação profissional (Ribeiro, 1992; Hasenbalg, 2003). Se antes, com uma economia essencialmente agrícola, isso não representava uma questão para o Estado, com o desenvolvimento acelerado da industrialização e da urbanização, o fato de ter uma população com altos índices de analfabetismo se tornou um obstáculo. Até o fim da década de 1960, por exemplo, a proporção de pessoas que iniciavam a vida profissional no setor primário (principalmente na agricultura) cai drasticamente, em comparação ao número de empregos gerados no setor secundário, que “experimentou grande dinamismo na geração de empregos nas décadas de 60 e 70” (Hasenbalg, 2003, p. 159). E esse dinamismo do setor em crescimento demandava por mão-de-obra qualificada, e principalmente, letrada.

A questão da demanda também é evidenciada por Romanelli (1999), uma vez que autora sugere que o processo de expansão do ensino se deu a partir do aumento da demanda por educação. De 1940 até 1970, houve um crescimento acentuado da população, principalmente em zonas urbanas, que registrou aumento de 55 % em 30 anos, e “isso significa que além do crescimento demográfico, se verificou uma intensificação do processo de urbanização, devido a transferência de parte da população da zona rural para as zonas urbanas” (Romanelli, 1999, p. 73). A autora ainda conclui que:

Esses dois fatores — crescimento demográfico e urbanização — acabaram por provocar um aumento da demanda potencial e da procura efetiva por educação escolar. E essa procura abrangeu tanto a população de idade própria para a escolarização, quanto a população que, fora da faixa etária, se encontrava marginalizada pelo sistema educacional, sem ter recebido, nem no tempo certo e nem na quantidade mínima, a educação sistemática que carecia. (Romanelli, 1999, p. 74)

Em síntese, é nesse cenário — com crescimento demográfico exponencial, urbanização acelerada, diversificação do mercado de trabalho e aumento da demanda por educação, entre outros fatores — que finalmente foi possível visualizar um quadro onde caminhava-se para a expansão do sistema de ensino brasileiro. Não somente na quantidade, com o aumento da estrutura escolar, mas também na qualidade, com

o progresso de importantes discussões sobre a condição desses avanços. E parte desse movimento partiu do debate, da elaboração e da publicação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional em 1961, que será o foco de análise das próximas páginas.

4.3.1 A Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1961

Após treze anos de tramitação e discussão na casa legislativa, em 20 de dezembro de 1961 foi sancionada a primeira Lei de diretrizes e bases da educação nacional, a Lei de número 4.024, que se tornou um marco importante para a organização e o estabelecimento de diretrizes para o ensino brasileiro desde então (Mont’alvão, 2010). Com a LDB de 1961 o Estado se colocava como responsável por “zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (Brasil, 1961, n.p.), assim como assegurar a educação como direito de todos, ainda mantendo a autonomia administrativa dos estados em matéria de ensino fundamental³⁷.

A Tabela 6 resume os indicadores educacionais do final da década de 1950, que evidencia a situação escolar discutida naquele momento, onde havia uma grande disparidade, principalmente em relação ao segundo ciclo de aprendizagem, demarcando a face exclusivista do ensino médio, que contava com o dobro de instituições e matrículas no setor privado:

³⁷ Dentre os avanços em relação a oportunidades de acesso à educação, ressalta-se o parágrafo 3 do artigo 3, que colocava a: “obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos” (Brasil, 1961, n.p.). O fato de ter regulamentada a necessidade de o Estado intervir para que pessoas de baixa renda também pudessem ter acesso a espaços de ensino particulares é um ponto importante nesse momento, uma vez que até 1960, por exemplo, grande parte das instituições de ensino eram particulares, reduzindo assim o número de pessoas que poderiam pagar para realizar uma etapa de formação (e se manter nela), como era o caso do ensino ginasial, ilustrado na Tabela 6. É claro que a garantia legal para o oferecimento de amparo financeiro não significa que de fato mais pessoas pudessem ter acesso, todavia, estabelecia-se o reconhecimento de que era necessário oportunizar para que mais pessoas pudessem passar para a fase seguinte, dado que a oferta de vagas no espaço público era limitada — grande parte dos estabelecimentos de ensino fundamental eram administrados pelo Estado ou por governos estaduais, “enquanto os ginásios majoritariamente eram administrados ou por ordens religiosas ou pela iniciativa privada” (Silva, 2017, p. 16).

Tabela 6 — Cenário geral do ensino brasileiro em 1957

| | | Escolas públicas | Escolas particulares | Total |
|-------------------------------|---------------------|-----------------------------|---------------------------------|---------------------|
| Ensino fundamental | Unidades escolares | 77.131 (90%) | 8.589 (10%) | 85.720 (100%) |
| | Professores | 159.100 (87%) | 23.956 (13%) | 183.056 (100%) |
| | Matrículas efetivas | 5.664.892 (88%) | 800.687 (12%) | 6.465.579 (100%) |
| | Conclusões de curso | 397.582 (82%) | 89.546 (18%) | 487.128 (100%) |
| Ensino Médio | Unidades escolares | 2.109 (32%) | 4.457 (68%) | 6.566 (100%) |
| | Professores | 31;396 (38%) | 31.712 (62%) | 83.108 (100%) |
| | Matrículas efetivas | 321.854 (33%) | 651.130 (67%) | 972.984 (100%) |
| | Conclusões de curso | 45,494 (31%) | 99.030 (69%) | 144.524 (100%) |
| Ensino Superior | Unidades escolares | 491 (40%) | 731 (60%) | 1222 (100%) |
| | Professores | 10.21 (55%) | 8.395 (45%) | 18.606 (100%) |
| | Matrículas efetivas | 47.579 (55%) | 38.174 (45%) | 85.743 (100%) |
| | Conclusões de curso | 7.886 (50%) | 7.863 (50%) | 15.749 (100%) |

Fonte: Fernandes (1966, p. 54-57).

A questão envolta no acesso e na universalização do ensino também se tornou uma acirrada discussão antes, durante e depois de publicada a LDB de 1961, evidenciando um embate entre o público e o privado (Martins, 2018). Nessa discussão, grande parte daqueles que defendiam o ensino privado estavam amparados no argumento de que era necessário assegurar o crescimento e a manutenção das instituições privadas em detrimento ao crescimento e ao aumento de instituições públicas. Silva (2017, p. 16) ressalta que esse debate possuía um caráter ideológico na tentativa de delimitar espaços, “bem como reafirmar a educação como um bem para poucos, ou seja, os privilegiados da sociedade brasileira”. Enquanto do outro lado estavam aqueles que defendiam um ensino de caráter universal e público (Silva, 2017).

A discussão entre o público e o privado também passava pelas reivindicações dos educadores católicos, que adicionavam a essa contenda a necessidade de assegurar “apoio público para expandir a educação por meio de escolas de propriedade da igreja” (Ribeiro, 2009, p. 23). E o resultado com a LDB de 1961 foi o

apaziguamento de ambas as reivindicações, uma vez que “permitiu a expansão da educação pública laica, sem fechar a possibilidade de apoio governamental para instituições educacionais religiosas” (Ribeiro, 2009, p. 23).

Logo após a publicação da LDB, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), em 1962, prevendo um ciclo de 8 anos, visando a operacionalização da LDB e o crescimento contínuo do setor educacional, com a instrução de “100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos, no primário e nas duas primeiras séries ginasiais; 50% da população de 13 a 15 anos, nas duas últimas séries do ginásio; e 30% da população entre 15 e 18 anos nas séries colegiais” (Assis, 2012, p. 328).

Dez anos mais tarde foi publicada a Lei 5.692, que voltou a tratar sobre as diretrizes e bases do ensino, fixando normas para o aprimoramento e expansão do ensino fundamental e médio (que antes eram chamados cursos primário, ginasial e colegial). Por meio dessa publicação, foi estabelecido a obrigatoriedade do ensino “que passou para 8 anos [...] representando uma conquista significativa para a educação” (ASSIS, 2012, p. 337).

Ademais, em se tratando da diversidade de reformas e avanços institucionais em relação a educação que extrapolam os limites analíticos desta presente tese, o Quadro 5 auxilia a sistematização desse período, apresentando as legislações e organizações que orientaram o país entre 1945 até 1980:

Quadro 5 — Reformas e mudanças educacionais no Brasil de 1945 a 1980

| Data | Reformas e alterações | Descrição |
|------|-----------------------|---|
| 1946 | Constituição de 1946 | A constituição de 1946 cita a educação, como direito de todos: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” (Brasil, 1946, n.p.). Destaca-se: gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos; bolsas de estudo para o ensino secundário com base em desempenho; |
| 1946 | Decreto-Lei nº 8.530 | A lei orgânica do ensino normal previu “o ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância”. (Brasil, 1946a, n.p.) |
| 1946 | Decreto-Lei nº 9.613 | Estabeleceu a lei orgânica do ensino agrícola, “que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.” (Brasil, 1946b, n.p.) |

| Data | Reformas e alterações | Descrição |
|------|---|--|
| 1946 | Decreto-Lei nº 8.529 | A Lei Orgânica do Ensino Primário, estabeleceu o ensino fundamental para crianças de 7 até doze anos, em duas etapas de formação: o fundamental e o supletivo. |
| 1951 | Criação do CNPq | Criou o Conselho Nacional de pesquisa (CNPq) a partir da lei 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Estabelecia-se, por meio da criação desse conselho, “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento” (Brasil, 1951, n.p.). |
| 1951 | Criação da CAPES | Criou a Campanha Nacional do pessoal de nível superior, posteriormente (em 1961) sendo chamada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A criação se dá por meio do decreto 29.741, em 11 de julho de 1951. |
| 1954 | Criação da CADES | Criou a campanha do aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário, por meio do decreto 34.638 de 17 de novembro de 1954. |
| 1955 | Criação de centros de pesquisa | Criou do centro brasileiro de pesquisas educacionais e centros regionais de pesquisas educacionais, através do decreto 38.460 de 28 de dezembro de 1955. A criação dos centros de pesquisa, se relaciona com a necessidade de “de meios adequados à pesquisa educacional em tôda a extensão do território brasileiro, para o melhor cumprimento de seus objetivos fundamentais de estudo e aperfeiçoamento do magistério brasileiro, primário e normal”. (Brasil, 1955, n.p.). |
| 1959 | Decreto 47.251 | Foram lançadas: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. |
| 1961 | LDB | Publicação da Lei das Diretrizes e bases da educação, através da Lei de número 4.024, em 20 de dezembro de 1961. |
| 1961 | Lei nº 3.998 | Criou a Universidade de Brasília, e para Fávoro a “a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30.” (Fávoro, 2006, n.p.). |
| 1964 | Decreto nº 53.465 | Criou o Programa Nacional de Alfabetização, “Sua instituição foi uma tentativa do Ministério da Educação e Cultura de coordenar os movimentos de educação de base e/ou alfabetização de adultos e adolescentes que vinham-se multiplicando em todo o país a partir de 1961” (Programa nacional de alfabetização, 2022, n.p.) e que não chegou a sua fase de efetivação, sendo extinto logo após golpe civil-militar em abril de 1964. |
| 1966 | “Rumo a reformulação estrutural da universidade brasileira” | Em 1966 é publicado o relatório “Rumo a reformulação estrutural da universidade brasileira” pelo Ministério da Educação, que consistia em um estudo realizado entre junho e setembro de 1965, para a diretoria do ensino superior do Ministério da educação e cultura. O relatório se trata de recomendações do professor Rudolph Atcon, tendo em vista organização universitária que mais tarde seria incorporada, em partes, na reforma universitária de 1968. |

| Data | Reformas e alterações | Descrição |
|-------------|---|--|
| 1966 | Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) | Foi criado o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), em 29 de abril. |
| 1967 | Lei nº 5.379 | Com a lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, institui-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização, que tinha como objetivo “Provê sôbre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos” (Brasil, 1967). |
| 1967 | Constituição de 1967 | Estabeleceu, entre outras medidas, a gratuidade do ensino primário; a obrigatoriedade do ensino dos sete até os 14 anos de idade; entre outros. |
| 1967 | Decreto n.º 62.024 | Criou uma Comissão Especial para propor medidas relacionadas com as reivindicações estudantis. |
| 1967 | Lei n.º 5.198 e Lei nº 5.327 | Criou do Centro Brasileiro de TV Educativa; Fundação Nacional de Material Escolar (Fename). |
| 1968 | Lei n.º 5.540 | Estabeleceu a reforma universitária, com objetivo de aperfeiçoar e criar uma estrutura comum para as universidades brasileiras e expandir esse nível de ensino. |
| 1969 | Decreto-Lei n.º 616 | Criou a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor). |
| 1969 | Decreto-lei n.º 477 | Estabeleceu um processo de investigação e de punição contra professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. O decreto está vinculado a fase de maior acirramento do controle da ditadura, com a publicação do AI-5. |
| 1971 | Lei n.º 5.692 | Teve como objetivo fixar as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. |
| 1973 | Decreto n.º 72.425 | Criou do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), para fomentar a organização do ensino especial no país. |

Fonte: Brasi (1946a; 19456b; 1951; 1955; 1967), Fávero (2006) e Programa Nacional de Alfabetização (2022).

Após discutir os elementos envolvidos na construção e publicação da LDB de 1961, e as demais alterações que se relacionam, a próxima subseção tem como objetivo apresentar outra discussão importante desse cenário da metade do século XX, que se tratou da organização e reformulação da situação universitária do país, que durante muito tempo, assim como a questão do ensino primário, foi relegada a margem da discussão pública e dos planos do Estado.

4.3.2 Reforma Universitária de 1968

As discussões e os movimentos que resultaram na LDB também “respingaram” no debate público sobre a estruturação e organização das universidades, embora que

isso tenha levado um pouco mais tempo, haja vista que somente em 1968 — sete anos após publicada a LDB — que foi possível a apresentação da Reforma Universitária, que garantiu um novo fôlego para a formação superior brasileira e o pontapé inicial para os avanços do final do século XX.

Para Bohemy (1966), com o progressivo avanço da modernização que chegava em diferentes aspectos da vida social no final da década de 60, a universidade ainda representava um espaço de estagnação e de incapacidade na medida em que não conseguia incorporar as novas demandas sociais por formação. A autora ainda acrescenta, sugerindo que a universidade

Mantinha-se incapaz de responder pela profissionalização de um número ampliado de candidatos ao mercado; não absorvia a demanda existente e não respondia com a variedade de cursos e programas adequados à divisão social do trabalho. (Boehemy, 1999, p. 3)

É nesse ambiente marcado pelo autoritarismo³⁸ que se concretiza a Reforma Universitária de 1968, sob o comando do ministro do governo militar, Favorino Bastos Mércio, com o objetivo de maior eficiência e produtividade das instituições universitárias (Fávero, 2006). A Lei n. 5.540 fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior, como também sua articulação com o ensino básico (Brasil, 1968). De modo geral, com a reforma foi estabelecido (Fávero, 2006; Brasil, 1968):

- a alteração e a organização do sistema departamental;
- a criação do sistema de ingresso unificado e classificatório (vestibular);
- institui-se o ciclo básico de ensino;
- a criação e a organização do sistema de créditos;
- a organização das matrículas por disciplina cursada;
- a elaboração da estrutura de carreira docente;
- a organização dos programas de pós-graduação.

³⁸ Nesse cenário, onde aumentava-se a demanda pelo ingresso no ensino superior, também se soma o fato do país estar passando mais uma vez por um período de centralização política e administrativa, marcado pela Ditadura Civil-militar que perdurou de 1964 até 1985. Inclusive, chama atenção a ingrata eventualidade entre reformas universitárias e períodos autoritários no Brasil, dado que a última reforma, antes de 68, está vinculada ao período do Estado Novo. Para Fávero (2006, n.p.) a “coincidência de haveremos herdado do Estado Novo a primeira tentativa de estruturar organicamente a universidade pública no país e de termos procedido à grande reforma universitária no momento mais duro da política autoritária do pós-64” deve ser vista com cuidado, uma vez que envolvem elementos políticos importantes e diferentes para cada período.

Para Martins (2009), a reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais na organização e estruturação das universidades no país, uma vez que: de um lado, garantiu a modernização das universidades federais, propiciando a articulação entre ensino e pesquisa, com o crescimento constante dos programas de pós-graduação; de outro lado, abriu espaço para o crescimento de universidades privadas que reproduzia o antigo padrão de escolas superiores, isto é “instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa” (Martins, 2009, p. 17).

Todavia, para além dos efeitos conflitantes apontados por Martins (2009), a reforma de 1968 foi um marco importante para a universidade, uma vez que impulsionou uma série de articulações e melhorias, garantindo o crescimento e o florescimento de novas instituições, matrículas e diversidade de cursos oferecidos (em relação a áreas de conhecimento)³⁹. A Tabela 7 apresenta os dados sobre o ensino superior até o final da década de 1970:

Tabela 7 — Situação do Ensino Superior entre 1962-1983⁴⁰

| | Cursos existentes | Corpo docente | Matrícula |
|-------------|--------------------------|----------------------|------------------|
| 1962 | 1.345 | 25.260 | 107.963 |
| 1972 | 3.124 | 58.278 | 688.382 |
| 1983 | 3.909 | - | 1.438.992 |

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil (1912; 1938; 1947; 1985).

Dos mais de setenta anos demonstrados na Tabela 7, é possível verificar um aumento significativo no quadro geral do ensino superior após a década de 1962, quando a última etapa de formação passou de fato ao debate e aos planos do Estado⁴¹. Todavia, se comparado ao crescimento do ensino fundamental e médio do mesmo período, por exemplo, os números ainda eram bastante tímidos, não sendo ainda possível ser classificado como um quadro de expansão.

³⁹ Entre os cursos de maior projeção estavam: Filosofia, ciências e letras (565), Administração e economia (147), Engenharia (143) e Direito (70).

⁴⁰ Dentre os anuários estatísticos de 1908 e 1975, somente o anuário de 1965 que discriminava os cursos de pós-graduação dos cursos de graduação. Dessa forma, os dados da Tabela 8 são tomados com base em um panorama geral do ensino universitário, considerando os diferentes estágios de formação superior.

⁴¹ Conforme o Anuário Estatístico de 1968, também houve uma importante mudança que afetou diretamente o desenvolvimento do ensino superior a partir da Reforma de 1968, que foi o aumento do investimento público para o ensino Superior, passando de 219. 140. 466 em 1966, para 443. 539. 829 em 1968 (Brasil, 1968).

4.3.3 Síntese da situação educacional da primeira metade do século XX

Conforme discutido ao longo dessa seção, durante a primeira metade do século XX o país passou por diferentes momentos políticos, econômicos e sociais que levou ao afastamento crescente em relação ao quadro estabelecido nos primórdios do Brasil Republicano. De 1900 até 1980 foram estabelecidas diferentes fases em que a educação foi aos poucos ganhando espaço para além do debate público, garantindo o comprometimento institucional para sua expansão e organização — considerando diferentes interesses e metas.

As discussões aventadas no início do século XX e as seguidas alterações consequentes disso, garantiram um cenário que Florestam Fernandes (1966) classificou como “uma marcha ascendente” e ininterrupta, dado que, por mais que os ganhos educacionais desse período ainda não fossem satisfatórios e necessários para dar fim ao grande percentual de pessoas sem formação escolar, ainda assim foi possível percorrer “largas distâncias, em pouco tempo, na área da educação sistemática” (Fernandes, 1966, p. 8).

Antônio Costa Ribeiro (2009) também parte dessa premissa, uma vez que entende que as mudanças estabelecidas a partir desse momento tiveram como consequência “uma grande expansão da educação pública nos níveis primário e secundário, de um lado, e a continuidade de escolas católicas de alta qualidade para a elite, de outro” (Ribeiro, 2009, p. 23).

Em relação ao número de pessoas que não sabiam ler e escrever, por exemplo, que ao fim da década e 1970 (como sugere a Tabela 8) ainda somavam 33,6%, é possível dizer que houve um significativo “ataque ao problema, mas não de forma agressiva e constante para que ele fosse resolvido, mesmo que a médio prazo” (Ribeiro, 1992, p. 122).

Tabela 8 — Pessoas de 15 anos ou mais que não sabiam ler nem escrever no Brasil de 1950 até 1980

| | Total | Percentual |
|------|------------|------------|
| 1950 | 15.272.632 | 50,5% |
| 1960 | 15.964.852 | 39,6% |
| 1970 | 18.146.977 | 33,6% |

| | Total | Percentual |
|------|--------------|-------------------|
| 1980 | 18.651.762 | 25,4% |

Fonte: Ribeiro (1992).

E se elencado outras variáveis para observar a questão educacional daquele momento, como os anos de estudos relacionados com as variáveis gênero e raça, é possível verificar a baixa escolaridade das mulheres em relação aos homens, que somente foi “superada” dez anos mais tarde, em 1986, quando passaram de uma média de 3,7 para 4,5 anos de estudo e “esta diferença reflete as desvantagens educacionais sofridas pelas mulheres em períodos anteriores” do século XX (SILVA; HASENBALG, 2000, n.p.). Já para os não-brancos, essa média era ainda mais baixa:

Tabela 9 — Escolaridade média da população de 15 anos ou mais entre 1976 e 1986

| | 1976 | 1986 |
|-------------|-------------|-------------|
| Brasil | 3,8 | 4,5 |
| Branco | 4,5 | 5,4 |
| Não-Branco* | 2,7 | 3,9 |
| Ñ-B/B % | 58,9 | 63,1 |
| Homens | 3,9 | 4,6 |
| Mulheres | 3,7 | 4,5 |

Fonte: Silva e Hasenbalg (2000).

Também há de se destacar que até meados da década de 1980, o Brasil passava por um período de “expansão da renda *per capita* acompanhada de significativo crescimento da desigualdade na repartição da renda pessoal” (Pochmann, 2010, p. 640), orientado pela lógica “do projeto de industrialização nacional, com importante impacto decorrente do movimento geral de urbanização” (Pochmann, 2010, p. 640). Pois, mesmo “com a redução na taxa de pobreza (–1,3% ao ano) e a elevação nos anos de escolaridade dos brasileiros” (Pochmann, 2010, p. 640), houve um crescimento de 1% do grau de desigualdade de renda. E o impacto dessa porcentagem também chegou na educação, de diferentes formas, uma vez que a mudança econômica e social impacta diretamente no modo como são geridas e desenvolvidas as políticas públicas destinadas a educação (como também a outros elementos da vida social), assim como as transformações “mais amplas na economia (renda, ocupação etc.)” (Pochmann, 2010, p. 640).

Em síntese, se os primeiros anos do século XX foram importantes para incluir a educação como uma matéria necessária e cara ao Estado⁴², o final desse período foi de maiores ganhos, quando finalmente foi possível incluir a palavra “expansão” para qualificar o quadro educacional brasileiro, como será discutido na seção seguinte. A próxima seção também fornece importantes indicadores para o período estudado nesta presente tese, cujo recorte temporal se estende pelos recortes de 1982, 1996 e 2014, que são os dados provenientes da PNAD.

4.4 DA EDUCAÇÃO DE ELITE PARA EDUCAÇÃO DE MASSA: A “EXPANSÃO” PROPRIAMENTE DITA

Passados 21 anos de ditadura civil-militar, as décadas de 1980 e 1990 deram início a importantes mudanças no cenário brasileiro na tentativa de abandonar o passado autoritário, mas que ainda tinham que lidar com as ingratas “heranças” desse período, como o acentuamento da desigualdade, onde os números absolutos apontavam para índices elevados de pobreza (Hasenbalg, 2003a). Todavia, foram nessas circunstâncias que as últimas décadas do século XX estabeleceram ganhos significativos em relação ao setor educacional, com reformas que de fato refletiram diretamente nas desigualdades de oportunidades educacionais que acompanha o país desde sua independência⁴³.

Ao analisar as reformas estabelecidas nesse momento de redemocratização, Ribeiro (2009, p. 32) destaca que foi a partir de 1982, quando muitos governadores de oposição chegaram ao poder, que foi possível verificar uma mudança substancial, com massivo

investimento na educação primária e secundária, criando um grande número de vagas nas escolas públicas nos dois níveis. [...] Foi somente depois desses esforços que as matrículas na escola primária quase chegaram a ser

⁴² Cabe destacar que nesse período o planejamento nacional também enfrentava desafios quanto ao avanço demográfico para a implementação de políticas públicas efetivas.

⁴³ Conforme avaliação de Rudá Ricci (2003), o que ocorreu no Brasil durante o final do século XX também refletiu um movimento internacional, onde buscava-se estreitar cada vez mais as relações entre as novas exigências profissionais e a situação educacional. E nesse caminho foram forjadas mudanças que tinham como contraponto a negação do sistema educacional elaborado pelos militares — caracterizado pela centralização em todos os setores — considerando para isso discussões formuladas “a partir da agenda sindical ou estudos produzidos por intelectuais progressistas” (Ricci, 2003, p. 106), que inicialmente buscaram reformular as estruturas curriculares estabelecidas anteriormente.

universalizadas, incluindo-se mais de 90% das crianças com a idade relevante.

Com o enfraquecimento do regime militar a educação passou a ter cada vez mais espaço no debate, onde a demanda por alterações no processo de gestão passou a ser entendido como uma condição “necessária e fundamental para a melhoria da eficiência e da qualidade do sistema educacional, além de se tornar uma demanda de um espectro cada vez mais amplo da população” (Barros; Mendonça, 1998, p. 8). Nesse sentido, dentre as inovações e dispositivos estaduais implementados nesse período, os autores Barros e Mendonça (1998) destacam: i) a transferência direta de recursos para as escolas, garantindo maior autonomia financeira das instituições de ensino; ii) a eleição de diretores de forma democrática, atendendo critérios de formação e qualificação; iii) e a eleição de colegiados, formados pela comunidade escolar, que auxiliam no processo de gestão. Uma vez estabelecidos, esses mecanismos proporcionaram “um profundo processo de reformulação das suas formas de gestão” (Barros; Mendonça, 1998, p. 8), abrindo caminho para melhorias com maior autonomia e participação.

Somado a isso, a nova Constituição Federal de 1988 também

veio dar força de dispositivo constitucional à gestão democrática do sistema educacional e determinar que nos 10 anos seguintes à sua promulgação, pelo menos metade dos recursos gastos com educação fosse dedicada à educação fundamental e à erradicação do analfabetismo. (Barros; Mendonça, 1998, p. 8)

A Tabela 10 apresenta a proporção de crianças em idade escolar que estavam fora do sistema educacional. A porcentagem média chega a 13% em 1992, o que reforça o impacto desses primeiros anos de reformas, onde os esforços dos governos estaduais favoreceram indicadores mais promissores em relação ao ensino, sendo possível chegar a um cenário onde as matrículas na escola primária quase chegaram a ser universalizadas (Barros; Mendonça, 1998; Ribeiro, 2009).

Tabela 10 — Proporção Média de crianças fora da escola entre 1981 e 1992

| Ano | Proporção de crianças fora da escola* |
|------------|--|
| 1981 | 27,7 % |
| 1982 | 26,5 % |

| Ano | Proporção de crianças fora da escola* |
|------------|--|
| 1983 | 22,4 % |
| 1984 | 21,8 % |
| 1985 | 20,7 % |
| 1986 | 19,6 % |
| 1987 | 19,9 % |
| 1988 | 19,0 % |
| 1989 | 19,3 % |
| 1990 | 18,3 % |
| 1991 | 14,7 % |
| 1992 | 13,0 % |

Fonte: Barros e Mendonça (1998, p. 60).

(*) Representa a média da porcentagem de crianças fora da escola, entre os estados brasileiros.

Já a Tabela 11 apresenta os dados em relação ao total de pessoas que não sabiam ler e nem escrever entre 1970 e 2010, que também apresenta um cenário mais promissor em consonância com o que vem sendo discutido até aqui:

Tabela 11 — Taxa de analfabetismo no Brasil de 1970 até 2010

| | 1970 | 1980 | 1990 | 2000 | 2010 |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Taxa de analfabetismo | 33,6 % | 25,4 % | 19,69 % | 13,63 % | 9,63 % |

Fonte: Brasil (2021).

Como comentado, essa fase foi marcada pela tentativa de reorganização democrática após anos de centralização política e administrativa, com seus incontáveis decretos que oportunizaram os excessos e as arbitrariedades dos militares. A guinada via democracia também se deu por meio de uma nova constituição, estabelecida em 1988, após intensas discussões sobre o que seria importante e necessário naquele momento para o país. Com a constituição de 1988 estabeleceu-se, novamente, a competência da União, dos Estados e dos municípios em “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” e determina que o Estado destine 18% de seus recursos com educação, e os governos estadual e local, 25%; além de aplicar os princípios de

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (Brasil, 1988, n.p.)

A constituição de 1988 buscou convergir interesses de diferentes grupos e entidades representativas, que viam nesse momento um importante espaço para definir e estabelecer bases educacionais que estivessem em sincronia com as alterações políticas e econômicas do Brasil. E em meio a essas discussões, estavam, novamente, a questão do ensino público e privado; a qualidade do ensino e a democratização do espaço escolar fundamental, médio e universitário.

Após o estabelecimento desses parâmetros, em 1996, durante o mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi instituída uma nova LDB, que deu início ao que Brzezinski (2010) chama de “década da educação”. Desde sua publicação, a LDB de 96 seguiu sendo alterada e reformulada, refletindo os intensos debates e percepções educacionais que seguiram (e ainda seguem) em pauta. Dentre os principais elementos sugeridos e incluídos na LDB de 1996, estão (Severino, 2014):

- maior inclusão no processo educativo;
- instituição dos cursos sequenciais;
- qualificação dos currículos escolares;
- currículo de base nacional comum articulado com elementos locais;
- ampliação do tempo de ensino (fundamental com 9 anos);
- diversificação das IES;
- universalização do ensino médio.

Também foi a partir da LDB de 1996, e suas respectivas alterações, que foi estabelecido os dois ciclos de aprendizagem: o primeiro, formado pela educação básica, que corresponde ao ensino fundamental e médio; o segundo, pela educação superior, constituído pela formação universitária (Silva; Zamai; Silva, 2007).

O Quadro 6 apresenta a sintetização daquilo que foi estabelecido entre o fim século XX até o início do século XXI a nível federal, dando seguimento as alterações mencionadas e que, devido ao espaço desta tese, não serão discutidas em detalhes, mas que ainda são importantes de serem mencionadas:

Quadro 6 — Reformas e mudanças educacionais no Brasil entre o final do século XX e início do século XXI

| Data | Reformas e alterações | Descrição |
|------|--|--|
| 1985 | Decreto nº 91.542 | É criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo em vista na necessidade de garantir a socialização e a universalização do ensino através da distribuição gratuita de materiais didáticos. |
| 1985 | Decreto nº 91.980 | O Mobral é redefinido e passa a se chamar Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar) |
| 1992 | Lei nº 8.436 | É criado o Programa de Crédito Educativo (PCE) para jovens de baixa renda e com bom desempenho escolar, para ingresso no ensino superior. |
| 1995 | Medida Provisória nº 1784 | programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para garantir apoio financeiro para escolas de educação infantil. |
| 1996 | Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional | É publicada a nova LBD, que substitui as diretrizes apresentada em 1961. Com a LDB de 1996, estabelece-se “normas para todo o sistema educacional, da educação infantil à educação superior, além de disciplinar a Educação Escolar Indígena.” (Brasil, 1996, n.p.) |
| 1996 | Emenda Constitucional n.º 14 | Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), tendo como objetivo a redistribuição de recursos para o ensino fundamental. |
| 1996 | Decreto nº 2.026 | É criado o sistema de avaliação do ensino superior, considerando o desempenho individual dos estudantes, os cursos de graduação e os programas de pós-graduação. |
| 1998 | Enem | É criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para a avaliação dos alunos de escola pública, que mais tarde foi incorporado como uma forma de ingresso no ensino superior, através do desempenho da nota final do Enem. Sistema que perdura até os dias atuais (2022). |
| 1999 | Medida Provisória nº 1.827 | Programa de Crédito Educativo passa a ser denominado para Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), encarregando a Caixa Econômica Federal da sua administração. O Fies “possibilitou, indiretamente, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas, com avaliação considerada positiva, assegurando o preenchimento de parte das vagas do setor privado” (Ferreira, 2012, p. 460). |
| 1999 | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena | É aprovado o texto que garante as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. |
| 2000 | Lei nº 10.168 | A lei “estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado” (Ferreira, 2012, p. 460). |
| 2001 | Bolsa-Escola Federal | É criado o programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação para garantir recurso financeiro para crianças e jovens de 6 a 15 anos de idade. |
| 2003 | Decreto n.º 4.834 | O Programa Brasil Alfabetizado, com a finalidade de erradicar o índice de analfabetos no Brasil. |

| Data | Reformas e alterações | Descrição |
|-------------|---|--|
| 2004 | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) | É criado o sistema de avaliação da educação superior, para avaliar as instituições de ensino superior de todo território nacional, com avaliação dos discentes através do Enade. |
| 2004 | Lei n.º 10.973 | “chamada Lei de Inovação Tecnológica, que tratou de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo” (Ferreira, 2012, p. 462). |
| 2004 | Decreto Presidencial nº 5.225 | O decreto que dispõem sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. |
| 2004 | Decreto Presidencial nº 5.205 | Cuidou da regulamentação das “fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de ensino superior” (Ferreira, 2012, p. 462). |
| 2005 | Lei nº 11.096 | Em 13 de janeiro de 2005 é criado o Programa Universidade para todos (Prouni), para concessão de bolsas de estudos (integrais ou parciais) para estudantes de baixa renda. |
| 2005 | Decreto Presidencial nº 5.622 | Com esse decreto “normatizou a educação a distância, fortalecendo a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro. Anterior ao ano de 2005, a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, passou a permitir a educação a distância nos cursos regulares.” (Ferreira, 2012, p. 462). |
| 2007 | Decreto nº 6.096, criação do REUNI | O programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), foi criado para ampliar o acesso e a permanência no ensino superior. |
| 2007 | Lei n. 11.494, de 20 de junho | A lei trata da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Com “o Fundeb estendeu o financiamento para toda educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) rompendo com o foco no ensino fundamental” (SILVA, 2019, p. 59). |
| 2007 | IDEB | É criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que reúne os conceitos de o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, para manter a análise da qualidade do ensino. |
| 2008 | Lei 11.788 | Regulamentação dos estágios para estudantes das instituições de ensino superior, ensino profissional, ensino dos anos finais do fundamental e ensino médio. |
| 2010 | SISU | É criado o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Que se trata de um sistema informatizado e administrado pelo MEC, que permite às instituições públicas e privadas ofertar vagas para seus cursos de graduação aos candidatos que participaram do Enem. |
| 2011 | Pronatec | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que tinha como objetivo aumentar o acesso ao ensino profissional. |
| 2011 | Ciência Sem Fronteiras | Foi criado o programa Ciência Sem fronteira, na tentativa de “a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (Brasil, 2022, n.p.). |

| Data | Reformas e alterações | Descrição |
|------|-----------------------|---|
| 2012 | Lei nº 12.711 | A lei estabelece a reserva de 50% das vagas nos cursos de graduação nas instituições federais de educação superior a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, priorizando pessoas autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência. |
| 2015 | BNCC | É instituída a base comum curricular, que garante a integração e as diretrizes curriculares para todo território nacional. |
| 2017 | Lei n. 13.415 | Materializou a reforma do ensino médio, que atualmente está e processo de implementação e reestruturação. |

Fonte: Brasil (1996; 2022), Ferreira (2012) e Silva (2019).

Dando seguimento ao quadro de alterações, dois anos após publicada a nova LDB, em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com intuito de

I – Conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (Brasil, 1998, n.p.)

Inicialmente, o Enem foi estabelecido como uma forma de apurar o grau de qualidade do ensino (tanto público quanto privado), avaliando os concluintes do ensino médio, de forma voluntária — com provas que calculam o desempenho do estudante em todas as matérias do currículo escolar, incluindo uma redação, podendo variar de nota zero até mil. Todavia, após quatro anos desde sua organização, foi publicada a portaria n. 110, em 2002, que ajustava os objetivos do Enem, abrindo espaço para essa prova fosse incorporada ao processo de transição para outros níveis de ensino (Lasneaux, 2020), estabelecendo, aos poucos, o Enem como um importante dispositivo de acesso ao ensino superior⁴⁴. De 1998 até 2020, por exemplo, mais de 1.400 instituições de ensino passaram a aderir o Enem como uma forma de ingresso⁴⁵,

⁴⁴ Atualmente a nota do Enem também pode ser utilizada: como requisito para concorrer a vagas ofertadas pelo SiSu e ProUni; para solicitar o Financiamento Estudantil (Fies); para solicitar o certificado de conclusão do ensino médio, para estudantes maiores de 18 anos; para estudantes de graduação que desejam estudar em instituições estrangeiras, entre outros. Dessa forma, desde sua primeira aplicação, os números do Enem cresceram de forma expressiva, chegando a mais de 7 milhões de inscritos em 2020 (Inep, 2022).

⁴⁵ Nota da autora: foi por meio desse recurso que pude ingressar na universidade. Utilizei a nota do Enem no processo seletivo do ProUni, onde consegui bolsa integral para cursar Licenciatura em História, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do sul (PUCRS). Desse modo, entendo que essa tese, assim como minha dissertação de mestrado, só está no mundo por meio dessa “quebra de barreira” que se tornou o Enem, tanto na minha quanto na vida de muitos outros estudantes de

inclusive, podendo também ser utilizada para cursar graduação em universidades internacionais (Neves; Martins, 2014; Inep, 2022).

Ainda durante o mandato de FHC foram aprovadas outras medidas que impactaram diretamente no desenvolvimento da pauta educação, como o Bolsa-Escola Federal; a reorganização do Fies e a elaboração do processo de avaliação do ensino superior, como pode ser visto no Quadro 6. No entanto, se por um lado, no decorrer dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, “foram determinadas novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica” (Silva, 2019, p. 54) que garantiram o avanço em diferentes setores educacionais; por outro lado, a política “delineada nesse período propôs a redução de recursos destinados à educação” (Ferreira, 2012, p. 461), principalmente no que concernia a educação superior, que levou a “redução drástica do financiamento das instituições públicas mediante o fundo público” (Ferreira, 2012, p. 461), que foi resultado da aproximação com a lógica neoliberal para a contenção de gastos.

Após essas medidas, o século XX termina com um saldo positivo: com uma taxa de alfabetização beirando aos 90% (como pode-se constatar com base na Tabela 12); 90,03 % das crianças em idade escolar frequentavam a escola, considerando todas as unidades da federação, mas com diferenças em relação a classe social, uma vez que aqueles com menor renda familiar *per capita* a taxa de escolarização era de 92,53%, enquanto no grupo mais rico essa taxa chegava a 98,93% (Brasil, 2001)⁴⁶; considerável aumento da taxa de escolaridade de pessoas com 15 anos ou mais, com aumento progressivo de 1,2 anos (Brasil, 2001); aumento da frequência escolar entre todas as etapas de formação; aumento no número de cursos e de matrículas na pós-graduação, passando de 92.350 matrículas (mestrado e doutorado) em 1998 para 117.595 (mestrado e doutorado) em 2000.

baixa renda. E como até aqui discutido, essa barreira persistiu durante muito tempo (hoje com menos intensidade, se comparado aos séculos anteriores), fazendo com que hoje, escrevendo essas páginas, eu sinta que em algum momento da história a minha classe também fez parte dos planos do estado, alterando o rumo da minha trajetória acadêmica de forma significativa. Então, quando demonstro os números e as porcentagens sobre a educação, também estou incluída nesses cálculos, assim como muitos amigos, familiares e conhecidos que tiveram de esperar por um aceno inclusivo para que a educação fosse uma possibilidade.

⁴⁶ “No passado, essas diferenças entre os extremos da distribuição dos quintos de renda eram significativamente maiores: 74,53 e 97,23, respectivamente” (Brasil, 2001, p. 80).

Tabela 12 — Taxa de escolarização em 1999 por faixa etária em porcentagem

| | 5 a 6 anos | 7 a 14 anos | 15 a 17 anos | 18 a 19 anos | 20 a 24 anos |
|---------------------|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| Brasil | 70,9 | 95,7 | 78,5 | 51,9 | 25,5 |
| Norte | 71,3 | 95,5 | 79,6 | 59,7 | 31,4 |
| Nordeste | 76,9 | 94,1 | 76,7 | 52,8 | 26,3 |
| Sudeste | 71,1 | 96,7 | 81 | 53 | 24,9 |
| Sul | 60,8 | 96,5 | 75,2 | 44,3 | 23,7 |
| Centro-oeste | 66,1 | 96 | 77,8 | 50,9 | 25,1 |

Fonte: Brasil (2000, p. 80).

Todavia, ressalta-se que essa melhoria nos indicadores não foi acompanhada de maneira uniforme em todos os estados brasileiros, ao fim do século XX ainda existiam longas disparidades que acentuavam principalmente em relação a taxa de defasagem escolar; média de anos de estudo; e taxa de analfabetismo, que registrava em 1999, 26,6 % no Nordeste, enquanto no restante do país essa porcentagem não passava de 12% (Brasil, 2001).

