

EQUIDADE, RECURSOS FAMILIARES E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS: um estudo das transições escolares em 2009 e 2013*

EQUITY, FAMILY RESOURCES AND EDUCATIONAL OPPORTUNITIES IN MINAS GERAIS: a study of school transitions in 2009 and 2013

Igor Adolfo Assaf Mendes¹, Bruno Lazzarotti Diniz Costa², Marcos Fernando Arcanjo de Assis³

1 Doutor em Educação com ênfase em Sociologia da Educação, todas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Analista da União Brasileira de Educação e Ensino (UBEE).

2 Doutor em Sociologia e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é

Pesquisador Pleno III da Fundação João Pinheiro, Membro de corpo editorial da Pensar BH.

3 Doutorando em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

RESUMO

Este trabalho analisa a distribuição de oportunidades educacionais no estado de Minas Gerais, a partir da conclusão do ensino fundamental e do acesso e conclusão do ensino médio para estudantes com idade de 14 a 24 anos. O estudo utilizou dados da Pesquisa por Amostra Domiciliar de Minas Gerais (PAD/MG) realizada pela Fundação João Pinheiro e analisa as seguintes mudanças: a) patamares de desigualdade educacional, b) efeitos dos aspectos adscritos no abandono escolar e c) diversificação dos grupos sociais concluintes do EF e EM em 2009 e 2013. Os três eixos de análise utilizam como variável dependente a transição entre diferentes etapas da escolarização. Parte das conclusões demonstra que dada a expansão escolar no início dos anos 2000, variáveis como local de moradia e renda tiveram pouca influência no acesso e permanência escolar.

Palavras chave: desigualdade educacional; transições escolares; sociologia

ABSTRACT

This paper analyzes the distribution of educational opportunities in the state of Minas Gerais, from the conclusion of elementary school and the access and completion of high school for students aged 14 to 24 years. The study used data from the Household Sample Survey of Minas Gerais (PAD / MG) carried out by the João Pinheiro Foundation and analyzes the following changes: a) levels of educational inequality, b) effects of the aspects included in school dropout and c) diversification of social groups concluding the EF and EM in 2009 and 2013. Part of the conclusions show that, given the school expansion in those years, variables such as place of residence and familiar income had little influence on access to and permanence in school.

Keywords: educational inequality; school transitions; sociology

* Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada na SBS 2017.

1 INTRODUÇÃO

Se tivermos a curiosidade de perguntar para um grupo qualquer de pessoas a importância da educação formal, muito provavelmente iremos escutar respostas que possuirão alguma relação com "se tornar alguém". Não é necessário ser educador ou filósofo para, a partir de uma sociologia espontânea, perceber a importância que a escola ocupa na contemporaneidade. O senso comum percebe a escola como ambiente de socialização obrigatório e necessário para o desenvolvimento individual, pois a escolarização permite inclusão produtiva, social, cultural, política, entre outras.

Dada à complexidade que a vida em sociedade adquiriu a partir do final do século XIX, a educação formal ganhou centralidade na modernidade. Ela passou a ser essencial para o desenvolvimento econômico de uma nação e para a inclusão dos cidadãos nos processos sociais, econômicos e políticos. Autores das ciências sociais, como o francês Emile Durkheim e o norte americano John Dewey (2012), defenderam a educação pública e universal como estruturante de uma sociedade democrática e complexa¹. Era de certa forma inevitável que qualquer povo que almejasse o desenvolvimento buscasse um projeto de educação. Ao observarmos a história, percebemos que ao longo do século XX a maior parte dos países do mundo se engajou em processos de escolarização de sua população quando altas taxas de escolaridade passaram a ser relacionadas a taxas de desenvolvimento econômico e social (FORQUIN, 1995).

Segundo o que postula a teoria sociológica funcionalista, sobretudo Talcott Parsons, à educação formal promoveria padrões universais e meritocráticos, distribuindo as posições sociais de acordo com critérios

¹ A devoção da democracia à educação é um fato familiar. A explicação superficial é que um governo baseado no sufrágio popular não pode ser bem-sucedido a menos que aqueles que elegem e que obedecem a seus governantes sejam educados. [...] Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é principalmente um modo de vida associado, de experiência conjunta comunicada. A extensão no espaço do número de indivíduos que participam de um interesse comum, de modo que cada um tenha que referir sua própria ação à dos outros, e considerar a ação dos outros para dar sentido e direção à sua própria, equivale à desintegração daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impediam os homens de perceber a plena importância de sua atividade (DEWEY, 2012, p. 73).

objetivos e as capacidades individuais, e não segundo classe social, gênero, raça ou etnia. No entanto, estudos posteriores aos funcionalistas revelaram que o sistema escolar tende a reproduzir desigualdades de origem e a criar outras, reforçando aspectos e hierarquias culturais de origem dos estudantes (COLEMAN, 2008; WILLIS, 1991)², o que tornou o debate sobre desigualdade de oportunidades educacionais, seus determinantes e mecanismos, não apenas mais central, mas também mais complexo e multidimensional.

O processo de escolarização possui duas dimensões que gostaríamos de destacar: (a) a dimensão da educação formal como ferramenta de ensino das competências e habilidades necessárias para desenvolvimento pessoal e da produção econômica; e (b) a dimensão da reprodução social, ou seja, o ensino formal como ferramenta de manutenção de desigualdades sociais.

Essa relação dialética, se complexifica numa sociedade como a nossa de altos índices de desigualdade social e econômica. As relações de trabalho e de produção no Brasil dependem, em certa medida, de níveis de habilidades e conhecimentos para que a força de trabalho produza a manutenção econômica. Sendo assim, existe um nível de educação da população que é necessário. Ao mesmo tempo, ao reproduzir essas relações de trabalho, também reproduzimos as desigualdades decorrentes. O nosso projeto de educação está relacionado, portanto, à reprodução de um sistema desigual. Qualquer projeto de educação que tenha a emancipação real do povo como objetivo, quebra ou põe em risco este ciclo, pois coloca em evidência as desigualdades. A educação é ferramenta de emancipação e de reprodução simultaneamente. Paulo Freire já nos alertava sobre isso:

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. [...] implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 2021, p.96)

² Parte dessa reprodução se deve ao que ficou conhecido como "efeito dos pares" ou "efeito composição", que se refere à composição social das turmas escolares e seus possíveis efeitos sobre a aprendizagem.