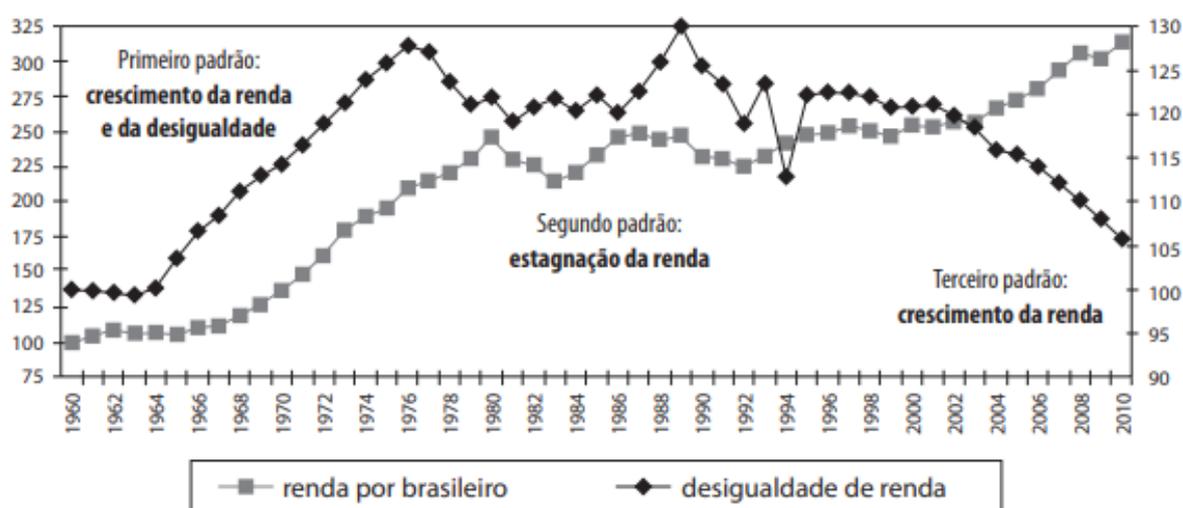
Outro ponto que se deve destacar desse período é a questão do avanço educacional feminino. Se antes as mulheres eram alijadas do espaço escolar, com o avanço das décadas de 70, 80 e 90, foi possível que essa realidade fosse invertida: ao fim de 1999, o perfil educacional das mulheres economicamente ativas era melhor do que o perfil dos homens economicamente ativos, independente da região. Pois “enquanto as mulheres, em média, tinham 6,8 anos de estudo, entre os homens essa média era de 5,9 anos” (Brasil, 2001, p. 80).

Somado a esse cenário, durante as últimas décadas do século XX e início do século XXI, a expansão da educação também foi acompanhada da evolução da renda nacional por habitante e da queda dos indicadores de desigualdade de renda, como apontam o Gráfico 2⁴⁷. O aumento da renda tem diferentes implicações na educação,

⁴⁷ O Gráfico 2 faz parte do estudo de Porchman (2010), que investiga os padrões de mudanças sociais vivenciadas pelo Brasil durante os últimos séculos. Como resultado, o autor sugere que existiram três padrões de mudanças e transformações, sendo eles: 1) o primeiro padrão de até 1960-1980, que foi caracterizado pela expansão da renda per capita e crescimento da desigualdade de renda; 2) o segundo padrão, até 2003, onde “predominou a estagnação na variação da renda per capita acompanhado do estancamento do grau de desigualdade na repartição da renda pessoal” (Porchamn, 2010, p. 641); por fim, 3) o último padrão, que sugere a expansão da renda nacional per capita e a queda da desigualdade pessoal de renda. Esses padrões são resumidos e aqui apresentados no Gráfico 2, como já mencionado.

como já pontuado anteriormente nesta tese, uma vez que “o melhor desempenho nos indicadores de mobilidade social encontra-se fortemente associado ao conjunto de transformações na economia e nas políticas públicas” (Porchman, 2010, p. 642) – dentre elas, a educação –, assim como também o investimento individual para que seja possível a dedicação a diferentes fases de instrução.

Gráfico 2 — Índice de evolução da renda nacional por habitante e da desigualdade pessoal da renda (Gini) entre 1960 e 2009



Fonte: Pochmann (2010, p. 639).

Em suma, como visto até aqui, os últimos anos do século XX foram importantes para empurrar os indicadores de desigualdade de oportunidades para outros patamares, pois se antes as barreiras já eram fixadas no primeiro degrau de formação educacional, após a década de 1990 esse cenário foi alterado (Silva, 2003b; Ribeiro, 2009). Pois o efeito das reformas educacionais aplicadas, principalmente aquelas iniciadas após 1960, foi a expansão propriamente dita educação, com a ampliação, alargamento e todos os outros sinônimos que remetem a um cenário mais positivo para a situação educacional brasileira. Onde os números da educação “primária, secundária inferior e secundária superior durante a segunda metade do século XX” apresentaram aumentos significativos (Ribeiro, 2009, p. 32).

4.4.1 Avanço do ensino superior e as reformas educacionais

Se até o final da década de 1990 a expansão resultou na quase universalização do ensino fundamental e na alfabetização de grande parte da população, a partir de

2003 houve uma notável evolução nesse cenário, com aumento da taxa de escolarização da população. A Tabela 13 apresenta os resultados de 2001 até 2009:

Tabela 13 — Taxa de escolarização das pessoas de 5 a 24 anos de idade por grupos de idade entre 2001 e 2009

| Ano | Idade | | | | |
|-------------|--------------|---------------|----------------|----------------|----------------|
| | 5 e 6 | 7 a 14 | 15 a 17 | 18 a 19 | 20 a 24 |
| 2001 | 76,2 | 96,5 | 81,1 | 51,4 | 26,2 |
| 2002 | 77,2 | 96,9 | 81,5 | 51,1 | 26,7 |
| 2003 | 78,7 | 97,2 | 82,4 | 51,7 | 26,8 |
| 2004 | 81,1 | 97,1 | 81,9 | 48,5 | 25,4 |
| 2005 | 81,5 | 97,3 | 81,7 | 47,6 | 25 |
| 2006 | 84,6 | 97,6 | 82,2 | 47 | 25,5 |
| 2007 | 86 | 97,6 | 82,1 | 45 | 25 |
| 2008 | 87,8 | 97,9 | 84,1 | 46 | 24,2 |
| 2009 | 89,1 | 98 | 85,2 | 45,7 | 24,2 |

Fonte: IBGE (1992-2009).

Conforme apresentado na Tabela 13, os dados evidenciam uma estabilidade notável na taxa de escolarização ao longo da década de 2000, com poucas melhorias significativas para jovens de 18 a 19 anos e adultos de 20 a 24 anos. Durante o período de nove anos, esses grupos mantiveram uma tendência estável, com as taxas de escolarização permanecendo abaixo de 30%. Em contraste, o quadro infantil (5 e 6 anos) testemunhou um crescimento notável, com um aumento de mais de 10% na taxa de escolarização. Essa disparidade evidencia, mais uma vez, a concentração de esforços em melhorar o acesso à educação na faixa etária mais jovem, enquanto ainda restam desafios para o acesso e a participação de jovens e adultos em idade escolar.

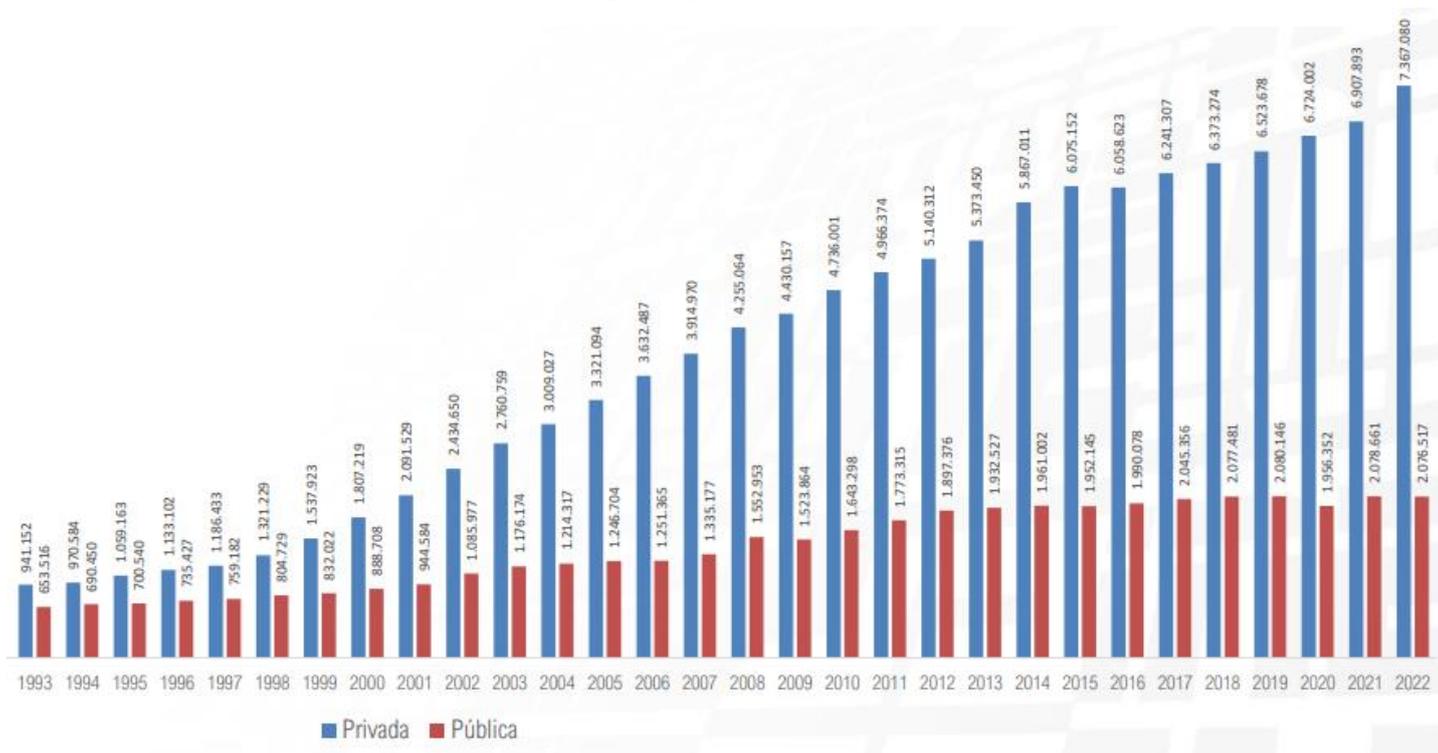
A partir de 2000, o crescimento ocorreu especialmente no que diz respeito ao ensino superior. Isso se deu através da implementação e reestruturação de iniciativas como o ProUni, Enem, Reuni, Sisu e Fies, entre outros. Tais medidas, embora tenham beneficiado sobretudo as instituições privadas, impulsionaram significativamente o acesso à educação superior.

O primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciado em 2003, em um primeiro momento manteve as

medidas estabelecidas por seu antecessor, FHC, devido às dificuldades encontradas para romper com a reforma educacional anterior (Silva, 2019). No entanto, principalmente durante seu segundo mandato, foram desenvolvidos e implementados novos dispositivos que contribuíram para a expansão do ensino, promovendo uma educação básica e superior mais inclusiva e sensível à diversidade cultural e racial brasileira, sob a gestão do Ministro Fernando Haddad, que ocupou o cargo de 2005 a 2012 (Silva, 2019).

O aumento no número de matrículas no ensino superior foi amplamente impulsionado pelo crescente incentivo ao setor privado, através de programas como ProUni e Fies. Em 2022 a rede privada somava mais de 7 milhões de alunos matriculados, com crescimento constante, como pode ser visto no Gráfico 3:

Gráfico 3 — Número de matrículas na graduação no Brasil entre 1993 e 2022



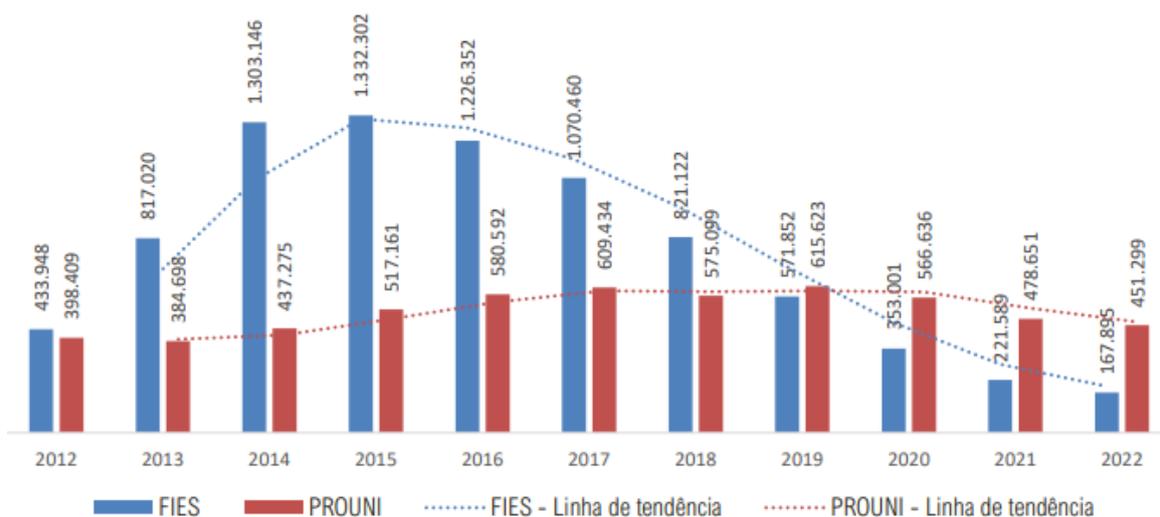
Fonte: Recorte do Gráfico apresentado em Inep (2022, p. 34).

O ProUni, instituído em janeiro de 2005 pela Lei 11.096, é um programa de concessão de bolsas no ensino superior privado para alunos de baixa renda. As bolsas são oferecidas em três modalidades: integral, para alunos com renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio; parcial de 50% e parcial de 25%, para alunos com renda de até três salários-mínimos. Um dos principais objetivos do ProUni foi ampliar

o número de vagas disponíveis, visando reduzir o déficit de estudantes de baixa renda no ensino superior (Saviani, 2019).

Embora suscetível a críticas quanto à sua eficácia e abrangência inclusiva, o ProUni tem proporcionado oportunidades significativas para que pessoas de baixa renda ingressem no ensino superior⁴⁸. Em 2005, foram oferecidas 112.275 bolsas, um número que aumentou substancialmente para 451.299 em 2022, conforme evidenciado no Gráfico 4. Quanto ao Fies, pode ser observado o período de maior crescimento entre 2014 e 2017, com mais de um milhão de alunos matriculados através desse programa. Entretanto, atualmente, o Fies enfrenta um período de menor projeção:

Gráfico 4 — Número de alunos matriculados na rede privada de educação entre 2012 e 2022



Fonte: Inep (2022, p. 49).

Outra medida lançada durante o governo de Lula (mais especificamente no seu segundo mandato) foi a elaboração do plano de medidas para o desenvolvimento da educação, estabelecendo por meio disso o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com a criação de novas unidades de universidades federais, abertura de novos *campus* das

⁴⁸ Inclusive, é digno de nota, que a forma em que adentrei ao espaço de ensino superior se deu exclusivamente pelo ProUni, com bolsa integral. Foi a partir dessa oportunidade que pude vislumbrar novos espaços de oportunidades.

universidades já existentes e a ampliação e manutenção das IEs que já estavam em funcionamento (Saviani, 2019).

Já em seguida, com o mandato da presidenta Dilma Roussef, também pelo Partido dos Trabalhadores (PT), foram mantidas as iniciativas iniciadas pelo seu antecessor, principalmente aquelas destinadas ao ensino superior. Conforme avaliação de Ferreira (2012), durante o governo Dilma ocorreu o “anúncio” de um novo ciclo na expansão da educação universitária, que tinha como base a “defesa de parâmetros internacionais de comparação de qualidade, do financiamento baseado na eficiência e da presença das grandes universidades” (Ferreira, 2012, p. 466). Para tal, Dilma manteve o Fies e o ProUni “elevando substancialmente o volume de recursos associados a esse Fundo” (Chaves; Amaral, 2016, n.p.), aumentando de forma exponencial os valores destinados à educação — de 1.218.134.755 em 2001, para 14.103.110.726 em 2014 (Chaves; Amaral, 2016)⁴⁹.

Em suma, o crescimento do ensino superior durante os mandatos petistas seguiu a tendência estabelecida por FHC, com maior concentração via iniciativa privada, onde os programas como ProUni e Fies permitiram aumentar o número de vagas ofertadas, garantindo mais uma via de ingresso para a formação universitária, principalmente para aqueles que até esse momento eram excluídos desse espaço.

No caso específico do curso superior, graduação e pós-graduação, houve a consolidação de um sistema educacional que pode ser entendido por dois segmentos: um que funciona por meio de universidades públicas federais, estaduais e municipais e outra que se desenvolve com instituições privadas, comunitárias ou filantrópicas (Picanço, 2012). Em ambos os casos, houve incentivos não só para o ingresso, mas também para a permanência dos alunos e alunas nos cursos de graduação, que, complementa Picanço (2012, p. 6),

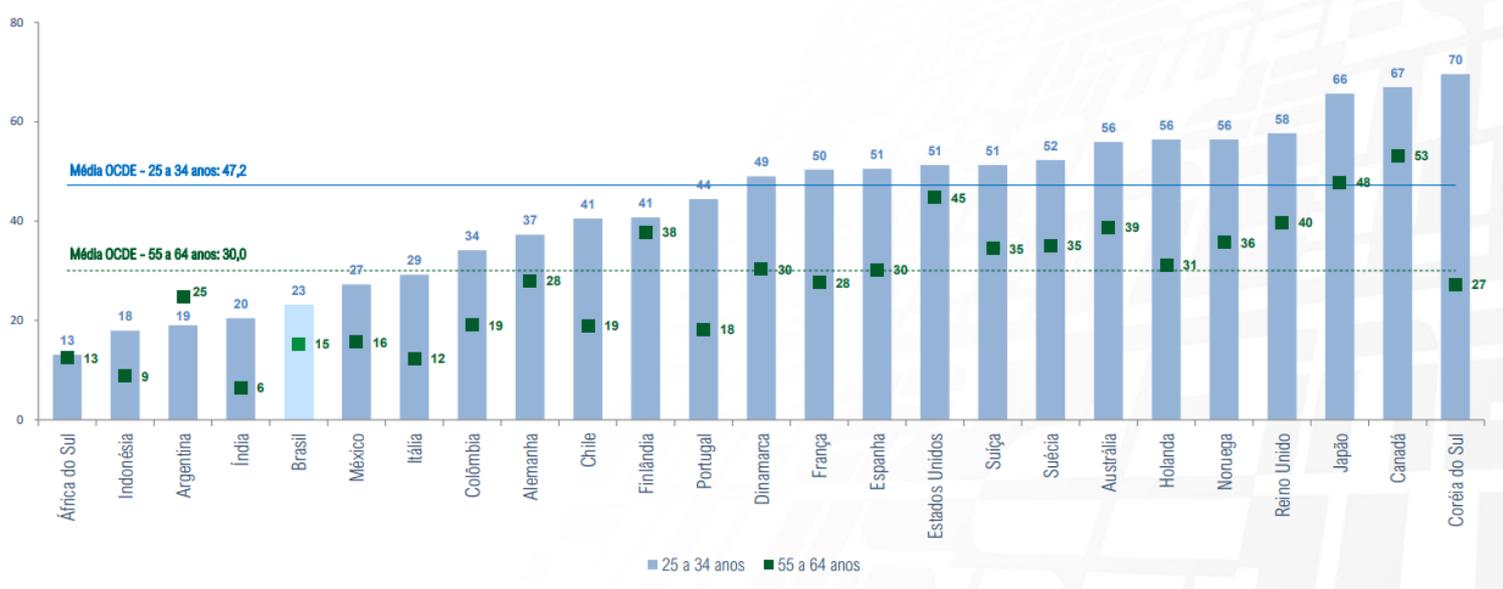
somam-se ao jogo de interesses econômicos, políticos e sociais, que resulta na expansão do ensino superior a partir do lucrativo mercado da educação superior privada e a criação de novos campos e universidades fora dos grandes eixos metropolitanos.

Todavia, mesmo em crescimento, o acesso ao ensino superior no Brasil permanece significativamente limitado em comparação com outros países latino-americanos (Mont’Alvão, 2015). Isso se deve em parte ao desenvolvimento tardio do

⁴⁹ Vale destacar que também estabeleceu alterações na LDB, inserindo no artigo 79, a oferta de ensino superior para os povos indígenas.

sistema educacional brasileiro, cujas consequências são evidentes em várias áreas, como o percentual relativamente baixo de adultos com educação superior, se comparado com os demais países, conforme demonstra o Gráfico 5:

Gráfico 5 — Dados internacionais do percentual da população com educação superior, por faixa etária em 2021



Fonte: Inep (2022, p. 12).

Para além da questão do setor privado, outro movimento tem ganhado espaço entre as estatísticas da educação superior, são os cursos de graduação a distância (EAD). Conforme sugere o Gráfico 6, extraído do relatório do Censo do Ensino Superior de 2022, o número de ingressantes na graduação contou com o expressivo crescimento do número alunos no formato da Educação a distância (EAD):

Gráfico 6 — Número de alunos ingressantes no curso de graduação de 2012 até 2022



Fonte: Inep (2021, p. 30).

Após os governos petistas, ocorreu o que muitos qualificam como “desmonte” em diferentes áreas, sendo a educação uma das mais afetadas⁵⁰ (Porto; Queiroz, 2019; Saviani, 2022). Com Temer (2016-2018), houve seguidas alterações que estabeleceram “freios” em relação ao avanço do investimento em educação, como a PEC 555 (que previa a diminuição dos gastos com educação e saúde). Em outra via, nesses dois anos de governo, Temer também deixou outra “marca” no quadro educacional brasileiro: a reforma do ensino médio (Lei n. 13.415). A reforma do ensino médio, entre outras medidas, estabeleceu o aumento da carga horária de ensino e expressivas mudanças na grade curricular, com exclusão de disciplinas obrigatórias como Filosofia e Sociologia.

Essa reforma parte dos argumentos: de que é necessário repensar o formato de ensino para que a escola se torne mais atrativa para os jovens, dado as altas taxas de abandono escolar dessa fase de formação; e de que é necessário preparar o jovem

⁵⁰ Aqui não será estabelecido um debate em relação ao que acontecia no país nesse momento de passagem dos governos petistas para o mandato do Presidente Michel Temer. Mas, cabe destacar que, em 2016, o segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff se encerrou após a finalização do processo de *impeachment*, que julgava crime de responsabilidade fiscal que teria sido cometido pela presidenta. Após esse processo Temer, seu Vice-presidente, assumiu a casa Executiva.

para a vida profissional, garantindo maior adequação as necessidades do mercado de trabalho. Isto é,

a propaganda do 'Novo' Ensino Médio ocupou-se, desde o início, de culpabilizar escolas e profissionais da educação por um fenômeno social complexo e multicausal: o grande contingente de jovens egressos/as do ensino médio que não prosseguem os estudos no ensino superior e nem encontram uma colocação profissional. (Cássio; Goulart, 2022, p. 286)

Das inúmeras críticas direcionadas a reforça, que menospreza as diretrizes estabelecidas pela LDB, chama atenção o fato de o ensino médio público ser, cada vez mais, uma formação que não fornece uma formação geral básica e sólida, uma vez que retira conteúdos “e coloca pouco ou nada no lugar – e nem forma para o mundo do trabalho – pois oferece um arremedo de ‘qualificação profissional’ muito aquém (em quantidade e qualidade)” (Cássio; Goulart, 2022, p. 289).

Após o período de Temer, já durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o setor educacional viveu em estado de alerta constante. Tanto em relação ao quadro de avanços quantitativos, com cortes para o ensino e para a pesquisa proporcionados pelo empenho de Bolsonaro; quanto em relação ao progresso qualitativo que veio sendo galgado ao longo de muitos séculos. No governo de Bolsonaro, a grande preocupação do presidente com a educação era a “doutrinação” que, segundo ele e seus aliados, ocorria nas escolas. Para tal, assim como grande parte da direita desse período, Bolsonaro foi um dos protagonistas do movimento “Escola sem partido”⁵¹, que vê no ambiente escolar um espaço de doutrinação política-ideológica de esquerda.

Para além, durante esse período também surgiram outros projetos direcionados a educação: como o projeto de lei 3261/2015, de Eduardo Bolsonaro, que sugere o “*homeschooling*”, a educação domiciliar; a portaria 1432, que previu a flexibilização dos currículos por área de conhecimento; corte de 70% da concessão de bolsas para a pós-graduação; tentativa de alterações no Fundeb, com vistas a garantir maiores recursos as redes de ensino privada; educação de verbas destinadas as universidades federais, entre outros (Cislaghi *et al.*, 2019).

Somado a esses aspectos, também há de se contar que durante os últimos anos o mundo viveu um cenário de pandemia por Covid-19, uma doença que fez

⁵¹ O movimento escola sem partido foi fundado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib. Ver mais em: Lima e Hipólito (2020).

muitas vítimas fatais, e que afastou durante muito tempo as crianças do espaço escolar, e cujas implicações poderão ser futuramente sentidas e seguidamente debatidas.

4.5 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Ao longo desse capítulo foram apresentados e discutidos os diferentes momentos e indicadores que aos poucos forjaram o quadro educacional brasileiro do século XX e início do século XXI. Se hoje é possível falar em expansão educacional, isso se deve a mais de meio século de história em que o espaço escolar ora caminhava para o espaço de privilégio, ora demandava-se como lugar de acesso universal.

A característica comum dos séculos XVI, XVII e XIX e início do século XX, foi o fato da barreira educacional ser fixada antes mesmo de ser possível adentrar o espaço escolar. Muitas crianças não chegavam à escola, não chegavam na etapa de alfabetização, sendo sumariamente excluídas do ambiente educacional. A instrução seguiu sendo um privilégio durante muito tempo, agravando-se ainda mais com o processo de aceleração da urbanização e da industrialização, que forçavam cada vez mais a complexificação do mundo do trabalho.

Quando o mundo já dava sinais de expansão educacional, o Brasil ainda caminhava a passos lentos para a valorização social das credenciais de educação, tendo em vista que até o final da década de 1890, por exemplo, grande parte da socialização “para a vida se fazia, de modo quase exclusivo ou preponderante, independente e acima das instituições escolares” (Fernandes, 1966, p. 72). Pois somente entre a elite as credenciais de educação tinham algum valor ou importância, seja como distinção social, seja como uma atribuição para a realização de atividades profissionais.

Esse cenário ganhou novos contornos ao fim do século XX, onde o país passou por diferentes contextos sociais, políticos e econômicos que evidenciaram e pleitearam maiores investimentos na educação. Afinal, o mundo do trabalho também necessitava cada vez mais preparo da mão-de-obra, onde as credenciais de educação não somente eram importantes, mas se tornaram cada vez mais necessárias, ou até mesmo essenciais, para a colocação profissional.

Após passar pelas reformas de Campos e Capanema, a LDB de 1961, a Reforma Universitária de 1968, entre outros, foi possível chegar à expansão educacional propriamente dita, com avanço notável no cenário educacional brasileiro. Após anos marcados pela ditadura civil-militar, as décadas de 1980 e 1990 testemunharam esforços significativos para superar as heranças autoritárias e promover uma democratização efetiva da educação. Por meio de reformas estruturais, investimentos massivos e mudanças nas políticas educacionais, o país avançou na direção da universalização do ensino fundamental, na redução das taxas de analfabetismo e na ampliação do acesso à educação em todos os níveis.

A década de 1990 foi marcada pela instituição de importantes políticas e programas educacionais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que se tornou um instrumento crucial de acesso ao ensino superior. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu diretrizes abrangentes para todo o sistema educacional, incentivando a inclusão, a diversificação e a melhoria da qualidade do ensino.

Essas reformas e políticas resultaram em avanços significativos nos indicadores educacionais, como a redução das taxas de analfabetismo, o aumento da escolarização em todas as faixas etárias e a melhoria do perfil educacional das mulheres. No entanto, é importante reconhecer que os desafios persistem, especialmente no que diz respeito às disparidades regionais e socioeconômicas.

Após essa análise abrangente dos elementos históricos e sociais que moldaram a trajetória da educação no Brasil, é inegável o progresso observado em ambos os aspectos qualitativos e quantitativos. A presença crescente de indivíduos nas instituições educacionais, tanto nas etapas escolares quanto nas universidades, e a conquista de diplomas refletem não apenas um aumento numérico, mas também uma valorização cada vez maior da educação como um elemento fundamental para o progresso social e econômico.

É evidente que a educação desempenha um papel crucial na vida da população, e os avanços nos indicadores educacionais significam que cada vez mais pessoas estão conseguindo acessar oportunidades que anteriormente lhes eram negadas (nos diferentes níveis de ensino). No entanto, surge um questionamento relevante: até que ponto essa expansão educacional conseguiu de fato diminuir a influência da origem social sobre os resultados educacionais?

Nas próximas páginas, explorarei essa questão em maior profundidade, apresentando os resultados de pesquisa e analisando se os ganhos observados na expansão educacional foram capazes de verdadeiramente reduzir as disparidades socioeconômicas e promover uma maior igualdade de oportunidades educacionais para a população brasileira nas últimas décadas.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: ASSOCIAÇÃO ENTRE ORIGEM SOCIAL E ESCOLARIDADE ALCANÇADA NO BRASIL

Até aqui, procurei fornecer uma análise abrangente sobre o que está implicado na relação entre origem social e nível educacional alcançado. Comecei apresentando os fundamentos teóricos no capítulo dois e desenvolvi uma compreensão conceitual mais aprofundada da interação entre escolaridade e bem posicional no capítulo três, trazendo o conceito formalizado por Hirsch (1979) ao centro do debate. Em seguida, contextualizei a discussão dentro do cenário histórico relevante para a educação da população brasileira, explorando o desenvolvimento e as reformas que moldaram o sistema educacional do país.

Agora, no capítulo cinco, busco integrar todos esses aspectos e examinar, a partir dos dados da PNAD de 1982, 1996 e 2014, se houve uma redução significativa na relação entre origem social e nível educacional. Este capítulo representa a culminação do trabalho, onde tento oferecer uma análise detalhada sobre o progresso ou eventual estagnação na superação das disparidades educacionais relacionadas à posição de origem social de classe.

Para isso, a organização deste capítulo é delineada da seguinte maneira: primeiro, apresento as ferramentas e escolhas metodológicas, incluindo os modelos utilizados, as fontes de dados e as variáveis selecionadas. Em seguida, descrevo e analiso os resultados, começando pelo Modelo de Mínimos Quadrados Ordinários (OLS), seguido pelo Modelo Ordinal e pelo Modelo Multinomial. As seções 5.2, 5.3 e 5.4 concentram-se na relação entre as variáveis centrais desta tese, que são origem social e escolaridade; no entanto, para aprofundar ainda mais a análise, na seção 5.5 apresento os resultados dos modelos quando adicionadas outras variáveis independentes, como sexo, raça, local e região.

Vale ressaltar que, inicialmente, os resultados serão apresentados de forma mais descritiva. Posteriormente, na última seção, serão discutidas as relações entre os resultados encontrados e a literatura revisada ao longo deste trabalho, seguido do resumo geral que indica a confirmação ou não das hipóteses de pesquisa.

5.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

5.1.1 Modelos

A metodologia adotada nesta tese é quantitativa, que permite a mensuração e generalização dos dados de pesquisa. A análise é conduzida por meio de modelos estatísticos multivariados, que incluem três: o modelo 1, regressão linear com mínimos quadrados ordinários (OLS); o modelo 2, regressão logística ordinal; e o modelo 3, regressão logística multinomial (RLM). As análises extraídas de ambos os modelos serão consideradas para responder à pergunta de pesquisa e para testar as hipóteses.

Para fins de organização e apresentação dos modelos durante a análise, cada um foi numerado de acordo com o Quadro 7, que também apresenta a definição geral:

Quadro 7 — Definição geral dos modelos estatísticos

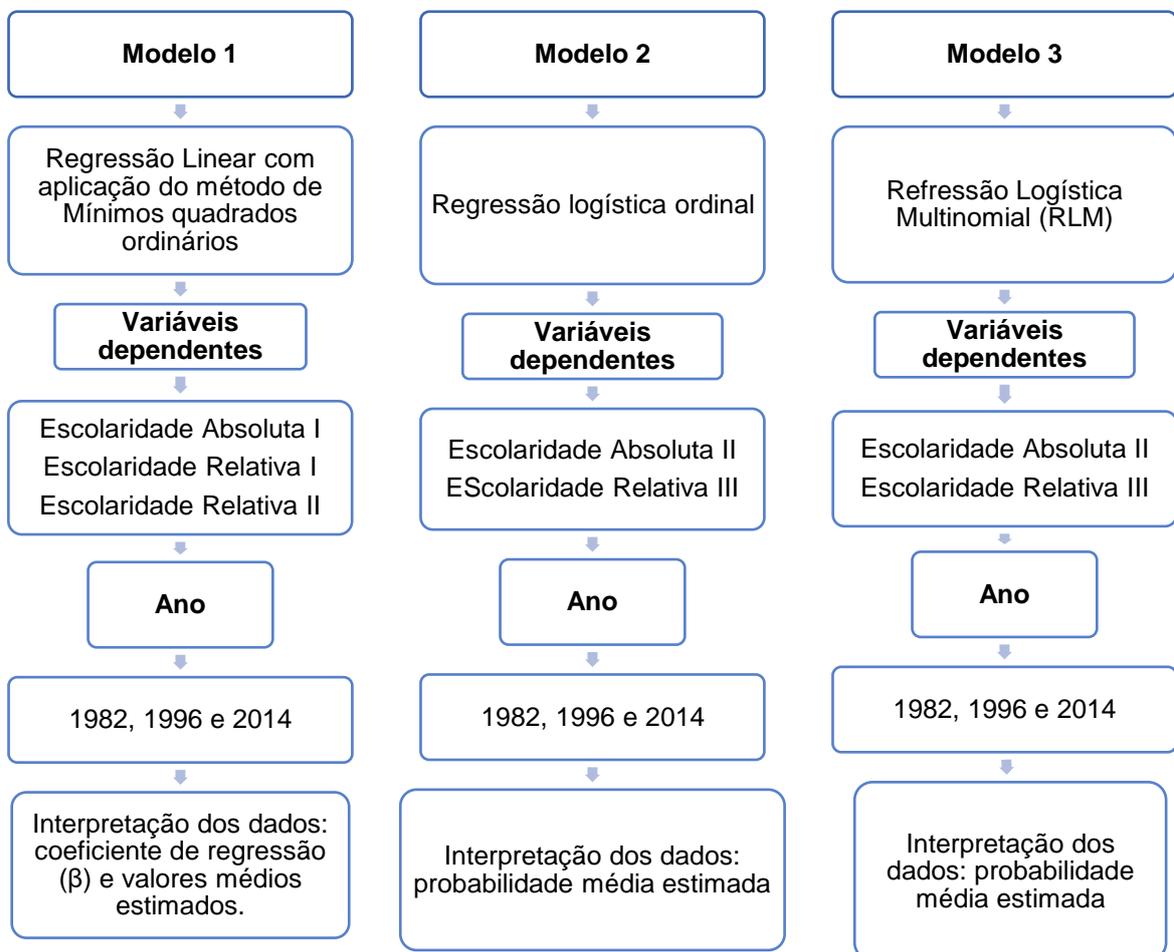
| Modelo | Modelo | Definição |
|-----------------|---|---|
| Modelo 1 | Regressão linear com mínimos quadrados ordinários (OLS) | A regressão linear com mínimos quadrados ordinários (OLS) é empregada para estimar diferentes relações entre uma variável dependente e uma variável independente explicativa. Segundo Chein (2019, p. 16), "o estimador de mínimos quadrados ordinários escolhe os coeficientes de modo que a linha de regressão estimada fique o mais próxima possível dos dados observados". Sua simplicidade e eficiência na apresentação dos resultados fazem desta ferramenta uma escolha apropriada para este estudo (IBM, 2023). |
| Modelo 2 | Regressão logística ordinal | A regressão logística ordinal é utilizada quando a variável dependente é ordinal (que possuem categorias ordenadas), com objetivo de modelar a relação entre a variável ordinal e um conjunto de outras variáveis independentes. Isto é, este modelo ajuda a prever probabilidade de pertencer a uma categoria ordinal específica. |
| Modelo 3 | Regressão logística multinomial (RLM). | A RLM é uma forma de classificar assuntos ou resultados, tendo como base os valores de um conjunto de preditores (na linguagem estatística, preditores se refere a variáveis independentes ou explicativas). |

Fonte: Chein (2019) e IBM (2023).

A escolha desses modelos foi motivada pela compreensão de que, em conjunto, podem fornecer uma análise mais abrangente e completa dos indicadores, resultando em importantes *insights* para pesquisas sobre o tema. E também porque se ajustam às necessidades dessa pesquisa, aos tipos de dados e às variáveis selecionadas.

Enquanto os modelos OLS e ordinal são comumente empregados em estudos semelhantes (Salata, 2022; 2023), a inclusão do modelo logístico multinomial permite uma maior profundidade nas estimativas, contornando limitações dos modelos anteriores e promovendo um avanço na compreensão dos fenômenos investigados. Ao mencionar limitações, trato sobre a capacidade analítica dos modelos *logit* multinomial em produzir estimativas mais flexíveis e abrangentes, uma vez que permite que os parâmetros variem para cada categoria da variável dependente. Ou seja, trata-se de um modelo menos parcimonioso, e, portanto, mais completo que o modelo ordinal. A Figura 6 resume a organização dos modelos:

Figura 6 — Organização dos modelos para análise dos dados



Fonte: elaborado pela autora.

Para aplicação, utilizo o *software* Stata/BE 1.7, com uso dos comandos: regress (modelo 1), ologit (modelo 2) e mlogit (modelo 3) (ver a syntax completa em Anexo A). A execução se deu ano a ano, de forma individual, tendo como principal variável independente a classe de origem (categorias sócio-ocupacionais do pai) e como

variável dependente a escolaridade alcançada (alternando entre absoluta e relativa). Ao todo, o primeiro modelo foi rodado nove vezes, três vezes para cada variável dependente; o segundo e o terceiro foram rodados seis vezes, três vezes para cada variável dependente.

Outro elemento importante para pontuar, é a forma como organizei a interpretação dos resultados (último elemento em destaque na Figura 6). Geralmente, os modelos de regressão possuem uma saída que não é de simples interpretação, para isso, é comum que os pesquisadores e as pesquisadoras utilizem outras medidas para ler os resultados. Nesse sentido, também optei por outras formas de apresentação e interpretação dos dados. Para o modelo 1, apresento e analiso os coeficientes de regressão (β) e os valores médios estimados, que são as mudanças esperadas “na variável dependente – no caso, escolaridade – pela mudança de uma unidade na variável independente – no caso, a classe de origem” (Salata, 2023, p. 179). Os valores médios estimados são medidas mais gerais e abrangentes do impacto das variáveis independentes sobre a variável dependente, o que complementa a análise dos coeficientes de regressão e oferece uma visão mais completa.

Para o modelo 2 e 3, utilizo a leitura da probabilidade média estimada, que indica probabilidade que determinada categoria ocupacional da variável independente tem de pertencer a cada categoria da variável dependente (baixa, média baixa, média alta e alta). Todavia, mesmo me concentrando nos valores de probabilidade média estimada, coloco em anexo os valores em coeficientes (Anexo C e D).

5.1.2 Fontes

Os dados que analiso são provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua – IBGE), dos anos de 1982, 1996 e 2014, que se trata de um recorte que contempla um período de grande expansão dos indicadores educacionais no Brasil. Também utilizo da leitura desses 3 anos, uma vez que apresentam dados sobre mobilidade.

A PNAD é uma base de dados que tem como objetivo geral acompanhar as mudanças e flutuações anuais (de curto, médio e longo prazo) do desenvolvimento socioeconômico do Brasil (BRASIL, 2022). A base de dados é de acesso livre e possui uma organização estatística bastante apurada, possibilitando que seja utilizada para

a produção de diferentes tipos de estudos. Se trata também de uma base de dados bastante comum a esse tipo de pesquisa, já que apresenta um apanhado preciso sobre a origem social e as credenciais de educação adquiridas ao longo da vida. A realização da coleta de dados da PNAD se dá por meio da pesquisa por amostragem probabilística, onde estima-se um cálculo para seleção de casos aleatórios, onde uma parcela da população participante garante a possibilidade de universalização dos dados para toda a sociedade brasileira (Brasil, 2022)⁵².

A partir da base de dados de 1982, 1996 e 2014, selecionei os participantes com idade entre 28 e 41 anos, com intuito de abarcar três coortes de nascimento diferentes, entre os anos de 1992 e 1996 e 1996 e 2014, conforme apresento no Quadro 8:

Quadro 8 — Coortes de nascimento adicionados a análise

| Coorte | Ano de nascimento | | 15 anos de idade | | 28 a 41 anos de idade |
|-----------------|-------------------|------|------------------|------|------------------------|
| | de | até | de | até | Ano de coleta de dados |
| Primeira | 1941 | 1941 | 1956 | 1969 | 1982 |
| Segunda | 1955 | 1955 | 1970 | 1983 | 1996 |
| Terceira | 1973 | 1973 | 1988 | 2001 | 2014 |

Fonte: Adaptado de Salata (2023, p. 172).

As coortes de idade foram determinadas com objetivo de identificar a população que mais teria se beneficiado (no sentido de: nasceram em um momento em que a educação estava se expandindo) em relação aos períodos de mudanças educacionais no Brasil. Os nascidos entre 1941 e 1973 já chegaram ao mundo em um contexto social em que a educação recebia maior atenção, com reformas importantes que trouxeram a expansão educacional ‘propriamente dita’, como expliquei em detalhes no capítulo anterior — principalmente para o caso dos nascidos em 1955 e 1973.

⁵² A organização da PNAD se dá da seguinte forma: “Ante a impossibilidade de investigar continuamente todos os temas de interesse, a Pnad foi estruturada em termos de pesquisa básica, pesquisas suplementares e pesquisas especiais. A pesquisa básica investiga, de forma contínua, os temas definidos como de maior importância para medir e acompanhar o nível socioeconômico da população: habitação e mão-de-obra; além de características demográficas e educacionais. As pesquisas suplementares aprofundam os temas permanentes e investigam outros assuntos de interesse que se interliguem com os da pesquisa básica. As pesquisas especiais abordam assuntos de maior complexidade, que exigem tratamento à parte da pesquisa básica, podendo até requerer um esquema de amostragem distinto” (Instituto de pesquisa econômica avançada, 2023, n.p.)