Sendo assim, o projeto de educação no Brasil, e obviamente em outras partes do mundo, tem como consequência a manutenção de certos privilégios, não sendo um projeto de emancipação efetivo. Sua prioridade é fornecer as condições necessárias para reprodução social, das relações econômicas e da força de trabalho, possuindo um viés de classe socioeconômica: para as classes privilegiadas economicamente, uma educação competitiva, estruturada a partir do individualismo e para a classe trabalhadora uma espécie de educação compensatória, a mínima necessária para exercício de profissões subalternas. Perceba que de qualquer forma, nenhuma das duas possui como fundamento autonomia, a liberdade e a coletividade.

Mas, consideremos que nossa educação possui potencial emancipador, o acesso à educação e a permanência no sistema de ensino, ainda é um desafio. Ao observarmos dados dos últimos anos observamos que, ainda que tenhamos avançado em termos de inclusão nas escolas, aumentando as proporções de matrícula da população de 6 a 14 anos para essencialmente 100% no Ensino Fundamental (99,2% em 2017), o Ensino Médio permanece um desafio, apresentando uma proporção de 71,3% (SOARES *et al*, 2021). Ao observamos gerações anteriores, entre a população com 25 anos ou mais, idade onde hipoteticamente os indivíduos já poderiam ter completado o Ensino Superior, temos taxas de conclusão do Ensino Básico, abaixo de 50%³ - 46,6% com Ensino Fundamental Completo; 27,4% com Ensino Médio Completo; e 17,4% Ensino Superior Completo. Tal situação evidencia a inércia de desigualdades de acesso à educação da população brasileira e o quadro tende a piorar dependendo da região e da classe social observada. Nos últimos anos, os investimentos em educação, tecnologia e cultura por parte dos Governos Estaduais e Federais foram reduzidos⁴, inclusive com revisões de leis de responsabilidade que

³ Segundo os dados de 2019. Fonte: IBGE. Ver: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de,%2C8%25%2C%20em%202019.>

⁴ <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml>

permitiram aos municípios investir menos de 25% dos orçamentos na educação pública⁵, cenário que alimenta a precarização da oferta escolar.

Nesse sentido, com o intuito de estudar o fenômeno e contribuir com a compreensão dos possíveis fatores que interferem na variação dos índices de transição entre 2009 e 2013, este trabalho analisa os efeitos de atributos adscritos, dimensões regionais e de localização, bem como de recursos familiares na progressão escolar de estudantes de Minas Gerais nesses dois anos. São consideradas três transições de etapas educacionais: conclusão do EF, conclusão do 1º ano do EM e conclusão do 3º ano do EM. Trabalhamos com uma amostra composta por jovens com idade entre 14 e 24 anos⁶ e os dados utilizados são da PAD-MG dos anos mencionados. Para este trabalho acrescentamos às variáveis destacadas acima (RP, renda e idade) outras consideradas importantes pela literatura sociológica sobre desigualdades de oportunidades educacionais. Sendo assim, o trabalho contribui para a reflexão sobre a distribuição das oportunidades educacionais, seus determinantes e variação, no Estado de Minas Gerais.

2 MODELO LOGÍSTICO E EVIDÊNCIAS DE DESIGUALDADE EDUCACIONAL

As pesquisas que utilizam o modelo logístico das transições apresentam alternativas de explicação dos resultados das regressões. De maneira bastante simplificada, podem ser destacados dois grupos, segundo as ênfases que atribuem ao processo de seleção e exclusão ao longo da trajetória.: as hipóteses meritocráticas e reprodutivistas. As hipóteses meritocráticas (maior parte das teorias da modernização, funcionalismo e capital humano⁷) afirmam que a industrialização e modernização das sociedades tendem a reduzir o efeito do tipo de características aqui analisadas sobre a realização educacional dos indivíduos, haja vista que aspectos adscritos seriam substituídos pelo mérito na aquisição de escolaridade. Como consequência, o

⁵ <https://www.camara.leg.br/noticias/868668-lira-quer-votar-nesta-semana-projeto-que-regulamenta-atividades-das-associacoes-de-municipios>

⁶ Foram excluídos os casos dos jovens que se declararam responsáveis pelo domicílio (por volta de 6% dos casos). A amostra de 2009 foi de 8986 casos e a de 2013 foi de 7459 casos.

⁷ BONAL, 1998.

processo de expansão educacional reduziria as desigualdades de oportunidades educacionais e as diferenças de rendimento entre as pessoas estariam associadas às diferenças de desempenho. Por outro lado, as hipóteses da reprodução preconizam a constância dos efeitos de classe e de atributos adscritos no alcance educacional dos estudantes, ou seja: a origem importa e é limitada a capacidade do sistema educacional em evitar que desigualdades sociais sejam traduzidas em desigualdades educacionais. Dentre as abordagens mais pessimistas, há distintas versões explicativas: algumas refletem sobre as mudanças dos padrões dos efeitos de origem no tempo, como a Desigualdade Maximamente Mantida (*Maximally Maintained Inequality* - MMI). Esta postula que, ao longo do tempo, a universalização dos níveis mais baixos de ensino desloca as desigualdades relativas à origem para os níveis superiores, sempre mantendo e reproduzindo as vantagens comparativas das classes altas (SILVA, 2003), o que apresenta certa consistência com a abordagem credencialista de Collins (1989).

Outras explicações reprodutivistas se aplicam às análises dos determinantes da progressão escolar em um único momento do tempo. Uma delas identifica que *o efeito da origem tende a declinar nas transições mais elevadas*, em decorrência da *seletividade do sistema educacional*. Aqueles indivíduos que as cruzaram com sucesso, com grande probabilidade, são portadores de melhores características socioeconômicas, tornando os subgrupos mais homogeneamente bem-posicionados na estratificação social. Os efeitos declinantes podem, entretanto, também indicar a redução da dependência dos filhos em relação aos recursos de suas famílias, na medida em que vão ficando mais velhos e avançam na sua trajetória escolar (ciclo de vida de dependência); e a importância crescente de fatores como habilidade e motivação (o que se relaciona com a redução da dependência), indicando a resiliência como característica de difícil observação, mas de influência significativa em um sistema educacional fortemente excludente e seletivo em relação aos grupos socioeconomicamente vulneráveis e às minorias. Essas alternativas explicativas dos efeitos declinantes não poderão ser testadas neste estudo, já que não incorporamos variáveis de habilidade e motivação no modelo.

Por fim, especialmente para o caso brasileiro, há ainda explicações que identificam o *efeito crescente das características de raça e renda entre as transições*, derivadas de achados como os de Silva e Hasenbalg (2002); Silva (2003), Fernandes (2004) e Ribeiro (2009), que evidenciaram a constância dos efeitos da raça e/ou renda em transições mais altas, como as relativas ao ensino superior.

Segundo os dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios de Minas Gerais (PAD/MG), conduzida pela Fundação João Pinheiro (FJP) de 2013, a taxa de escolarização líquida⁸ da faixa etária de 6 a 14 anos, referente à frequência ao Ensino Fundamental (EF), foi de 92,7% (Fundação João Pinheiro, 2014). Tais índices contribuíram, entre outras coisas, para o aumento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios mineiros e demonstram que, em termos de democratização de acesso, o país havia caminhado para a universalização do acesso ao ensino básico. Porém, ainda é possível perceber a reprodução de desigualdades no atendimento educativo, proveniente das desigualdades sociais e raciais, na medida em que os estudantes avançam as etapas de ensino. O Ensino Médio (EM) ainda não alcançou o mesmo nível de universalização que o Ensino Fundamental: apenas 56,1% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos estavam cursando o nível de ensino adequado, ou seja, estão no Ensino Médio.

Minas Gerais é um dos estados mais desenvolvidos do país, o que, em parte, se deve a sua localização geográfica estratégica e próxima aos dois estados brasileiros mais ricos. Sua ampla extensão territorial e as diferenças econômicas, sociais e culturais de sua população, por outro lado, fazem persistir desigualdades de toda ordem. Os dados da Pesquisa por Amostra Domiciliar de Minas Gerais (PAD-MG/2013) apontam variação das taxas de atendimento e escolarização, que afetam ambas as etapas de ensino, segundo três variáveis principais: (i) Região de Planejamento (RP) do estado de Minas Gerais; (ii) renda domiciliar; e (iii) faixa etária. Tais variações são indicativos da influência de

⁸ A taxa de escolarização líquida é calculada a partir da razão entre as matrículas das pessoas em idade adequada para cursar determinado nível de ensino e a população total na mesma idade.

fatores sociais que interferem na trajetória escolar dos jovens. Os dados de 2013 também apresentaram variação positiva com relação aos mesmos indicadores da PAD/MG de 2009, sugerindo uma melhoria em termos de acesso à educação.

3 METODOLOGIA

Pesquisas sobre trajetórias de escolarização formal a conceituam como uma sequência de transições entre níveis de escolaridade, sobre as quais incidem fatores que condicionam as probabilidades de sucesso, bem como a trajetória escolar dos indivíduos (SILVA; HASENBALG, 2002; SILVA, 2003; FERNANDES, 2005; RIBEIRO, 2009, 2017; GUIMARÃES RIOS-NETO, 2010; MONT'ALVÃO, 2011). Tais probabilidades indicam as chances de um indivíduo alcançar certo nível de escolaridade, tendo completado o imediatamente anterior. Robert Mare (1981) propôs a aplicação do modelo de regressão logística a cada transição escolar para avaliar que variáveis independentes podem produzir efeitos na escolaridade. Os modelos de regressão nos ajudam a visualizar a probabilidade de ocorrência de um evento (variável dependente) em relação a uma série de eventos secundários (variáveis independentes) que explicariam a variação de ocorrência do evento. No caso da regressão logística, a variável dependente possui a especificidade de ser binária: a regressão logística é um recurso que nos permite estimar a probabilidade associada à ocorrência de determinado evento em face de um conjunto de variáveis explanatórias.

Portanto, a cada patamar de escolaridade, os indivíduos selecionados a completar uma próxima transição compõem uma subpopulação que diminui quanto mais elevada for a transição educacional. A variável dependente, neste modelo, indica se um indivíduo completou ou não a transição em análise, tendo completado com sucesso a transição imediatamente anterior. Ao aplicar uma regressão a cada transição estudada desde que se complete a imediatamente anterior, os resultados do modelo de regressão logística elucidam se os efeitos dos determinantes da escolarização têm peso maior para um nível de estudo do que para outro. Isto é, se a origem social tem impactos diferentes em transições

diferentes em função de custos, benefícios e probabilidades de realização também diferentes (BREEN & GOLDTHORPE, apud SILVA e HASENBALG, 2002; apud SILVA, 2003; RIBEIRO, 2017). Possibilita, portanto, perceber se cada transição tem um padrão específico de efeitos (RIBEIRO, 2009, 2017). O modelo de Mare (1981) é utilizado nos estudos de estratificação seja medir a dinâmica das desigualdades educacionais ao longo do tempo, através de um estudo entre períodos e coortes, seja para medir os efeitos das características de origem ao longo da passagem dos indivíduos pelo sistema escolar num único ponto do tempo. Este estudo pretende analisar as desigualdades educacionais no estado de Minas Gerais a partir dessas duas perspectivas. O modelo de Mare possui a seguinte forma:

$$\ln(\theta_{ij}) = \beta_0 + \sum_k \beta_{jk} X_{ijk} \quad (2) \quad 1 - \theta_{ij}$$

Onde:

θ_{ij} é a probabilidade do i-indivíduo completar a j-ésima transição escolar;

X_{ijk} é o valor da k-ésima variável independente daquele indivíduo;

β_{jk} são parâmetros indicativos dos efeitos dessas variáveis sobre o logaritmo natural das chances de completar a transição J.

Utilizamos, portanto, o modelo sugerido por Robert Mare (1981), para três transições em dois momentos do tempo (2009 e 2013), a saber:

T1 - conclusão do ensino fundamental II (9 anos de estudos), dado que entrou o ensino fundamental

T2 - conclusão do 1º ano do ensino médio (10 anos de estudos), dado que completou o ensino fundamental II

T3 - conclusão do 3º ano do ensino médio (12 anos de estudos), dado que completou o 1º ano do ensino médio.