5.1.3 Variáveis

Levando em conta a intenção de analisar a relação entre origem social de classe e o nível de escolaridade alcançado, a variável dependente utilizada é a escolaridade, e a variável independente principal é a classe social dos indivíduos. A classe de origem é medida tendo em conta a classificação proposta por Silva (1992), que para agrupar as categorias ocupacionais “adotou como critério a homogeneidade das posições de mercado e trabalho, levando em consideração também a distinção entre contexto rural e urbano, setor manual e não manual, e a separação entre setores econômicos” (Salata, 2023, p. 173).

Todavia, aqui não serão utilizadas todas as dezoito categorias propostas por Silva (1992), mas sim as categorias agregadas definidas por Scalon (1999). A autora reduziu as categorias de 18 para 9⁵³, com objetivo de proporcionar maior facilidade de análise dos resultados. O Quadro 9 apresenta o resumo das variáveis independentes, inclusive, apresenta quais são as nove categorias agregadas a partir de Scalon (1999):

Quadro 9 — Variáveis independentes

| Variável | Tipo de variável | Modelo aplicado | Categorias | Descrição |
|-------------------------------|------------------|-----------------|---|--|
| Origem social (classe) | Nominal | 3 modelos | 1) profissionais (referência); 2) administradores e gerentes; 3) proprietários empregadores; 4) não manual de rotina; 5) trabalhador por conta própria; 6) trabalhadores manuais qualificados; 7) trabalhadores manuais não qualificados; 8) empregadores rurais; e 9) empregados rurais. | Categorias agregadas definidas por Scalon (1999). Ocupação do pai do entrevistado. |
| Raça | Nominal | 3 modelos | 0) brancos (referência); e 1) negros. | Autoidentificação racial |
| Sexo | Nominal | 3 modelos | 0) homens (referência); 1) mulheres | Sexo do entrevistado |
| Idade | Intervalar | 3 modelos | - | Idade em anos |
| Local | Nominal | 3 modelos | 0) rural (referência); | Tipo de local de moradia |

⁵³ Para conferir a forma de agrupamento proposta pela autora, ver mais em: Scalon (1999, p. 53 até 71).

| Variável | Tipo de variável | Modelo aplicado | Categorias | Descrição |
|---------------|------------------|-----------------|--|--|
| | | | 1) urbano; e 2) urbano-metropolitano. | |
| Região | Nominal | 3 modelos | 1) Norte (referência); 2) Nordeste; 3) Sudeste; 4) Sul; e 5) Centro-Oeste. | Região de moradia, distinguindo as cinco regiões geográficas do país |

Fonte: Adaptado de Salata (2022; 2023).

Ressalto que utilizo como variável analítica ‘sexo’ para me aproximar da organização e aplicação estabelecida pelo banco de dados ao qual apoio essa pesquisa, a PNAD. O mesmo caso ocorre com a variável ‘raça’, utilizada a partir do que apresenta a PNAD, mesmo sabendo da discussão que está envolta na utilização desse termo ou de outros. Todavia, apoio-me na discussão proposta por Guimarães (2013), quando reflete sobre a utilização desse termo e a implicação disso para as pesquisas sociológicas.

O Quadro 10 apresenta as variáveis dependentes. Para responder às hipóteses utilizo como variável independente principal a origem social de classe (Quadro 9). No caso das variáveis dependentes, para testar a hipótese 1 (H1 — o crescimento da escolarização da população brasileira nas últimas décadas foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e nível absoluto de escolaridade alcançada) utilizo as variáveis dependentes escolaridade absoluta (I) e (II). E para testar a hipótese 2 (H2 — o crescimento da escolarização da população brasileira nas últimas décadas não foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e nível relativo de escolaridade alcançada) utilizo as variáveis escolaridade relativa (I), (II) e (III). A comparação entre os resultados de ambas as variáveis também será de igual importância para análise.

Quadro 10 — Variáveis dependentes

| Variável | Tipo de variável | Modelo aplicado | Categorias | Descrição | |
|--------------------------------|------------------|----------------------|------------|-----------|---|
| Escolaridade absoluta I | Intervalar | Regressão Linear OLS | Modelo 1 | - | Anos de estudo, que poderia variar de zero até dezessete anos |
| Escolaridade relativa I | Intervalar | Regressão Linear OLS | | - | Posição relativa na fila educacional |

| Variável | Tipo de variável | Modelo aplicado | | Categorias | Descrição |
|----------------------------------|------------------|---------------------------------------|----------|--|--|
| Escolaridade relativa II | Intervalar | Regressão Linear OLS | | - | Retornos à educação no mercado de trabalho |
| Escolaridade absoluta II | Ordinal | Regressão logística ordinal | Modelo 2 | 1) baixo; 2) médio-baixo; 3) médio-alto; e 4) alto | Nível absoluto de escolaridade |
| Escolaridade relativa III | Ordinal | Regressão logística ordinal | | | Nível relativo de escolaridade |
| Escolaridade absoluta II | Ordinal | Regressão Logística Multinomial (RLM) | Modelo 3 | 1) baixo; 2) médio-baixo; 3) médio-alto; e 4) alto | Nível absoluto de escolaridade |
| Escolaridade relativa III | Ordinal | Regressão Logística Multinomial (RLM) | | | Nível relativo de escolaridade |

Fonte: Adaptado de Salata (2022; 2023).

Existem cinco formatos de variáveis educacionais, como pode ser visto no Quadro 10, dois deles relacionados às discussões tradicionais de pesquisas de estratificação educacional, que consideram a educação como um valor absoluto (medido em anos de estudo). Os outros estão relacionados ao entendimento da educação como uma medida relativa (Hirsch, 1979), cuja construção segue a trilha de trabalhos internacionais sobre o tema, como as publicações de Fujihara e Ishida (2016), Rotman, Shavit e Shalev (2016), Bol (2015), Ortiz e Rodriguez-Menés (2015) e Triventi *et al.* (2016).

Os formatos de Escolaridade Absoluta (I) e (II) calculam os anos de estudo concluídos de forma direta, variando de zero a dezessete anos. Essas variáveis mantêm seus resultados inalterados ao longo do tempo, oferecendo uma medida consistente para todas as distribuições, independentemente de possíveis mudanças na distribuição das credenciais de educação entre os entrevistados (Salata, 2022; 2023).

Para pensar a forma de construir medidas relativas para o caso brasileiro, em específico, utilizo como modelo os trabalhos de Salata (2022; 2023). As variáveis relativas (I) e (II), tal como estabelece o autor, ajustam seus valores com base na posição relativa que determinado nível de educação proporciona ao indivíduo em uma

espécie de fila imaginária, na qual os mais educados ocupam as primeiras posições e os menos educados as últimas. Dessa forma, para calcular a variável relativa (I), foi adotado o seguinte procedimento: para cada valor, foi atribuída a frequência percentual acumulada pelo valor imediatamente anterior, repetindo essa operação para cada ano (1982, 1996 e 2014). Essa medida pode ser compreendida como o percentual da população economicamente ativa (PEA) que, em determinado momento, possuía um nível de escolaridade inferior ao valor considerado (Salata, 2022; 2023).

Já a variável Escolaridade Relativa (II) ajusta os valores de escolaridade de acordo com os retornos que eles proporcionam no mercado de trabalho em um determinado período. Para construí-la, foram realizados modelos lineares multivariados (OLS), tendo o status ocupacional (ISEI) como variável dependente e nove níveis de escolaridade como variável independente principal, além de alguns controles (idade, sexo, cor, local e região de moradia). Os coeficientes relativos aos níveis de escolaridade, ou seja, os retornos esperados em termos de status ocupacional, foram identificados e atribuídos como valores de uma nova variável, definida aqui como escolaridade relativa (II) (Salata, 2022; 2023).

As categorias ordinais de escolaridade absoluta (II) e relativa (III), 1) baixo; 2) médio-baixo; 3) médio-alto; e 4) alto são utilizadas para os modelos 2 e 3. A definição dessas categorias seguem os critérios estabelecidos no trabalho de Salata (2023, p. 117), que explica que: “a diferença entre elas é que o agrupamento dos níveis de escolaridade dentro destas quatro grandes categorias é o mesmo em todos os anos para a escolaridade absoluta, mas varia de acordo com sua distribuição entre a população na medida relativa”.

Para a classificação das categorias de escolaridade absoluta utiliza-se a mesma para a análise dos três anos (1982, 1996 e 2014): baixo, até séries iniciais do ensino fundamental completo; médio baixo, até séries finais do fundamental completo; médio-alto, até ensino médio completo; alto, entrada no ensino superior (Salata, 2023). A Tabela 14 apresenta a medida absoluta e relativa de escolaridade adotada nesta tese:

Tabela 14 — Medidas absoluta e relativa dos níveis de escolaridade (categorias)

| | 1982 | | 1996 | | 2014 | | |
|---|------------------|------|------------------|------|------------------|------|------------------|
| | Esc. Absoluta II | % | Esc. Relativa II | % | Esc. Relativa II | % | Esc. Relativa II |
| Sem escolaridade | Baixo | 18,6 | Baixo | 10,9 | Baixo | 4,1 | Baixo |
| Séries iniciais do ensino fundamental incompleto | Baixo | 20,8 | Médio baixo | 13,6 | Baixo | 4,8 | Baixo |
| Séries iniciais do ensino fundamental completo | Baixo | 22,6 | Médio alto | 16,0 | Médio baixo | 5,4 | Baixo |
| Séries finais do ensino fundamental incompleto | Médio Baixo | 8,8 | Médio alto | 15,2 | Médio baixo | 11,3 | Baixo |
| Séries finais do ensino fundamental completo | Médio Baixo | 7,1 | Médio alto | 10,9 | Médio alto | 10,1 | Médio baixo |
| Ensino médio incompleto | Médio alto | 3,5 | Médio alto | 5,4 | Médio alto | 6,5 | Médio baixo |
| Ensino médio completo | Médio alto | 10,0 | Alto | 16,9 | Médio alto | 35,0 | Médio alto |
| Ensino superior incompleto | Alto | 3,4 | Alto | 3,6 | Alto | 8,0 | Médio alto |
| Ensino superior completo | Alto | 5,3 | Alto | 7,1 | Alto | 14,1 | Alto |
| Mestrado ou doutorado | Alto | 0,1 | Alto | 0,3 | Alto | 0,7 | Alto |
| Total | - | 100 | - | 100 | - | 100 | - |

Fonte: Salata (2023; 2022).

No caso das categorias relativas, essas mudam de acordo com a distribuição das credenciais de educação entre a população, tal como estabelece o conceito de posicionalidade. Dessa forma, para cada ano, a classificação pode sofrer alterações, por exemplo, a classificação médio-alto pode ser uma para 1982 e outra para 2014; e estar na categoria baixa em 1982 é diferente de estar nessa mesma categoria em 2014.

5.2 RESULTADO MODELO 1: OLS

Dou início a leitura dos dados da PNAD por meio do modelo 1. Ao estimar esse modelo para cada ano e variável dependente, a avaliação geral de desempenho apresentou valores satisfatórios, que indicam que os resultados observados são estatisticamente significativos. A saída da regressão linear OLS no Stata indica os números para a estatística F, R-quadrado e Root MSE (ambos correspondem sobre a validade e o grau de desempenho do modelo) que, neste caso, sugerem uma capacidade razoável de explicar a variabilidade nos dados. De modo global, os produtos demonstram um nível de confiança de 99% (<.05), que representa uma diferença ou relação positiva entre as variáveis analisadas⁵⁴.

A primeira variável independente estudada é a **Escolaridade Absoluta (I)**, que mede os anos de estudo dos indivíduos, podendo variar de zero até dezessete anos. A Tabela 15⁵⁵ apresenta os valores em forma de coeficientes de regressão, que representam a relação entre a variável dependente (escolaridade alcançada) e a variável independente (origem de classe dos indivíduos), tendo como referência a categoria ocupacional 'profissional'.

Tabela 15 — Efeito de classe social de origem sobre escolaridade absoluta (I) em 1982, 1996 e 2014

| Categoria ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Administradores e gerentes | -1.58 ** | -1.81 ** | -1.31 ** |
| Proprietários empregadores | -2.78 ** | -3.06 ** | -1.9 ** |
| Não-manual de rotina | -3.51 ** | -3.48 ** | -2.47 ** |
| Trabalhadores conta-própria | -4.18 ** | -3.35 ** | -3.55 ** |
| Trabalhadores manuais qualificados | -5.61 ** | -4.8 ** | -3.73 ** |
| Trabalhadores manuais não qualificados | -6.76 ** | -6.24 ** | -4.79 ** |
| Empregadores rurais | -6.43 ** | -5.62 ** | -3.6 ** |
| Empregados rurais | -8.84 ** | -7.87 ** | -6.04 ** |
| Número de observações | 44221 | 35064 | 9866 |
| <i>R-squared</i> | .439 | .369 | .319 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

** p<.01, * p<.05.

⁵⁴ Esses valores demonstram resultados comuns para determinar a significância estatística para trabalhos acadêmicos. Apresentar esse resumo geral é importante para que seja possível validar estatisticamente os resultados apresentados.

⁵⁵ Optei por incluir as tabelas de coeficientes diretamente no texto, pois são mais compactas e facilitam a leitura. As demais tabelas foram colocadas em anexo (que vou informando na medida que for necessário) para melhor organização e concisão do texto. Os gráficos serão enfatizados na interpretação, especialmente nos modelos seguintes, como os modelos dois e três.

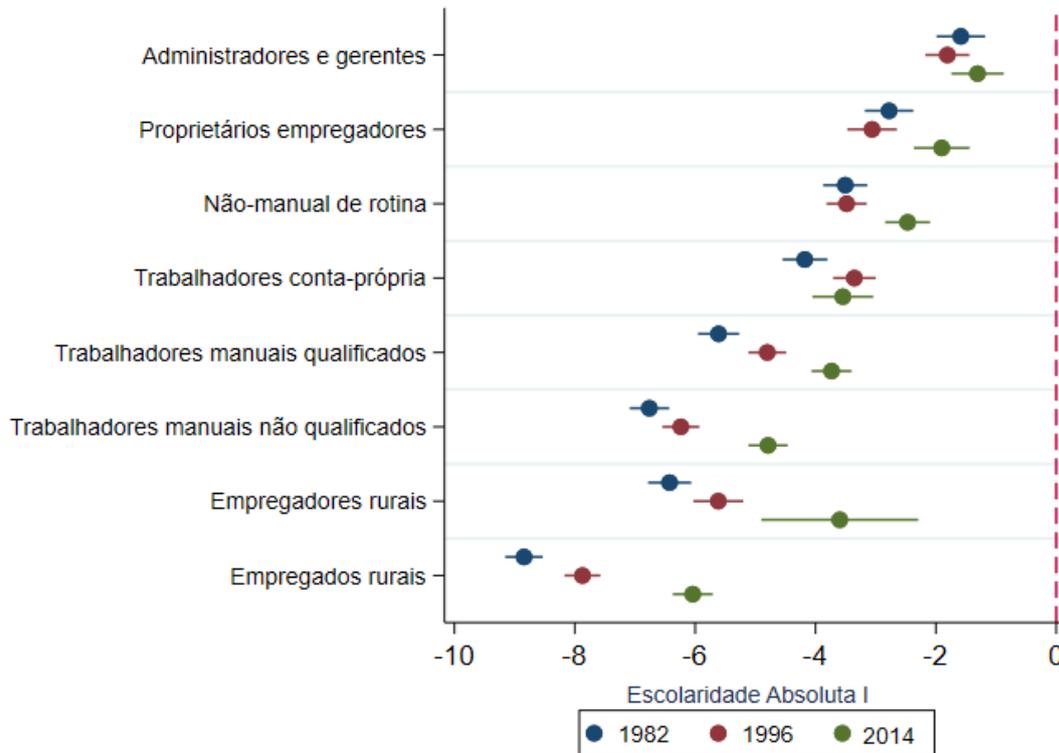
Os asteriscos ao lado dos valores indicam o nível de significância estatística, dois asteriscos (**) denota um nível de confiança de 95% para esses coeficientes, que traduz que as diferenças de escolaridade entre as categorias são estatisticamente significativas. Já o número de *R-squared* se trata de uma “medida estatística que determina a proporção da variância na variável dependente que pode ser explicada pela variável independente [...] Em outras palavras, mostra quão bem os dados se ajustam ao modelo de regressão” (Taylor, [2023], tradução nossa). Os valores de *R-squared* variam de 0 até 1. Dessa forma, quanto mais próximo de 1, mais capacidade explicativa o modelo possui.

Para ler esses resultados da Tabela 15, também é importante saber que esses valores indicam a força e a direção da relação entre escolaridade e origem social. Um coeficiente mais negativo, sugere uma relação mais forte e inversa entre a classe social de origem e a escolaridade, seja em termos absolutos ou relativos. Por outro lado, um coeficiente positivo sugere uma relação menos significativa entre a classe social de origem e a escolaridade.

De modo geral, os resultados da Tabela 15 sugerem uma tendência de redução na relação entre classe social e anos de estudo ao longo do período considerado. De uma coorte para outra, o efeito das variáveis independentes vai perdendo força para todas as categorias, principalmente da segunda para terceira coorte. Esse resultado indica a redução das desvantagens educacionais para a população brasileira, de 1982 para 2014, em termos absolutos.

Ao analisar os resultados por categoria ocupacional, destaca-se que, apesar de uma tendência geral mais positiva, as ocupações menos qualificadas, como trabalhadores manuais não qualificados e empregados rurais, continuam enfrentando uma forte relação entre origem social e nível de escolaridade. Embora tenham conseguido reduzir essa influência de uma coorte para outra, a disparidade entre as categorias persiste. Essa distância fica ainda mais evidente quando examinado o Gráfico 7:

Gráfico 7 — Efeito de classe social de origem sobre a escolaridade absoluta (I), em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

A posição dos pontos em relação ao eixo horizontal indica o impacto da classe social de origem na educação de cada categoria, em comparação com os filhos de profissionais, que são a categoria de referência. Quanto mais à esquerda os pontos estão, maior desvantagem educacional em relação aos filhos de profissionais. Por outro lado, quanto mais próximos da linha vermelha os pontos estão, menor é o impacto da classe social de origem na educação, sugerindo uma menor disparidade educacional em relação à referência. Os traços em torno dos pontos (—●—) são os intervalos de confiança (95%).

O Gráfico 7 confirma o argumento descrito anteriormente, de que há uma distância persistente entre as categorias que representam posições mais e menos privilegiadas socialmente. O que significa, em outros termos, que embora os filhos da classe trabalhadora estejam se saindo melhor do que antes, eles ainda estão significativamente atrás dos filhos cujos pais são gerentes e administradores.

Para além dessas diferenças mais evidentes, também é possível observar mais de perto as categorias; a começar pela categoria de administradores e gerentes. A primeira coorte de filhos de administradores e gerentes já mostravam uma relação relativamente fraca entre sua origem social e seus resultados educacionais. Ao longo

das décadas seguintes, essa tendência diminuiu ainda mais, com uma redução total de 0,27 pontos (do coeficiente) na influência da origem sobre a educação em 2014, indicando que o alcance educacional dos filhos de administradores e gerentes, que já era relativamente alto em comparação com outras categorias, continuou a crescer ao longo do tempo. Isso pode ser visualizado no Gráfico 7, mediante a comparação e a distância dos pontos azuis e verdes.

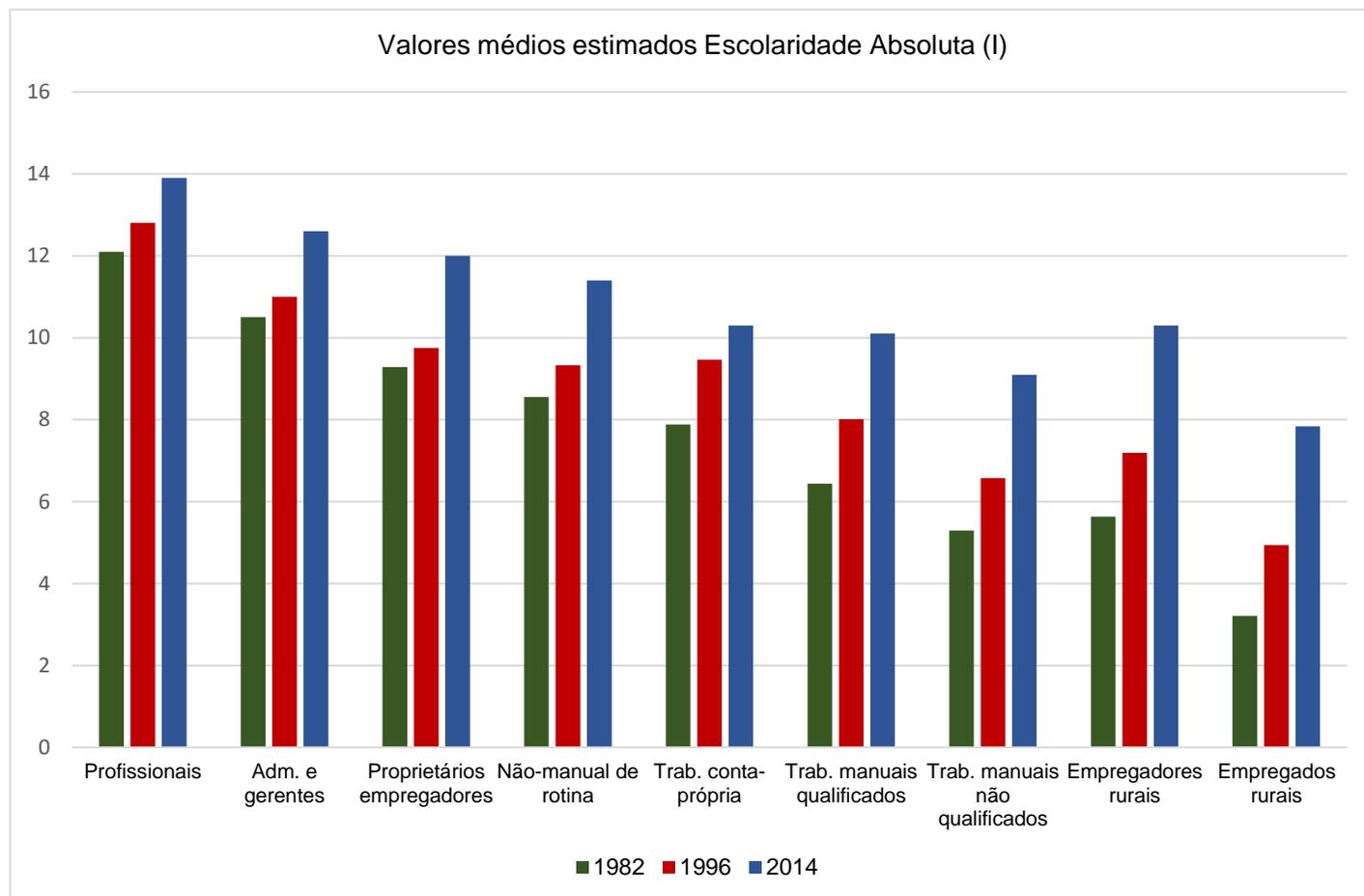
De maneira semelhante, os filhos de proprietários empregadores também experimentaram uma diminuição significativa do coeficiente em 2014, reduzindo em 0,88 pontos (de coeficiente) a relação entre origem social e resultados educacionais em comparação com a categoria de referência. Houve o aumento do nível educacional para esses indivíduos, de 1982 para 2014. No entanto, é importante notar que em 1996, na segunda coorte, houve uma leve redução nesse resultado (o ponto vermelho no gráfico deslocando-se para a esquerda), mas isso não foi suficiente para interromper a trajetória ascendente do alcance educacional dos filhos de proprietários e empregadores.

Os filhos de trabalhadores manuais não qualificados e empregadores rurais foram aqueles que tiveram maior crescimento em direção a categoria de referência, como fica evidente no Gráfico 7. É possível visualizar uma maior distância entre os pontos que representam essas categorias em 1996 (ponto vermelho) e 2014 (ponto verde), com um intervalo que sugere um aumento substancial na escolaridade absoluta a partir dos dados estimados.

As categorias não manuais de rotina e trabalhadores manuais qualificados também avançaram em direção aos valores da categoria de referência. Em 1982, os filhos da primeira categoria tinham um coeficiente de 3,51 pontos, reduzindo para 2,47 em 2014, uma diminuição de 1,04 pontos. Da mesma forma, os filhos dos trabalhadores manuais qualificados reduziram sua desvantagem em 1,88 pontos da primeira para a terceira coorte.

Para complementar a análise, trago também os valores médios estimados (ver em Anexo B as tabelas com valores). Os valores do Gráfico 8 reforçam as tendências observadas por meio dos coeficientes, deixando ainda mais evidentes as mudanças, especialmente quando comparado as diferenças entre as diferentes categorias de classe social. Portanto, ao incluir os dados do Gráfico 8, e considerado esses diferentes conjuntos de resultados, fica ainda mais explícito que houve um aumento da escolaridade para a população brasileira:

Gráfico 8 — Valores médios estimados da classe de origem sobre a escolaridade absoluta (I), em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Os Gráficos 7 e 8 indicam cenários promissores, evidenciando um aumento progressivo na escolaridade para todas as categorias. Esse aumento é ainda mais notável no Gráfico 8. Apesar das variações entre as categorias e coortes observadas, os resultados sugerem um aumento na escolaridade da população brasileira ao longo do tempo, interpretado em anos de estudo — em ambas as medidas. A barra azul do Gráfico 8, que equivale aos valores da terceira coorte, evidenciam o aumento.

Após observar com maior atenção os resultados para variável dependente absoluta (I), trago os resultados da **Escolaridade Relativa (I)**, que se refere à posição relativa na fila educacional. Nesse contexto, as tabelas e gráficos a seguir apresentam resultados que medem a quantidade de anos de estudo em comparação com outros indivíduos, mantendo a categoria ocupacional de referência como 'profissionais'. A Tabela 16 mostra os valores de coeficientes do efeito da classe sobre a escolaridade relativa (I):

Tabela 16 — Efeitos da classe de origem sobre a escolaridade relativa (I), em 1982, 1996 e 2014

| Categoria ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Administradores e gerentes | -6.15 ** | -9.07 ** | -11 ** |
| Proprietários empregadores | -12.2 ** | -16.7 ** | -15.8 ** |
| Não-manual de rotina | -14.6 ** | -18.5 ** | -23 ** |
| Trabalhadores conta-própria | -18.5 ** | -17.8 ** | -31.5 ** |
| Trabalhadores manuais qualificados | -25.9 ** | -26.2 ** | -32.6 ** |
| Trabalhadores manuais não qualificados | -33.2 ** | -35.2 ** | -40.6 ** |
| Empregadores rurais | -32.9 ** | -32 ** | -29.5 ** |
| Número de observações | 44221 | 35064 | 9866 |
| <i>R-squared</i> | .439 | .369 | .319 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

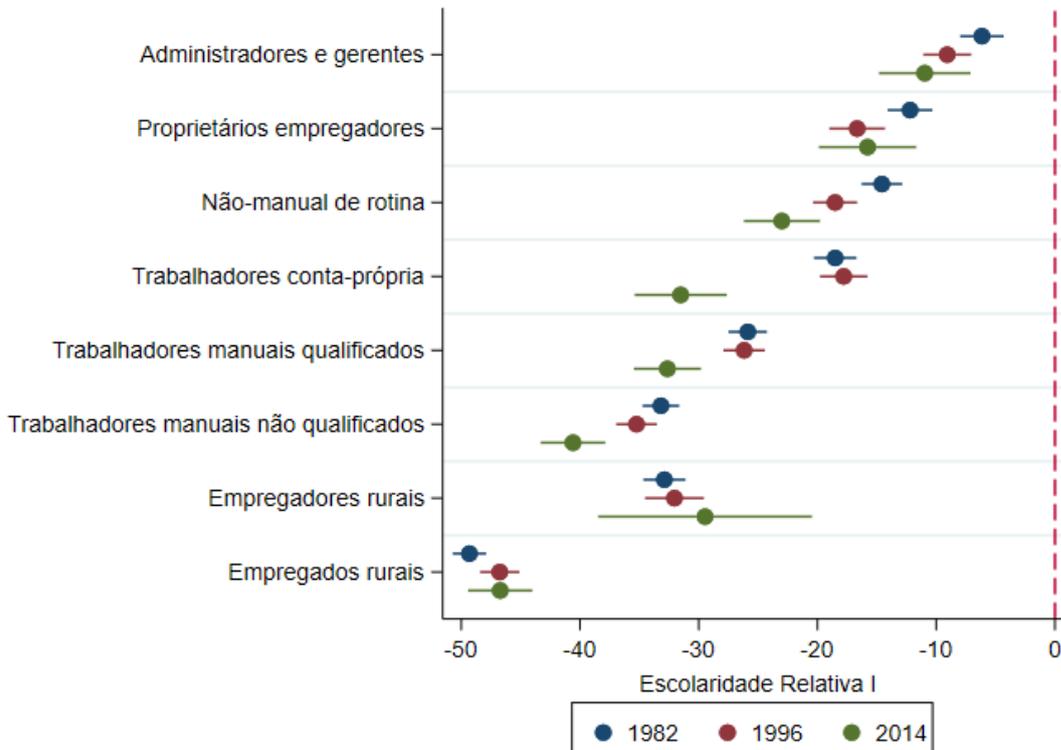
** p<.01, * p<.05

Os resultados sugerem uma tendência distinta em comparação com a análise anterior, que considerava a escolaridade em termos absolutos. Ao estimar a educação em sua forma relativa, há um aumento nos efeitos da origem social sobre a escolaridade alcançada para todas as categorias, nas três coortes consideradas, de 1982 até 2014.

Tendo em consideração uma posição relativa numa fila imaginária onde os mais educados estão à frente, não é possível perceber qualquer redução significativa dos efeitos de classe de origem sobre a escolaridade alcançada. Esse resultado sugere que, embora tenha havido avanços gerais na educação ao longo do tempo, as disparidades socioeconômicas na posição relativa na fila educacional persistiram (Salata, 2023).

O Gráfico 9 reforça essa constatação. Ao acompanhar os pontos verdes, que são aqueles referentes aos resultados de 2014, é possível perceber que a tendência foi regredindo cada vez mais para esquerda do Gráfico 9. Se antes, com a educação em termos absolutos, a tendência foi de se aproximar da linha vermelha, aqui, com a educação em termos relativos, ocorreu o contrário. Na medida que os anos avançaram, cresceu o efeito de classe sobre os resultados educacionais; quando o nível de educação de um é comparado com o nível educacional dos demais.

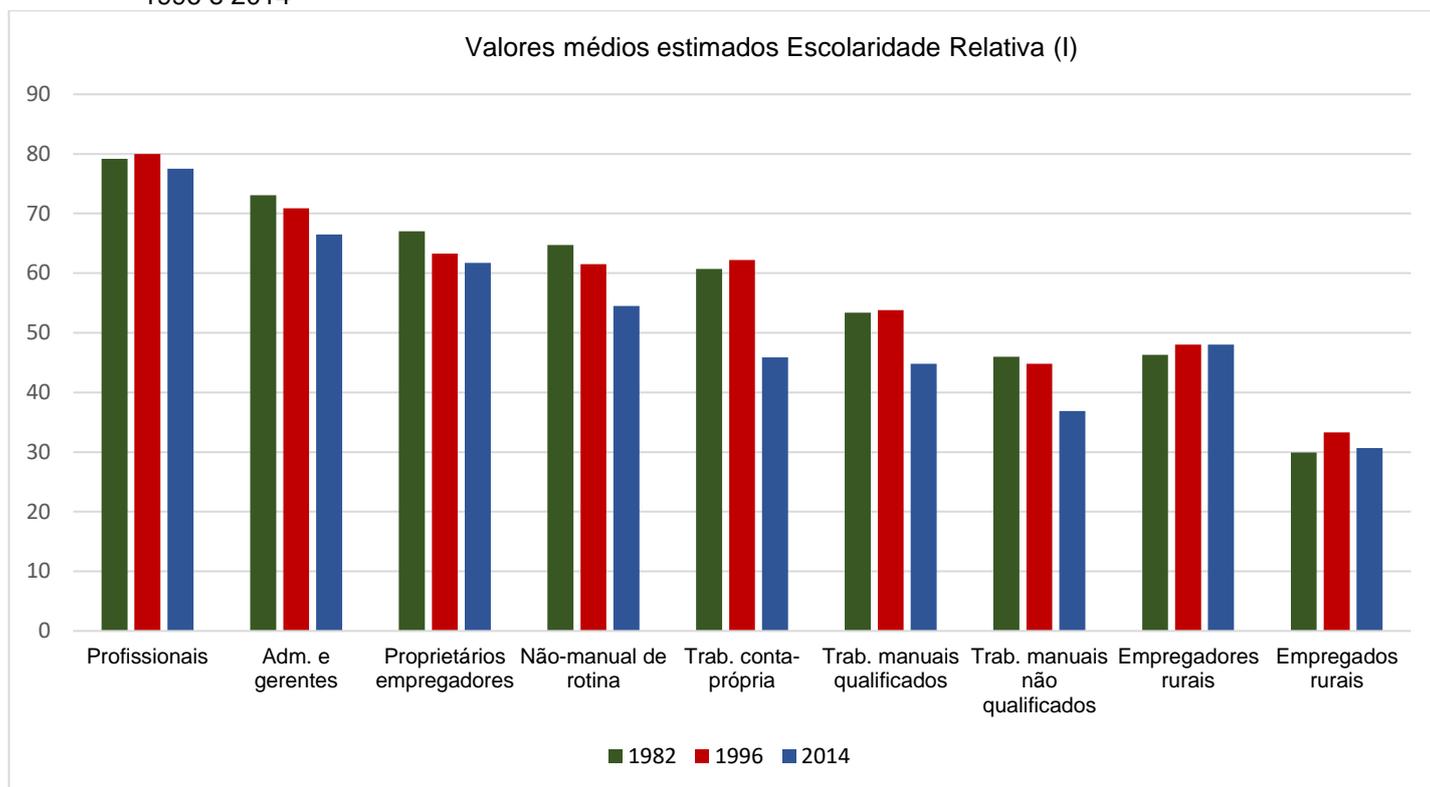
Gráfico 9 — Efeitos da classe de origem sobre a escolaridade relativa (I), em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

O Gráfico 10 ilustra os valores médios estimados, confirmando os resultados dos coeficientes (ver tabela em Anexo B). Ao longo do período de 1982 a 2014, os efeitos da classe social intensificaram ainda mais as disparidades entre as categorias. Por exemplo, a diferença entre os filhos de profissionais e os filhos de trabalhadores manuais não qualificados tornou-se mais acentuada. Estes últimos foram colocados no final da fila, juntamente com os filhos dos empregados rurais, demonstrando uma diferença bastante significativa em relação aos primeiros da fila, os filhos de profissionais.

Gráfico 10 — Valores médios estimados da classe de origem sobre a escolaridade relativa (I), em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

A segunda variável utilizada para medir a educação em termos relativos é a **Escolaridade Relativa (II)**, que computa os retornos à educação esperados no mercado de trabalho. Isso significa que os coeficientes de regressão indicam o impacto da classe social de origem na valorização das credenciais de educação no mercado de trabalho. A Tabela 17 resume os valores encontrados:

Tabela 17 — Efeitos da classe de origem sobre a escolaridade relativa (II), em 1982, 1996 e 2014

| Categoria ocupacional do pai | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|----------|----------|----------|
| Administradores e gerentes | -4.85 ** | -6.46 ** | -5.41 ** |
| Proprietários empregadores | -8.19 ** | -9.9 ** | -7.35 ** |
| Não-manual de rotina | -10.5 ** | -11.8 ** | -10.4 ** |
| Trabalhadores conta-própria | -12.4 ** | -11.4 ** | -13.9 ** |
| Trabalhadores manuais qualificados | -16.4 ** | -15.5 ** | -14.4 ** |
| Trabalhadores manuais não qualificados | -19.3 ** | -19 ** | -17.4 ** |
| Empregadores rurais | -18.1 ** | -16.9 ** | -12.2 ** |
| Empregados rurais | -24 ** | -21.9 ** | -19.2 ** |
| Número de observações | 44221 | 35054 | 9860 |
| <i>R-squared</i> | .412 | .34 | .307 |

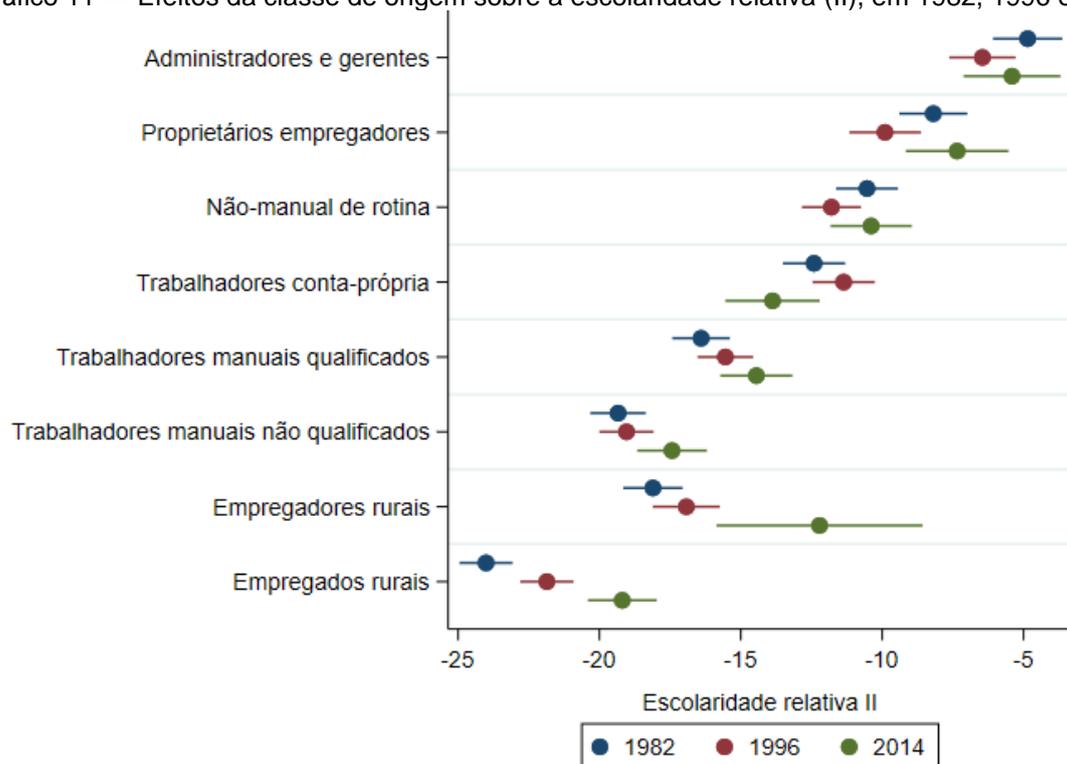
Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Em comparação com os valores da escolaridade relativa (I), os resultados da Tabela 17 são mais otimistas. No entanto, mesmo apresentando um cenário com melhores indicadores, está longe de produzir as vantagens observadas na escolaridade absoluta (I). As categorias de classe social associadas a ocupações menos qualificadas têm os coeficientes de regressão mais negativos, o que indica menores retornos à educação no mercado de trabalho para os filhos de trabalhadores manuais não qualificados e os empregados rurais, por exemplo.

Tal como exemplifica Salata (2022; 2023), ao visualizar essas disparidades como uma "fila imaginária" em que os que estão na frente tendem a colher mais sucesso e retornos no mercado de trabalho, é possível observar que os filhos de trabalhadores manuais não qualificados e empregadores rurais estão significativamente atrás. Todavia, mesmo mantendo uma posição desvantajosa, essas categorias mostraram melhorias nos indicadores, especialmente entre 1996 e 2014.

Os filhos de trabalhadores por conta própria são aqueles que tiveram sua posição de desvantagem aumentada. Enquanto outras categorias viram avanços modestos, para essa categoria a situação foi inversa, com os coeficientes passando de -12,4 em 1982 para -13,9 em 2014. Isso é demonstrado de forma mais simples no Gráfico 11, onde o ponto verde associado a essa categoria tem se deslocado para a esquerda ao longo do tempo.

Gráfico 11 — Efeitos da classe de origem sobre a escolaridade relativa (II), em 1982, 1996 e 2014

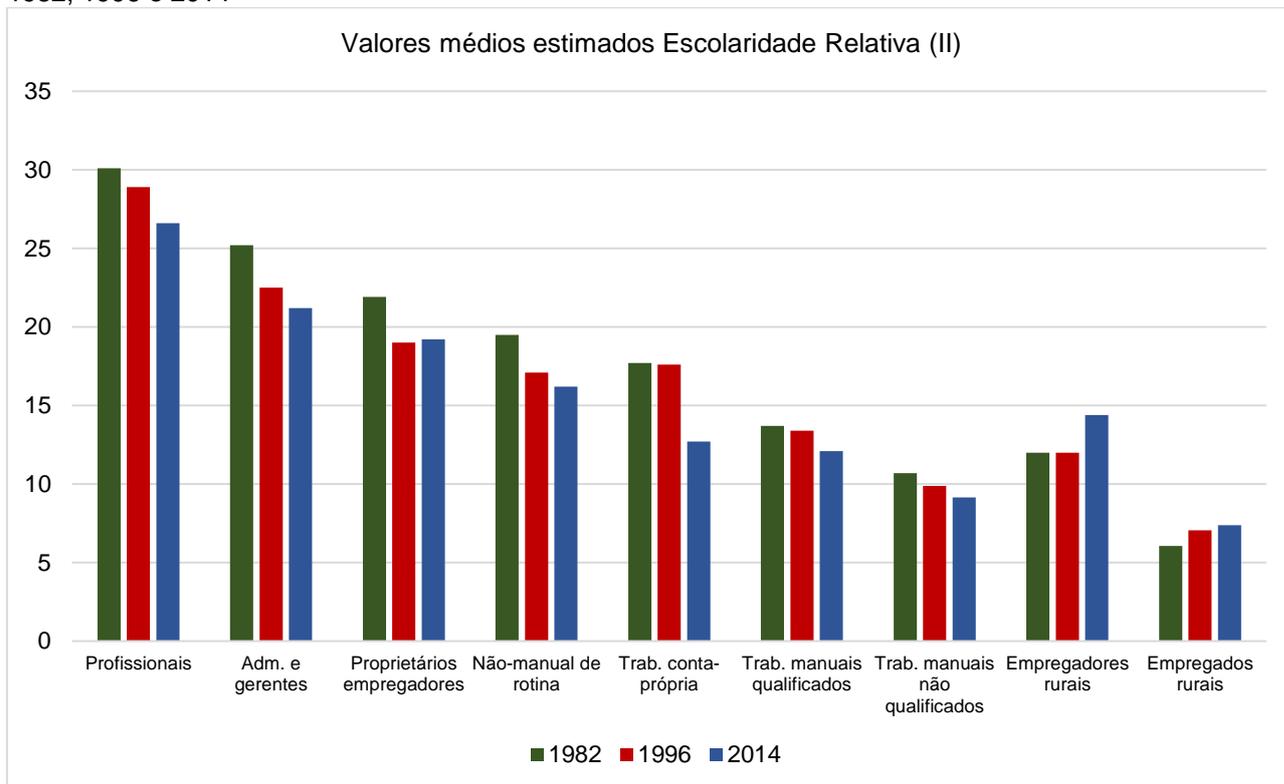


Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Por outro lado, os filhos de empregadores rurais conseguiram melhorar sua posição relativa no mercado de trabalho entre 1996 e 2014, aproximando-se da categoria ocupacional de não-manual de rotina. Isso aponta para a existência de brechas, nas quais, apesar das tendências gerais de aumento das desigualdades, a expansão educacional pode ter de alguma forma proporcionado vantagens para certos grupos.