As variáveis independentes que compõem o modelo são:

Idade e Idade ao quadrado: a idade é a principal variável de controle, dado que pode revelar as taxas de fluxo de cada nível do sistema escolar (entrada, reprovação e abandono). Estas variáveis são contínuas, sendo que idade representa os anos completos de idade do entrevistado e idade ao quadrado este mesmo valor elevado à segunda potência. A variável idade tem

uma relação de tipo quadrática com a variável dependente (parábola com concavidade voltada para baixo), visto que as chances de completar uma transição aumentam com o passar dos anos de vida até chegar num pico máximo, quando tende a diminuir. Elevar o seu valor ao quadrado é uma maneira de ajustar melhor a relação com a variável dependente.

Sexo (feminino = 0, masculino = 1): a literatura da área aponta melhor desempenho escolar das meninas e maiores probabilidades de repetência e evasão para meninos.

Cor (preto e pardo = 0, branco e amarelo = 1): a raça/cor tende a ser um fator importante na maior parte dos estudos de sociedade marcadas pela desigualdade racial, como o Brasil. Os declarados brancos ou amarelos são agrupados, assim como pretos e pardos (população negra) para a comparação dos dois grupos.

Situação censitária (rural=0, urbana=1): devido a variação da oferta de ensino formal em regiões urbanas e rurais, a zona de moradia também tende a incidir sobre as chances de progressão escolar.

Residir na Região do Grande Norte (todas as outras regiões = 0, Grande Norte=1): neste trabalho buscamos identificar variações regionais da oferta e acesso à escola. Assim sendo, agrupamos as regiões de planejamento do Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha e Rio Doce como "Grande Norte" e comparamos com o restante de Minas Gerais. Essas regiões são as mais pobres e as menos desenvolvidas do estado.

Situação ocupacional do estudante na semana de referência (1= trabalhava, 0= não trabalhava): como estamos analisando as transições educacionais do ensino médio, resolvemos considerar se o indivíduo trabalhava ou não na semana de referência, porque, conforme estudos da área, a situação ocupacional também interfere no processo educacional, sendo fator de desvantagem exercer atividade remunerada concomitante aos estudos.

Número de crianças no domicílio: o número de crianças no domicílio representa o quanto a atenção dos adultos ou do responsável pela família deve ser dividida entre os indivíduos que são menores de 18 anos.

Renda domiciliar per capita (a cada 100 reais): a renda figura como um dos mais importantes fatores nas análises sobre longevidade e rendimento escolar. Para facilitar a interpretação dos resultados optamos por trabalhar com a variação de R\$ 100,00.

Sexo do responsável pelo domicílio (masculino=1 e feminino=0): há estudos que correlacionam o sexo do responsável e a vulnerabilidade ligada a família monoparental com as oportunidades educacionais.

Escolaridade do responsável (em anos de escolaridade): uma das variáveis mais importantes em estudos sobre estratificação e reprodução social, a escolaridade dos pais tende a interferir na trajetória acadêmica dos filhos. Trabalhamos somente com a escolaridade do responsável.

4 AMOSTRA

A PAD – MG foi uma pesquisa de natureza probabilística, desenvolvida pela Fundação João Pinheiro nos anos de 2009, 2011 e 2013. O levantamento contou com amostra de 18 mil domicílios no estado de Minas Gerais em cada uma das edições. A distribuição dos domicílios seguiu rigorosamente a necessidade de desagregação territorial, e as variáveis captadas pela pesquisa são passíveis de desagregação para as dez regiões de planejamento do estado ou para as 12 mesorregiões; para as áreas rurais e urbanas, a capital do estado e a Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). As principais vantagens da utilização dos dados da PAD para este trabalho decorrem justamente destas características: a magnitude e solidez da amostra, bem como questões e possibilidades de desagregação (territorial, por exemplo) que não estão presentes em outras pesquisas amostrais, como a PNAD e PNAD Contínua. Esta escolha cobra, porém, seu preço: sua descontinuação após a terceira edição (2013) prejudica a atualização das informações. Este é o dilema das escolhas metodológicas: raramente existe estratégia que maximize, a um só tempo, todas as dimensões da qualidade da metodologia – validade, representatividade, confiabilidade, disponibilidade, precisão, custo e atualização. Neste caso, em nome das seis primeiras, fomos obrigados a abrir mão da sétima. Isto, porém

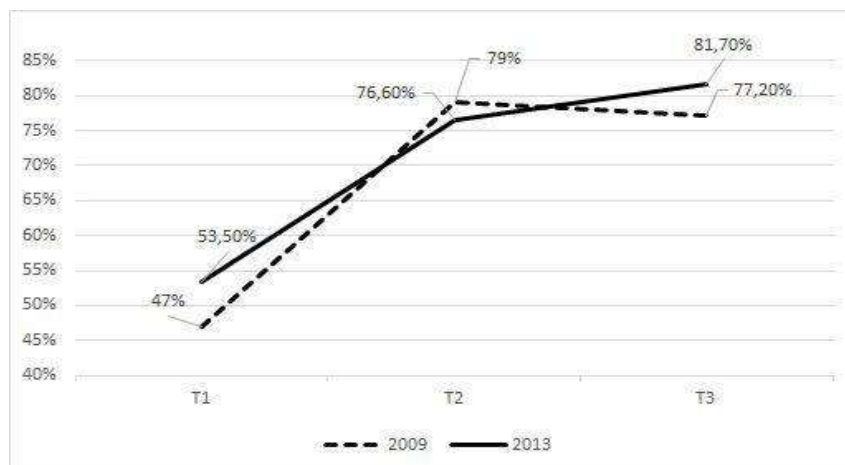
não prejudica o conjunto das inferências mais fundamentais. Claro é que, desde então, a deterioração das condições socioeconômicas da população e a estagnação do esforço educacional brasileiro desde 2015/16 muito provavelmente tenha alterado os coeficientes e a intensidade das relações encontradas. Esta, porém, parecem ser prováveis alterações em grau e não da natureza ou substância das conclusões das hipóteses avaliadas.