Esses resultados também são consistentes quando observado os valores médios estimados desta variável, no Gráfico 12:

Gráfico 12 — Valores médios estimados da classe de origem sobre a Escolaridade Relativa (II), em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Ao considerar os resultados do modelo 3 (OLS) é possível identificar que há uma tendência de declínio na relação entre classe social de origem e resultados educacionais absolutos de 1982 até 2014. Essa conclusão já pode ser utilizada como um indicativo de que a hipótese de pesquisa (H1), que apresentei na introdução desta tese, está se confirmando; de que o crescimento da escolarização da população brasileira nas últimas décadas foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e nível absoluto de escolaridade alcançada.

Todavia, apesar de haver uma tendência geral de aumento na escolaridade absoluta da população, é importante reconhecer que existem diferenças significativas entre as diversas categorias socioeconômicas. Essas diferenças persistem ao longo do tempo, mesmo com as mudanças observadas. É como se estivéssemos observando uma competição em que, embora todos os estejam seguindo na mesma direção, alguns permanecem à frente enquanto outros continuam lutando para alcançar a linha de chegada; lutando para ultrapassar barreiras com raízes profundas, edificadas nas disparidades historicamente perpetuadas. Isto é, algumas barreiras foram retiradas, mas isso não significa que ainda não tenham outras.

Por exemplo, as categorias de classe social associadas a ocupações mais qualificadas, como administradores e gerentes, continuam a garantir mais anos de estudo para seus filhos, enquanto aquelas ligadas a ocupações menos qualificadas enfrentam maiores desvantagens, mesmo em contexto de expansão educacional. Ao observar os gráficos de escolaridade absoluta (I), a distância entre essas categorias mencionadas ainda é significativa.

No sentido contrário ao cenário otimista encontrado ao analisar a variável de escolaridade absoluta (I), a investigação das variáveis escolaridade relativa (i) e escolaridade relativa (ii) revela um panorama de "estabilidade das desigualdades", como afirmado por Salata (2023, p. 182). Ao longo dos anos, o efeito da classe social sobre os resultados educacionais tem aumentado para quase todas as categorias.

Os filhos dos trabalhadores manuais não qualificados, entre 1982 e 2014, têm sido empurrados para o fim da fila, juntamente com os filhos dos empregados rurais. Mesmo para as categorias que historicamente desfrutavam de vantagens, houve uma redução nos coeficientes. Por exemplo, os Administradores e gerentes (escolaridade relativa (I)) viram seus coeficientes passarem de -6,15 em 1982 para -11 em 2014, aumentando a relação entre resultados educacionais e origem social em 4,85 pontos. Esses resultados ilustram a intensificação das disparidades educacionais em relação à origem social ao longo do período analisado.

Esses resultados fornecem evidências de que a hipótese de pesquisa (H2), está se confirmando. Pois, apesar do aumento geral na escolarização da população, essa melhoria não foi suficiente para enfraquecer a relação entre origem social e nível relativo de escolaridade alcançada. É o que as Tabelas 16 e 17, e os Gráficos 9, 10, 11 e 12, sugerem: ainda há uma forte relação entre escolaridade alcançada e resultados educacionais. Passo agora para o modelo 2, a fim de observar se esses resultados se mantêm, mesmo quando aplicado um modelo estatístico distinto.

5.3 RESULTADOS MODELO 2: REGRESSÃO LOGÍSTICA ORDINAL

Os modelos estimados para esta seção (ver *syntax* em Anexo A) demonstram um desempenho satisfatório, indicando que as análises são estatisticamente significativas. Os valores de *Log-pseudolikelihood* e os testes de *Wald*⁵⁶ servem como

⁵⁶ O Teste de Wald apresenta valores utilizados para testar a significância estatística dos parâmetros dos modelos de regressão logística: "Em um modelo estatístico que representa a relação dos atributos

indicadores do ajuste do modelo, e, neste caso, também apresentam resultados satisfatórios.

A Tabela 18 resume os valores de probabilidade média estimada para a variável **Escolaridade Absoluta (II)**⁵⁷ — os valores de coeficientes são apresentados em anexo (ver Anexo C). Os valores da tabela abaixo podem ser resumidos no mesmo sentido: há uma tendência de redução da relação entre origem social e escolaridade absoluta, que se destaca principalmente para a terceira coorte.

Tabela 18 — Probabilidades médias estimadas para escolaridade absoluta (II), em 1982, 1996 e 2014

| Categoria ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Categoria Baixa | | | |
| Profissionais | .1494461 | .0319977 | .0074909 |
| Administradores e gerentes | .2473694 | .0893643 | .0209216 |
| Proprietários empregadores | .3222645 | .1500295 | .02837 |
| Não-manual de rotina | .3795973 | .1810444 | .0491328 |
| Trabalhadores conta-própria | .4277959 | .1678394 | .0855699 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .5486832 | .2727643 | .0908151 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .643457 | .3978948 | .153371 |
| Empregadores rurais | .5864925 | .3406171 | .0896081 |
| Empregados rurais | .8477575 | .5886568 | .2389834 |
| Categoria Médio Baixa | | | |
| Profissionais | .1293173 | .0838362 | .0245522 |
| Administradores e gerentes | .1676563 | .1802965 | .0628054 |
| Proprietários empregadores | .1849883 | .2435741 | .0815327 |
| Não-manual de rotina | .1921849 | .2660473 | .1266911 |
| Trabalhadores conta-própria | .1943789 | .257161 | .187814 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .1852225 | .305113 | .1951554 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .164439 | .3119272 | .2622778 |
| Empregadores rurais | .1782922 | .314187 | .1934941 |
| Empregados rurais | .0847449 | .2573283 | .3110559 |
| Categoria Médio Alta | | | |
| Profissionais | .2130371 | .2493152 | .1959057 |
| Administradores e gerentes | .2303617 | .3452547 | .350377 |
| Proprietários empregadores | .2232955 | .3470815 | .3958292 |
| Não-manual de rotina | .2103653 | .3353223 | .4601026 |
| Trabalhadores conta-própria | .196118 | .3409279 | .4827337 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .1529926 | .2845314 | .4818218 |

dos dados, onde os parâmetros são estimados a partir de uma amostra, o teste de Wald utiliza a estimativa amostral do parâmetro e uma estimativa da variabilidade para tirar conclusões sobre o valor verdadeiro não observado do parâmetro” (DataLab, 2021, n. p., tradução nossa).

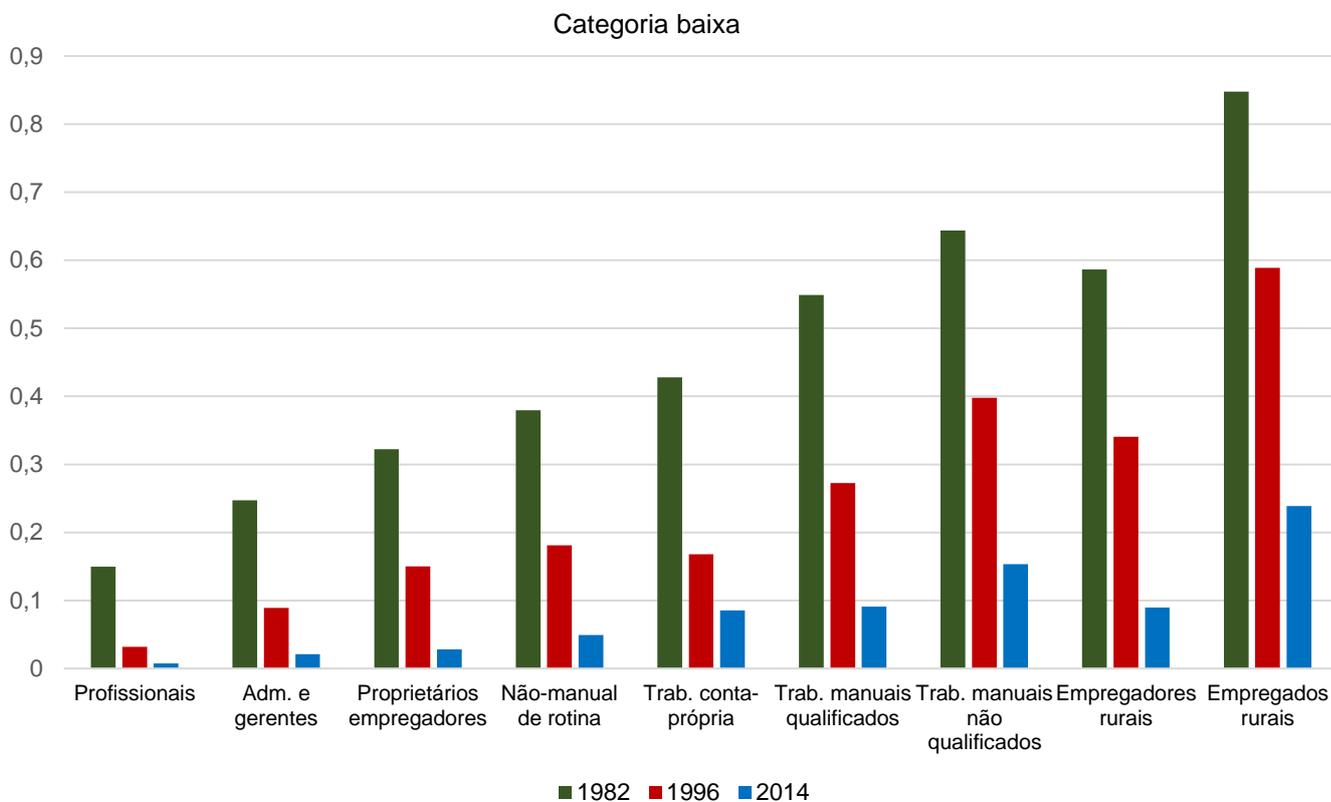
⁵⁷ Ressalto, novamente, que a variável II de escolaridade absoluta difere da primeira porque classifica os valores conforme categorias.

| Categoria ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Trabalhadores manuais não qualificados | .1167753 | .2105557 | .4421065 |
| Empregadores rurais | .1385586 | .243626 | .4820885 |
| Empregados rurais | .0443318 | .1180788 | .3647027 |
| Categoria Alta | | | |
| Profissionais | .5081995 | .6348509 | .7720512 |
| Administradores e gerentes | .3546125 | .3850845 | .565896 |
| Proprietários empregadores | .2694517 | .259315 | .4942681 |
| Não-manual de rotina | .2178525 | .217586 | .3640735 |
| Trabalhadores conta-própria | .1817072 | .2340717 | .2438823 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .1131017 | .1375913 | .2322078 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .0753286 | .0796223 | .1422447 |
| Empregadores rurais | .0966567 | .1015698 | .2348093 |
| Empregados rurais | .0231658 | .0359361 | .085258 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Ao analisar os dados da Tabela 17, é notável uma melhoria no desempenho acadêmico em todas as categorias entre 1982 e 2014. Houve uma redução na probabilidade de estar nas categorias de baixo e médio baixo desempenho, enquanto houve um aumento na probabilidade de estar nas categorias de médio alto e alto desempenho. Em resumo, houve um aumento na probabilidade de a população atingir níveis mais altos de formação, como ensino médio e ensino superior. O Gráfico 13 evidencia a diminuição progressiva de pertencer a categoria de baixa escolaridade:

Gráfico 13 — Probabilidades médias estimadas para Categoria baixa de escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

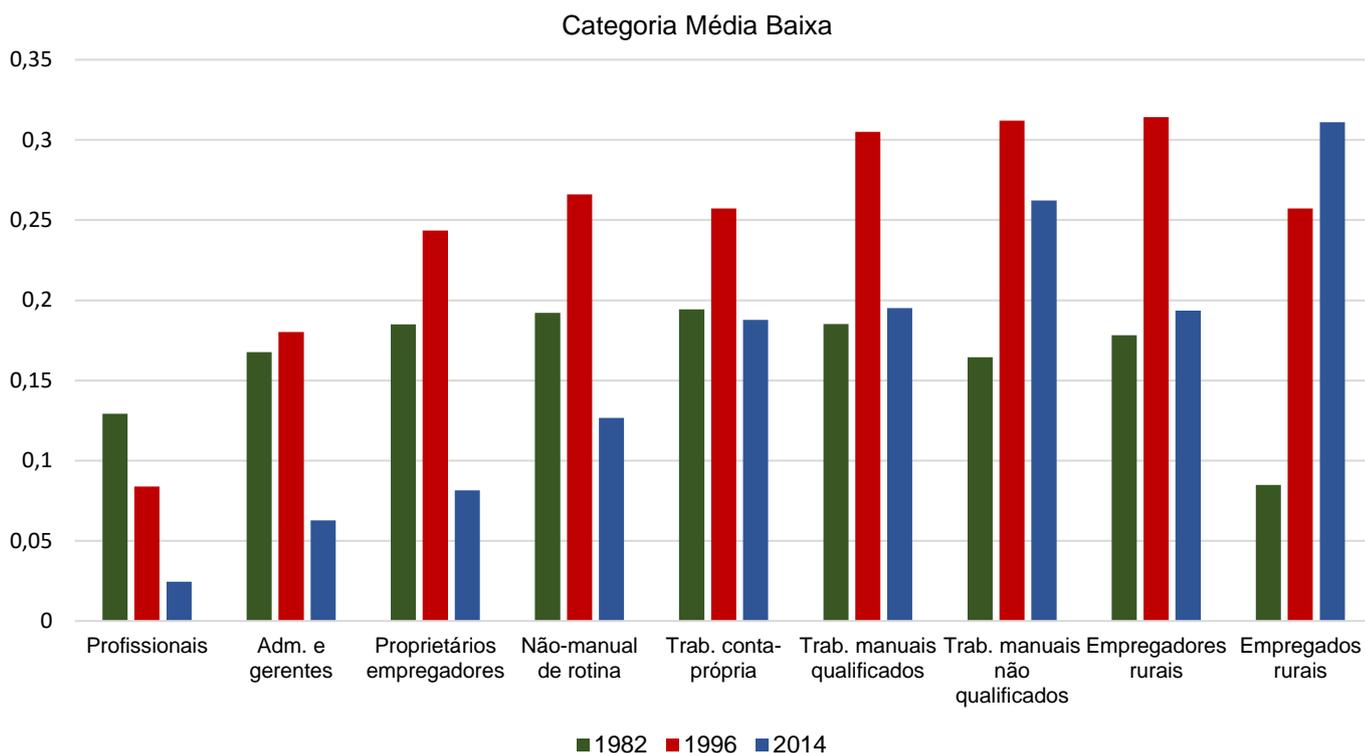
Para os filhos de profissionais e administradores e gerentes, por exemplo, a probabilidade de pertencer a categoria de escolaridade baixa já era pequena em 1982 e diminuiu consideravelmente em 2014. Em outras palavras, em 2014, era extremamente improvável que o filho de um profissional terminasse apenas as séries iniciais do ensino fundamental completo. O mesmo padrão se aplica aos filhos de proprietários empregadores e para categoria de não-manuais de rotina.

Para o caso dos filhos de empregados rurais e trabalhadores manuais não qualificados, houve uma redução bastante expressiva da probabilidade de pertencer a categoria baixa. De 1982 para 2014, os filhos dos empregados rurais aumentaram em 61% as chances de ultrapassar as séries iniciais do ensino fundamental completo. No mesmo período, os filhos de trabalhadores manuais não qualificados apresentaram um aumento de 49% nessas chances.

De modo geral, o que o Gráfico 13 ajuda a evidenciar é que de 1982 para 2014 houve maior probabilidade de que os indivíduos provenientes de classes sociais menos privilegiadas pudessem aumentar o seu alcance educacional, em anos de

estudo; ao mesmo tempo que aqueles oriundos de classe social mais privilegiada pudessem consolidar ainda mais suas vantagens. Esse cenário é replicado quando observado o Gráfico 14, que apresenta os valores para a categoria de escolaridade média baixa, que equivale as séries finais do ensino fundamental completo.

Gráfico 14 — Probabilidades médias estimadas para Categoria média baixa de escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

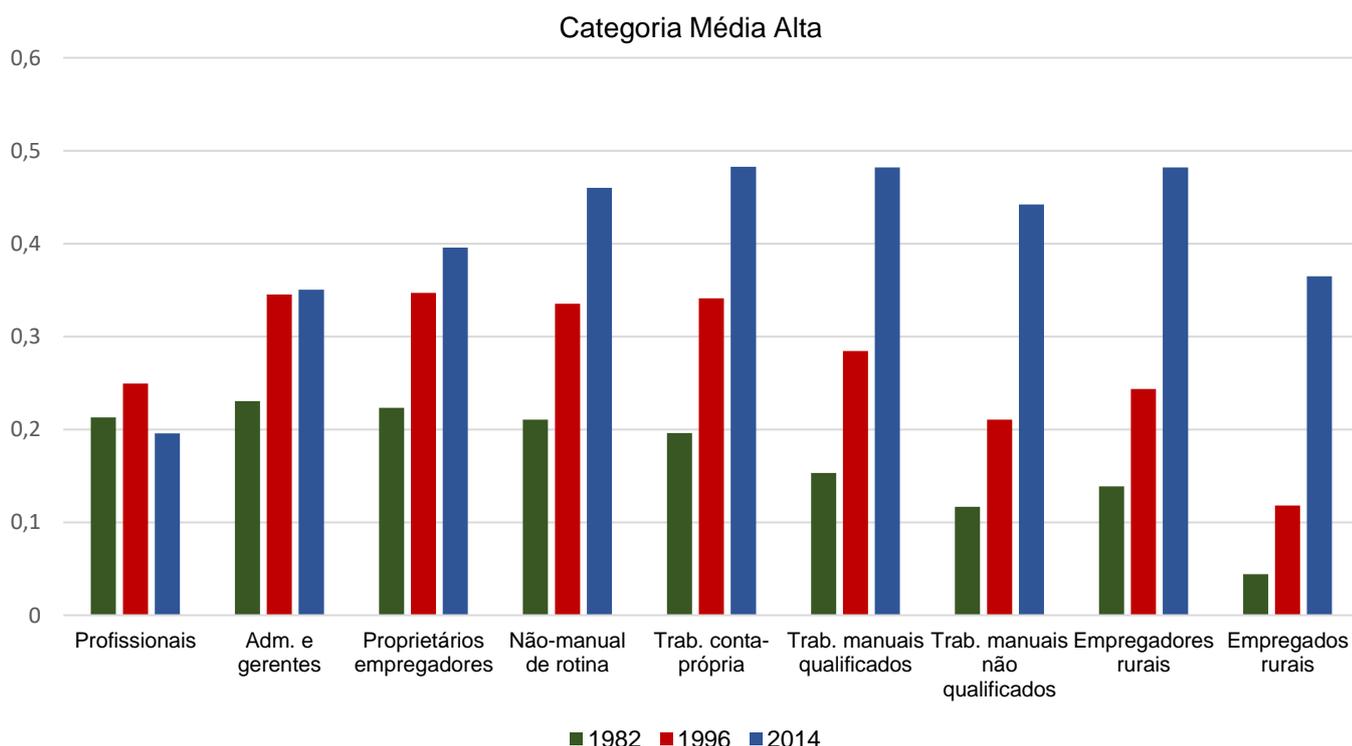
Os resultados para a categoria média baixa reforçam a tendência de crescimento da escolaridade da população brasileira ao longo do período analisado. Em 1982, a probabilidade de os filhos de empregados rurais atingirem a fase conclusiva do ensino fundamental era de apenas 8%. Em contraste, em 2014, essa probabilidade aumentou significativamente para 31,1%, representando um aumento de mais de 23%. Aumento que também foi significativo para os filhos de trabalhadores manuais não qualificados, trabalhadores manuais qualificados e trabalhadores por conta própria.

Para as categorias mais privilegiadas, a direção também seguiu a mesma: houve aumento da escolaridade dos filhos de profissionais, administradores gerentes e proprietários e empregadores. Pois esses diminuíram progressivamente a chance

de pertencer a categoria média baixa, por exemplo: se em 1982 ser filho de profissional significava ter 13% de chance de completar somente o ensino fundamental, em 2014 essa porcentagem diminuiu para 2,45%.

Diferente da categoria de escolaridade média baixa, que apresentou valores bastante flexíveis e de magnitude oscilante de um ano para outro e de uma categoria para outra, os valores para categoria média alta foram mais estáveis. A categoria média alta absoluta corresponde a probabilidade de se ter o ensino médio incompleto/completo. Como descrevi no capítulo anterior, o ensino médio durante muito tempo foi uma “pertinente inquietação” para as instituições administrativas, por ser uma etapa de formação com baixos indicadores de matrícula e conclusão, principalmente entre as classes menos privilegiadas. Nessa perspectiva, o que se vê no Gráfico 15 é um cenário bastante otimista:

Gráfico 15 — Probabilidades médias estimadas para categoria média alta de escolaridade absoluta (II), em 1982, 1996 e 2014



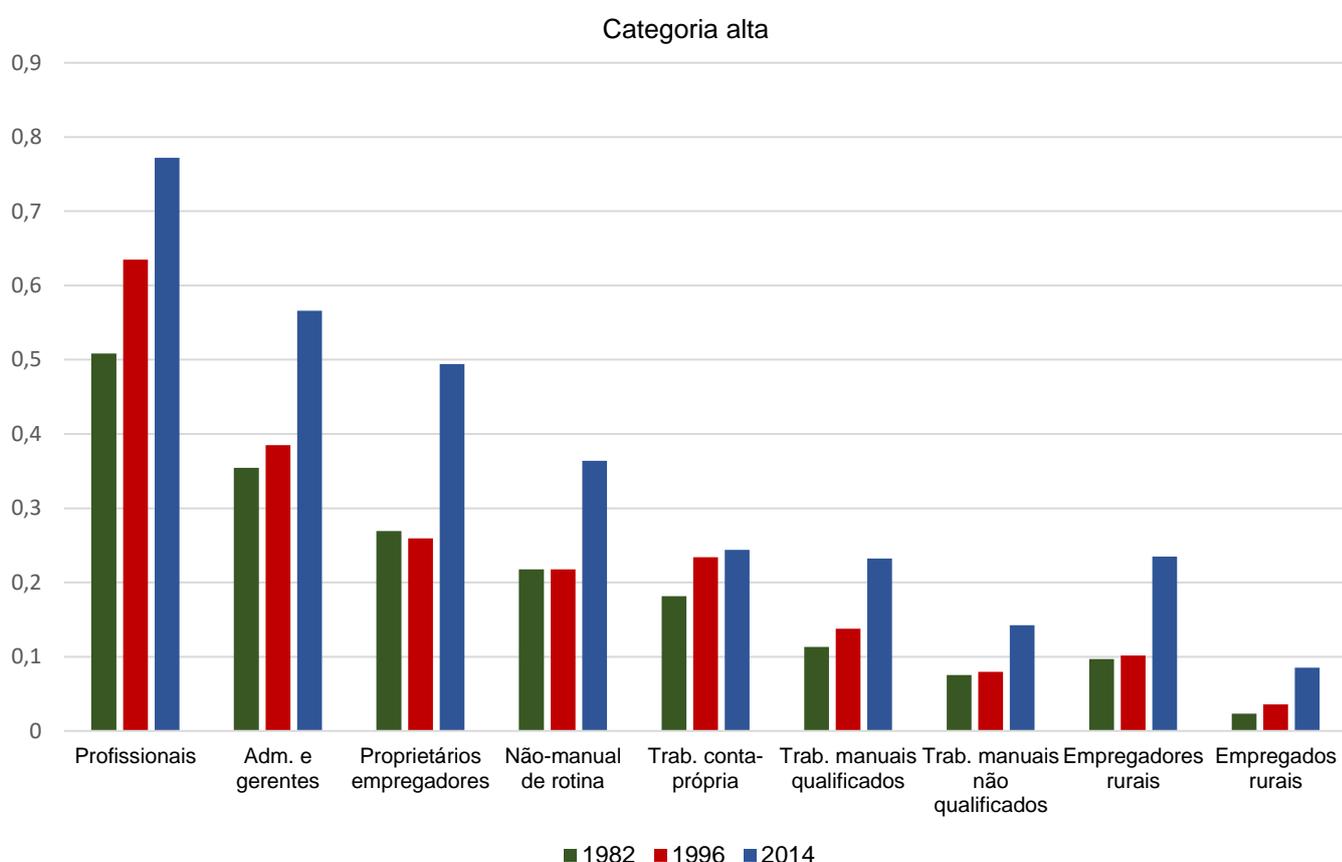
Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Para os filhos da classe trabalhadora, que enfrentavam escassas oportunidades de concluir o ensino médio em 1982, houve uma mudança significativa no cenário até 2014. Os empregados rurais, por exemplo, viram as chances de seus filhos concluírem o ensino básico aumentarem de apenas 4,4% em 1982 para 36,47%

em 2014. Isto é, em 1982, era praticamente improvável que o filho de um empregado rural conseguisse chegar ao ensino médio.

Entretanto, apesar da tendência geral de melhoria dos resultados acadêmicos para os indivíduos de origem social menos privilegiada, a distância até a categoria com melhores resultados ainda é considerável, principalmente quando interpretado o Gráfico 16, que apresenta os valores para a categoria alta:

Gráfico 16 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade absoluta (II), em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

A categoria de escolaridade absoluta alta representa o ensino superior (completo/incompleto) e a pós-graduação. Nessa categoria, aqueles que levam maior vantagem são os filhos de profissionais, que em 2014 somavam 77,2% de probabilidade de estar/chegar a essa etapa de formação; seguido de filhos de administradores e gerentes, proprietários e empregadores e não manual de rotina. Na outra ponta, os filhos de empregados rurais são aqueles que mais possuem desvantagem, em 2014 somavam somente 0,8% de probabilidade de estar/chegar a

essa etapa. Um número muito baixo. Essa disparidade é evidente quando comparamos a probabilidade de alcançar os maiores níveis educacionais em 2014 entre profissionais e empregados rurais, onde a diferença chega a 69%⁵⁸.

De modo geral, os valores apresentados para a variável dependente escolaridade absoluta (II) convergem para o mesmo cenário identificado no modelo anterior, de aumento da escolaridade da população e diminuição das desvantagens para os filhos da classe trabalhadora —embora ainda se confirme as grandes disparidades entre as categorias mais e menos privilegiadas. Os resultados deste modelo também se aproximam da conclusão apresentada por Salata (2023, p. 184) de que houve “redução significativa das desigualdades entre a primeira e a terceira coortes estudadas”.

Antes de passar a interpretação dos valores relativos, há de se somar esses resultados para testar a hipótese de pesquisa (H1). Novamente, como no modelo 1, a hipótese 1 se confirma: o crescimento da escolarização da população brasileira nas últimas décadas foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e nível absoluto de escolaridade alcançada.

Mesmo que essa tendência tenha considerado maiores nuances no modelo logístico ordinal, por apresentar os valores conforme as diferentes categorias educacionais, o que se vê é que, conforme a leitura dos valores de probabilidade, ocorreu um enfraquecimento mais estável na relação entre origem e escolaridade absoluta de uma coorte para outra. Isso indica que embora as disparidades educacionais tenham diminuído ao longo do tempo, o progresso foi mais gradual e consistente, sem grandes oscilações entre as coortes.

A combinação dessas análises (do modelo 1 e modelo 2) até aqui apresentadas, oferece uma compreensão abrangente das mudanças na relação entre origem social e educação ao longo do tempo, destacando tanto as tendências gerais quanto as nuances específicas de cada abordagem estatística.

A Tabela 19 apresenta os valores para variável dependente **Escolaridade Relativa (III)**:

⁵⁸ Ao observar o Gráfico 16, é impossível para mim não refletir sobre os muitos filhos e filhas de trabalhadores manuais não qualificados que conheço – e que me incluo também-, cuja probabilidade de atingir a formação superior em 2014 era de apenas 14%. Apesar do aumento gradual desde 1982, esse número ainda é alarmante. Quando associamos rostos e nomes a esses dados, a realidade se torna ainda mais desanimadora, mesmo diante da tendência geral de aumento da escolaridade. É um lembrete constante de que: as barreiras estão diminuindo lentamente, mas é importante lembrar que elas ainda existem.

Tabela 19 — Probabilidades médias estimadas para escolaridade relativa (III), em 1982, 1996 e 2014

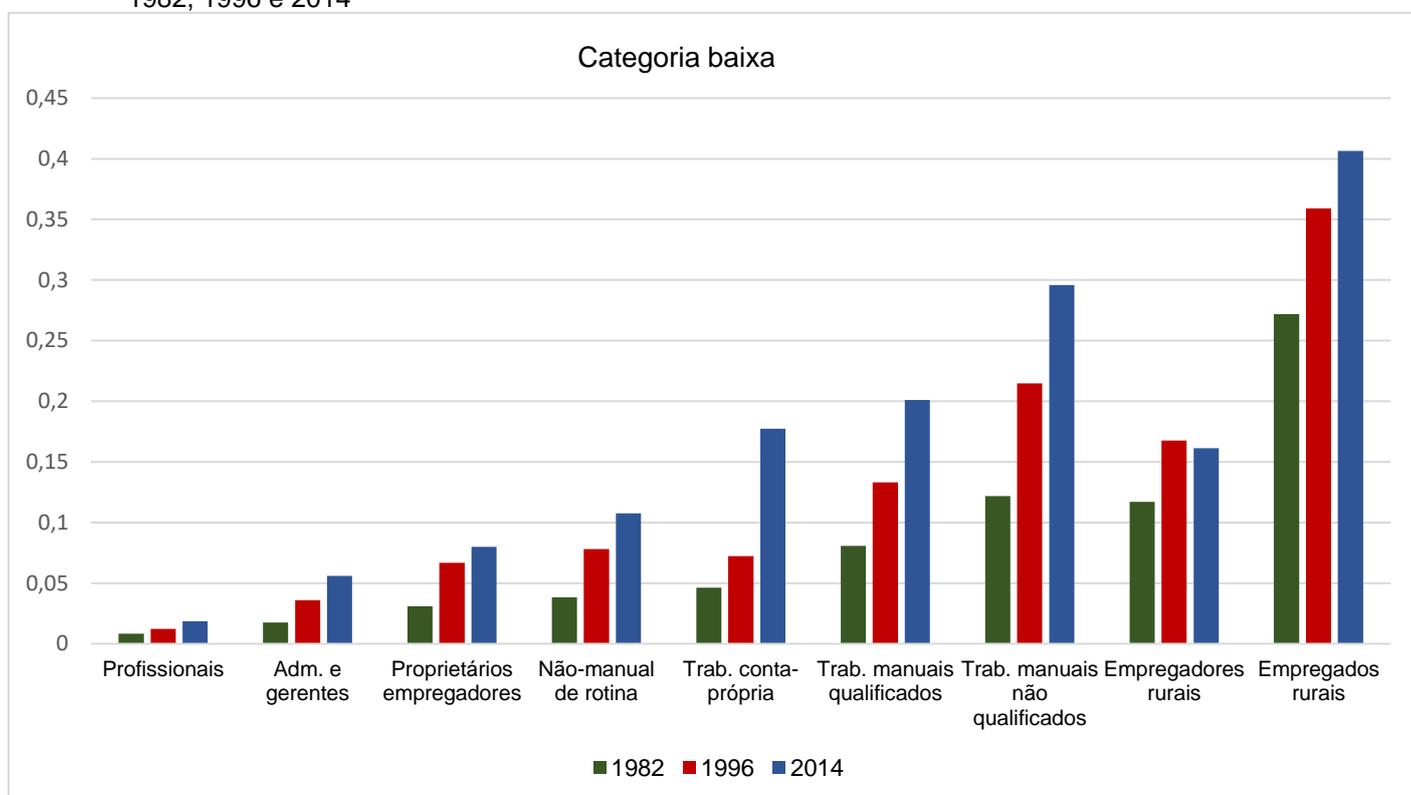
| Categoria ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Categoria Baixa | | | |
| Profissionais | .0083178 | .0123933 | .0186108 |
| Administradores e gerentes | .0175085 | .0360507 | .056044 |
| Proprietários empregadores | .0308741 | .0667058 | .0798392 |
| Não-manual de rotina | .0384549 | .0780741 | .1076834 |
| Trabalhadores conta-própria | .046137 | .0723015 | .177265 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .0806234 | .1332582 | .201195 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .1217571 | .2146562 | .2958567 |
| Empregadores rurais | .117113 | .1675635 | .1613302 |
| Empregados rurais | .2718759 | .3589599 | .4065404 |
| Categoria Médio Baixa | | | |
| Profissionais | .0283021 | .0565648 | .0253031 |
| Administradores e gerentes | .054837 | .1368732 | .0673195 |
| Proprietários empregadores | .087323 | .2106039 | .0893904 |
| Não-manual de rotina | .1033797 | .23229 | .1116328 |
| Trabalhadores conta-própria | .118282 | .2215928 | .153885 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .1728251 | .3092052 | .1647915 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .2201997 | .3679248 | .1935271 |
| Empregadores rurais | .2155717 | .3400915 | .1456717 |
| Empregados rurais | .3059898 | .3852457 | .2036873 |
| Categoria Médio Alta | | | |
| Profissionais | .2474707 | .3012957 | .2778983 |
| Administradores e gerentes | .3567462 | .4414349 | .4563895 |
| Proprietários empregadores | .4362721 | .4699681 | .4957803 |
| Não-manual de rotina | .4621299 | .4671162 | .5133867 |
| Trabalhadores conta-própria | .4801689 | .4690781 | .4996737 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .5082656 | .4223525 | .4862356 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .4939496 | .3391025 | .4185043 |
| Empregadores rurais | .4967944 | .3869227 | .5069292 |
| Empregados rurais | .3606668 | .2185392 | .3329959 |
| Categoria Alta | | | |
| Profissionais | .7159093 | .6297461 | .6781879 |
| Administradores e gerentes | .5709083 | .3856412 | .420247 |
| Proprietários empregadores | .4455308 | .2527222 | .33499 |
| Não-manual de rotina | .3960354 | .2225198 | .2672972 |
| Trabalhadores conta-própria | .3554121 | .2370275 | .1691763 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .2382859 | .1351841 | .1477779 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .1640936 | .0783166 | .0921119 |
| Empregadores rurais | .1705208 | .1054223 | .1860689 |
| Empregados rurais | .0614676 | .0372551 | .0567764 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Quando computados os valores das probabilidades médias estimadas para a variável dependente relativa (III), o resultado reforça a interpretação do que apesentei com o modelo 1: mesmo que algumas categorias tenham conseguido melhorar suas posições, a tendência geral é de seguir um caminho oposto a redução de desigualdades educacionais. O que se sugere, mais uma vez, que há de se ter cada vez mais educação para continuar no mesmo lugar (Salata, 2023), ou melhor, não ser empurrado cada vez mais para o fim da fila.

O Gráfico 17 apresenta os valores para categoria baixa:

Gráfico 17 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

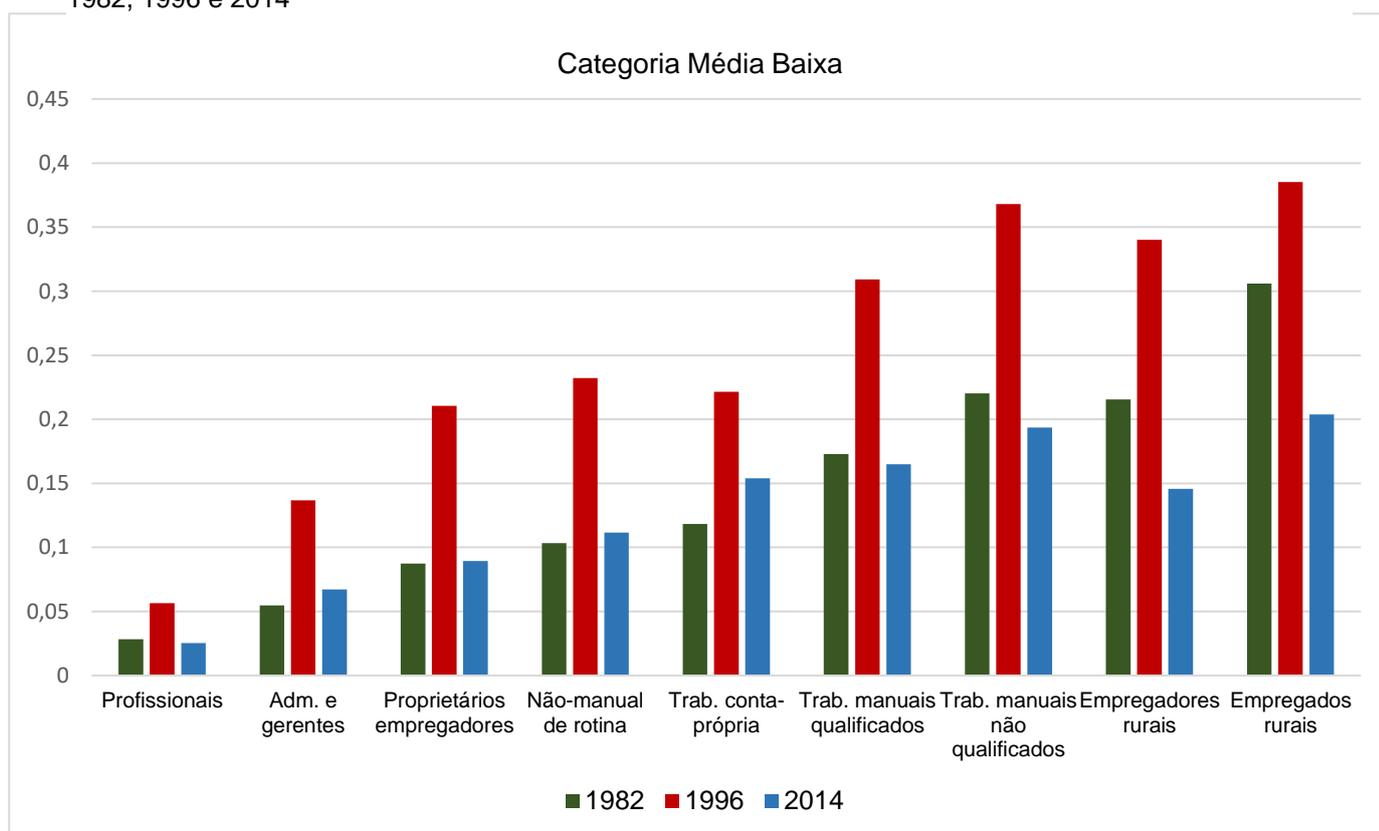
Em 2014, a categoria de baixa escolaridade relativa abrangia até as séries finais do ensino fundamental incompleto, conforme mostrado anteriormente na Tabela 14. No Gráfico 17, observa-se um aumento na probabilidade de pertencer a essa categoria, especialmente entre os filhos de empregados rurais, trabalhadores manuais não qualificados, trabalhadores manuais qualificados e trabalhadores por conta própria.

Os filhos de trabalhadores manuais não qualificados, por exemplo, viram suas oportunidades de pertencer ou estar na categoria de escolaridade baixa aumentarem

de 12% em 1982 para 30% em 2014. Isso reflete uma redução significativa na probabilidade de os trabalhadores manuais não qualificados avançarem além das séries finais do ensino fundamental. Já na outra ponta, os filhos de profissionais registram para o mesmo período (2014) 1,86% de probabilidade de ter somente o ensino fundamental.

O próximo gráfico apresenta os valores para a categoria média baixa:

Gráfico 18 — Probabilidades médias estimadas para categoria média baixa de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

No caso da escolaridade média baixa, há um cenário com muitas variações, principalmente de 1996 para 2014. Em 1996 havia maior probabilidade para todas as categorias pertencerem a escolaridade média baixa, que representava até a séries finais do ensino fundamental incompleto. Para os filhos de não manual de rotina havia 23,22 % de probabilidade, valor próximo aos filhos de trabalhadores por conta própria, que registraram 22,15% para o mesmo período.