5 A EVOLUÇÃO DAS TRANSIÇÕES EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS ENTRE 2009 E 2013

Uma aproximação inicial da evolução das oportunidades educacionais, indicadas pela realização das transições escolares, pode ser feita a partir da análise descritiva da proporção de jovens que concluíram cada uma dessas etapas no período considerado. Para isso, primeiramente o gráfico 1 apresenta a porcentagem de jovens com idade entre 14 e 24 anos que completaram cada uma das transições, tendo completado a transição anterior. Considerando T0 ingressar no ensino fundamental, temos os seguintes resultados. A proporção de alunos que concluíram o ensino fundamental (tendo nele ingressado) aumentou 6,5% de 2009 a 2013. Já a conclusão da T3 (ensino médio) cresceu em 9,5% no período. Num movimento inverso, a porcentagem de concluintes do 1º ano do EM (T2) diminuiu em 2,4%. Os dados sugerem que em 5 anos mais jovens acessaram o ensino médio em Minas Gerais, apesar das baixas proporções de conclusão da T1 em comparação com as das demais transições: de fato, completar o ensino fundamental segue sendo uma barreira para os estudantes, mas aqueles que superam essa etapa e que conseguem vencer também a 1ª série do ensino médio, parecem ter mais facilidades para terminar a escolarização básica. De outro lado, quando se comparam as proporções da T2 de 2009 e 2013, os resultados parecem indicar que, de fato, como afirma Mare (1981), a expansão da conclusão de uma transição tende a deslocar, pelo menos em parte, as dificuldades para a transição seguinte, o que pode ser observado pelo cruzamento das retas dos dois anos para esta transição. De fato, vários trabalhos têm mostrado a persistência de baixos níveis de acesso e

conclusão do ensino médio, combinados com níveis altos de desigualdade no sucesso desta realização educacional (RIBEIRO 2017).

Gráfico 1: Proporção de estudantes de 14 a 24 anos que concluíram as transições educacionais, Minas Gerais, 2009 e 2013.

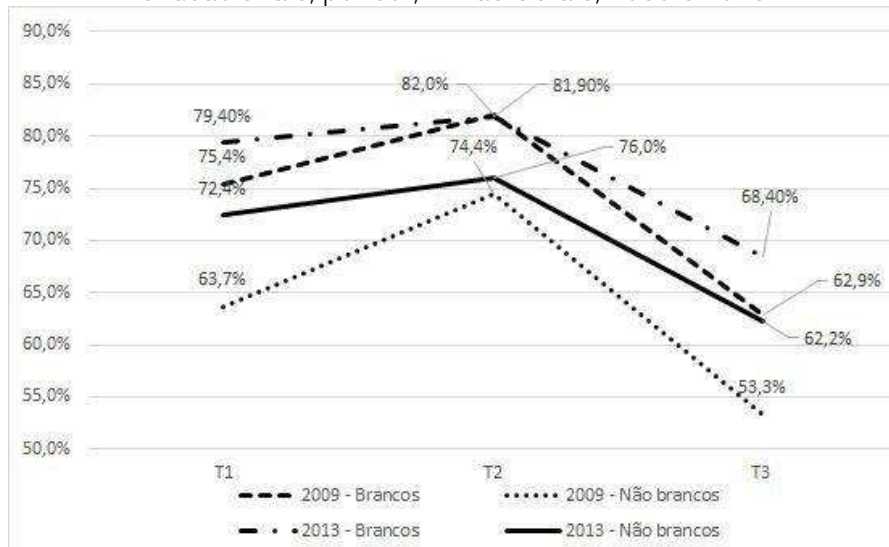


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da PAD/MG 2013.

Avançando, ainda de maneira descritiva, em direção às hipóteses que orientam o trabalho, Duas variáveis explicativas incluídas no modelo serão analisadas a seguir: sexo e cor. As vantagens dos brancos em relação a não brancos na progressão escolar é largamente discutida nos estudos da área (FERNANDES, 2006; RIBEIRO, 2009). No gráfico 2 nota-se que as proporções de conclusão de todas as transições nos dois períodos do tempo são menores entre os “não brancos” do que entre os brancos, evidenciando a persistência da seletividade racial do sistema educacional em Minas Gerais. Por outro lado, o sistema parece estar corrigindo as desvantagens dos não brancos nos últimos anos, dado que as proporções de conclusão neste grupo aumentam sensivelmente de 2009 a 2013 nas três transições, com destaque para a T1 (de 63,7% para 72,4%) e para T3 (53,3% para 62,2% no período). Essas variações são menores entre os estudantes brancos. A variação entre as transições, porém, não é linear: para os dois grupos e nos dois anos cresce da T1 para a T2 e se reduz novamente na T3. Entrar no ensino médio e terminar o 1º ano com sucesso não leva, necessariamente, à conclusão dessa etapa: as proporções de estudantes não brancos caem da T2 para a T3 em 21,1 pontos percentuais em 2009 (de 74,4% para 53,3%) e 13,8 pontos percentuais em 2013 (de 76,0% para

62,2%). Entre os brancos, nota-se tendência semelhante. Neste sentido, a entrada no ensino médio mesmo após se romper as barreiras da cor parece ser mais fácil do concluí-lo.

Gráfico 2: Proporção de estudantes de 14 a 24 anos que concluíram as transições educacionais, por cor, Minas Gerais, 2009 e 2013.

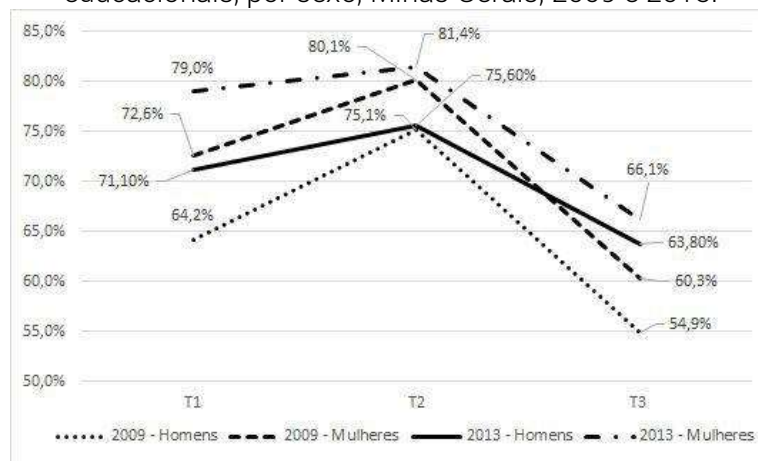


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da PAD/MG 2013.

No gráfico 3 são apresentadas as proporções de estudantes que realizaram as transições nos dois anos, segundo a variável sexo. Estudos similares mostram que, no Brasil, os homens enfrentam desvantagens em relação às mulheres na progressão escolar (ASSIS, 2012; SILVA, 2003). O presente estudo corrobora este tipo de resultado: as proporções de homens que completaram as três transições nos dois momentos são menores do que as de mulheres. No ano de 2009, há uma vantagem de 8,4 pontos percentuais na proporção de mulheres que completaram a T1 em relação aos homens, 5 pontos para a T2 e 5,4 pontos para a T3. Já em 2013, essa diferença cai na T1 para 6,4 pontos percentuais, aumenta ligeiramente na T2 para 5,8 e cai novamente em T3 para 2,3 pontos. Esses resultados sinalizam que o sexo dos estudantes ainda persiste como filtro da progressão escolar, apesar do efeito tender a diminuir ao longo do período, visto que as proporções de homens e mulheres que terminaram essas etapas da escolarização foram maiores em 2013 do que em 2009. Na mesma direção das proporções de conclusão do conjunto da amostra e das proporções segundo a variável cor, a conclusão do ensino fundamental

segue sendo uma grande barreira para os estudantes e, mesmo aqueles que a superam, seguem enfrentando dificuldades para concluir o ensino médio.

Gráfico 3: Proporção de estudantes de 14 a 24 anos que concluíram as transições educacionais, por sexo, Minas Gerais, 2009 e 2013.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da PAD/MG 2013.

Assim, mesmo uma análise descritiva singela como a realizada acima permite indicar duas mudanças e permanências nas oportunidades educacionais estimadas pela realização das transições. Primeiro, de maneira geral, as oportunidades se ampliaram no período de 2009 a 2013, e esta ampliação favoreceu mais os segmentos em desvantagem: negros e homens, ainda que, estes mesmos grupos seguem em posição claramente desvantajosa no que se refere à garantia do direito à educação. De outro lado, parece claro que, apesar das mudanças, a conclusão do ensino fundamental e a transição para o ensino médio segue sendo um filtro importante do acesso à educação em Minas Gerais. No entanto, mesmo entre aqueles que conseguem superar essa barreira, a conclusão do 3º ano do ensino médio permanece ainda um desafio distante da superação no sistema educacional do estado.

6 DETERMINANTES DA PROGRESSÃO ESCOLAR EM MINAS GERAIS EM 2009 E 2013

O debate sobre o papel da educação na promoção de sociedades mais igualitárias exige que, para além da maior ou menor eficiência do sistema educacional, seu desempenho tem que ser avaliado também do ponto de vista da sua capacidade de contribuir para a igualdade de oportunidades ou, ao

contrário, para a reprodução ou aprofundamento das desigualdades de origem. Esta seção se ocupa justamente dessa reflexão, a partir da análise dos modelos de regressão logística, que procuram medir a significância e a relevância de características familiares, regionais e de fatores adscritos sobre as chances de progressão escolar dos jovens.

Abaixo são apresentados, na Tabela 1, os resultados da regressão sobre os determinantes da realização bem-sucedida de cada transição, para cada ano de referência. Os efeitos de cada variável independente sobre as transições escolares serão descritos, de forma convencional, pela interpretação dos coeficientes de regressão, a fim de inferir se e o quão importantes são para a realização das transições.

Tabela 1: Resultados dos modelos de transição escolar, Minas Gerais, 2009 e 2013

Ano	2009						2013					
	T1		T2		T3		T1		T2		T3	
Variáveis Independentes (explicativas)	B	Exp. (B)	B	Exp. (B)	B	Exp. (B)	B	Exp. (B)	B	Exp. (B)	B	Exp. (B)
Idade	3,118	22,607	3,684	39,797	7,116	1231,143	3,741	42,122	3,723	41,385	5,982	396,066
Idade ao quadrado	-0,076	0,927	-0,089	0,915	-0,163	0,849	-0,091	0,913	-0,09	0,914	-0,135	0,873
Sexo Masculino	-0,544	0,581	-0,469	0,626	-0,511	0,6	-0,647	0,524	-0,565	0,568	-0,489	0,613
Raça/Cor Branca	0,361	1,435	0,368	1,445	0,412	1,51	0,37	1,448	0,442	1,556	0,412	1,51
Zona Urbana Grande Norte	0,259	1,295	0,336	1,399	0,141	1,151	0,173	1,188	-0,131	0,877	0,113	1,12
Trabalhava na semana referência	-0,063	0,939	-0,03	0,97	-0,048	0,953	0,095	1,099	0,302	1,353	-0,008	0,992
Número de crianças do domicílio	0,302	1,353	0,28	1,32	0,475	1,608	0,333	1,395	0,127	1,135	0,372	1,451
Renda domiciliar per capita (/100)	-0,077	0,926	0	1	0,05	1,051	-0,044	0,957	0,024	1,024	0,002	1,002
Sexo do Responsável	0	1	0,008	1,008	0,005	1,005	0,001	1,001	0	1	0	1
Anos de escolaridade do Responsável	0,204	1,226	0,053	1,054	0,235	1,265	0,06	1,062	0,214	1,239	0,118	1,125
	0,13	1,139	0,064	1,067	0,099	1,105	0,099	1,104	0,077	1,08	0,062	1,064
R² ajustado	0,342		0,28		0,504		0,387		0,252		0,491	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da PAD/MG 2009 e 2013.

As tabelas com as regressões logísticas para os dois anos permitem analisar tanto regularidades quanto algumas mudanças ao longo do tempo, naquilo que se refere aos determinantes das transições educacionais dos jovens

mineiros. Quanto às regularidades destacam-se alguns elementos. Em primeiro lugar, as evidências em ambos os anos não suportam, de forma completa, a hipótese dos efeitos declinantes da origem e condições sociais sobre as transições. Conforme se observa, o coeficiente de determinação das condições socioeconômicas de fato se reduz entre T1 e T2, mas volta a se ampliar em T3, tanto em 2009 quanto em 2013.

O que as informações parecem reiterar é que a transição para o ensino médio e sua conclusão representam e permanecem dois gargalos fundamentais para a igualdade de oportunidades educacionais, e que a capacidade do sistema educacional de garantir a longevidade educacional dos jovens é não apenas insuficiente, mas também marcadamente desigual. As barreiras e a desigualdade no acesso e conclusão do ensino médias aqui identificadas são consistentes com os resultados encontrados por RIBEIRO (2017), para um período mais longo e um número maior de coortes. Restringindo sua análise à influência da origem de classe (definida em termos de escolaridade e status ocupacional dos pais), o autor também encontra a combinação de expansão do acesso e persistência da desigualdade de oportunidades de conclusão do ensino médio entre as classes ao longo do tempo.