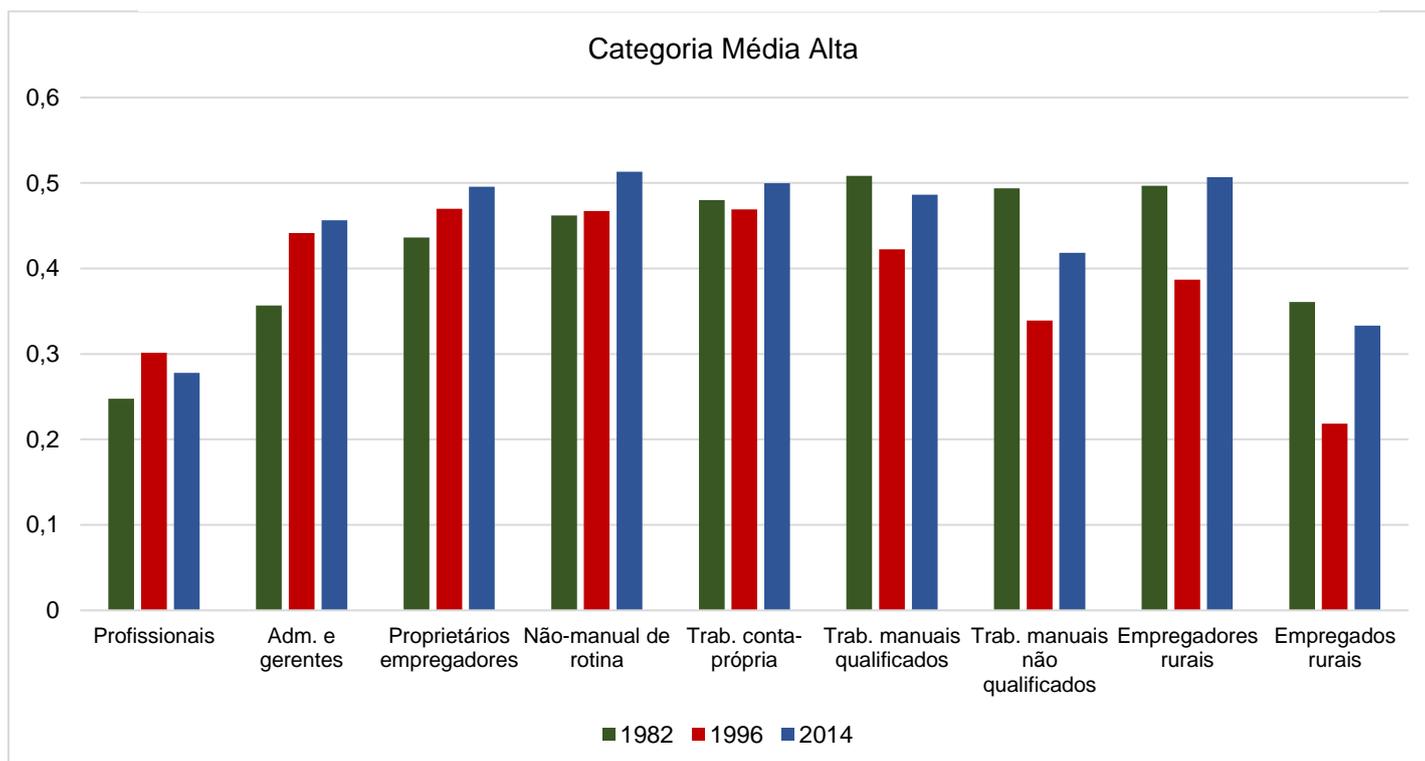
Na segunda coorte, os filhos de empregados rurais somavam 38,52% e os filhos de Trabalhadores manuais não qualificados somavam 36,79% de probabilidade de pertencer a categoria média baixa. Isso é, de modo geral, em 1996 havia uma maior chance de se chegar a essa etapa de formação, algo que mudou sensivelmente

em 2014. Inclusive, o gráfico de barra é especialmente interessante para que se observe essas variações de uma coorte para outra.

Em 2014, estar na categoria representada no Gráfico 18 significava ter a oportunidade de chegar ao ensino médio incompleto. Dessa forma, para os filhos da classe trabalhadora, a chance de chegar até essa etapa diminuiu muito, em comparação com os resultados de 1996. Para os filhos de empregados rurais, por exemplo, houve mais de 18% de redução da probabilidade de se estar na categoria média baixa da segunda para terceira coorte. A mesma proporção registrada para os filhos de Trabalhadores manuais não qualificados.

O Gráfico 19 apresenta os valores estimados para a categoria média alta:

Gráfico 19 — Probabilidades médias estimadas para categoria média alta de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Em 1982, estar na categoria média alta equivalia chegar até o ensino médio incompleto. Nesse cenário, a probabilidade dos filhos da classe trabalhadora era animadora, por exemplo, os filhos de trabalhadores manuais não qualificados somavam 49,39 % de probabilidade de estar/chegar nesse nível de formação; um valor muito significativo. Caso semelhante foi registrado para os filhos de trabalhadores manuais qualificados, com total de 50,82%.

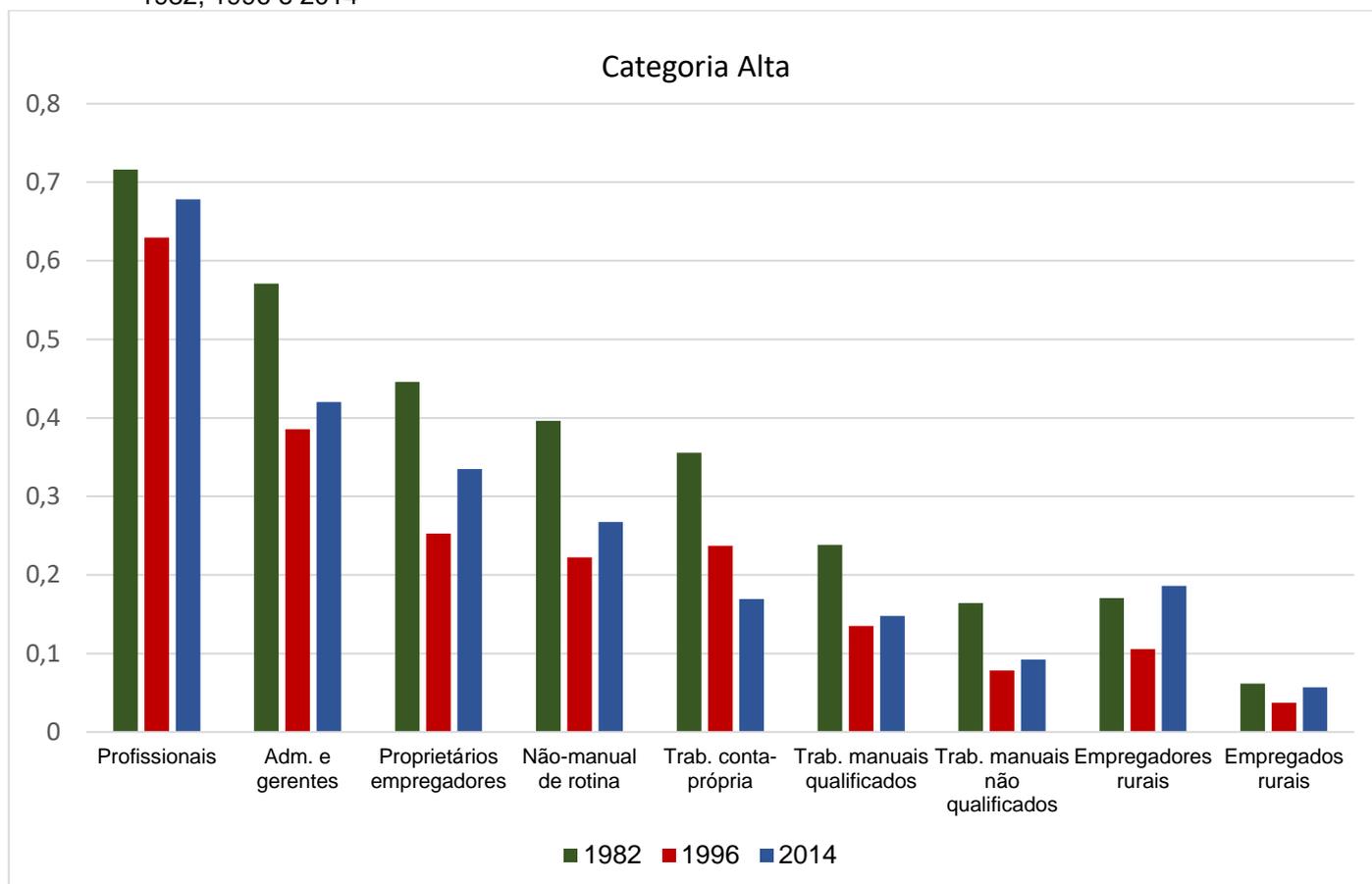
Já em 1996, estar na nessa categoria significava ter concluído o ensino médio, e nisso, é possível ver uma queda progressiva dos valores de 1982 para 1996, principalmente para as categorias vinculadas as classes menos privilegiadas. Os filhos de empregados rurais passaram de 36% em 1982, para 21,85% em 1996. O que significa uma redução nas chances de obter maiores níveis de formação educacional para os filhos de empregados rurais entre a primeira e a segunda coorte; tal como ocorreu com os trabalhadores manuais não qualificados.

Já para as categorias mais privilegiadas, como filhos de profissionais e administradores e gerentes, ocorreu o inverso. De 1982 para 1996 houve aumento na probabilidade de alcançar esse nível educacional. Ser filho de administradores e gerentes em 1996, aumentava em 44,14% a probabilidade de chegar ao ensino médio completo; em 2014 esse valor subiu para 45,63%.

Na última coorte analisada, 2014, houve uma tendência mais animadora para quase todas as categorias. A queda observada em 1996 deu lugar a valores mais significativos, garantindo o aumento da probabilidade média estimada de se pertencer a categoria de escolaridade média alta. O aumento foi mais significativo para os filhos de não manual de rotina, proprietários empregadores e empregadores rurais.

Por fim, a categoria de escolaridade alta, representada no Gráfico 20:

Gráfico 20 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Na categoria alta, os indivíduos vinculados às classes sociais mais privilegiadas economicamente, como os filhos de profissionais, têm maior vantagem em alcançar níveis mais elevados de formação. Ao observar o Gráfico 20, torna-se evidente as disparidades entre as categorias mais e menos privilegiadas.

Em 2014, houve uma redução geral nas probabilidades de alcançar os níveis mais altos de formação. Por exemplo, os filhos de trabalhadores manuais não qualificados tinham apenas 0,9% de chance de concluir o ensino superior completo e obter um mestrado/doutorado, enquanto essa probabilidade diminuiu para 0,5% para os filhos de empregados rurais. Para os filhos da classe trabalhadora em geral, tornou-se praticamente impossível completar os estudos universitários. Em contraste, os filhos de profissionais apresentaram uma probabilidade significativa de 67,81% de alcançar e concluir os estudos universitários.

Apesar de acumularem cada vez mais anos de estudo, os filhos das classes trabalhadoras ainda enfrentam desvantagens. Enquanto em 1982 e 1996 bastava frequentar a universidade para ser considerado na categoria alta, em 2014 era

necessário não apenas completar o curso universitário, como também ingressar em um programa de pós-graduação.

Quando computados os valores das probabilidades médias estimadas para a variável dependente relativa (III), o resultado reforça o que apresentei até aqui: embora algumas categorias tenham conseguido melhorar suas posições, a tendência geral é de seguir um caminho oposto a redução de desigualdades educacionais. Esse argumento vai ao encontro da hipótese de pesquisa (H2) que defendo nesta tese, de que o crescimento da escolarização da população brasileira nas últimas décadas não foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e nível relativo de escolaridade alcançada.

5.4 RESULTADOS MODELO 3: REGRESSÃO LOGÍSTICA MULTINOMIAL

O último modelo a ser discutido é o modelo de regressão logística multinomial. Os testes de adequação e desempenho se assemelham àqueles apresentados na seção anterior, com desempenho satisfatório e análises estatisticamente significativas. Os valores de Wald χ^2 indicam que as variáveis independentes são relevantes na interação com escolaridade (relativa e absoluta).

Conforme mencionei na seção de metodologia de pesquisa, o modelo logístico multinomial oferece uma maior flexibilidade. Portanto, os resultados apresentados nesta seção não assumem linearidade entre as variáveis independentes e a variável dependente. Isso implica que as probabilidades de pertencer a uma categoria específica não estão condicionadas às probabilidades de pertencer a outras categorias. Essa independência possibilita que o modelo capture de forma precisa as relações entre as variáveis independentes e cada categoria da variável dependente.

Dito isso, a análise desses dados será facilitada pela interpretação da probabilidade média estimada, como apresenta a Tabela 20, com os resultados para a variável **Escolaridade Absoluta (II)** (os valores em coeficientes estão em Anexo D):

Tabela 20 — Probabilidades médias estimadas para escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014

| Categoria ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Categoria Baixa | | | |
| Profissionais | .1775153 | .071778 | .0048895 |
| Administradores e gerentes | .2565348 | .116669 | .0506491 |
| Proprietários empregadores | .3601912 | .2000576 | .0258948 |

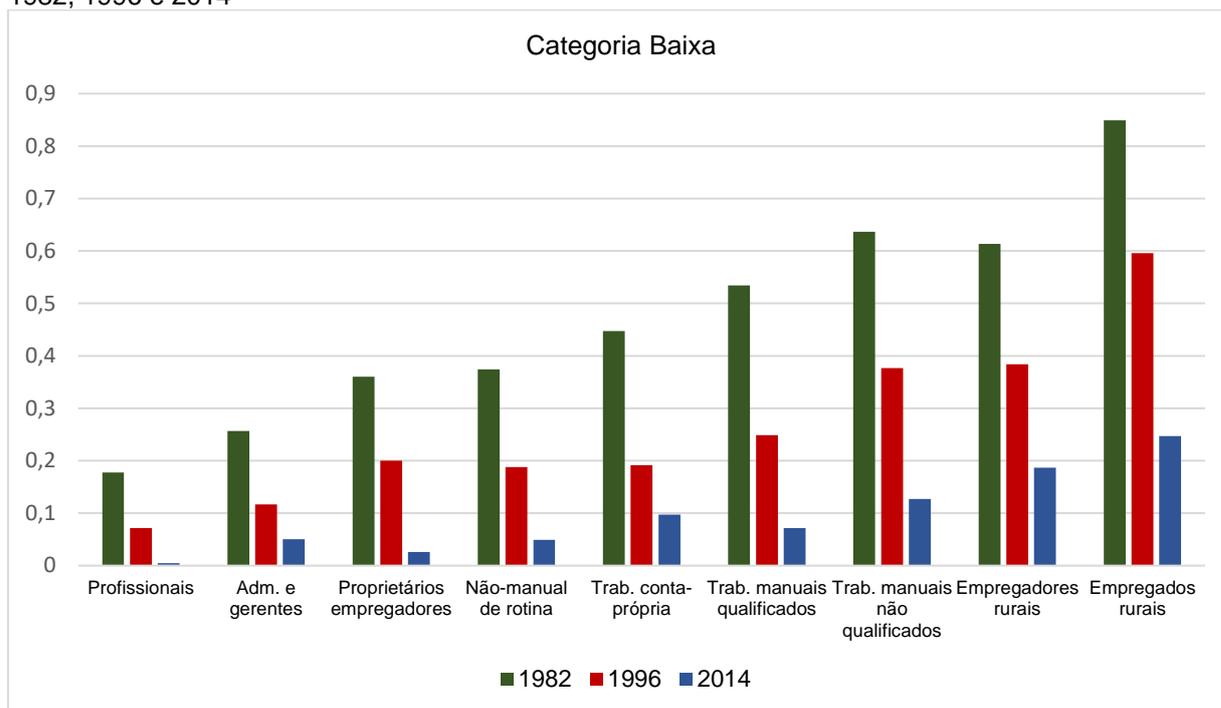
| Categoria ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Não-manual de rotina | .3741066 | .1880295 | .0490515 |
| Trabalhadores conta-própria | .4470004 | .1916922 | .0970875 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .5346205 | .2488354 | .0719074 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .6364495 | .3767041 | .1273328 |
| Empregadores rurais | .6133503 | .3836972 | .186684 |
| Empregados rurais | .8490628 | .5955657 | .2468179 |
| Categoria Média Baixa | | | |
| Profissionais | .0931766 | .0881006 | .0237048 |
| Administradores e gerentes | .1457109 | .1759212 | .0711556 |
| Proprietários empregadores | .1569701 | .2047714 | .1153454 |
| Não-manual de rotina | .1936136 | .2577833 | .1195142 |
| Trabalhadores conta-própria | .169096 | .2448352 | .1675084 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .1998461 | .3282418 | .2087149 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .1790928 | .3409541 | .2827423 |
| Empregadores rurais | .1332657 | .2645051 | .195098 |
| Empregados rurais | .0813762 | .2386404 | .2890974 |
| Categoria Média Alta | | | |
| Profissionais | .212206 | .2037961 | .1848992 |
| Administradores e gerentes | .2456445 | .3209826 | .2891215 |
| Proprietários empregadores | .2053561 | .3227445 | .3406496 |
| Não-manual de rotina | .2157725 | .3332444 | .4693839 |
| Trabalhadores conta-própria | .2039138 | .3225541 | .4922538 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .1669836 | .2945609 | .4844629 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .1168465 | .2216268 | .460394 |
| Empregadores rurais | .126764 | .2145078 | .280998 |
| Empregados rurais | .0446028 | .1249224 | .3668222 |
| Categoria Alta | | | |
| Profissionais | .5171021 | .6363253 | .7865066 |
| Administradores e gerentes | .3521098 | .3864272 | .5890738 |
| Proprietários empregadores | .2774827 | .2724265 | .5181102 |
| Não-manual de rotina | .2165073 | .2209428 | .3620504 |
| Trabalhadores conta-própria | .1799898 | .2409185 | .2431502 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .0985498 | .1283619 | .2349147 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .0676113 | .0607149 | .129531 |
| Empregadores rurais | .12662 | .1372899 | .3372201 |
| Empregados rurais | .0249583 | .0408716 | .0972626 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Assim como na estimativa do modelo logístico ordinal, os resultados absolutos se mantêm quando observado a partir do modelo logístico multinomial, em termos de probabilidade média estimada. Houve melhoria geral da probabilidade da população chegar a resultados mais altos de formação, como ensino médio e ensino superior —

correspondente a categoria média alta e alta. Conseqüentemente, houve redução na probabilidade de pertencer a categoria baixa e média baixa, como apresenta a Tabela 20. Início a interpretação pelo Gráfico 21, que representa os valores para categoria de escolaridade absoluta baixa:

Gráfico 21 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014

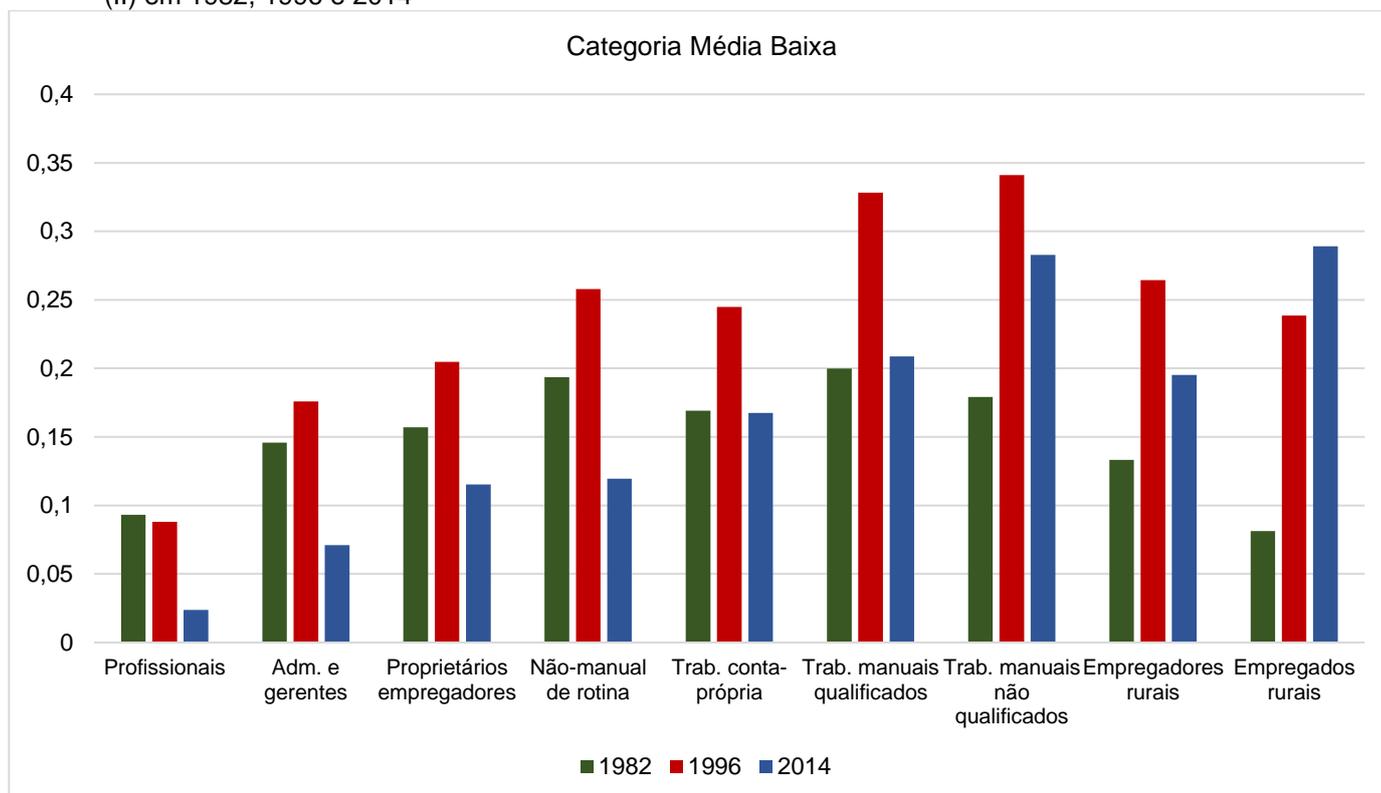


Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Se comparado ao modelo anterior (modelo 2), os resultados bastante próximos. Os valores mais elevados de probabilidade de pertencer a escolaridade absoluta baixa são para os filhos de empregados rurais, trabalhadores manuais não qualificados e empregadores rurais. A principal diferença entre os dois modelos está na magnitude dos valores, mais proeminente na primeira e na terceira coorte e principalmente para os filhos de profissionais. E a tendência geral aponta para o mesmo caminho dos modelos anteriores: para os filhos da classe trabalhadora, a probabilidade de pertencer a categoria de menor nível educacional é muito mais elevada.

Caso semelhante ocorre quando se observa a categoria média baixa:

Gráfico 22 — Probabilidades médias estimadas para categoria média baixa de escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Os dados do Gráfico 22 corroboram a tendência de aumento da escolaridade da população brasileira durante os anos investigados. Houve significativo progresso na probabilidade de os filhos de diferentes grupos alcançarem as séries finais do ensino fundamental completo. Por exemplo, é possível observar um notável aumento na probabilidade de os filhos de empregados rurais e trabalhadores manuais não qualificados atingirem a fase conclusiva do ensino fundamental entre 1982 e 2014.

Essa tendência também se estende às categorias mais privilegiadas, como os filhos de profissionais, administradores, gerentes, proprietários e empregadores. Para estes, a redução progressiva da probabilidade de pertencerem à categoria de escolaridade média baixa ao longo do tempo é um reflexo claro do avanço educacional dessas categorias ocupacionais. Pois na medida que diminuem a probabilidade de pertencer a níveis mais baixos de escolaridade, aumentam a probabilidade de pertencer a níveis mais altos, como está representado nos Gráficos 23 e 24, a seguir:

Gráfico 23 — Probabilidades médias estimadas para categoria média alta de escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014

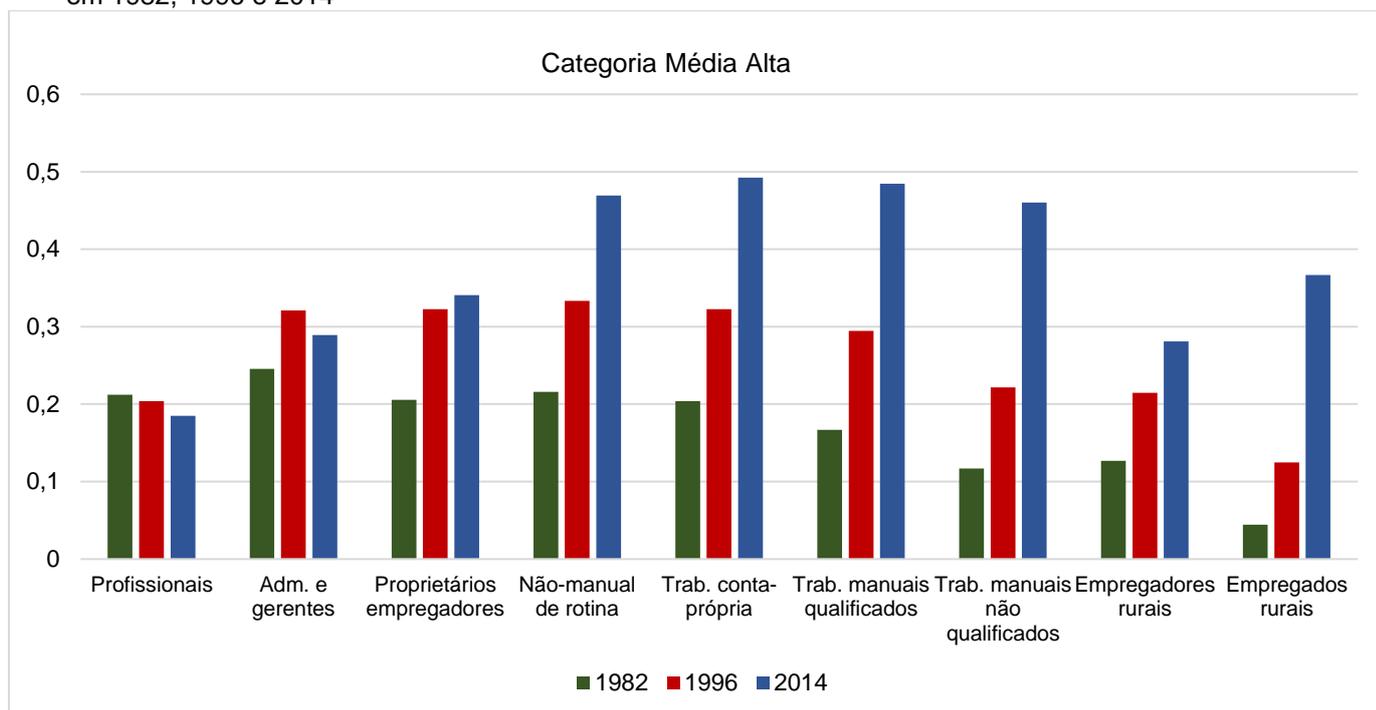
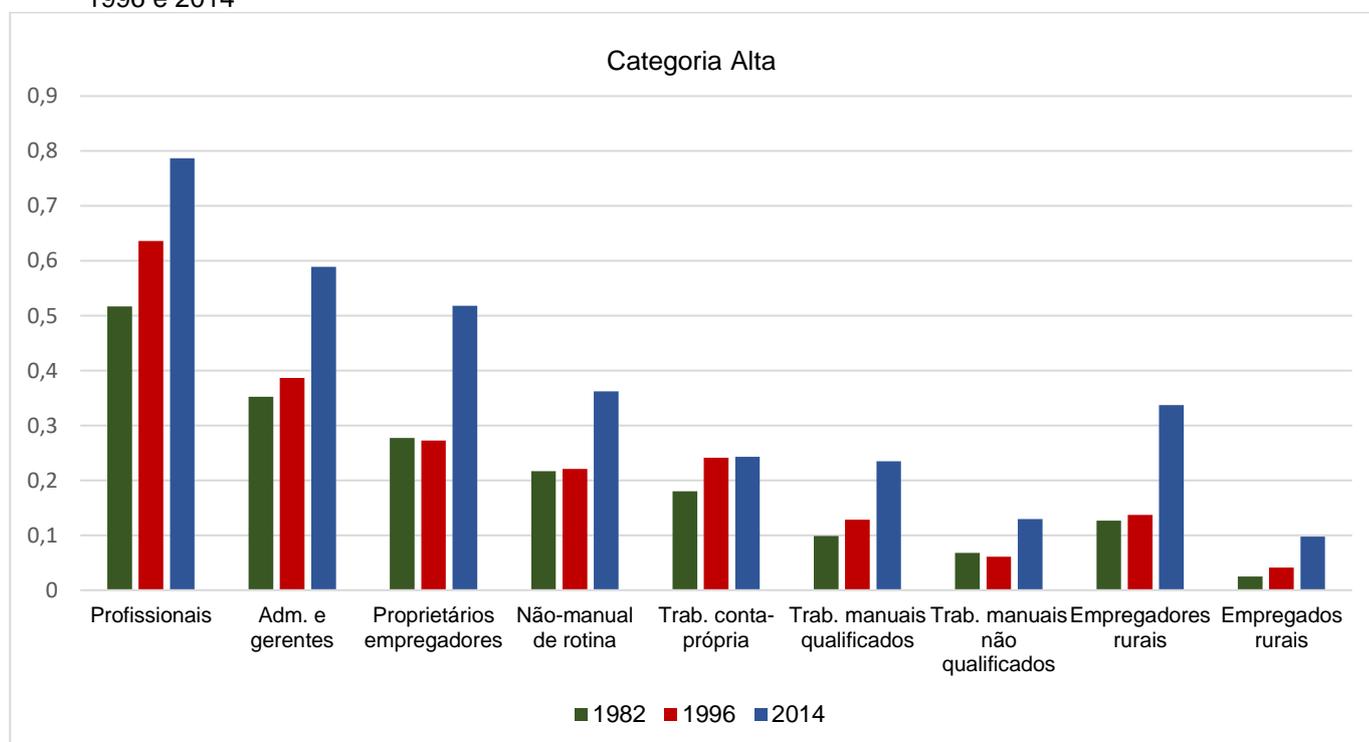


Gráfico 24 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade absoluta (II) em 1982, 1996 e 2014



Os resultados do modelo 3 para escolaridade absoluta (II) corroboram as conclusões anteriormente apresentadas, que sinalizam para um aumento geral na

escolaridade da população brasileira e um incremento na probabilidade de alcançar níveis educacionais mais avançados, mesmo para grupos com menos vantagens.

Os gráficos das categorias de escolaridade absoluta reforçam essa percepção, onde, apesar da persistente disparidade entre os mais e menos privilegiados, é possível observar um enfraquecimento da relação entre origem social e nível absoluto de escolaridade alcançada. Essa constatação reitera a confirmação da hipótese de pesquisa (H1).

A última parte do modelo 3 destina-se a análise da escolaridade relativa (III). A Tabela 21 demonstra que, mesmo quando realizado uma análise em que não se considera a linearidade dos valores para cada categoria, as medidas de escolaridade relativa também indicam o aumento da desigualdade de resultados educacionais. Houve o aumento da probabilidade média estimada se estar nas categorias de menor alcance educacional; em contrapartida, diminuição de se estar nas categorias do maior alcance educacional.

Tabela 21 — Probabilidades médias estimadas para escolaridade relativa (III), em 1982, 1996 e 2014

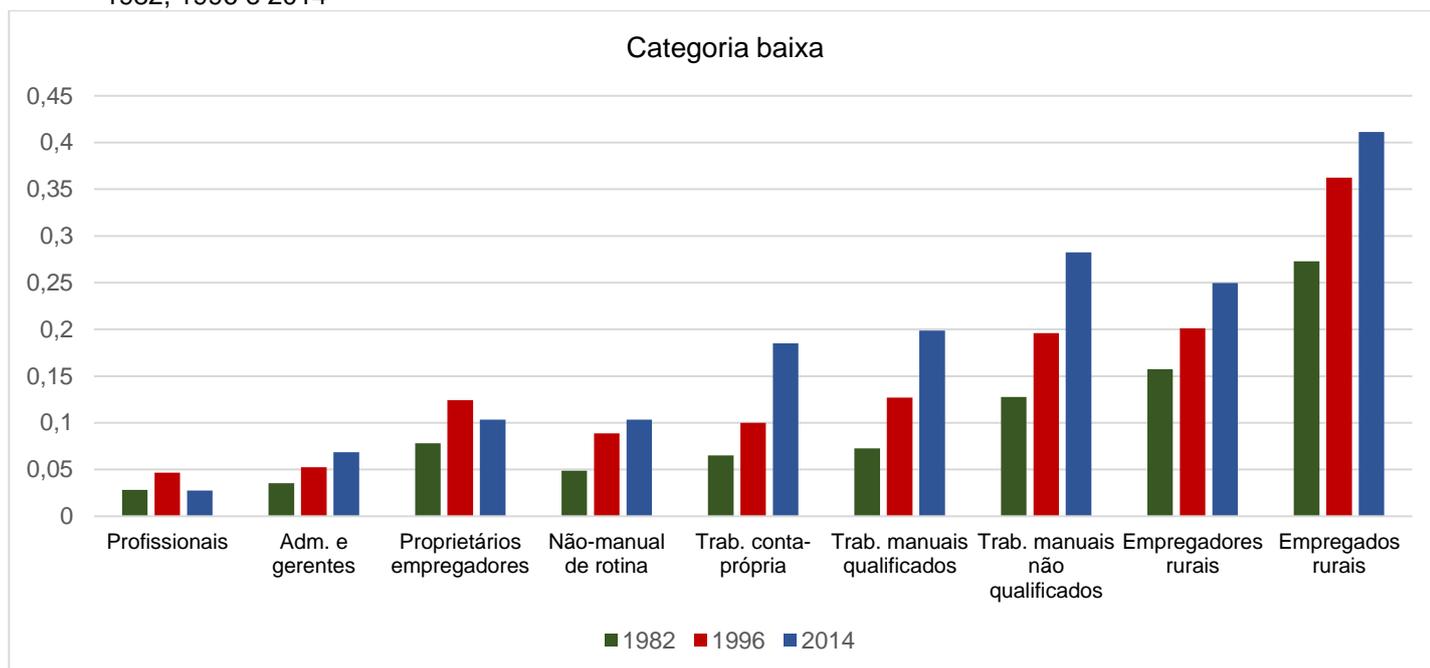
| Categoria ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Categoria Baixa | | | |
| Profissionais | .0283306 | .0465457 | .0274446 |
| Administradores e gerentes | .0355235 | .0523414 | .0684736 |
| Proprietários empregadores | .0781097 | .1242116 | .1033112 |
| Não-manual de rotina | .048719 | .0885401 | .1035023 |
| Trabalhadores conta-própria | .0652407 | .0999221 | .1850085 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .0725267 | .1269337 | .198862 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .1277741 | .1959313 | .2826059 |
| Empregadores rurais | .1572726 | .2012105 | .2495171 |
| Empregados rurais | .2729634 | .3625589 | .4112715 |
| Categoria Média Baixa | | | |
| Profissionais | .0435665 | .0804654 | .0252504 |
| Administradores e gerentes | .0623739 | .1433753 | .0749153 |
| Proprietários empregadores | .0883977 | .180608 | .0834189 |
| Não-manual de rotina | .0883404 | .2221668 | .1198338 |
| Trabalhadores conta-própria | .1394871 | .2225368 | .1640348 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .1573862 | .3043328 | .1609722 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .1992265 | .3829655 | .2037194 |
| Empregadores rurais | .2176383 | .3111633 | .1348958 |

| Categoria ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Empregados rurais | .3048188 | .3787996 | .1903682 |
| Categoria Média Alta | | | |
| Profissionais | .213741 | .2418245 | .2579319 |
| Administradores e gerentes | .3280277 | .4180919 | .4155434 |
| Proprietários empregadores | .3758652 | .4238275 | .4645793 |
| Não-manual de rotina | .4675741 | .4682811 | .5089938 |
| Trabalhadores conta-própria | .4476521 | .4378739 | .4654808 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .5360483 | .4406602 | .4946743 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .5204623 | .3604933 | .4312899 |
| Empregadores rurais | .3958421 | .3501603 | .3568473 |
| Empregados rurais | .363043 | .217791 | .3354769 |
| Categoria Alta | | | |
| Profissionais | .7143618 | .6311644 | .6893731 |
| Administradores e gerentes | .5740749 | .3861914 | .4410677 |
| Proprietários empregadores | .4576274 | .2713529 | .3486906 |
| Não-manual de rotina | .3953665 | .2210121 | .2676701 |
| Trabalhadores conta-própria | .3476201 | .2396673 | .1854759 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .2340388 | .1280733 | .1454914 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .152537 | .06061 | .0823847 |
| Empregadores rurais | .229247 | .1374658 | .2587398 |
| Empregados rurais | .0591748 | .0408505 | .0628834 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

No geral, observa-se um cenário de aumento na probabilidade de pertencer a categorias mais baixas de escolaridade ao longo do tempo para várias profissões, especialmente entre 1982 e 2014. No entanto, as tendências variam entre as categorias ocupacionais dos pais e ao longo dos anos. Na categoria baixa, tal como visto no modelo dois, para os filhos de empregados rurais e de trabalhadores manuais não qualificados o aumento foi mais expressivo:

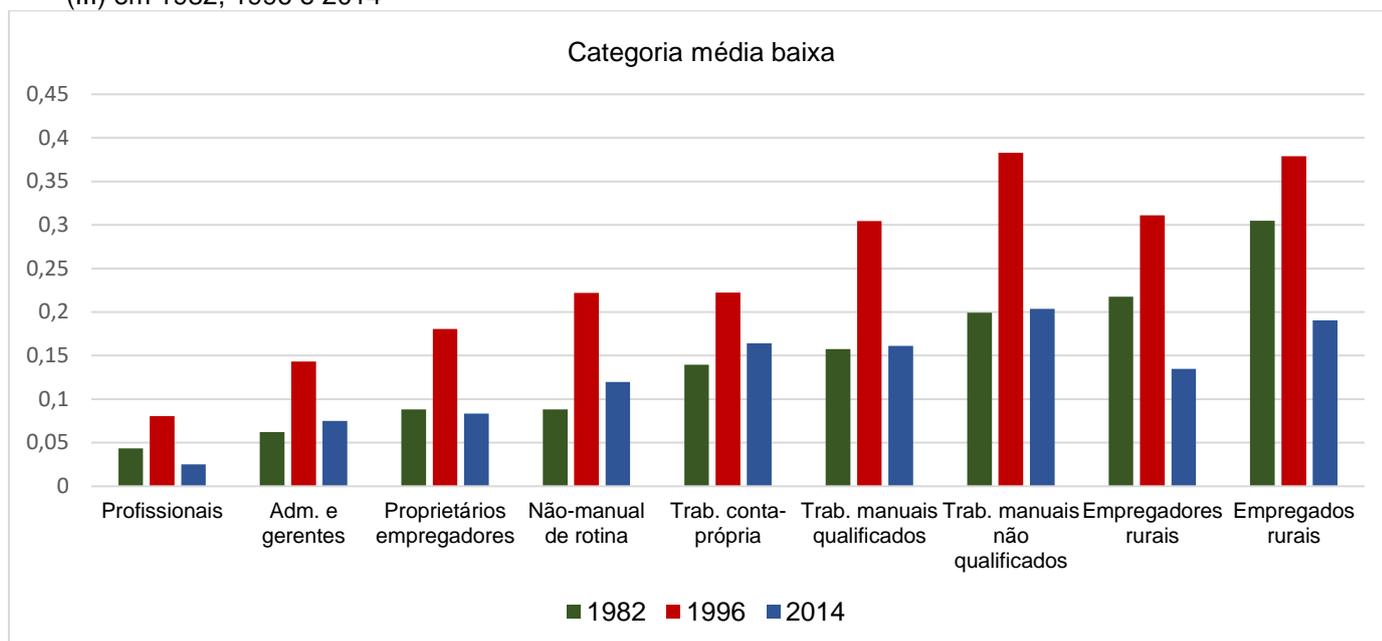
Gráfico 25 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Quanto aos valores do Gráfico 26, os padrões são semelhantes ao que foi registrado para categoria de menor nível educacional (do Gráfico 25). Grande parte das categorias ocupacionais apontam para uma tendência de aumento na probabilidade de pertencer a esta categoria ao longo do tempo. Esse aumento foi mais pronunciado em 1996, na segunda coorte, principalmente para os filhos dos trabalhadores manuais não qualificados e empregados rurais. O padrão de variação também é bastante semelhante ao modelo dois, embora aqui a proporção dessas mudanças seja um pouco mais pronunciada.

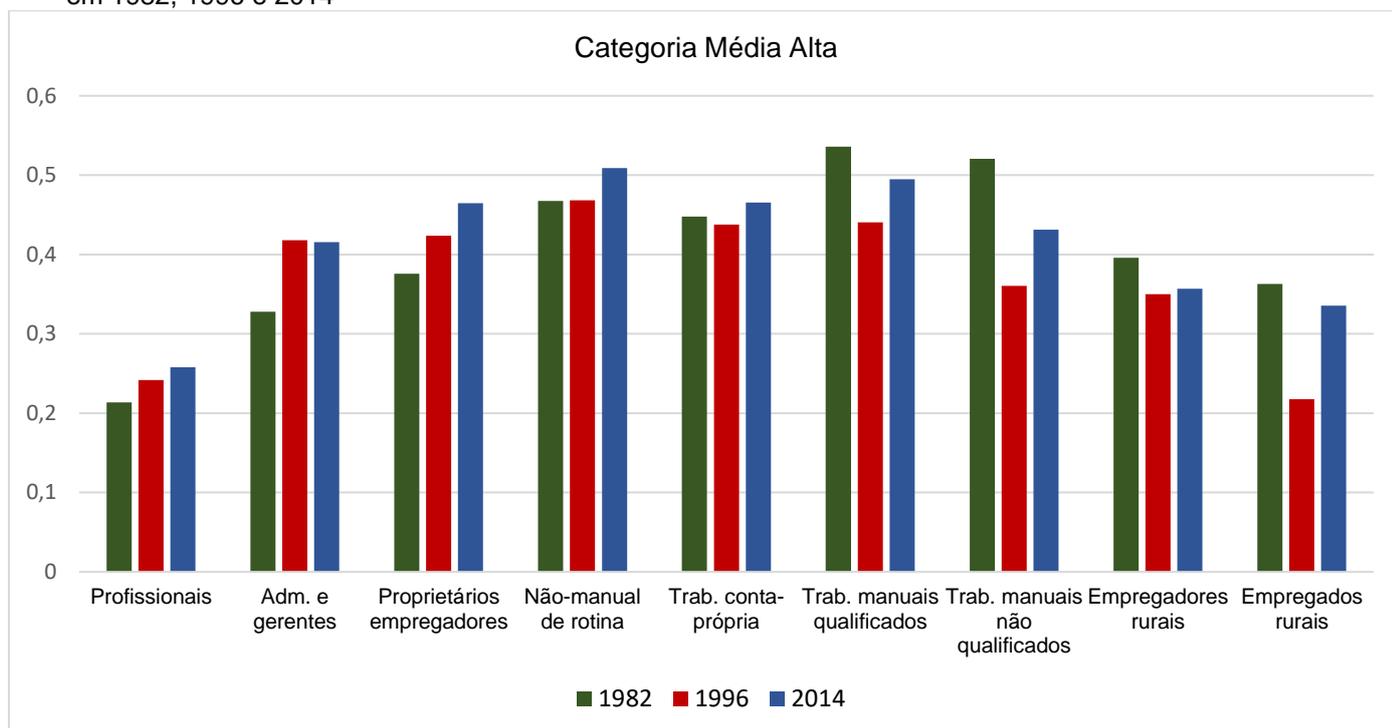
Gráfico 26 — Probabilidades médias estimadas para categoria média baixa de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Nas categorias média alta e alta, a probabilidade diminuiu significativamente para a maioria ao longo do tempo, indicando uma maior probabilidade de pertencer a categorias mais baixas de escolaridade. Em outros termos, houve aumento da probabilidade da população em não conseguir alcançar maiores resultados educacionais.

Gráfico 27 — Probabilidades médias estimadas para categoria média alta de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014

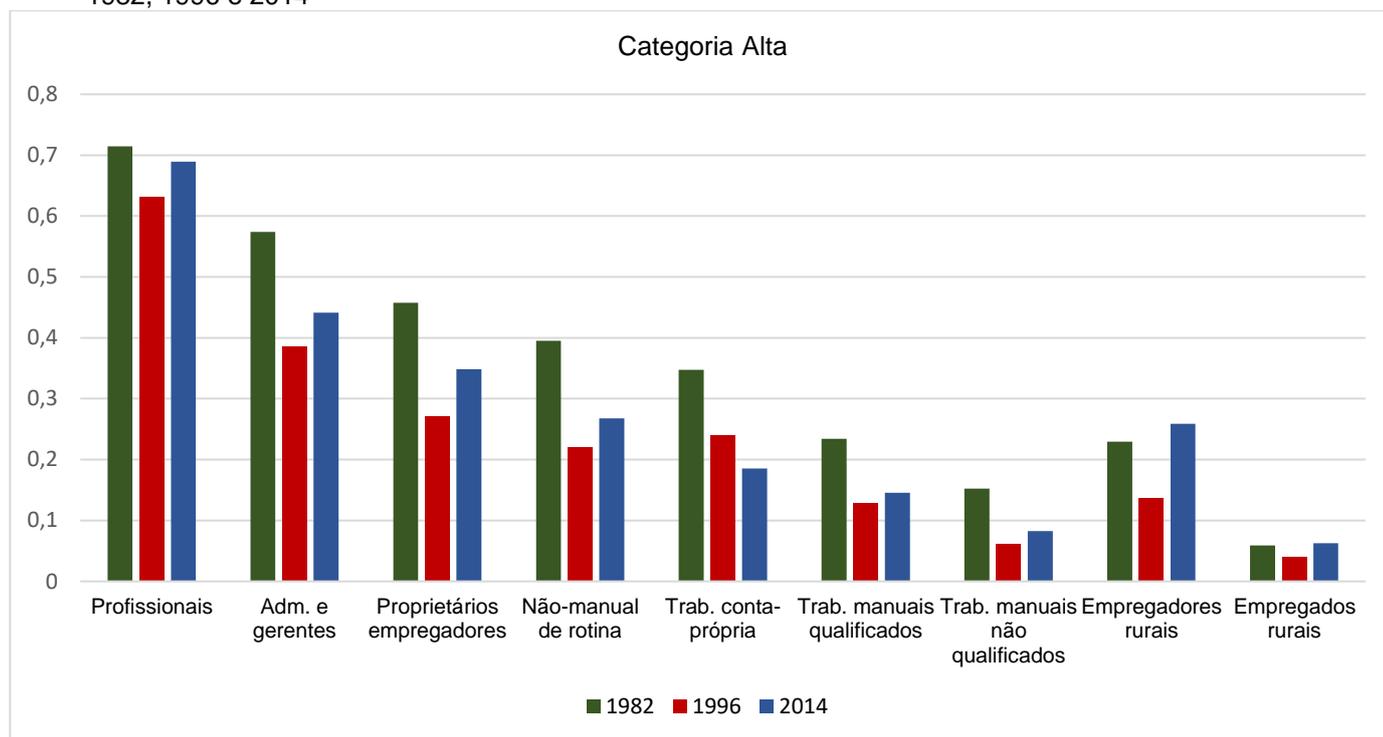


Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Na categoria alta em específico (Gráfico 28), houve uma diminuição na probabilidade média estimada ao longo do tempo, com uma redução notável entre 1982 e 1996, seguida por uma leve recuperação em 2014. Para os filhos de administradores e gerentes, por exemplo, os valores diminuíram significativamente entre 1982 e 1996, e continuou a diminuir até 2014, indicando uma tendência constante de redução na probabilidade de pertencer à categoria alta. Próximo aos resultados dos filhos de proprietários e empregadores e não manual de rotina.

Já no caso dos filhos de trabalhadores manuais não qualificados, a probabilidade diminuiu sensivelmente entre 1982 e 1996, seguida por uma diminuição mais pronunciada em 2014, indicando uma tendência constante de redução na probabilidade de pertencer à categoria de escolaridade alta. Situação semelhante para os filhos de empregados rurais.

Gráfico 28 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade relativa (III) em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Por fim, o que se observa é o progressivo aumento da probabilidade de se estar na categoria de ensino baixa, média baixa e média alta. Esse retrato se aproxima da confirmação, mais uma vez, da hipótese de pesquisa (H2), de que crescimento da escolarização da população brasileira nas últimas décadas não foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e nível relativo de escolaridade alcançada. Em outros termos: quando a escolaridade é medida em termos relativos, não há qualquer redução das desigualdades de oportunidades educacionais.

Em resumo, ao analisar os resultados do modelo 3, verifica-se que, mesmo quando considerados de forma não linear, permitindo que as categorias variem independentemente umas das outras, os resultados permanecem consistentes com o que foi observado nos modelos 1 e 2.

Em última análise, a conclusão geral deste modelo reitera o que foi observado ao longo deste capítulo, tanto em termos de escolaridade absoluta quanto relativa. O cenário geral aponta para a persistência da desigualdade no caso relativo; e para a diminuição da relação entre origem social e escolaridade alcançada no caso absoluto. Uma discussão mais aprofundada desses resultados será realizada após a apresentação de outros dados importantes relacionados à desigualdade de resultados educacionais, os quais serão apresentados na seção seguinte.

5.5 DEMAIS VARIÁVEIS INDEPENDENTES: SEXO, RAÇA, LOCAL E REGIÃO

Após apresentar uma visão geral dos resultados das categorias ocupacionais, entendo que também é crucial explorar o comportamento de outras variáveis para enriquecer a análise. Embora esses resultados não sejam diretamente relacionados ao teste de hipótese, oferecem *insights* adicionais que podem enriquecer a compreensão do fenômeno em estudo. No conjunto de dados, incluí variáveis independentes como sexo, raça, localidade e região, que podem lançar luz sobre aspectos complementares da dinâmica educacional analisada.

5.5.1 Resultados do Modelo 1

Organizei a análise da mesma forma deste capítulo, de modelo para modelo, iniciando pelo modelo 1 (OLS). A Tabela 22 apresenta os valores de coeficientes de regressão do efeito das variáveis independentes sobre a Escolaridade Absoluta (I):

Tabela 22 — Efeitos das variáveis independentes sobre a Escolaridade Absoluta (I), em 1982, 1996 e 2014

| Variáveis independentes | 1982 | 1996 | 2014 |
|------------------------------|----------|----------|----------|
| Sexo (mulheres) | -.0371 | .54 ** | .763 ** |
| Cor (Negros) | -1.54 ** | -1.59 ** | -1.04 ** |
| Local (Urbano) | 1.79 ** | 1.99 ** | 2.02 ** |
| Local (Urbano-Metropolitano) | 2.28 ** | 2.23 ** | 2.49 ** |
| Região (Nordeste) | -.575 ** | -.589 ** | -.402 * |
| Região (Sudeste) | -.196 * | -.101 | .356 * |
| Região (Sul) | .138 | -.0766 | .508 ** |
| Região (Centro-Oeste) | .408 ** | .37 ** | .506 ** |
| Número de observações | 44221 | 35064 | 9866 |
| <i>R-squared</i> | .439 | .369 | .319 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

A análise da Tabela 22 revela mudanças significativas no efeito do sexo do entrevistado sobre a escolaridade absoluta ao longo dos anos, com a categoria mulher mostrando uma tendência de aumento na magnitude do coeficiente. Em 2014, o coeficiente positivo de 0,763 indica um impacto mais positivo em comparação com o coeficiente negativo de -0,0371 observado em 1982.

Da mesma forma, a variável raça também mostra uma evolução dos indicadores. Ao comparar as categorias, observa-se um aumento no coeficiente para os indivíduos que se autodeclararam como negros. De 1982 para 2014, há uma

diferença significativa, o que pode indicar uma mudança positiva nas condições educacionais para essas pessoas.

No contexto do tipo de moradia, os coeficientes apontam para uma tendência contínua de maior impacto da variável dependente entre os moradores urbanos, especialmente aqueles em áreas urbanas metropolitanas. Em relação às regiões geográficas, todas apresentaram mudanças positivas ao longo dos anos, com destaque para as regiões Sul e Sudeste. Esses resultados sugerem uma melhoria geral nas condições educacionais ao longo do período analisado, mesmo quando observado outras variáveis, como sexo, raça, local e região da população brasileira, em termos absolutos.

No caso das variáveis relativas (I) e (II), os resultados podem ser vistos nas Tabelas 23 e 24, a seguir:

Tabela 23 — Efeitos das variáveis independentes sobre a escolaridade relativa (I), em 1982, 1996 e 2014

| Variáveis independentes | 1982 | 1996 | 2014 |
|--------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Sexo (mulheres) | -1.23 * | 3.32 ** | 4.93 ** |
| Cor (Negros) | -10.7 ** | -9.95 ** | -7.1 ** |
| Local (Urbano) | 14.2 ** | 13.5 ** | 10.4 ** |
| Local (Urbano-Metropolitano) | 17.4 ** | 15.1 ** | 13.8 ** |
| Região (Nordeste) | -6.47 ** | -4.2 ** | -1.78 |
| Região (Sudeste) | -1.71 ** | -.911 | 1.18 |
| Região (Sul) | 1.38 * | -.459 | 2.68 * |
| Região (Centro-Oeste) | 2.11 ** | 2.49 ** | 3.68 ** |
| Número de observações | 44221 | 35064 | 9866 |
| <i>R-squared</i> | .45 | .369 | .324 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

O local de moradia Urbano e Urbano metropolitano tiveram seus coeficientes regredindo, tendo em vista a variável de referência. O primeiro passou de 14,2 em 1982 para 10,4 em 2014; o segundo de 17,4 em 1982 para 13,8 em 2014.

Tabela 24 — Efeitos das variáveis independentes sobre a escolaridade relativa (II), em 1982, 1996 e 2014

| Variáveis independentes | 1982 | 1996 | 2014 |
|--------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Sexo (mulheres) | .142 | 1.53 ** | 1.8 ** |
| Cor (Negros) | -3.69 ** | -3.74 ** | -2.77 ** |
| Local (Urbano) | 3.88 ** | 3.69 ** | 3.18 ** |

| | | | |
|------------------------------|----------|---------|---------|
| Local (Urbano-Metropolitano) | 5.15 ** | 4.33 ** | 4.42 ** |
| Região (Nordeste) | -.725 ** | -.485 * | -.619 |
| Região (Sudeste) | -.433 * | -.282 | .26 |
| Região (Sul) | .188 | -.573 * | .751 |
| Região (Centro-Oeste) | 1.23 ** | .846 ** | 1.2 ** |
| Número de observações | 44221 | 35054 | 9860 |
| <i>R-squared</i> | .412 | .34 | .307 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Quando medido os retornos à educação no mercado de trabalho para a população entre 1982 e 2014, pela variável escolaridade relativa (II), pode-se notar que as variações dos coeficientes formam um quadro um diferente daquele visto na Tabela 23. Aqui, os avanços deixaram de ser tão pronunciados e apresentaram variações mais estáveis ao longo do tempo.

Os coeficientes positivos para mulheres indicam que, de uma coorte para outra, as mulheres têm experimentado um aumento nos retornos à educação no mercado de trabalho. Já no caso da variável de raça, os coeficientes indicam que, embora tenha havido uma redução ao longo do tempo, a população negra ainda enfrenta uma penalidade nos retornos à educação em comparação com a categoria de referência (brancos).

Quanto ao local de moradia, os dados sugerem que os habitantes urbanos têm experimentado retornos positivos à educação no mercado de trabalho ao longo do tempo. No entanto, é importante notar que esses retornos parecem diminuir ligeiramente ao longo do tempo, o que pode indicar mudanças na dinâmica do mercado de trabalho nas áreas urbanas.

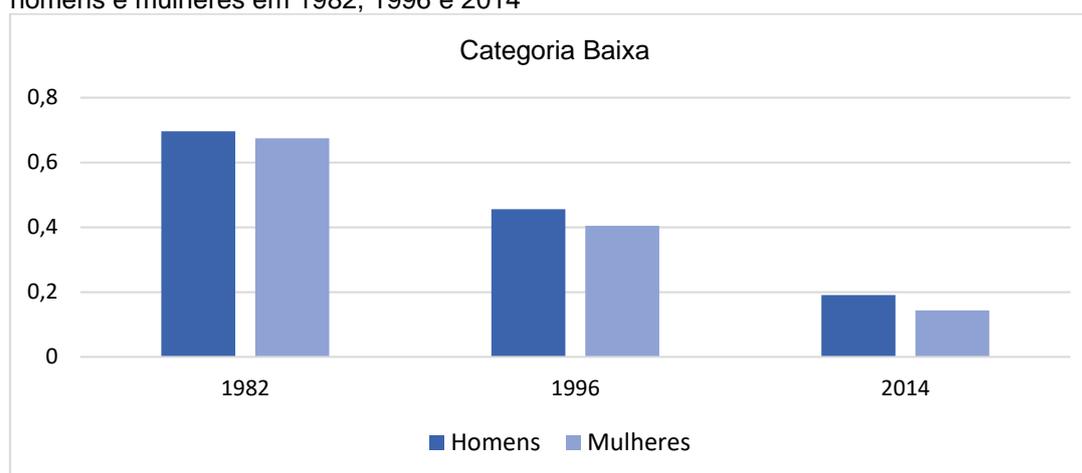
Por fim, as variações nos coeficientes para diferentes regiões geográficas refletem as disparidades regionais nos retornos à educação no mercado de trabalho. Embora as tendências variem, em geral, os retornos à educação parecem ser mais favoráveis nas regiões Centro-Oeste e Sul ao longo do período observado.

5.5.2 Resultados do Modelo 2

Nesta seção, são apresentados os resultados estimados pelo modelo 2. Quanto à variável sexo, observa-se que tanto homens quanto mulheres apresentam valores próximos, com uma diminuição da probabilidade de pertencer à categoria de baixa escolaridade ao longo do tempo. Os homens reduziram a probabilidade de estar no

menor nível educacional de 69% em 1982 para 19% em 2014, enquanto as mulheres tiveram uma variação de 67% para 14% no mesmo período, mantendo resultados semelhantes. Isso significa, em outros termos, que as chances de homens e mulheres de chegar somente até a séries iniciais do ensino fundamental (completo/incompleto) diminuiu ao longo do tempo. O Gráfico 29 evidencia essa interpretação:

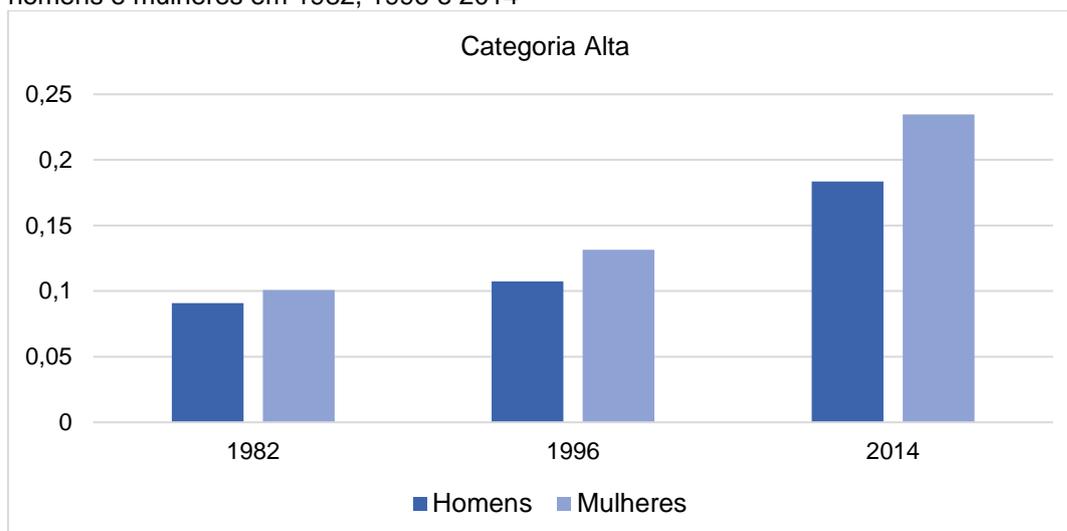
Gráfico 29 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade absoluta (II) para homens e mulheres em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Já na categoria de escolaridade alta, que representa ensino superior e pós-graduação, como apresenta o Gráfico 30, as mulheres demonstram uma leve vantagem em relação aos homens. Em 1982 registraram 10% de probabilidade de chegar ao nível mais alto de formação, aumento esse valor para 23% em 2014. De modo geral, as mulheres tendem a ter uma probabilidade ligeiramente maior do que os homens em todas as coortes da categoria alta.

Gráfico 30 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade absoluta (II) para homens e mulheres em 1982, 1996 e 2014

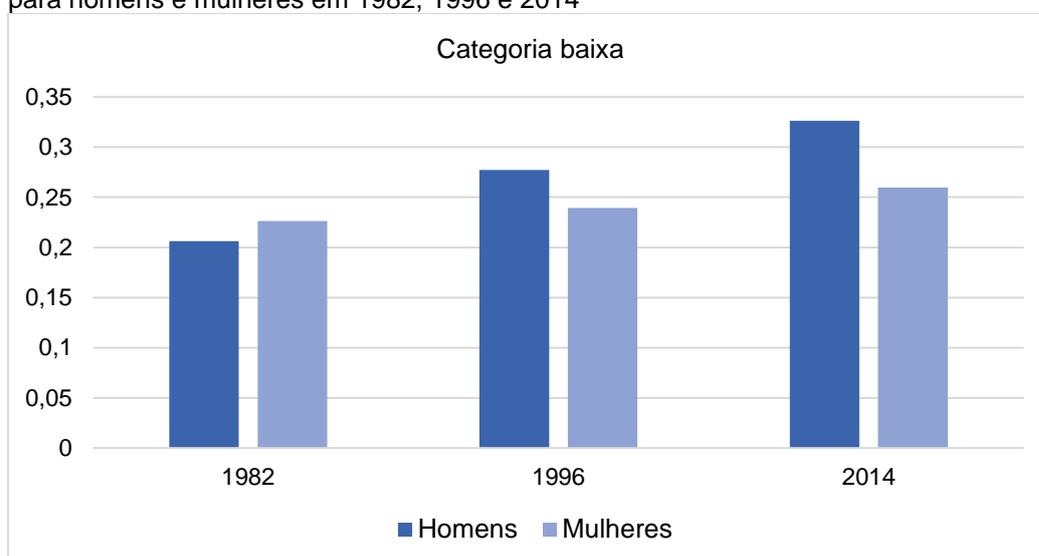


Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

O aumento da probabilidade ao longo do tempo sugere uma possível melhoria no acesso e na participação no ensino superior tanto para homens quanto para mulheres. E, para essa variável, ocorreu a mesma tendência vista nas demais análises de escolaridade absoluta, em que se observou o aumento da escolaridade da população brasileira.

Já no caso da variável de escolaridade relativa, o cenário é diferente. Há uma disparidade maior entre as categorias, com uma tendência diferente para homens e mulheres, como pode ser visto no Gráfico 31, para categoria de escolaridade baixa:

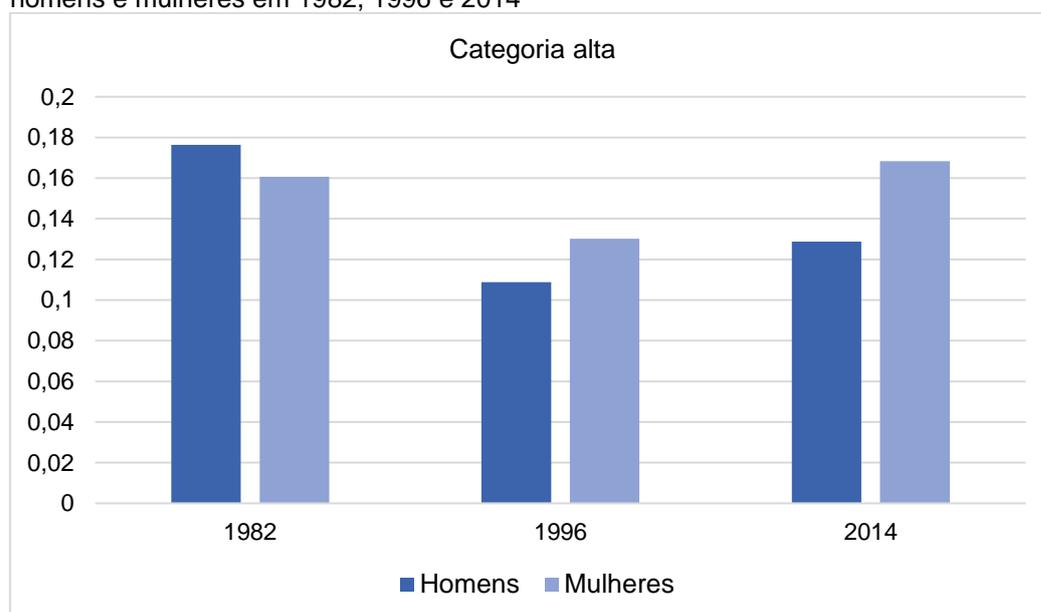
Gráfico 31 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade relativa (III) para homens e mulheres em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Para os homens, a probabilidade média de pertencer à categoria de escolaridade baixa aumentou ao longo dos anos. Já para mulheres, houve uma ligeira variação, mas em geral, a probabilidade média permaneceu relativamente estável ou teve uma leve diminuição. Esses padrões vão ao encontro do restante dos resultados relativos apresentados nesta tese, que destacam que: ao observar os valores na sua forma relativa, a tendência geral tende a ser menos animadora.

Gráfico 32 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade relativa (III) para homens e mulheres em 1982, 1996 e 2014

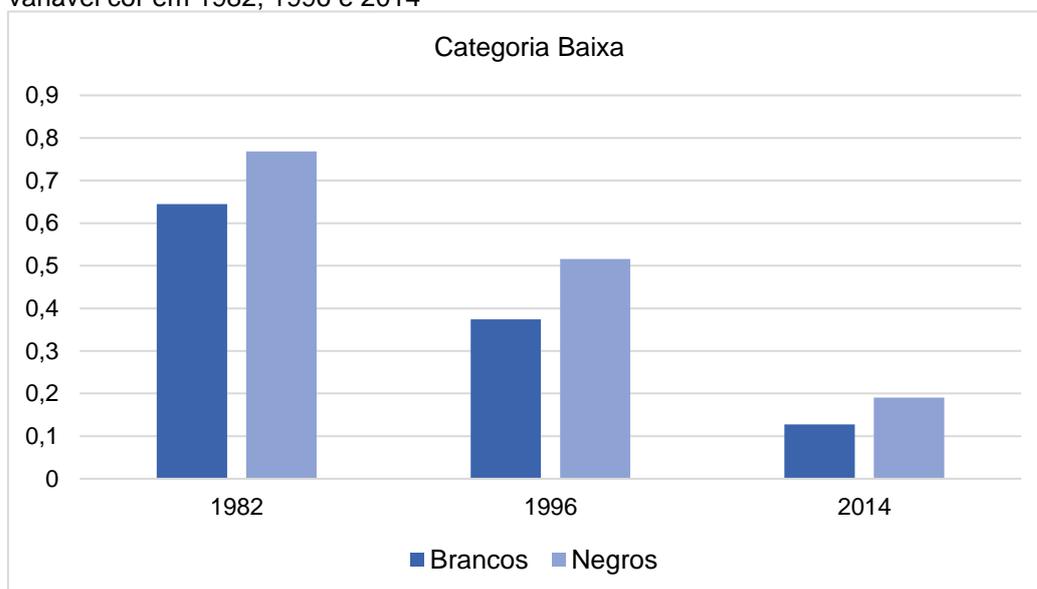


Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Para os homens, houve uma queda significativa na probabilidade de pertencer à categoria de escolaridade relativa alta entre 1982 e 1996, seguida por uma leve recuperação em 2014. Para mulheres, houve um aumento consistente na probabilidade de pertencer à categoria de escolaridade relativa alta ao longo do tempo, embora mais modesto do que na categoria de escolaridade alta.

Agora, ao analisar a variável raça, observam-se cenários semelhantes ao que foi visto para o modelo absoluto: para ambas as categorias há uma tendência consistente de queda na probabilidade de se ter somente os níveis mais baixos de escolaridade. Isso sugere um aumento na escolaridade para ambas as categorias, com progressão significativa de uma coorte para outra. O Gráfico 33 apresenta os valores para categoria baixa:

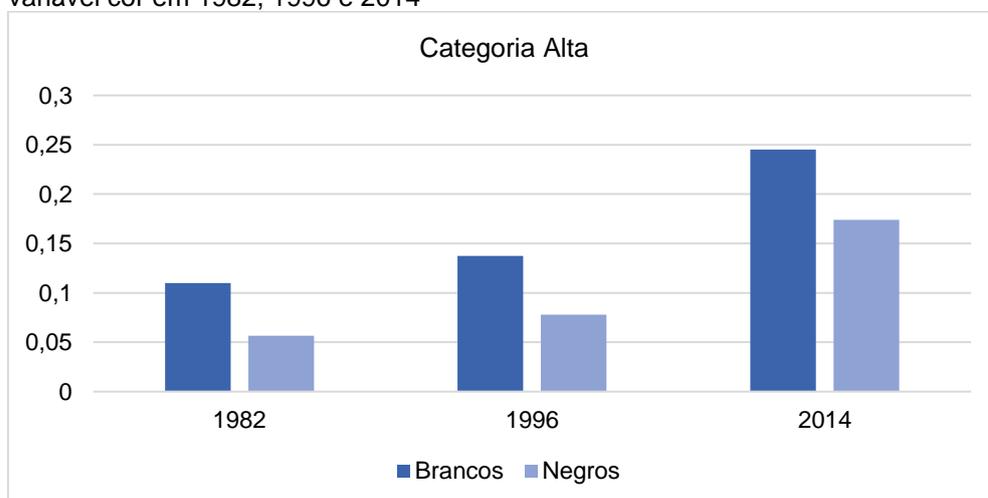
Gráfico 33 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade absoluta (II) para variável cor em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Embora a probabilidade de pertencer à categoria de escolaridade baixa para ambos os grupos tenha diminuído significativamente ao longo das décadas, ainda há uma disparidade persistente entre brancos e negros. Pois, no geral, a população negra tem uma probabilidade mais alta de pertencer à categoria de escolaridade baixa em comparação com à população autodeclarada branca, em todos os anos analisados. Cenário que se mantém quando observado a categoria de escolaridade alta:

Gráfico 34 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade absoluta (II) para variável cor em 1982, 1996 e 2014

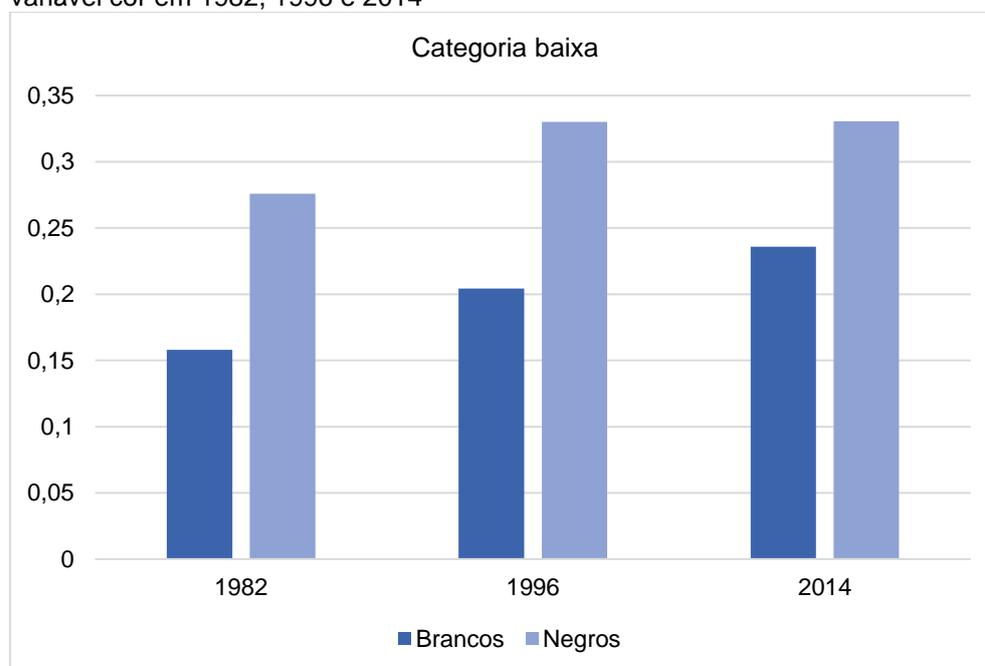


Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Para ambas as categorias da variável raça, observa-se uma tendência consistente de aumento na probabilidade de alcançar níveis mais elevados de escolaridade de 1982 para 2014. Em 1982, a probabilidade média estimada de pessoas autodeclaradas negras pertencerem à categoria de escolaridade alta era de aproximadamente 5.65%; em 1996, essa probabilidade aumentou para cerca de 7.80%; e em 2014, houve outro aumento significativo, chegando a aproximadamente 17.39% a probabilidade de alcançar os níveis mais altos de formação escolar.

No que diz respeito à escolaridade relativa, observa-se uma tendência de aumento ou estabilidade na probabilidade de se estar na categoria de menor alcance educacional, como pode ser observado no Gráfico 35:

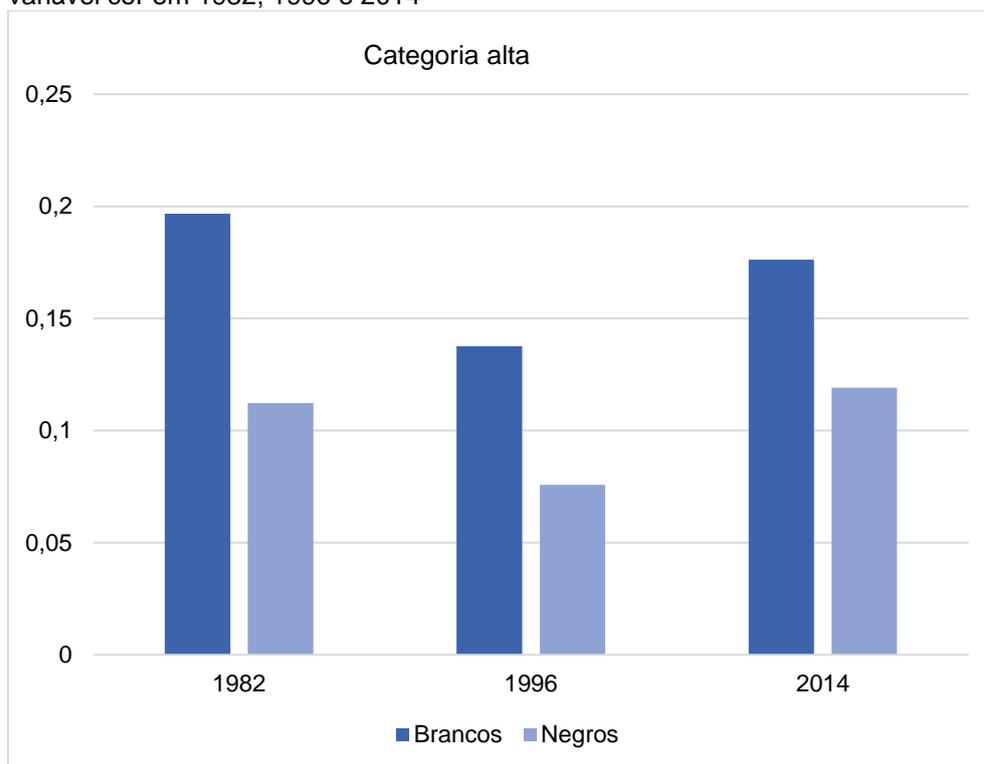
Gráfico 35 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa de escolaridade relativa (III) para variável cor em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Da mesma forma, a categoria de escolaridade alta também apresentou uma tendência de flutuação na probabilidade de pertencer à categoria relativa de escolaridade alta ao longo do tempo, tanto para os autodeclarados brancos quanto para os autodeclarados negros.

Gráfico 36 — Probabilidades médias estimadas para categoria alta de escolaridade relativa (III) para variável cor em 1982, 1996 e 2014

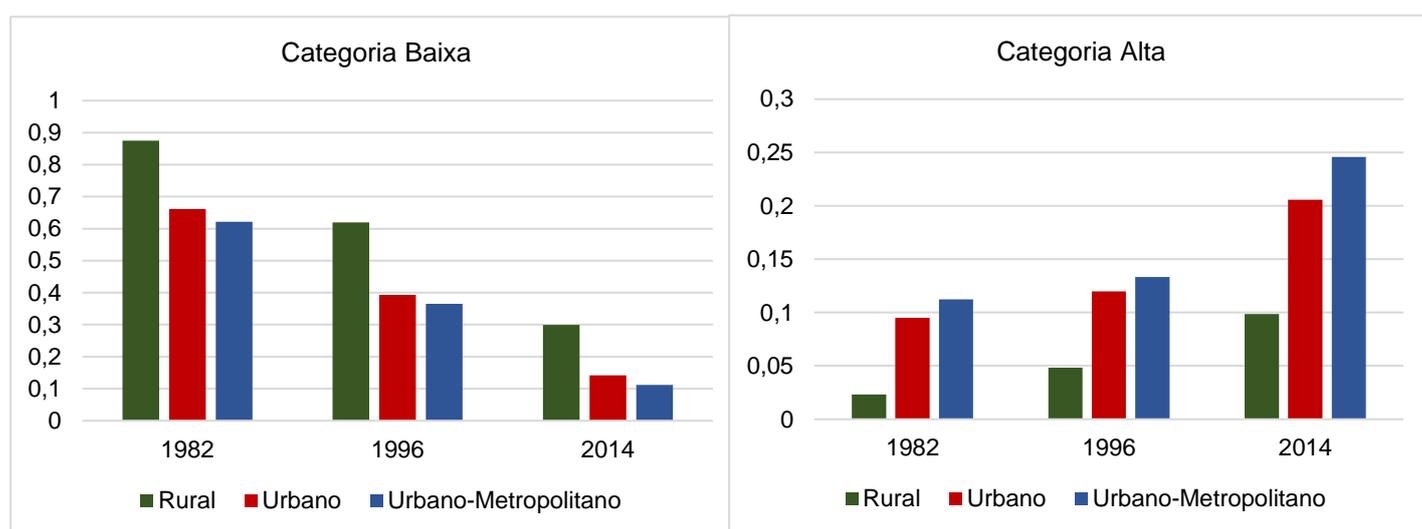


Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Em 1982, a probabilidade média estimada da população negra pertencer à categoria relativa de escolaridade alta era de aproximadamente 11,23%, enquanto para a população branca esse valor era de 19,68%. Na terceira coorte, esses valores foram alterados para 11,91% para a população negra e 17,63% para a população branca. Houve pouca mudança nos valores ao longo desse período. Em relação à escolaridade relativa, embora a tendência se aproxime do diagnóstico geral de continuidade ou até aumento das disparidades, a magnitude dos valores dessa

variável não foi tão proeminente quanto a variável sexo, por exemplo. Passando para a variável localidade, o que se observa é a redução geral dos valores para a categoria baixa e aumento da probabilidade de pertencer a categoria alta:

Gráfico 37 – Probabilidades médias estimadas para categoria baixa e categoria alta de escolaridade absoluta por localidade, em 1982, 1996 e 2014



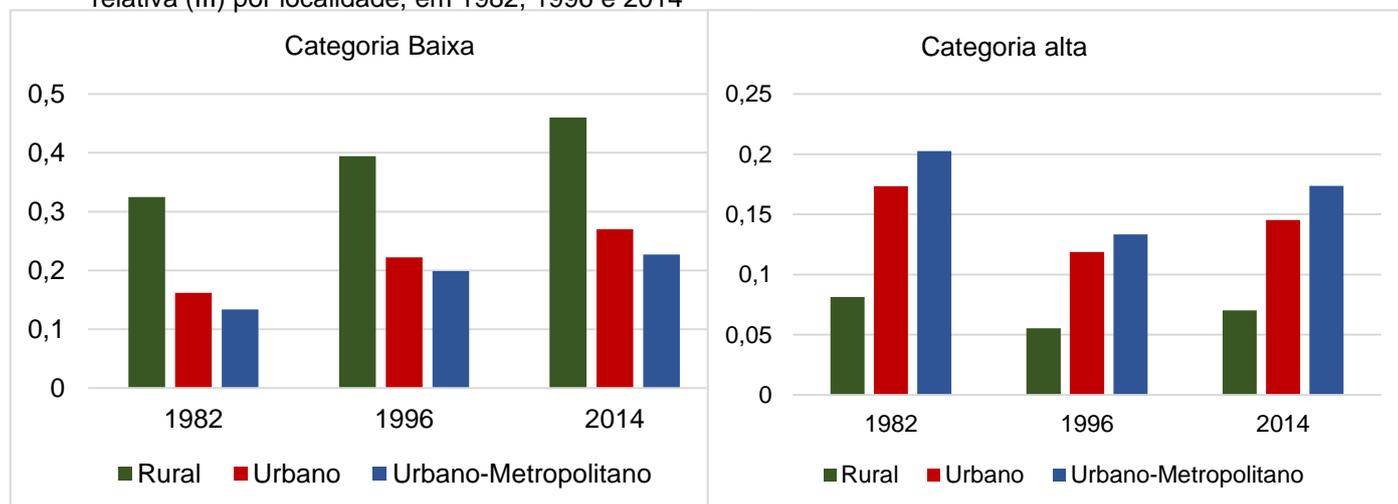
Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Os residentes de áreas urbanas metropolitanas mostram consistentemente as maiores probabilidades de atingir patamares mais altos de escolaridade, seguidas pelos residentes de áreas urbanas e, em seguida, pelas áreas rurais. A diferença na probabilidade de pertencer à categoria de escolaridade alta entre essas áreas é significativa. De uma coorte para outra, as áreas urbanas metropolitanas sempre apresentam as maiores probabilidades. Isso implica que os residentes em locais urbanos metropolitanos têm uma maior possibilidade de alcançar os níveis mais altos de formação escolar.

O aumento observado ao longo do tempo em todas as categorias de localização sugere um possível avanço geral na educação absoluta e no acesso ao ensino superior em todas as áreas, com as áreas urbanas metropolitanas mostrando um progresso mais rápido. Esse resultado está alinhado com o que foi apresentado

até aqui para a variável escolaridade absoluta. O Gráfico 38 apresenta os valores para variável relativa:

Gráfico 38 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa e categoria alta de escolaridade relativa (III) por localidade, em 1982, 1996 e 2014

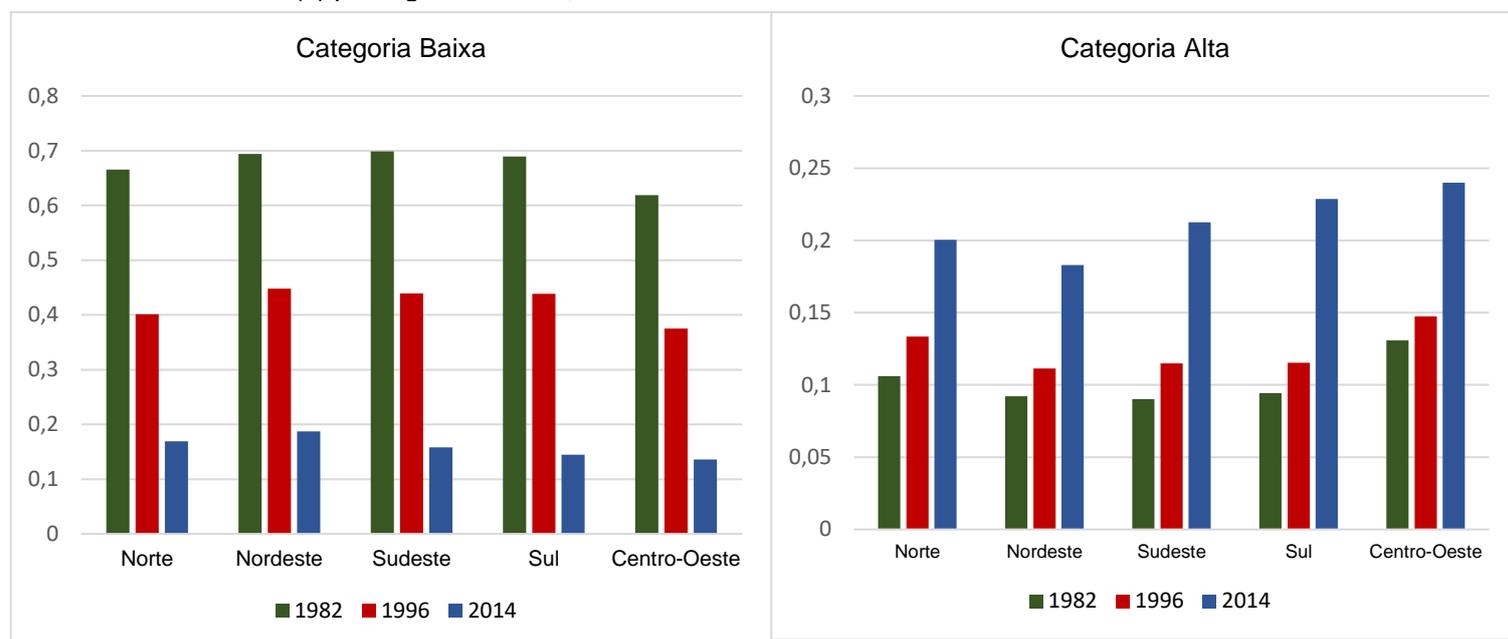


Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Já para a escolaridade relativa, a tendência sugere aumento da probabilidade para os níveis mais baixos de escolaridade; na mesma medida que também diminui as chances de se estar/chegar em uma formação educacional mais elevada. Para todas as categorias de localização, houve uma variação mais significativa ao longo do tempo, de uma coorte para outra. Para os indivíduos das áreas urbanas metropolitanas, os valores tendem a sinalizar para maiores probabilidades de pertencer à categoria de escolaridade relativa alta, seguidas pelas áreas urbanas e depois pelas áreas rurais.