Em segundo lugar, em ambos os anos e nas diversas transições, há relativa regularidade nos determinantes e vetores das desigualdades de oportunidades educacionais: homens, negros, moradores das zonas rurais, cujos pais são menos escolarizados e jovens trabalhadores estão em evidente desvantagem em suas chances de progressão escolar. Os efeitos destas variáveis, com destaque para sexo, cor, local de moradia e escolaridade dos responsáveis, são robustos e não se reduzem consistentemente seja entre os anos, seja entre as transições analisadas, o que tende a reforçar as hipóteses derivadas da noção de MMI, já que é a expansão educacional, com a progressiva incorporação daqueles antes excluídos, que tende a ampliar as oportunidades dos grupos mais vulneráveis, mais do que mudanças na estrutura de oportunidades desigual que o sistema educacional apresenta, ao menos no caso de Minas Gerais. Isto ressalta a rigidez da desigualdade educacional do ponto de vista do acesso, manutenção e progressão escolar. Quando se considera que a

expansão educacional mais intensa tende a estar associada, em maior ou menor medida, à inflação de credenciais, segundo a compreensão de Collins (1989), percebe-se como a promessa igualitária da educação é fortemente comprometida em sociedades que combinam forte desigualdade socioeconômica com hierarquias rígidas de status, ou seja, a sobreposição de iniquidades verticais e horizontais.

Por outro lado, deve-se notar que um conjunto também importante de hipóteses bastante difundidas não se mostraram significativas no âmbito dos dados e anos analisados. Em primeiro lugar, a desvantagem reiteradamente apontada das regiões mais pobres do estado (Jequitinhonha, Mucuri, Norte e Rio Doce) não pode ser atribuída à dimensão ou a alguma característica propriamente regional, mas antes às desvantagens socioeconômicas que enfrentam seus habitantes, já que, quando estas são levadas em conta, a dimensão regional deixa de ser significativa ou desvantajosa conforme os dados do modelo apresentados na tabela.

Em segundo lugar, duas variáveis recorrentemente utilizadas como proxies do capital social das famílias, conforme Silva e Hasenbalg (2002) - número de crianças no domicílio e sexo do responsável - não apresentam significância e sentido consistentes entre os dois anos e as transições, o que pode significar que, diante de outros determinantes (como capital cultural do domicílio ou variáveis adscritas dos indivíduos) o peso do capital social tende a ser obscurecido. De maneira mais pedestre, o resultado pode simplesmente dar razão àqueles que criticam a validade destas duas variáveis como indicadores de uma dimensão muito mais complexa e relacional como o capital social.

Da mesma forma, pode-se apenas especular - *ex post* - sobre o resultado contraintuitivo que é a ausência de efeitos perceptíveis da renda sobre as transições, em ambos os anos. Cogita-se que a tendência à covariação e sobreposição dos distintos vetores da desigualdade faria com que o efeito da renda não fosse perceptível quando levados em conta o conjunto de determinantes igualmente estruturais e associados às condições de vida e às oportunidades na sociedade brasileira. No entanto, o resultado pode apenas significar algum tipo de fragilidade amostral ou da qualidade desta informação

específica no âmbito da base de dados utilizada, apesar de sua robustez para outras dimensões ou variáveis. Estes elementos - o caráter contraintuitivo de alguns resultados, a natureza e a intensidade das interações entre distintos vetores da desigualdade e os aspectos metodológicos da base de dados utilizada e da operacionalização das dimensões consideradas - compõem a agenda de desenvolvimentos futuros do trabalho ora apresentado, mas que ultrapassa os limites dele.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida deste e de outros trabalhos similares sobre desigualdades educacionais foi a concepção de justiça no âmbito social e político, a saber, a não diferenciação entre as pessoas baseadas nas suas características sociais. Há um importante debate normativo e teórico sobre mérito, justiça distributiva, igualdade de oportunidades, de resultados e de capacidades. Apesar disto, é bastante consensual a expectativa de que a operação de um sistema escolar justo não admitiria uma seletividade sistemática e continuamente desfavorável a determinados grupos sociais, mais ainda quando os prejudicados tendem a ser aqueles que já enfrentam desvantagem em várias outras dimensões da vida social e econômica. Um sistema escolar será tão mais justo quanto menos os fatores adscritos e as origens sociais dos estudantes forem bons preditores do seu desempenho ou da sua longevidade educacional. Os indivíduos que apresentam condições de origem desvantajosas têm de ser atendidos em suas demandas de maneira específica, a fim de garantir uma equidade de acesso aos serviços públicos. Ou, de maneira mais justa e ambiciosa, a estrutura, currículo, estratégias pedagógicas, enturmação, progressão, deveriam levar a sério as críticas antigas e reiteradamente sustentadas dirigidas ao caráter socialmente enviesado do coração do sistema escolar tal qual ainda hoje é hegemonicamente organizado. Deste ponto de vista, a reprodução e legitimação das desigualdades, são antes um resultado previsível e, em algum nível, inevitável do funcionamento da

educação e não um defeito corrigível pela expansão e alocação progressiva de recursos educacionais.

A centralidade da educação nas sociedades modernas e a sua importância para a plena socialização dos indivíduos faz com que as escolas – em especial as públicas – tenham papel importante na distribuição das oportunidades sociais, permitindo a mobilidade social. Ou seja, da escola espera-se que contribua para a superação ou pelo menos redução de desigualdades de oportunidades associadas à herança familiar, condições socioeconômicas ou fatores adscritos. No entanto, desde meados do século XX, estudos na área de sociologia da educação sugerem que a instituição de educação tende a reproduzir as desigualdades sociais no seu interior. Isso acontece de diversas formas e há uma série de sugestões sobre como esse processo se dá.

Os resultados deste trabalho apontam para a persistência da desigualdade na distribuição das oportunidades de escolarização entre os estudantes mineiros, que seguem, em boa medida, condicionadas pela sua origem social apesar de alterações significativas verificadas recentemente. A modernização da sociedade brasileira, a melhoria das condições sociais das famílias e as reformas educacionais realizadas e, por fim, a redução das desigualdades educacionais, fenômenos marcantes desde a segunda metade do século XX, ainda não foram suficientes para desenhar um cenário educacional equitativo no estado de Minas Gerais.