No entanto, embora as tendências variem entre as categorias de localização, parece haver um aumento geral na probabilidade de pertencer à categoria de escolaridade relativa alta em 2014 em comparação com 1996 em todas as áreas. Isso difere dos valores registrados até o momento para essa mesma medida de escolaridade. Por fim, para a variável região, estes são os resultados da escolaridade absoluta (II):

Gráfico 39 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa e categoria alta de escolaridade absoluta (II) por região em 1982, 1996 e 2014



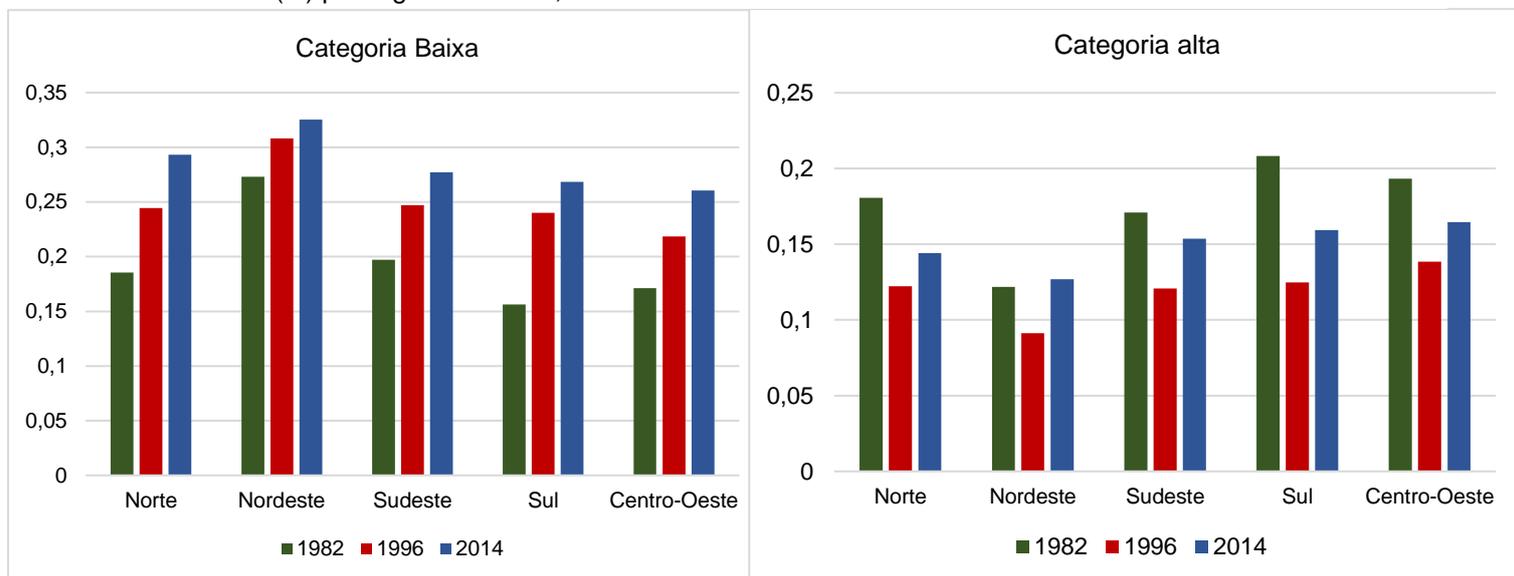
Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Para todas as regiões do Brasil, é possível observar um declínio consistente na probabilidade de pertencer à categoria de escolaridade baixa ao longo do tempo. As regiões Nordeste e Norte, que historicamente tinham as maiores probabilidades de escolaridade baixa, experimentaram os declínios mais significativos. O declínio observado ao longo do tempo sugere melhorias na educação e acesso ao ensino nas diferentes regiões do Brasil — tal como visto até aqui.

O aumento consistente na probabilidade de pertencer à categoria absoluta de escolaridade alta ao longo do tempo pode ser identificado para todas as categorias, de 1982 para 2014. As regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste apresentam as maiores probabilidades de escolaridade alta em 2014, seguidas pelas regiões Nordeste e Norte. A região centro-oeste, por exemplo, Centro-Oeste: em 1982, registrou a probabilidade média estimada de 13,08%, o que significa que nesse período, para as pessoas que viviam na região Centro-Oeste, havia o aumento de 13,8% na chance de

pertencerem à categoria de escolaridade alta era de aproximadamente; valor que aumentou para 14,75% em 1996 e 24% em 2014.

Gráfico 40 — Probabilidades médias estimadas para categoria baixa e categoria alta de escolaridade relativa (III) por região em 1982, 1996 e 2014



Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

No que diz respeito à escolaridade relativa, há um aumento consistente na probabilidade de pertencer à categoria de escolaridade baixa ao longo do tempo, em todas as regiões do Brasil. A região Nordeste tem consistentemente a maior possibilidade de estar na categoria baixa, seguida pelas regiões Norte, Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Esse aumento na categoria baixa pode sugerir uma persistência ou até mesmo um agravamento das disparidades educacionais entre as diferentes regiões, em termos relativos.

Quanto à categoria de escolaridade alta, os valores variam bastante ao longo do tempo, sem uma tendência clara em todas as regiões. Em geral, os indivíduos moradores das regiões Sul e Centro-Oeste possuem as maiores possibilidades de chegar aos níveis mais altos de escolaridade relativa; seguidos pelos residentes das regiões Norte, Nordeste e Sudeste. Para a região Nordeste, por exemplo, em 1982, a probabilidade média estimada de pessoas na região Nordeste pertencerem à categoria relativa de escolaridade alta era de aproximadamente 12,19%; passando para 9,13% em 1996 e 12,69 em 2014.

5.2.3 Resultados do Modelo 3

O modelo 3 teve uma tendência bastante próxima ao modelo 2. Assim, para evitar repetições de valores em tabelas e gráficos, apresento algumas considerações e reflexões (ver tabelas em Anexo D). Os resultados gerais sugerem que, em termos absolutos, houve um avanço significativo e tendências positivas para ambas as variáveis independentes, com mudanças pequenas na magnitude dos valores em relação ao modelo dois.

O aumento da escolaridade da população brasileira permitiu melhorias nas condições de grupos historicamente desfavorecidos, como mulheres e população negra. Houve uma melhoria na escolaridade ao longo do tempo, com uma diminuição na probabilidade de se estar na categoria de escolaridade baixa e um aumento na probabilidade de escolaridade alta absoluta.

Já em relação à escolaridade relativa, o cenário foi menos otimista. Houve variação ao longo do tempo na probabilidade de pertencer à categoria relativa de escolaridade baixa e alta para todas as variáveis, com valores que oscilam de forma mais pronunciada de uma coorte para outra. No entanto, mesmo com valores menos proeminentes, é possível constatar que em termos de escolaridade relativa, há maiores desafios para a redução das desigualdades educacionais.

Em resumo, observando os resultados gerais dessas variáveis independentes para os três modelos, é possível concluir que, mesmo com magnitudes diferentes e representações mais ou menos pronunciadas, houve aumento da escolaridade absoluta da população brasileira. Indivíduos de diferentes partes do Brasil, em maior ou menor grau, conseguiram aumentar seus anos de estudos, chegando a níveis cada vez mais elevados de escolaridade.

Por outro lado, assim como os demais modelos apontaram, mesmo com o aumento da escolaridade da população, houve redução dos valores em termos relativos. Ao calcular as probabilidades médias estimadas para a variável relativa (III), observamos uma redução constante das vantagens, ano após ano. Isso significa que, embora a população tenha aumentado a escolaridade, quando comparado com os demais, o valor dessas credenciais tem diminuído progressivamente.

5.6 A EDUCAÇÃO ESTÁ MUDANDO, MAS A DESIGUALDADE NÃO ESTÁ⁵⁹

O cenário educacional brasileiro passou por mudanças significativas, com um aumento no acesso à escola e à universidade nas últimas décadas, como discuti no capítulo anterior. Esses avanços foram impulsionados pelo crescente envolvimento da educação no debate público, nos investimentos e no planejamento nacional, especialmente a partir da década de 1990. Nesse período, o Brasil começou a alcançar novos patamares de escolarização da população, transformando um histórico de altas taxas de analfabetismo em uma realidade de expansão educacional ao longo das últimas décadas.

Dentro deste contexto nacional promissor para o desempenho escolar, pude constatar que de fato houve um aumento na escolarização da população brasileira durante o período analisado, 1982, 1996 e 2014. O impacto da origem de classe social sobre a variável dependente de escolaridade absoluta (I) e (II) diminuiu para todas as categorias, especialmente da primeira para a terceira coorte. A evidência de que os resultados foram mais favoráveis da primeira para a terceira coorte é especialmente evidente no modelo 2, de regressão logística ordinal. E vão ao encontro dos achados de Salata (2023).

Outro ponto relevante a ser destacado é que, apesar dos avanços realizados, as categorias ligadas a ocupações menos qualificadas, como trabalhadores manuais não qualificados e empregados rurais, continuam a ter as menores chances de alcançar níveis mais elevados de escolaridade, em comparação com outras categorias. Dessa forma, em resumo, embora haja uma melhoria para os filhos da classe trabalhadora em relação ao passado, ainda estão consideravelmente atrás dos filhos de gerentes e administradores em termos de oportunidades educacionais.

Mesmo com uma tendência geral de melhoria nos resultados acadêmicos para os filhos da classe trabalhadora, a distância até a categoria com melhores resultados ainda é significativa. Por exemplo, a probabilidade de os filhos de empregados rurais alcançarem os maiores níveis educacionais em 2014 diminuiu em 69% em comparação com os filhos de profissionais, conforme calculado no modelo dois.

Por outro lado, o alcance educacional daqueles que já possuíam vantagens em 1982, que já era relativamente alto em comparação com as outras categorias,

⁵⁹ Esta frase faz referência ao artigo publicado por Yossi Shavit (2014), para o *Child & Family Blog*.

continuou a crescer nos anos seguintes. Isso é evidente no caso dos filhos de profissionais, administradores, gerentes e proprietários empregadores. Em todos os modelos analisados esses estavam na fileira da frente, podendo alcançar melhores resultados educacionais.

Todavia, mesmo que se tenha diferenças importantes e significativas nos indicadores absolutos de educação, de maneira geral, os três modelos estatísticos apontam para a mesma direção: há uma redução geral das desvantagens educacionais absolutas para a população brasileira em 1982, 1996 e 2014. E esse resultado assegura a confirmação da hipótese de pesquisa H1, de que crescimento da escolarização da população brasileira nas últimas décadas foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e nível absoluto de escolaridade alcançada.

Em termos absolutos, os níveis educacionais que antes eram acessíveis principalmente para aqueles cujos pais eram de classe social privilegiada, agora estão cada vez mais disponíveis e menos dependentes do status social (Rotmana; Shavit; Shalev, 2016).

O enfraquecimento do efeito de classe sobre as chances de se alcançar melhores patamares educacionais é indicado nos três modelos. Em termos de probabilidade média estimada, por exemplo, houve melhoria geral da probabilidade da população chegar a resultados mais altos de formação, como ensino médio e ensino superior, que correspondem as categorias média alta e alta. Conseqüentemente, houve redução na probabilidade de pertencer a categoria baixa e média baixa, que corresponde ao ensino fundamental completo/incompleto.

Essas constatações são próximas daquelas encontradas por Salata (2022; 2023). Para o autor, o que o modelo de níveis de escolaridade absoluta sugere, é que há uma forte tendência de redução das desvantagens educacionais em detrimento à origem social de classe. Pois, tal como apresentei anteriormente, houve um aumento da escolaridade que trouxe melhores resultados para todas as categorias; mesmo que esses resultados ainda não tenham reduzido por si só as distâncias entre as categorias com mais e menos vantagens.

Por outro ângulo, quando tomo a educação por meio de medidas relativas, deixo de lado o cenário mais otimista. Ao considerar a educação em sua forma relativa, observa-se um aumento nos efeitos da origem social sobre a escolaridade alcançada para todas as categorias, nas três coortes consideradas, de 1982 a 2014. Em outras palavras, ao medir a educação em termos relativos, pela posição relativa

numa fila imaginária onde os mais educados estão à frente, não é possível perceber qualquer redução significativa dos efeitos de classe de origem sobre a escolaridade alcançada.

Embora tenha ocorrido avanços gerais na educação ao longo do tempo, as disparidades socioeconômicas na posição relativa na fila educacional persistiram (Salata, 2023). Tal como afirma Shavit (2014, n.p., tradução nossa), houve uma “reviravolta cruel da história”, pois mesmo que todos estejam recebendo uma parte mais justa, a fila para alcançar melhores resultados educacionais ainda continua demasiadamente longa e cheia e obstáculos para aqueles que sempre estiveram em desvantagens.

De uma coorte para outra, os efeitos da classe social acentuaram ainda mais as diferenças entre as categorias, como no caso dos filhos de profissionais e os filhos de trabalhadores manuais não qualificados. Estes últimos foram relegados para o fim da fila, juntamente com os filhos dos empregados rurais, com uma diferença de 40,67 pontos em relação aos primeiros da fila, os filhos de profissionais (indicadores do modelo 1). As categorias de classe social associadas a ocupações menos qualificadas têm os coeficientes de regressão mais negativos, o que indica menores retornos à educação no mercado de trabalho para os filhos de trabalhadores manuais não qualificados e os empregados rurais, por exemplo.

Em resumo, apesar de algumas categorias terem conseguido melhorar suas posições, a tendência geral é de seguir um caminho oposto à redução das desigualdades educacionais. Esses resultados, replicados nos três modelos utilizados, corroboram a hipótese de pesquisa (H2) que defendo nesta tese, de que o crescimento da escolarização da população brasileira nas últimas décadas não foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e nível relativo de escolaridade alcançada.

Assim como indica Salata (2023; 2023), no caso brasileiro, é necessário ter cada vez mais educação para permanecer no mesmo lugar, ou até mesmo evitar ser empurrado para o final da fila. E esse fenômeno é exatamente aquele desenhado por Hirsch em 1979. Como sugere Hirsch (1979), quando um número cada vez maior de pessoas alcança certo nível educacional, esse nível deixa de gerar satisfação pela escassez, já que não é capaz de produzir os mesmos resultados para todos. Ou seja, quando todos conseguem chegar a um determinado nível educacional, há um

congestionamento que produz novas formas de seleção, acrescentando novas barreiras para se chegar aos resultados e aspirações desejadas.

O processo de seleção exige que os indivíduos acrescentem cada vez mais elementos para se destacarem dos demais. É necessário possuir cada vez mais certificados e diplomas, elevando sua formação a um nível que permita destacar-se dos demais. Dessa forma, a pressão para se ter uma fatia do bolo aumenta, acumulando exigências que são um meio adicional para a satisfação pessoal. Em outros termos, quando há uma expansão mais rápida da educação do que o número de empregos que demandam credenciais educacionais, os empregadores aumentam a intensidade do processo de seleção. Isso implica que a educação individual acarreta custos externos para o resto da sociedade (Hirsch, 1979).

E quando o processo de seleção se intensifica, elevando cada vez mais a necessidade de se destacar entre os demais, a desigualdade no ponto de partida passa a influenciar cada vez mais para os resultados que podem ser esperados em termos de distribuição de oportunidades educacionais. Isso ocorre porque "mesmo que a mudança do sistema tenha derrubado parcialmente as hierarquias sociais, as elites geralmente encontram uma forma de transferir a sua vantagem educacional para as [suas] crianças" (Wroński, 2023, p. 3, tradução nossa, grifo nosso).

Por fim, o que os dados reforçam, mais uma vez, é que a condição econômica dos pais ainda é um forte preditor no desempenho educacional dos filhos, podendo facilitar ou dificultar a progressão entre as etapas de ensino. Medida em termos posicionais, a educação tem mantido o diagnóstico de persistência da desigualdade. Mesmo cenário encontrado nos casos analisados: em nível nacional, por Salata (2022; 2023) e Salata e Cheung (2021); em nível internacional, por Bukodi e Goldthorpe (2016), Shavit (2011), Ortiz e Rodriguez-Menes (2015), Fujihara e Ishida (2016), Rotman, Shavit e Shalev (2016) e Werfhorst, Tam e Shavit (2017).

Para além dos dados de origem de classe social, também tive a oportunidade de testar as variáveis independentes de sexo, raça, local e região. Para essas variáveis, o que se sugere é que, em termos absolutos, houve um desenvolvimento positivo para ambas as variáveis independentes, com pequenas mudanças na magnitude dos valores em relação ao modelo dois. O aumento da escolaridade da população brasileira permitiu melhorias nas condições de grupos historicamente desfavorecidos, como mulheres e população negra. Houve uma melhoria na

escolaridade ao longo do tempo, com uma diminuição na probabilidade de escolaridade baixa e um aumento na probabilidade de escolaridade alta absoluta.

Importante mencionar que mesmo com o aumento da escolaridade e dos indicadores para ambas as variáveis, existem disparidades entre as categorias. Para a população branca, por exemplo, o que se vê é o aumento e a continuidade das vantagens em relação aos resultados alcançados pela população negra. Para escolaridade absoluta ou relativa, há uma barreira que persiste entre as diferentes coortes analisadas. Em outras palavras, por mais que todos estejam correndo na mesma direção, uns continuam na frente, enquanto outros seguem com mais dificuldade e alguns passos atrás.

Reforço essa constatação para que fique evidente que quando falo em diminuição das desvantagens para a variável sexo e raça, por exemplo, não falo em “fim” da desigualdade de resultado educacional entre homens e mulheres, brancos e negros, mas sim que a população de modo geral teve aumento progressivo de sua escolaridade e que isso beneficiou todos os grupos. Aqueles que já possuíam vantagem só aumentaram os seus indicadores, e aqueles com menos vantagem puderam avançar alguns passos.

No caso da escolaridade relativa, o cenário foi menos otimista, com variações pronunciadas ao longo do tempo e desafios persistentes na redução das desigualdades educacionais. Em resumo, embora a escolaridade absoluta da população brasileira tenha aumentado, os valores relativos diminuíram progressivamente, evidenciando uma redução constante das vantagens quando comparadas com os demais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Reitera-se a crítica ao propagado potencial da educação de realizar os sonhos modernos, sem considerar os graves limites impostos pela mesma sociedade”. (Tavares Júnior, 2011, p. 553)

Ao longo desta tese, procurei contribuir para a linha de investigação que explora as implicações da educação na sociedade contemporânea, especialmente no que diz respeito ao seu papel na distribuição de oportunidades. O cerne desta investigação esteve no seguinte problema de pesquisa: o crescimento da escolarização da população brasileira nas últimas décadas foi capaz de enfraquecer a relação entre a origem social e a escolaridade alcançada?

Para testar essa questão, avalei duas hipóteses distintas. A primeira propunha que o crescimento da escolarização da população brasileira nas últimas décadas foi capaz de enfraquecer a relação entre origem social e nível absoluto de escolaridade alcançada; a segunda, sugeria que o aumento da escolarização não teve impacto significativo na redução da relação entre origem social e nível relativo de escolaridade alcançada.

Essas hipóteses foram submetidas a uma análise rigorosa de todos os elementos apresentados ao longo dessas páginas, que incluíram importantes discussões para o tema de estudo. Em um primeiro momento, no capítulo dois, procurei explorar a temática da estratificação, com foco na educação, destacando as diferentes abordagens teóricas e metodológicas adotadas pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras que se debruçam sobre esse assunto. A partir disso, entendo que pude trazer *insights* significativos para compreensão dos fatores que influenciam e perpetuam a desigualdade educacional, que nas últimas décadas tem migrado em termos teóricos de uma visão meritocrática para uma análise mais centrada no indivíduo e em sua agência.

Nesse mesmo capítulo, também pude concluir que essa temática, de grande tradição entre os estudos sociológicos, continua se atualizando e permitindo que novas análises sejam adicionadas, oferecendo diferentes diagnósticos, variando entre cenários de desigualdade persistente ou não persistente, dependendo da abordagem e da forma como as variáveis são manipuladas e mensuradas. Isso ressalta a relevância contínua do tema e a importância de considerar todos os elementos envolvidos no estudo, desde o delineamento da pesquisa até a análise das variáveis.

E como parte dessa seguida atualização da temática, recentemente houve o acréscimo da discussão sobre como analisar a educação, em termos teóricos e metodológicos. Junto disso, novas camadas foram adicionadas a análise das desigualdades de resultados educacionais, incluindo a interação entre a educação e o mercado de trabalho.

Pesquisadores de diferentes partes do mundo tem defendido que é essencial compreender como as mudanças no mercado de trabalho afetam a distribuição e o valor atribuído à educação em termos de resultados; uma vez que a expansão educacional foi acompanhada por transformações no mundo do trabalho, que influenciou os retornos que a educação pode proporcionar aos indivíduos (Bill, 2016). Entende-se que, de modo geral, que há necessidade de ampliar a compreensão sobre os mecanismos de estratificação educacional, destacando a importância de considerar tanto o contexto educacional quanto o econômico para uma análise abrangente e precisa. Reforçando, mais uma vez a pergunta: até que ponto a expansão educacional foi capaz de reduzir os efeitos de origem sobre destino educacional?

Para me alinhar a essa discussão, trouxe o capítulo três, em que apresentei uma visão abrangente da análise da posicionalidade da educação, que emergiu como um campo dinâmico e crucial para o estudo da estratificação educacional, na tentativa de responder essa pergunta. Pesquisadores de várias partes do mundo têm questionado a predominância do modelo nominal de avaliação educacional, destacando a importância da posição relativa dos indivíduos na distribuição educacional para os resultados obtidos no mercado de trabalho. Contribuições significativas, como as de Shavit, Di Stasio, Bol e outros, sustentam a viabilidade de pesquisas que consideram o caráter relativo da educação, oferecendo suporte conceitual e empírico para essa abordagem.

As análises comparativas em diferentes países revelam nuances nas relações entre educação absoluta e relativa, ressaltando a complexidade dessa dinâmica. Propostas como as de Bills para incorporar a posicionalidade em várias dimensões e a hipótese de Desigualdade Mantida Posicionalmente, apresentada por Werfhorst, Tam e Shavit, ampliam o escopo da pesquisa e apontam para direções promissoras. No contexto brasileiro, os estudos conduzidos por André Ricardo Salata sobre o caráter posicional da educação, oferecem insights valiosos sobre a interação entre origem social, acesso educacional e resultados ocupacionais. Suas análises desafiam

narrativas otimistas sobre os efeitos das reformas educacionais brasileiras, evidenciando a persistência das desigualdades educacionais e a crescente exigência de credenciais para competir no mercado de trabalho e manter ou melhorar a posição social.

Em seguida, no capítulo quatro, me preocupei em apresentar um panorama abrangente dos diferentes estágios e indicadores que moldaram o cenário educacional brasileiro desde os séculos XVI, XVII e XIX até o início do século XXI. Durante grande parte desse período, a educação era um privilégio restrito a uma elite, enquanto a maioria da população era excluída do acesso à escolarização. Somente no final do século XX que o país testemunhou uma mudança significativa nesse cenário, impulsionada por contextos sociais, políticos e econômicos que demandavam maior investimento na educação para atender às necessidades do mercado de trabalho em constante evolução.

Após diversas reformas e políticas educacionais ao longo das décadas de 1980 e 1990, o Brasil experimentou uma notável expansão educacional, marcada pela universalização do ensino fundamental, redução das taxas de analfabetismo e ampliação do acesso à educação em todos os níveis. Essas iniciativas culminaram em avanços significativos nos indicadores educacionais, refletindo não apenas um aumento quantitativo, mas também uma maior valorização da educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento social e econômico.

Ao analisar o cenário nacional torna-se evidente a importância dos diferentes mecanismos e projetos que trouxeram ao Brasil melhores indicadores educacionais. Após compreender esses elementos, trouxe o capítulo cinco, que tratou sobre os resultados de pesquisa. De modo geral, esses resultados sugerem que: a partir da interpretação dos dados da PNAD de 1982, 1996 e 2014, fica evidente que, embora a influência da origem social sobre a escolaridade absoluta tenha diminuído, as disparidades persistem.

Categorias ligadas a ocupações menos qualificadas continuam tendo as menores chances de alcançar níveis mais elevados de escolaridade, enquanto os filhos das classes privilegiadas mantêm uma vantagem crescente. Apesar dos avanços, a análise relativa revela que a influência da origem social sobre a escolaridade permaneceu constante ao longo do tempo, indicando que a expansão educacional não conseguiu reduzir efetivamente as disparidades socioeconômicas na posição educacional relativa.

A análise dos dados também reflete o fenômeno descrito por Hirsch em 1979, onde a expansão rápida da educação cria uma competição crescente por oportunidades, exigindo cada vez mais credenciais educacionais para se destacar. Isso resulta em uma pressão adicional sobre os indivíduos para obter mais qualificações, enquanto a desigualdade no ponto de partida continua influenciando significativamente os resultados educacionais.

Em termos posicionais, a persistência da desigualdade na educação é evidente para o contexto brasileiro, assim como concluiu Salata (2022; 2023) e Salata e Cheung (2021); aproximando o diagnóstico nacional aos resultados encontrados em diferentes partes do mundo, com estudos de Bukodi e Goldthorpe (2016), Shavit (2011), Ortiz e Rodriguez-Menes (2015), Fujihara e Ishida (2016), Rotman, Shavit e Shalev (2016) e Werfhorst, Tam e Shavit (2017).

É fundamental ressaltar que, embora os dados indiquem uma diminuição relativa do valor das credenciais educacionais em termos de retornos financeiros e oportunidades de trabalho, isso não deve obscurecer o valor intrínseco e os benefícios sociais e culturais da educação. O aumento na escolaridade da população representa um avanço significativo para a sociedade como um todo. É muito importante que as pessoas tenham cada vez mais espaços nos ambientes de ensino, pois a educação possui um valor social e cultural que não se limita aos retornos materiais.

A educação proporciona “horizontes de possibilidades” (pegando emprestado a frase de Reinhart Koselleck). Como educadora, reconheço a importância vital de garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social ou econômica. Uma população educada não apenas é capaz de buscar melhores oportunidades de vida, mas também está mais preparada para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Portanto, embora os retornos materiais da educação possam estar diminuindo em alguns aspectos, seu valor cultural continua inegavelmente relevante. Investir na educação é fundamental para o desenvolvimento humano.

Embora seja importante deixar evidente esse ponto, a discussão que trouxe com essa tese não tem a pretensão de negar a importância de se ter educação, mas sim lançar luz sobre as diferentes dimensões das credenciais de educação, que fazem com que ela seja cada vez menos absoluta e mais relativa. É importante seguir investindo em pesquisas que possam avaliar para além da relevância intrínseca da educação pela educação. Pois, como apresentei, os significados sociais e econômicos

aplicados às categorias educacionais mudam ao longo do tempo e conforme a sua escassez e essas mudanças afetam a distribuição de oportunidades entre os grupos sociais (Hirsch, 1979; Rotmana; Shavit; Shalev, 2016; Fujihara; Ishida, 2016); inclusive no cenário educacional brasileiro (Salata, 2022; 2023).

No contexto brasileiro, assim como observado por Salata (2022; 2023), essas transformações têm um impacto significativo nas chances de sucesso para aqueles que estão em desvantagem na fila educacional. A expansão da educação no Brasil, embora tenha proporcionado um aumento geral na escolaridade da população, ocorreu em um contexto de mudanças econômicas e sociais que redefiniram as demandas e oportunidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, as credenciais educacionais tornaram-se não apenas uma questão de acesso ao conhecimento e desenvolvimento pessoal, mas também um fator determinante para se ter um emprego e sucesso profissional.

Dessa forma, entendo que considerar a educação em termos relativos torna possível analisar como a origem de classe social afetam não somente a posição dos indivíduos na fila de credenciais educacionais, mas também a perspectiva de ingresso e progressão no mercado de trabalho. Avalia, assim, o resultado que essas pessoas estão obtendo ao ter determinado nível educacional e como isso afeta a distribuição de oportunidades.

Também pude analisar outros atravessadores, em relação à distribuição de oportunidades educacionais, com as variáveis de sexo, cor, local e região. Como resultado, pude identificar que em termos absolutos, houve melhora nos indicadores educacionais, com aumento da oportunidade de se chegar a níveis cada vez mais altos de escolaridade. No entanto, mesmo em cenário de melhoria de educação absoluta, persistem disparidades entre grupos, como por exemplo, as vantagens educacionais da população branca em relação à população negra. Embora todos estejam progredindo, alguns permanecem à frente, enquanto outros lutam para alcançar o mesmo patamar. Já para o caso da análise da escolaridade relativa, o que se pode observar foram os desafios contínuos na redução das disparidades, com uma diminuição progressiva das vantagens de 1982 para 2014, para grande parte das categorias.

Por fim, ao analisar e comparar os modelos absolutos e relativos, concordo com a avaliação de Bukodi e Goldthorpe (2016) de que quando a educação é avaliada em termos relativos, as associações entre origem social e nível educacional tendem a ser

mais estáveis ao longo do tempo. Isso pode resultar em conclusões mais sólidas em relação às mudanças propostas pela expansão do ensino.

Todavia, assim como coloca Rotman, Shavit e Shalev (2016), quando digo que existem diferenças nos resultados a partir da forma como a educação é medida, isso não significa que esses resultados são excludentes. Ambas as mediadas são valiosas para a agenda de estudos sobre estratificação educacional. Os modelos nominais, conforme descritos pelos autores, são úteis para analisar transições entre níveis de ensino, progresso educacional e qualificações diversas, além dos efeitos dessas qualificações na vida dois indivíduos. Já no caso da perspectiva posicional, essa medida oferece vantagens ao captar esses processos ao longo do tempo, especialmente em contextos de mudança sociais ou disparidade nas hierarquias educacionais.

Por fim, ressalto que, mesmo que tenha contribuído para a reflexão sobre o tema, minhas conclusões não são universais. Não tenho pretensão de esgotar essa discussão e acredito que seja importante dar continuidade a esse tipo de pesquisa, acrescentando novos olhares e variáveis para um diagnóstico cada vez mais consistente para o caso brasileiro. Espero, todavia, que meus achados possam acrescentar importantes contribuições para essa agenda, que esteve durante muito tempo distante dos olhares dos pesquisadores e pesquisadoras brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Cesaltina. Os limites sociais do crescimento nas sociedades avançadas, uma obra de Fred Hirsch. **Revista Angolana de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 6, n. 12, 2016.
- ANDRADE; Flávio; VARES, Sidnei O “princípio de correspondência” em samuel bowles e hebert gintes: um a reflexão em torno da relação educação-trabalho. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 8, 2010.
- ARRETCHE, Marta (Org). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.
- ASSIS, Renat Machado. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.
- AYALON, Hanna; SHAVIT, Yossi. Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited. **Sociology of Education**, [s.l.], v. 77, n. 2, 2004.
- BAERT, Patrick. Algumas limitações das explicações da escolha racional na ciência política e na sociologia. **Revista brasileira de ciências sociais**, [s.l.], v. 12, n. 35, 1997.
- BALASSIANO, Moisés; LEMOS, Ana. Escolaridade, Salários e Empregabilidade: Tem Razão a Teoria do Capital Humano? **RAC**, [s.l.], v. 9, n. 4, out./dez. 2005.
- BARONE, Carlo; RUGGIERA, Lucia. Educational equalization stalled? Trends in inequality of educational opportunity between 1930 and 1980 across 26 European nations. European nations, **European Societies**, [s.l.], v. 2, 2017.
- BARROS, Ricardo Paes; MENDONÇA, Rosane. Texto para discussão nº 566. **O impacto de três inovações institucionais na educação brasileira**. Rio de Janeiro: IPEA, 1998.
- BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República**: de 1889 a 1930. 2. ed. São Paulo: [s.n.], 1962.
- BECERRA, José Luis Moreno. **La educación como determinante del salario**: capital humano versus credencialismo. [S.l.s.n.], 1982.
- BECKER, Gary S. **Human Capital**: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. 3 ed. Estados Unidos, Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- BECKER, Gary. **Human Capital**: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. 3 ed. Estados Unidos, Chicago: The University of Chicago PRESS, 1994.
- BEN-SHAHAR, Tammy H. Positional Goods and the Size of Inequality. **Revista de Filosofia Política**, [s.l.], jul. 2017.

BERTOLIN, J. C. G.; FIOREZE, C.; BARÃO, F. R. (2022). Higher education and educational inequality in Brazil: elitist heritage in a context of expanding access. **SciELO Preprints**, [s. l.], 2022.

BILLS, David. Congested credentials: The material and positional economies of schooling. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s.l.], v. 43, p. 65-70, 2016.

BLAU, Peter; Duncan, Otis D. The processo of stratification. *In*: GRUSKY, David. (Org.). **Social Stratification Class, Race, and Gender in Sociological Perspective**. 4. ed. Nova York: Rout Edge, 2014. p. 855-875.

BLOSSFELD, Hans-Peter; SHAVIT, Yossi. 1993. **Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries**. Boulder: Westview, 1993.

BOEMY, Helena. **A reforma universitária de 1968 25 anos depois**. São Paulo: Anpocs, 1999.

BOL, T. Has education become more positional? Educational expansion and labour market outcomes, 1985–2007. **Acta Sociologica**, [s.l.], v. 58, n. 2, p. 105–120, 2015.

BOMENY, Helena. **Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional**. Estudos Históricos - Os anos 20, Rio de Janeiro, v.6, nº 11, p. 24-39, 1993.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. [S. l. s. n.], 1992.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOUDON, Raymond. **Education, opportunity and social Inequality: Changing Prospects in Western Society**. Michigan: Wiley, 1974.

BOUDON, Raymond. Limitations of Rational Choice Theory. **American Journal of Sociology**, [s.l.], v. 104, n. 3, 1998.

BOUDON, Raymond. Which Rational Action Theory for Future Mainstream Sociology: Methodological Individualism or Rational Choice Theory? **European Sociological Review**, v. 17, n. 4, 2001.

BOUDON, Raymond. **Which Rational Action Theory for Future Mainstream Sociology: Methodological Individualism or Rational Choice Theory?** Michigan: Wiley, 2001.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BOWLES, Samuel; GINTES, Herbert. Schooling in Capitalist America. **Sociology of Education**, [s.l.], v. 75, n. 1, 2002.

BRAND, Jenni; XIE, Yu. The legacy of Robert D. Mare. **Research social stratification and mobility**, [s. l.], v. 88, 2023.

BRASIL. [Constituição Federal de 1891]. **Constituição Federal de 1891**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1891.

BRASIL. [Constituição Federal de 1934]. **Constituição Brasileira de 1934**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934.

BRASIL. [Constituição Federal de 1937]. **Constituição Brasileira de 1937**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937.

BRASIL. [Constituição Federal de 1988]. **Constituição Brasileira de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1925.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1931b.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1931c.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1931a.

BRASIL. **Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. DF: Presidência da República, 1931e.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1931d.

BRASIL. **Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955**. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais. Rio de Janeiro: Presidência da república, 1955.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro: Carlos Leôncio de Carvalho, 1879.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Approva a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Rio de janeiro: Diário oficial, 1911.

BRASIL. **Decreto por meio do qual o príncipe regente estabelece a escola Real de Ciências, Artes e Ofícios**. Rio de Janeiro, 12 ago. 1816. Rio de Janeiro: Contadoria Geral do Tesouro Público, 1816.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Regulamento Lei orgânica do ensino industrial. Brasília, DF: Presidência da república, 1942a.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília, DF: Presidência da República, 1942b.

BRASIL. **Decreto-lei nº 421, de 11 de maio de 1938**. Regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior. Brasília, DF: Presidência da república, 1938b.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Brasília, DF: Presidência da república, 1943.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF: Presidência da república, 1946a.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino agrícola. Brasília, DF: Presidência da república, 1946b.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais 2000**. Série Brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv7191.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. IBGE. **Recenseamento de 1940**. Série Brasileira. V. 2. Brasília, DF: IBGE, 1940.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD – Contínua. **IBGE.gov**, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=microdados>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: [s. n.], 1827.

BRASIL. **Lei n. 2.924, de 5 de janeiro de 1915**. Fixa a Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brazil para o axercicio de 1915. Brasília, DF: Presidência da República, 1915.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968.

BRASIL. Ministerio da agricultura, industria e commercio. Diretoria Geral de Estatística. **Anuario estatístico do Brazil 1912**. Volume III. [série histórica]. Rio de Janeiro: Typographia da Estatística, 1927.

BRASIL. Ministério da agricultura, industria e commercio. Diretoria Geral de Estatística. **Anuario estatístico do Brazil 1947**. [série histórica]. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Estatística, 1947.

BRASIL. Ministério da agricultura, industria e commercio. Diretoria Geral de Estatística. **Anuario estatístico do Brazil 1938**. [série histórica]. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Estatística, 1938a.

BRASIL. Ministério da educação. **Capex lança aplicativo gráfico para consulta única de dados**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33975>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Ciência sem fronteiras, o que é?. **Gov.com**, Brasília, 3 jun. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **História da Educação no Brasil**. *E-book*. Fortaleza, UAB: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Inep, 10 out. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BREEN, Ricard *et al.* Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences. **European Sociological Review**, [s.l.], v. 26, p. 31–48, 2010.

BREEN, Richard *et al.* Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. **American Journal of Sociology**, [s.l.], v. 14, n. 5, p. 1475-1521, mar. 2009.

BREEN, Richard; GOLDTHORPE, John G. Explaining Educational Differentials. *In*: GRUSKY, David. (Org.). **Social Stratification Class, Race, and Gender in Sociological Perspective**. 4. ed. Nova York: Rout Edge, 2014.

BREEN, Richard; JONSSON, Jan. Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. **American Sociological Review**, [s.l.], v. 65, n. 5, p. 754-777, 2000.

BREEN, Richard; KARLSON, Kristian. Education and Social Mobility: New Analytical Approaches. **European Sociological Review**, [s.l.], v. 30, n. 1, p. 107-118, 2014.

BRITO, Murillo. Novas tendências e velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. **Caderno de pesquisa**, [s.l.], v.47, n. 163, p. 224-263, mar. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da ldb/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

BUDOKI, Erzsébet; GOLDTHORPE, John H.; ZHAO, Yizhang. Primary and secondary effects of social origins on educational attainment: New findings for England. **Br J Sociol.** [S.L.], v. 1, p. 1-24, 2021.

BUDOKI, Erzsébet; GOLDTHORPE, John. Decomposing 'Social Origins': The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. **European Sociological Review**, [s.l.], v. 0, n. 0, 2012.

BUDOKI, Erzsébet; GOLDTHORPE, John. Educational attainment - relative or absolute - as a mediator of intergenerational class mobility in Britain. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s.l.], v. 43, p. 5-15, 2016.

CAMARGOS, Ailton. Educação no Brasil: Da Colônia ao Início da República. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, São Paulo, n. 17, v. 8, p. 129-139, 2018.

CARDOSO, Estélio; SANTOS, Moacir; CARNIELLO, Mônica. **O processo de urbanização brasileiro**. XV Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. In: Anais do [...]. Paraíba: Universidade do vale da Paraíba, 2011. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0088_0295_01.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

CARVALHARES, Flávio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 31, n. 1, 2019.

CARVALHO, Bruno. As Condições Sociais da Ação Instrumental: Problemas na Concepção Sociológica da Teoria da Escolha Racional. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 4, 2007.

CARVALHO, Bruno. Individualismo metodológico, racionalidade e ação instrumental: a proposta cognitiva de Raymond Boudon. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 37, p. 111-123, out. 2010.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados:das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022.

CASTRO, Maria Helena G. (Org.). **Situação da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: Inep, 1999.

CHAVES, Vera Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil: o ProUni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educ. rev.**, [s.l.], v. 32, n. 4, 2016.

CHEIN, Flávia. **Introdução aos modelos de regressão linear**: um passo inicial para compreensão da econometria como uma ferramenta de avaliação de políticas públicas. Brasília: Enap, 2019.

COBALTI, A.; SCHIZZEROTTO, A. La mobilità sociale in Italia Bologna, Il Mulino. **Sociology**, [s. l.], 1994.

COLEMAN, J. 1990. **Foundations of Social Theory**. Cambridge, Mass: Harvard University.

COLLINS, Randall. **A sociedade credencialista**. Nova York: Academic, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/pósgraduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004.