Por outro lado, a análise ao longo do tempo (2009-2013) mostra também que os efeitos da origem dos alunos diminuíram nos níveis mais altos das transições, mais expressivamente entre T1 e T2, ou seja, o acesso ao EM após a conclusão do EF é um elemento central da seletividade do sistema educacional em Minas Gerais. Tendo ingressado no EM, sua conclusão não é empecilho maior.

Dadas às características da sociedade brasileira, alguns atributos individuais também influenciam fortemente o sucesso e longevidade de estudantes da escola, especialmente sexo e cor da pele. Importante destacar também que a análise das desigualdades regionais estaduais sobre as chances

de sucesso educativo não foi conclusiva neste trabalho. Adotou-se como indicativo de desvantagem provável dos habitantes da zona rural em comparação com habitantes das zonas urbanas e do que chamamos de Grande Norte (região mais socialmente e economicamente vulneráveis da província) em comparação com o restante do estado. No caso da moradia na zona urbana, apenas para T1 o resultado demonstrou ser significativo estatisticamente, mas apresentando pouca relevância dentro do modelo, enquanto para T2 e T3 a variável perde significância. A hipótese seria de uma super-seleção devido ao fato de haver reduzida oferta de ensino médio em zonas rurais. Já residir na região do Grande Norte, não demonstrou significância no modelo em nenhuma das transições, ou seja, não é fator que ajuda a explicar os resultados das transições. Isto indica que os principais determinantes identificados são antes de natureza socioeconômica dos estudantes do que especificidades propriamente regionais. Análises futuras sobre as dimensões regionais ou locais das desigualdades educacionais devem combinar as características dos estudantes e de suas famílias (demanda) àquelas das escolas e sistemas educacionais em cada região, para avaliar se, do efeito combinado de ambas é possível identificar peculiaridades mais estritamente regionais para os determinantes das transições educacionais ou para as desigualdades de oportunidades educacionais, de maneira mais ampla.

Confirmamos outras hipóteses da literatura sociológica sobre as desigualdades nas trajetórias, como questões de sexo e raça. Do ponto de vista da renda, não foi possível verificar o peso que é usualmente dado para os fatores econômicos, seja pela sobreposição entre os distintos determinantes avaliados ou talvez por uma questão de amostragem e das dificuldades de se obter informações precisas.

Devemos recordar que os dados se referem ao acesso e permanência no sistema, e não sobre aprendizado. Portanto, nossas conclusões não descartam a influência dos fatores testados na dimensão educativa.

Encerra-se o trabalho com uma nota positiva: segundo a comparação entre os anos, mais pessoas têm completado as três transições, ou seja, o acesso e o fluxo escolar têm melhorado no estado ao longo dos últimos quatro anos. No

entanto, a análise do gráfico confirma a hipótese de que a igualdade educacional é um alvo móvel, isto é, na medida em que o acesso a um nível de escolaridade se expande, a seletividade tende a mover-se para a etapa seguinte (Desigualdade Maximamente Mantida). Foi o que se observou entre as transições T1 e T2 em comparação com T2 e T3, o que indica que a queda mais expressiva em Minas Gerais é a transição EF-EM. Porém o acesso e a conclusão do EM permanece sendo uma barreira significativa para boa parte da população.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Marcos Arcanjo de. Educação e Desigualdade em Minas Gerais: um diagnóstico a partir das transições educacionais. 2012. p. 128. **Dissertação** (Mestrado) – Escola de Governo Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATÂNIA, Afrânio, (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- COLLINS, Randall. **La Sociedad Credencialista**. Madrid, Akal, 1989.
- DEWEY, John. Democracy and Education. EUA: **Start Publishing LLC**, 2012. *E-book*.
- DURKHEIM, Émile. **A educação, sua natureza e sua função**. In: _____. Educação e Sociologia. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975. Cap. 1. p. 33-49.
- FERNANDES, Danielle. Cireno. **Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor**. Prêmio IPEA 40 Anos – IPEA-CAIXA 2004 (Monografias Premiadas), Brasília: IPEA, 2005.
- FORQUIN, Jean C. **Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965**. In: FORQUIN, Jean C. Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa. Petrópolis. Vozes, 1995.
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Boletim da Pesquisa por Amostra de Domicílios 2013: indicadores básicos, ano 3, número 7. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2014. Disponível em: <
http://www.fjp.mg.gov.br/index.php/docman/cei/pad/502-boletim-pad-7-dezembro-1_9-11-2014-site-2/file>. Acesso em abril de 2017.
- GUIMARÃES, Raquel; RIOS-NETO, Eduardo. **Desigualdade de Oportunidades Educacionais: seletividade e progressão por série no Brasil, 1986 a 2008**.

Trabalho apresentado no XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Caxambu, MG de 20 a 24 de setembro de 2010.

MARE, Robert. Changes and Stability in Educational Stratification. In: **American Sociological Review**. vol. 46. n. 1 feb. 1981.

MONT'ALVÃO, A. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. In: **Dados**, Rio de Janeiro, v. 54, n.1, 2011.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Desigualdade de Oportunidades Educacionais no Brasil**: raça, classe e gênero. In: RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. *Desigualdade de Oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte: *Argumentvm*, 2009. pp. 21-73.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. **Tendências da Desigualdade de Oportunidades no Brasil**: Mobilidade Social e Estratificação Educacional. IPEA, Boletim do Mercado de Trabalho n. 62, 2017, pp. 49 – 65.

SILVA, Nelson. Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil, In: HASENBALG, Carlos; SILVA Nelson. (Eds.), **Origens e Destinos**: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p. 105-146.

SILVA, Nelson; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. In: **Cadernos de Saúde Pública**, v. 18, p. 67–76, 2002.

SOARES, Sergei; BARTHOLO, Letícia; LICIO, Elaine C.; BOF, Alvana; MARTINS, Felipe dos Santos; SANTOS, Claudio H. O Fim de Uma Era ou E Agora, Maria? Desafios para a Atuação Federal na Educação Básica. Texto para discussão 2713. / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: Ipea, 2021. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/211206_td_2713.pdf