DALMÁCIO, Flávia. **Mecanismos de governança e acurácia das previsões dos analistas do mercado brasileiro**: uma análise sob a perspectiva da teoria da sinalização. 2009. Tese (doutorado em economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, USP, São Paulo, 2009.

DATALAB. **Understanding — ‘Wald Test’**. Medium, [s. l.], 13 nov. 2023. Disponível em: <https://medium.com/@analyttica/understanding-wald-test-2e3fa7723516>. Acesso em: 11 mar. 2024.

DAVIES, S.; GUPPY, N. Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education. **Social Forces**, [s. l.], v. 75, 1417-1438, 1997.

DURST, Alessa. Education as a Positional Good? Evidence from the German Socio-Economic Panel. **Social Indicators Research**, [s. l.], v. 155, p.155:745-767, 2021.

FAUSTO, Bóris. **A revolução de 1930 historiografia e história**. Brasília: Editora brasiliense, 1975.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Danielle Cireno. Race, socioeconomic development and the educational stratification process in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s.l.], v. 22, p. 365-422, 2005.

FERNANDES, Florestam. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012.

FRIEDMAN; Debra; HECHTER, Michael. The Contribution of Rational Choice Theory to Macrosociological Research. **Sociological Theory**, [s.l.], v. 6, n. 2, 1988.

FUJIHARA, Sho; ISHIDA, Hiroshida, The absolute and relative values of education and the inequality of educational opportunity: Trends in access to education in postwar Japan. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s.l.], v. 43, p. 25-37, 2016.

GEOCAPES. Sistema de informações Georeferenciadas Capes. **Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil por Estado**. Brasília, DF: CAPES, 2021a. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GEOCAPES. Sistema de informações Georeferenciadas Capes. **Distribuição de Discentes de Pós-graduação no Brasil por Estado (ao final do ano)**. Brasília, DF: CAPES, 2021b. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GEOCAPES. Sistema de informações Georeferenciadas Capes. **Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil por Estado**. Brasília, DF: CAPES, 2021a. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GOLDTHORPE, J. O papel da educação na mobilidade social intergeracional: problemas da pesquisa empírica em sociologia e algumas indicações teóricas da economia. **Racionalidade e Sociedade**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 265–289, 2014.

GOLDTHORPE, John H. **Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

GOLDTHORPE, John H. The Quantitative Analysis of Large-Scale Data-Sets and Rational Action Theory: For a Sociological Alliance. **European Sociological Review**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 109-126, 1996.

GOLDTHORPE, John. Rational Action Theory for Sociology. **The British Journal of Sociology**, [s.l.] v. 49, n. 2, jun. 1998.

GOLDTHORPE, John. Which Rational Action Theory for Future Mainstream Sociology: Methodological Individualism or Rational Choice Theory? **European Sociological Review**, [s.l.], v. 17, n. 4, p. 451-457, 2001.

GRUSKY, David; WEISSHAAR, Katherine R. The Questions We Ask About Inequality. *In*: GRUSKY, David. (Org.). **Social Stratification Class, Race, and Gender in Sociological Perspective**. 4. ed. Nova York: Rout Edge, p. 26-53, 2014.

GUERREIRO, Rafael Guerreiro; SOARES, Serguei. A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. *In*: SOARES, Serguei *et al.* **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

HASENBALG, Carlos. A distribuição de recursos familiares. *In*: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. (Org.). **Origens e destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: TopBooks, 2003a. p. 55-85.

HASENBALG, Carlos. A transição da escola para o mercado de trabalho. *In*: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. (Org.). **Origens e destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: TopBooks, 2003c. p. 55-85.

HASENBALG, Carlos. Primeira Infância. *In*: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. (Org.). **Origens e destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: TopBooks, 2003b. p. 37-55.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson Valle. Recursos familiares e transições educacionais. **Cadernos de Saúde Pública**, [s. l.], v. 18, p. 67-76, 2002.

HAUSER, Robert; FEATHERMAN, David. Igualdade de Escolaridade: Tendências e Perspectivas. **Sociologia da educação**, [s.l.], v. 49, n. 2, p. 99-112, 1976.

HECHTER, Michael; KANAZAWA, Satoshi. Sociological rational choice theory. **Annu. Rev. Sociol.**, Califórnia, v. 23, p. 191-214, 1997.

HELAL, Diogo Henrique. Mérito, Reprodução Social e Estratificação Social: apontamentos e contribuições para os estudos organizacionais. **O&S**, Salvador, v. 22, n. 73, p. 251-267, 2015.

HILL, Cristopher. **Resenha do livro: The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification**. [s.l.s.n.], 2019.

HIRSCH, Fred. **Limites sociais do crescimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Hout e Janus (2011)

HOUT, Michael. "Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality: Crossnational Comparisons". **Sociological Theory and Methods**, [s.l.], v. 21, n 2, p. 237-252, 2006.

IBM. Regressão logística multinomial. *In*: IBM, [s.l.], 4 out. 2023. Disponível em: <https://www.ibm.com/docs/pt-br/spss-statistics/saas?topic=regression-multinomial-logistic>. Acesso em: 10 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil**. [série Brasileira]. V. 81. Rio de Janeiro: IBGE, p. 8-50, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). **1982** [base de dados]. Rio de Janeiro: IBGE, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). **1996** [base de dados]. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). **2014** [base de dados]. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Secretaria de Planejamento da Presidência da República. **Anuário Estatístico do Brasil 1985**. [série histórica]. Rio de Janeiro: IBGE, 1986.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA AVANÇADA (IPEA). Extrator de dados IPEA. **IPEA**, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/extrator/bases.html>. Acesso em: 31 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). [Página principal]. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Brasília, DF, **Inep**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 26 jun. 2022.

JACKSON, Michelle. Determined to Succeed. *In*: GRUSKY, David. (Org.). **Social Stratification Class, Race, and Gender in Sociological Perspective**. 4. ed. Nova York: Rout Edge, 2014.

KIRZNER, Israel M. Rational Action and Economic Theory. **Journal of Political Economy**, [s.l.], v. 70, n. 4, 1962.

KOMATSU, Bruno *et al.* Novas Medidas de Educação e de Desigualdade Educacional para a Primeira Metade do Século XX no Brasil. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 49, n. 4, p.687-722, out.-dez. 2019.

LASNEAUX, Marcello Vieira. ENEM: o leviatã da educação brasileira? **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, 2020.

Lima e Hipólito (2020).

LIMA, Raquel; RODRIGUES, Leonardo. Estratificação social e credenciais educacionais: perspectivas clássicas. *In*: ZUCARRELI, Carolina; HONORATO, Gabriela. **Educação e sociedade: análises sociológicas** 1. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2022.

LONGO, Flávia; VIEIRA, Joice Melo. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.1051-1071, out.-dez., 2017.

LUCAS, Samuel R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. **American Statistical Association**, [s.l.], v. 106, p. 1642–90, 2001.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. [S. l.: s. n.], 1932.

Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manifesto_pioneiros.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

MARE, Robert D. Social Background and School Continuation Decisions. **Journal of the American Statistical Association**, [s.l.], v. 75, p. 295–305 1980.

MARQUES, Inês; FURTADO, Alessandra. O ensino secundário: escola estadual presidente Vargas (1958-1977). **Universidade Estadual de Londrina**, [s.n.], 2021. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Workshop/Trabalhos_Completos/Ines_Marques.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

MARTELETO, Letícia *et al.* Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, [s.l.], v. 256, n. 2, p. 277-302, 2012.

MARTELETO, Letícia; CARVALHAES, Flávio, HUBERT, Celia. Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 29, n. 2, p. 277-302, 2012

MARTELETO, Letícia; GELBER, Denise; HUBERT, Celia; SALINAS, Viviana. Educational inequalities among Latin American adolescents: Continuities and changes over the 1980s, 1990s and 2000s. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 30, p. 352-375, 2012.

MARTINS, Andréia. A constituição de 1946 e a lei de diretrizes e bases da educação nacional 4.024/61: a educação pública em debate. *In*: V CONEDU. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais [...]**, [s.l.], 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA3_ID9318_08092018151437.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais (Online)**, v. 30, p. 129-143, 2015.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. **RBCS**, [s.l.], v. 30, n. 88, jun. 2015.

MONT'ALVÃO, Sérgio de Souza. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, [s.l.], v. 2, n. 3, 2010.

MONT'ALVÃO, Sérgio de Souza. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

MONT'ALVÃO, Sérgio de Souza. Gustavo Capanema e o ensino secundário no Brasil: a invenção de um legado. **Revista História da Educação (Online)**, [s.l.], v. 25, n. 1, 2021.

MONT'ALVÃO NETO, Arnaldo Lopo. **Estratificação do Acesso ao Ensino Superior Brasileiro**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013.

MONT'ALVÃO NETO, Arnaldo Lopo. Expansão, diferenciação e desigualdades no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais (Online)**, v. 31, p. 1-3, 2016

MONTALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil no século XXI. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

MONTEIRO, Fátima. A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. **Rev. Econ. do Centro-Oeste**, Goiânia, v.2, n.1, pp. 40-56, 2016.

MUGNOL, Márcio; GISI, Maria Lourdes. Avaliação de políticas públicas educacionais: os resultados do ProUni. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. *In*: DWYER, Tom. (Org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília, DF: IPEA, 2016. p. 96-124.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A educação na Assembleia constituinte de 1946. *In*: FAVERO, Osmar. (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

OPP, Karl Dieter. Contending Conceptions of the Theory of Rational Action. **Journal of theoretical politics**, [s.l.], v. 11, n. 2, 1999.

ORTIZ, Luis; RODRIGUES-MENÉS, Jorge. The Positional Value of Education and its Effect on General and Technical Fields of Education: Educational Expansion and Occupational Returns to Education in Spain. **European Sociological Review**, [s.l.], v. 32, n. 4, 2015.

ORTIZ, Renata. (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

OSÓRIO, Rafael; SOARES, Serguei. A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. *In*: SOARES, Serguei *et al* (Org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

PAIVA, José Maria. Estado e educação. A Companhia de Jesus: Brasil, 1549-1600. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 15, n. 2, p. 169-191, maio/ago., 2015.

PALMA FILHO, João Cardoso. Pedagogia Cidadã. *In*: PALMA FILHO, João Cardoso. (Org.). **História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005. p.61-74.

PALMA FILHO, João Carlos. **Pedagogia Cidadã**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora, 2005, p. 49-60.

PASCAGAZA, Ernesto Fajardo; ESTRADA, Luis Carlos Cervantes. Las teorías sobre la sociología de la educación y su impacto en los sistemas y políticas educativas en américa latina. **Revista boletín redipe**, [s.l.], v. 9, n. 5, p. 55-76, 2020.

PEREIRA, Ana Cristina; FAVARO, Neide. História da mulher no ensino superior e suas condições atuais de acesso e permanência. *In: Anais do VI Seminário Internacional da Profissionalização docente*, [s.l.], 2017. Trabalho apresentado no VI Seminário Internacional da Profissionalização docente, [s.l.], 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26207_12709.pdf#:~:text=No%20per%C3%ADodo%20colonial%20no%20Brasil%2C%20as%20mulheres%20passaram,o%20bom%20governo%20da%20casa%20e%20dos%20filhos%E2%80%9D.. Acesso em: 10 out. 2021.

PEREIRA, O. A. V. Desigualdades de oportunidades educacionais: perspectivas teóricas contemporâneas. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 9–27, 2020.

PERES JUNIOR, José Roberto. **Aplicação de modelo de regressão logística multinomial em predição**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Sociologia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

PFEFFER, Fabian. Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. **European Sociological Review**, [s.l.], v. 24, n. 5, p. 543-565, 2008.

PFEFFER, Fabian. Desigualdade Persistente na Realização Educacional e seu Contexto Institucional. **Revisão Sociológica Europeia**, [s.l.], v. 28, n. 5, 2008.

PICANÇO, Felícia. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior. Somando desvantagens, multiplicando desigualdades? **RBCS**, [s.l.], v. 30, n. 88, jun. 2015.

PICANÇO, Felícia. Quem vai e quem fica: apostas no ensino superior. GT25 Educação e desigualdade social. **Anais do 36º encontro Anual da Anpocs**, out. 2012. [S.l.]: Anpocs, 2012.

PICANÇO, Felicia. Os Estudos de Mobilidade Social e Ocupacional: Passado, Presente e Desafios para o Futuro. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais BIB**, São Paulo, n. 62, 2006.

PICANÇO, Felícia; MORAIS, Juliana. Estudos sobre estratificação educacional: síntese dos principais argumentos e desdobramentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p.391-406, abr./jun., 2016.

POCHMAN, Marcio. Estrutura social no Brasil: mudanças recentes. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 104, p. 637-649, out./dez. 2010.

PORTO, Paulo Alves; QUEIROZ, Salete Linhares. Desmonte da Educação e da Pesquisa no Brasil. **Quím. nova esc.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 215, ago. 2019.

PORTUGAL. Breve dos Santíssimos Padre Clemente XIV. **A sociedade chamada de jesus se extingue e suprime em todo o orbe**. Portugal, Lisboa: Oficina

tipográfica, 19773. Disponível em:
http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/images/media/cod_794.pdf.
 Acesso em: 15 dez. 2021.

PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO. Dicionário bibliográfico. **Fundação Getúlio Vargas**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em:
<https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RAFTER, Adrian; HOUT, Michael. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education. **Sociology of Education**, [s.l.], v. 66, n. 1, p. 41-62, 1993.

REARDON, Sean F. The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor. *In*: GRUSKY, David. (Org.). **Social Stratification Class, Race, and Gender in Sociological Perspective**. 4. ed. Nova York: Rout Edge, 2014.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Revista Dados**, v. 54, p. 41-88, 2001.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; CARVALHARES, Flávio. Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. **BIB**, São Paulo, n. 92, p. 1-46, 2020.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; ALVES DE BRITO, Murillo Marschner. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960-2010. *In*: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. A organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez editora, 1992.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, São Paulo, v. 4, p. 15-31, 1993.

Ribeiro; CeneVlva; Brito, 2015

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. **Revista Ibero Americana**, [s.l.], n. 31, p. 90-120, abr. 2003.

RIOS NETO, Eduardo; GUIMARÃES, Raquel. **The demography of education in Brazil: inequality of educational opportunities based on Grade Progression Probability (1986-2008)**. **Vienna Yearbook of Population Research**. [S. l.]: Vienna Yearbook of Population Research, 2010.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. **A educação pública antes da independência**. História da educação. São Paulo: Unespe, 2005.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. Tradição e Modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. *In*: FAVERO, Osmar. (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 130-148.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação do Brasil 1930-1976**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

ROSA, Teresa; GOMES, Patrícia. Os estudos menores e as reformas pombalinas. **Revista interações**, Coimbra, n. 28, p. 40-54, 2014.

ROTMAN, Assaf; SHAVIT, Yossi; SHALEV, Michael. Nominal and positional perspectives on educational stratification in Israel. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s.l.], v. 43, p. 17-24, 2016.

SALATA, André Ricardo; CHEUNG, S. Y. Positional Education and Intergenerational Status Transmission in Brazil. **Research on Social Stratification and Mobility**, [s.l.], v. 77, 2022.

SALATA, André. Classe de origem e resultados educacionais: uma análise considerando o caráter posicional da escolaridade. *In*: POMPEU, João Cláudio Basso *et al.* (Org.). **Dinâmica econômica, mudança sociais e novas pautas de políticas públicas**. Brasília: Inep, 2023. p. 169-201.

SALATA, André. Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino: um estudo considerando o caráter posicional da escolaridade. **Civitas**, Porto Alegre, v. 22, p. 1-19, 2022.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas Redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social: Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 30, n. 2, 2018

SALATA, André. Schooling as a positional good: the Brazilian metropolitan regions in recent decades. **British Journal of Sociology of Education**, [s.l.], jan. 2019.

SAMPAIO, Victor. Understanding Ordinary Least Squares (OLS): The Foundation of Linear Regression. Medium, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://medium.com/@VitorCSampaio/understanding-ordinary-least-squares-ols-the-foundation-of-linear-regression-1d79bfc3ca35>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SANTOS, Rudney. Teoria do capital humano: uma análise do caso brasileiro. **Análise**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 18-30, jul./dez. 2008.

SAUL, Renato. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 230-273, jul/dez 2004.

SAVIANI, Demerval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE**, [s.l.], v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2019.

SCALON, Maria Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Revista Contemporânea**, [s.l.], n. 1 p. 49-68, jan./jun. 2011.

SCALON, Maria Celi. **Mobilidade Social no Brasil**: padrões e tendências. Rio de Janeiro: Editora Revam, 1999.

SCHWARTZMAN, Simom. A questão da inclusão social na Universidade Brasileira. *In*: SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL – EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO, Universidade Federal de Minas Gerais, 24 nov. 2006. **Anais [...]**, Minas Gerais, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Simon-Schwartzman/publication/237074148_A_questao_da_inclusao_social_na_Universidade_Brasileira/links/0c960530cd3bfef204000000/A-questao-da-inclusao-social-na-Universidade-Brasileira.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

SCHWARTZMAN, Simon *et al.* **Temas de Capanema**. São Paulo: Paz e terra, 2000.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição. Marquês do Pombal e a Reforma educacional Brasileira. *In*: **Coleção pela história da educação brasileira**. São Paulo, Histedbr, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 19 out. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: uma abordagem filosófica da LDB de 1966. *In*: BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **LDB/1996 contemporânea**: Contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

SHAVIT, Yossi. Another Look at Persistent Inequality in Israeli Education. **AlmaLaurea Working Papers**, [s.l.], v. 27, 2011.

SHAVIT, Yossi. Education is changing, but inequality is not. **Child Family blog**, [s.l.], out. 2014. Disponível em: <https://childandfamilyblog.com/education-changing-inequality>. Acesso em: 4 jan. 2023.

SHAVIT, Yossi; BLOSSFELD, Hans-Peter. Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries. Boulder: Westview Press, 1993.

SHAVIT, Yossi; PARK, Hyonjoon. Introduction to the special issue: Education as a positional good. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s.l.], v. 43, p. 1-3, 2016.

SHAVIT, Yossi; WESTERBEE, Karin. Educational Stratification in Italy Reforms, Expansion, and Equality of Opportunity. **European Sociological Review**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 33-47, 1998.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus. **As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff: o Ideb e o Programa Mais Educação**. 2019. Tese (doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

SILVA, Genilson Ferreira. **O Silêncio Revelado: A Educação Pública, a Educação Privada e as Questões Raciais Após a Promulgação da Lei 4.024/1961 (1961 – 1994)**. 2017. 218f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado da Bahia, 2017.

SILVA, Glenda Janaina. Economia da educação: modelos da demanda de educação. **Revista Borrromeo**, [s.l.], v. 9, n. 9, 2018.

SILVA, Josias; ZAMAI, Carlos; SILVA, Joseane. As reformas educacionais no Brasil. **Movimento & percepção**, São Paulo, v. 8, n. 11, 2017.

SILVA, N. V. **Uma classificação ocupacional para o estudo da mobilidade e da situação de trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1992.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. *In*: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. (Org.). **Origens e destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: TopBooks, 2003b. p. 85-105.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. *In*: SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos (Org.). **Origens e destinos**. Rio de Janeiro: IUPERJ, Ucam, 2003.

SILVA, Nelson do Valle. O esquema analítico e a classificação ocupacional. *In*: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. (Org.). **Origens e destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: TopBooks, 2003a. p. 9-37.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Dados**, [s.l.], v. 43, n. 3, 2000.

SILVA, Nelson do Valle; SOUZA, Aberto Mello. Um modelo para a análise da estratificação educacional no Brasil. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 49-57, 1986.

SPENSE, Michael. Job Market Signaling. **The Quarterly Journal of Economics**, [s.l.], v. 87, n. 3, 1973.

STASIO, Valentina; BOL, Thijs; WERFHORST, Herman G. Van. What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for Jobs. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s.l.], v. 43, p. 53-63, 2016.

STRECK, Danilo. **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. São Paulo: Autêntica editora, 2010.

STROPARO, Edécio José. Reforma educacional francisco campos: inovação, centralização e autoritarismo. *In: Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa* – Universidade Federal da Paraíba, 15 a 18 ago. 2017.

TAVARES JUNIOR, Fernando. Limites sociais das políticas de educação: equidade, mobilidade e estratificação social. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 539-557, jul./dez. 2011.

TAVARES JUNIOR, Fernando. Reprodução e mudança social: debates em sociologia da educação. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, Juiz de Fora, v. 11 n. 1 jan./jun. 2016.

TAYLOR, Sebastian. **R-Squared**. Manual. Data Science, [s. l.], 2015. Disponível em: <https://corporatefinanceinstitute.com/resources/data-science/r-squared/>. Acesso em: 10 mar. 2024

THURROW, Lester Carl. **Generating Inequality**. Estados Unidos, Nova York: Basic Books, 1975.

TORCHE, Florência. Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile. **Sociology of Education**, [s.l.], v. 78, n. 4, p. 316-43, 2005.

TREIMAN, Donald. Industrialization and Social Stratification. **Sociological Inquiry**, [s.l.], v. 40, n. 5, p. 207-2034, 1970.

TRIVENTI, Moris *et al.* Education as a positional good: Implications for social inequalities in educational attainment in Italy. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s.l.], v. 5, 2016.

UCLA. **Multinomial logistic regression | stata data analysis examples**. Ucla: [s. l.], 2021. Disponível em: <https://stats.oarc.ucla.edu/stata/dae/multinomiallogistic-regression/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

UHLANER, Carole Jean. "Relational Goods" and Participation: Incorporating Sociability into a Theory of Rational Action. **Public Choice**, [s.l.], v. 62, n. 3, 1989.

UHLANER, Carole Jean. Relational Goods and Participation: Incorporating Sociability into a Theory of Rational Action. **Public Choice**, [s.l.], v. 62, n. 3, p. 253-285, 1989.

ULTEE, Wout. Do Rational Choice Approaches have Problems? **European Sociological Review**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 167-1, 1996.

ULTEE, Wout. Is education a positional good? An empirical examination of alternative hypotheses on the connection between education and occupational level. **Netherlands (The) Journal of Sociology and Sociologia Neerlandica Amsterdam**, v. 16, n. 2, 1980.

- VALLET, Louis-André. Change in Intergenerational Class Mobility in France from the 1970s to the 1990s and its Explanation: An Analysis Following the CASMIN Approach. In: BREEN, Richard. **Social Mobility in Europe**. [S. l.]: Oxford Scholarship, 2014. p. 115-148.
- VAN DE WERFHORST, H. G./ SULIVAN, A.; CHEUNG, S. Y. Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain. **British Educational Research Journal**, [s. l.], v. 29, p. 41-62, 2003.
- VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 1, n. 2, 2010.
- WALTENBERG, Fábio. **Análise econômica de sistemas educativos**: uma resenha crítica da literatura e avaliação empírica da iniquidade do sistema educativo brasileiro. 2002. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade FEA, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- WALTENBERG, Fábio. **Considerações sobre o indicador de aprendizado de um novo IDEB**. [INFORME DE POLÍTICA PÚBLICA .002 – 2022]. [S. l.]: Centro de estudos sobre desigualdade e desenvolvimento, 2022.
- WARD, David; STAFFORD, Mark; GRAY, Lois. Rational Choice, Deterrence, and Theoretical Integration. **Journal of Applied Social Psychology**, [s.l.], v. 36, n. 3, 2006.
- WERFHORST, Herman; TAM, Tony; SHAVIT, Yossi. **A Positional Model of Intergenerational Educational Mobility**: Crucial Tests Based on 35 Societies. Jun. 2017. Disponível em:10.17605/OSF.IO/7Q8NA. Acesso em: 11 jan. 2023.
- WROŃSKI, Marcin. Intergenerational Educational Mobility in Poland in the Long Run: Education as a Positional Good, **Eastern European Economics**, [s. l.], 2023.
- YAISH, Meir. **Equality of Opportunity**. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2. ed. [S. l.]: Elsevier, 2015.
- YASTREBOV, Gordey. Revisiting the historical trend of educational stratification in Soviet and post-Soviet Russia. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s. l.], v. 77, n. 19, 2022.
- ZAMFIR, A.M.; DAVIDESCU, A.A.; MOCANU, C. Predictors of Economic Outcomes among Romanian Youth: The Influence of Education—An Empirical Approach Based on Elastic Net Regression. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, [s.l.], v. 19, 2022.
- ZIOTTI, Solange Aparecida. O currículo do ensino secundário e a formação das elites republicanas. In: ANPUH – XXIII Simpósio nacional de história. **Anais [...]**, Londrina, 2005.
- ZUCKERMAN, Alan S. Reviewed Work(s): Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. by Raymond Boudon. **The University of Chicago Press on behalf of the Southern Political Science Association**, [s.l.], 2016.

ANEXO A – SYNTAX DOS MODELOS ESTIMADOS (STATA)

MODELO 1

ESCOLARIDADE ABSOLUTA I

(ANOS DE ESTUDO)

```
regress esc_abs_int ib(1).nvs9_pai v_idade i.v_sexo i.v_cor i.v_pos_dom i.v_local
i.v_regiao if v_ano==[ANO] & (v_pos_dom==1 | v_pos_dom==2) & (v_idade>=28 &
v_idade<=41) & (v_ind_rural_norte==0) [pweight=peso_mobilidade], coeflegend
```

ESCOLARIDADE RELATIVA I

(POSIÇÃO RELATIVA NA FILA EDUCACIONAL)

```
regress esc_rel_int_1 ib(1).nvs9_pai v_idade i.v_sexo i.v_cor i.v_pos_dom i.v_local
i.v_regiao if v_ano==[ANO] & (v_pos_dom==1 | v_pos_dom==2) & (v_idade>=28 &
v_idade<=41) & (v_ind_rural_norte==0) [pweight=peso_mobilidade]
```

ESCOLARIDADE RELATIVA II

(RETORNOS EDUCAÇÃO MERCADO DE TRABALHO)

```
regress esc_rel_int_2 ib(1).nvs9_pai v_idade i.v_sexo i.v_cor i.v_pos_dom i.v_local
i.v_regiao if v_ano==[ANO] & (v_pos_dom==1 | v_pos_dom==2) & (v_idade>=28 &
v_idade<=41) & (v_ind_rural_norte==0) [pweight=peso_mobilidade]
```

MODELO 2

ESCOLARIDADE ABSOLUTA II

(CATEGORICA)

```
ologit esc_abs_cat ib(1).nvs9_pai v_idade i.v_sexo i.v_cor i.v_pos_dom i.v_local
i.v_regiao if v_ano==[ANO] & (v_pos_dom==1 | v_pos_dom==2) & (v_idade>=28 &
v_idade<=41) & (v_ind_rural_norte==0) [pweight=peso_mobilidade]
```

ESCOLARIDADE RELATIVA III

(CATEGORICA)

```
ologit esc_rel_cat ib(1).nvs9_pai v_idade i.v_sexo i.v_cor i.v_pos_dom i.v_local
i.v_regiao if v_ano==[ANO] & (v_pos_dom==1 | v_pos_dom==2) & (v_idade>=28 &
v_idade<=41) & (v_ind_rural_norte==0) [pweight=peso_mobilidade]
```

MODELO 3

ESCOLARIDADE ABSOLUTA II (CATEGORICA)

```
mlogit esc_abs_cat ib(1).nvs9_pai v_idade i.v_sexo i.v_cor i.v_pos_dom i.v_local
i.v_regiao if v_ano==[ANO] & (v_pos_dom==1 | v_pos_dom==2) & (v_idade>=28 &
v_idade<=41) & (v_ind_rural_norte==0) [pweight=peso_mobilidade], baseoutcome
(1)
```

ESCOLARIDADE RELATIVA III

(CATEGORICA)

```
mlogit esc_rel_cat ib(1).nvs9_pai v_idade i.v_sexo i.v_cor i.v_pos_dom i.v_local
i.v_regiao if v_ano==[ANO] & (v_pos_dom==1 | v_pos_dom==2) & (v_idade>=28 &
v_idade<=41) & (v_ind_rural_norte==0) [pweight=peso_mobilidade], baseoutcome
(1)
```

- COMANDO PARA CÁLCULO DE EFEITO DE MARGENS ESTIMADAS
margins nvs9_pai, post
- COMANDO PARA SALVAR AS ESTIMATIVAS
estimates store [nome]
- COMANDO PARA CÁLCULO DE RAZÃO DE CHANCE
Or
- COMANDO PARA CÁLCULO DE RISCO RELATIVO
Mlogit, rrr

ANEXO B – TABELAS COMPLEMENTARES MODELO 1

Tabela 25 — Valores dos coeficientes estimados para Escolaridade Absoluta (I), em 1982, 1996 e 2014 (modelo 1)

| Categoria Ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Profissionais | 12.1** | 12.8** | 13.9** |
| Administradores e gerentes | 10.5** | 11** | 12.6** |
| Proprietários empregadores | 9.28** | 9.75** | 12** |
| Não-manual de rotina | 8.55** | 9.33** | 11.4** |
| Trabalhadores conta-própria | 7.88** | 9.46** | 10.3** |
| Trabalhadores manuais qualificados | 6.44** | 8.01** | 10.1** |
| Trabalhadores manuais não qualificados | 5.29** | 6.57** | 9.09** |
| Empregadores rurais | 5.63** | 7.19** | 10.3** |
| Empregados rurais | 3.21** | 4.94** | 7.84** |
| Número de observações | 44221 | 35064 | 9866 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

** p<.01, * p<.05

Tabela 26 — Valores dos coeficientes estimados para Escolaridade Relativa (I), em 1982, 1996 e 2014 (modelo 1)

| Categoria Ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Profissionais | 79.2** | 80** | 77.5** |
| Administradores e gerentes | 73.1** | 70.9** | 66.5** |
| Proprietários empregadores | 67** | 63.3** | 61.7** |
| Não-manual de rotina | 64.7** | 61.5** | 54.5** |
| Trabalhadores conta-própria | 60.7** | 62.2** | 45.9** |
| Trabalhadores manuais qualificados | 53.4** | 53.8** | 44.8** |
| Trabalhadores manuais não qualificados | 46** | 44.8** | 36.9** |
| Empregadores rurais | 46.3** | 48** | 48** |
| Empregados rurais | 29.9** | 33.3** | 30.7** |
| Número de observações | 44221 | 35064 | 9866 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

** p<.01, * p<.05

Tabela 27 — Valores dos coeficientes estimados para Escolaridade Relativa (II), em 1982, 1996 e 2014 (modelo 1)

| Categoria Ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Profissionais | 30.1** | 28.9** | 26.6** |
| Administradores e gerentes | 25.2** | 22.5** | 21.2** |
| Proprietários empregadores | 21.9** | 19** | 19.2** |
| Não-manual de rotina | 19.5** | 17.1** | 16.2** |
| Trabalhadores conta-própria | 17.7** | 17.6** | 12.7** |
| Trabalhadores manuais qualificados | 13.7** | 13.4** | 12.1** |
| Trabalhadores manuais não qualificados | 10.7** | 9.87** | 9.14** |
| Empregadores rurais | 12** | 12** | 14.4** |
| Empregados rurais | 6.05** | 7.05** | 7.38** |
| Número de observações | 44221 | 35054 | 9860 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

** p<.01, * p<.05

ANEXO C – TABELAS COMPLEMENTARES MODELO 2

Tabela 28 — Valores dos coeficientes para variável dependente de escolaridade absoluta (II) (modelo 2)

| Categoria Ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Administradores e gerentes | -0.757 ** | -1.13 ** | -1.05 ** |
| Proprietários empregadores | -1.22 ** | -1.76 ** | -1.37 ** |
| Não-manual de rotina | -1.53 ** | -2 ** | -1.95 ** |
| Trabalhadores conta-própria | -1.78 ** | -1.9 ** | -2.57 ** |
| Trabalhadores manuais qualificados | -2.38 ** | -2.58 ** | -2.64 ** |
| Trabalhadores manuais não qualificados | -2.85 ** | -3.21 ** | -3.27 ** |
| Empregadores rurais | -2.56 ** | -2.94 ** | -2.63 ** |
| Empregados rurais | -4.11 ** | -4.07 ** | -3.87 ** |
| Número de observações | 44221 | 35054 | 9860 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

Tabela 29 — Valores dos coeficientes para variável dependente de escolaridade relativa (III) (modelo 2)

| Categoria Ocupacional dos pais | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Administradores e gerentes | .465 ** | .329 ** | .312 ** |
| Proprietários empregadores | .255 ** | .168 ** | .211 ** |
| Não-manual de rotina | .201 ** | .141 ** | .149 ** |
| Trabalhadores conta-própria | .164 ** | .154 ** | .0807 ** |
| Trabalhadores manuais qualificados | .0867 ** | .0745 ** | .0683 ** |
| Trabalhadores manuais não qualificados | .0521 ** | .0397 ** | .0392 ** |
| Empregadores rurais | .0547 ** | .0556 ** | .0911 ** |
| Empregados rurais | .0164 ** | .0178 ** | .023 ** |
| Número de observações | 44221 | 35054 | 9860 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

ANEXO D – TABELAS COMPLEMENTARES MODELO 3

Tabela 30 — Valores dos coeficientes para variável dependente de escolaridade absoluta (II) (modelo 3)

| | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|----------|----------|----------|
| Categoria Média Baixa | | | |
| Administradores e gerentes | -.0853 | .111 | -1.37 |
| Proprietários empregadores | -.484 | -.357 | -.21 |
| Não-manual de rotina | -.343 | -.0672 | -.87 |
| Trabalhadores conta-própria | -.729 ** | -.137 | -1.29 |
| Trabalhadores manuais qualificados | -.826 ** | -.158 | -.756 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | -1.18 ** | -.608 | -1.09 |
| Empregadores rurais | -1.42 ** | -.874 * | -1.85 |
| Empregados rurais | -2.38 ** | -1.51 ** | -1.81 * |
| Sexo do entrevistado | | | |
| Mulheres | -.15 | .0389 | .199 * |
| Cor ou raça do entrevistado | | | |
| Negros | -.488 ** | -.325 ** | -.14 |
| Local de moradia atual do entrevistado | | | |
| Urbano | 1.45 ** | .898 ** | .764 ** |
| Urbano-Metropolitano | 1.65 ** | 1.06 ** | .977 ** |
| Região Geográfica onde reside atualmente | | | |
| Nordeste | -.462 ** | -.441 ** | .0142 |
| Sudeste | -.202 ** | -.0459 | .645 ** |
| Sul | -.178 * | .117 | .743 ** |
| Centro-Oeste | .276 ** | .2 ** | .619 ** |
| Categoria Média alta | | | |
| Administradores e gerentes | -.414 | -.177 | -2.08 * |
| Proprietários empregadores | -1.09 ** | -.825 * | -1.24 |
| Não-manual de rotina | -1.12 ** | -.743 * | -1.65 * |
| Trabalhadores conta-própria | -1.43 ** | -.791 * | -2.39 ** |
| Trabalhadores manuais qualificados | -1.92 ** | -1.23 ** | -2.09 ** |
| Trabalhadores manuais não qualificados | -2.54 ** | -2.03 ** | -2.82 ** |
| Empregadores rurais | -2.38 ** | -2.06 ** | -3.68 ** |
| Empregados rurais | -3.94 ** | -3.17 ** | -3.82 ** |
| Sexo do entrevistado | | | |
| Mulheres | .255 ** | .262 ** | .452 ** |
| Cor ou raça do entrevistado | | | |
| Negros | -.965 ** | -.856 ** | -.475 ** |
| Local de moradia atual do entrevistado | | | |
| Urbano | 1.68 ** | 1.47 ** | 1.29 ** |
| Urbano-Metropolitano | 1.87 ** | 1.59 ** | 1.66 ** |
| Região Geográfica onde reside atualmente | | | |

| | | | |
|--|----------|----------|----------|
| Nordeste | -.271 ** | -.364 ** | -.124 |
| Sudeste | -.584 ** | -.571 ** | .405 ** |
| Sul | -.554 ** | -.532 ** | .428 ** |
| Centro-Oeste | .153 | -.0383 | .358 * |
| Categoria alta | | | |
| Administradores e gerentes | -1.03 ** | -1.23 ** | -2.88 ** |
| Proprietários empregadores | -1.81 ** | -2.29 ** | -2.35 ** |
| Não-manual de rotina | -2.16 ** | -2.46 ** | -3.47 ** |
| Trabalhadores conta-própria | -2.63 ** | -2.38 ** | -4.7 ** |
| Trabalhadores manuais qualificados | -3.55 ** | -3.41 ** | -4.42 ** |
| Trabalhadores manuais não qualificados | -4.21 ** | -4.71 ** | -5.73 ** |
| Empregadores rurais | -3.5 ** | -3.87 ** | -5.11 ** |
| Empregados rurais | -5.68 ** | -5.7 ** | -6.83 ** |
| Sexo do entrevistado | | | |
| Mulheres | .305 ** | .639 ** | .798 ** |
| Cor ou raça do entrevistado | | | |
| Negros | -1.56 ** | -1.6 ** | -1.03 ** |
| Local de moradia atual do entrevistado | | | |
| Urbano | 2.62 ** | 1.92 ** | 1.89 ** |
| Urbano-Metropolitano | 2.96 ** | 2.17 ** | 2.48 ** |
| Região Geográfica onde reside atualmente | | | |
| Nordeste | -.056 | -.151 | -.207 |
| Sudeste | -.123 | -.0048 | .423 ** |
| Sul | .0492 | -.0197 | .67 ** |
| Centro-Oeste | .582 ** | .532 ** | .803 ** |
| Número de observações | 44221 | 35054 | 9860 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

** p<.01, * p<.05

Tabela 31 — Valores dos coeficientes para variável dependente de escolaridade relativa (III) (modelo 3)

| | 1982 | 1996 | 2014 |
|--|----------|----------|---------|
| Categoria média baixa | | | |
| Administradores e gerentes | .0716 | .367 | .0883 |
| Proprietários empregadores | -.485 | -.379 | -.252 |
| Não-manual de rotina | .0243 | .184 | .0934 |
| Trabalhadores conta-própria | .121 | .0576 | -.23 |
| Trabalhadores manuais qualificados | .0957 | .0702 | -.331 |
| Trabalhadores manuais não qualificados | -.344 | -.211 | -.492 |
| Empregadores rurais | -.498 | -.427 | -.744 |
| Empregados rurais | -.884 | -.949 * | -.983 |
| Sexo do entrevistado | | | |
| Mulheres | -.373 ** | .117 | .254 ** |
| Cor ou raça do entrevistado | | | |
| Negros | -.479 ** | -.433 ** | -.07 |
| Local de moradia atual do entrevistado | | | |

| | | | |
|--|----------|----------|----------|
| Urbano | .588 ** | .594 ** | .699 ** |
| Urbano-Metropolitano | .604 ** | .645 ** | .918 ** |
| Região Geográfica onde reside atualmente | | | |
| Nordeste | -.735 ** | -.532 ** | -.0733 |
| Sudeste | -.0273 | .413 ** | .301 * |
| Sul | .374 ** | .744 ** | .51 ** |
| Centro-Oeste | -.11 | .303 ** | .19 |
| Categoria média alta | | | |
| Administradores e gerentes | .0633 | .28 | -.567 |
| Proprietários empregadores | -.816 | -.733 | -.921 |
| Não-manual de rotina | -.0696 | -.28 | -.857 |
| Trabalhadores conta-própria | -.535 | -.477 | -1.61 ** |
| Trabalhadores manuais qualificados | -.546 | -.807 * | -1.64 ** |
| Trabalhadores manuais não qualificados | -1.34 | -1.56 ** | -2.2 ** |
| Empregadores rurais | -1.87 ** | -1.58 ** | -2.2 ** |
| Empregados rurais | -2.83 ** | -2.83 ** | -2.89 ** |
| Sexo do entrevistado | | | |
| Mulheres | -.571 ** | .188 ** | .411 ** |
| Cor ou raça do entrevistado | | | |
| Negros | -.985 ** | -.917 ** | -.49 ** |
| Local de moradia atual do entrevistado | | | |
| Urbano | 1.33 ** | 1.4 ** | 1.1 ** |
| Urbano-Metropolitano | 1.66 ** | 1.56 ** | 1.41 ** |
| Região Geográfica onde reside atualmente | | | |
| Nordeste | -1.07 ** | -.528 ** | -.171 |
| Sudeste | .0055 | -.0792 | .182 |
| Sul | .721 ** | .132 | .198 |
| Centro-Oeste | -.0222 | .122 | .158 |
| Categoria alta | | | |
| Administradores e gerentes | -.674 | -.859 | -1.56 * |
| Proprietários empregadores | -2 ** | -2.31 ** | -2.29 ** |
| Não-manual de rotina | -1.64 * | -2.17 ** | -2.6 ** |
| Trabalhadores conta-própria | -2.23 ** | -2.22 ** | -3.67 ** |
| Trabalhadores manuais qualificados | -2.87 ** | -3.23 ** | -4.01 ** |
| Trabalhadores manuais não qualificados | -4.12 ** | -4.58 ** | -5.03 ** |
| Empregadores rurais | -3.96 ** | -3.72 ** | -3.65 ** |
| Empregados rurais | -6.29 ** | -5.78 ** | -5.77 ** |
| Sexo do entrevistado | | | |
| Mulheres | -.147 | .662 ** | .77 ** |
| Cor ou raça do entrevistado | | | |
| Negros | -1.87 ** | -1.79 ** | -1.05 ** |
| Local de moradia atual do entrevistado | | | |
| Urbano | 2.6 ** | 2.04 ** | 1.73 ** |
| Urbano-Metropolitano | 3 ** | 2.3 ** | 2.21 ** |
| Região Geográfica onde reside atualmente | | | |

| | | | |
|-----------------------|----------|---------|---------|
| Nordeste | -.836 ** | -.301 * | -.398 * |
| Sudeste | -.287 ** | .331 ** | .145 |
| Sul | .344 ** | .476 ** | .324 |
| Centro-Oeste | .207 * | .65 ** | .355 * |
| Número de observações | 44221 | 35054 | 9860 |

Fonte: IBGE (1982; 1996; 2014).

** p<.01, * p<.05



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br