

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho
Mestrado em Administração Pública

MARCOS ARCANJO DE ASSIS

**EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE EM MINAS GERAIS:
um diagnóstico a partir das transições educacionais**

Belo Horizonte
2012

Marcos Arcanjo de Assis

**EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE EM MINAS GERAIS:
um diagnóstico a partir das transições educacionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Administração Pública da Fundação João Pinheiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Belo Horizonte
2012

Marcos Arcanjo de Assis

**EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE EM MINAS GERAIS:
um diagnóstico a partir das transições educacionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Administração Pública da Fundação João Pinheiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Prof. Dr. Alexandre Queiroz Guimarães

Prof. Dra. Danielle Cireno Fernandes

Belo Horizonte, 30 de março de 2012.

AGRADECIMENTOS

Quando passamos por ritos de passagem, naturalmente, recuperamos o caminho percorrido até aquele momento, dada a sua importância para a trajetória de nossas vidas. Na relembração do caminho, as pessoas que passaram por ele junto de nós, naturalmente devem ser agradecidas. E é a elas, que eu dirijo o meu sincero obrigado!

Ao professor Bruno Lazzarotti, agradeço a confiança, a disponibilidade de construir e aprender junto comigo com esse trabalho e de ouvir, serenamente, minhas inseguranças e vacilos.

A professora Daniele Cireno Fernandes e ao Professor Alexandre Queiroz digo obrigado pela participação como avaliadores desse trabalho, e antecipadamente, agradeço pela leitura e contribuições para o aperfeiçoamento dele.

Ao Fabrício, meu companheiro, agradeço pelo amor e amizade, compreensão e paciência e por nunca hesitar a construir comigo essa trajetória, do início ao fim!

Do início ao fim também estive Tatiana Sandim, o maior presente desse curso de mestrado. A ela eu agradeço pela sempre companhia e parceria nos trabalhos do curso, nos estudos, na escrita da dissertação e pelos constantes momentos de cumplicidade e descontração. Agora no trabalho, seguimos juntos!

Ao Rogério Barbosa, digo muito obrigado pela pronta ajuda na construção do banco de dados, pelas brilhantes aulas de regressão, pelas conversas esclarecedoras, pelas sugestões de análise dos dados, pelas palavras de conforto. Foi muito especial reencontra-lo, vê-lo tão feliz pessoal e profissionalmente e reafirmar que nossas histórias, apesar da distância, permanecem ligadas.

A Flávia Alves, minha amiga, agradeço por todas às vezes que gratuita e espontaneamente, me “cobriu” no trabalho, pela paciência no convívio diário, pelos segredos e confidências que sempre tranquilizam minhas ansiedades.

Aos professores do curso de mestrado em Administração Pública da Escola de Governo Paulo Neves de Carvalho, pelo aprendizado compartilhado e pela próxima relação com os alunos, em especial aos professores Carla Bronzo, Sílvio Ferreira, Marcus Vinícius Gonçalves Cruz e Flávia Duque Brasil.

Aos meus pais, irmãos, cunhadas e sobrinho Antônio, pela compreensão da ausência nos almoços e encontros de fim de semana.

Ao Bruno Reis de Oliveira, Luciana Gonçalves, Sara Villas, Fábio Resende e Tunin Claret digo obrigado por serem, cada um a seu modo, amigos que surpreendem e me renovam.

Agradeço também a D. Marlene e a família Siqueira de Andrade que, em terras perdoenses, sempre me receberam com carinho e cuidado, até mesmo quando ia me retirar no “Sítio do Piriquito” para estudar e escrever.

Por fim, aos colegas da turma 2010-2012 do curso de mestrado, agradeço pelo respeito, espírito de grupo e seriedade demonstrados durante nossa formação.

RESUMO

Este trabalho pretende realizar uma análise da desigualdade educacional em Minas Gerais, de modo a avaliar se e como as oportunidades educacionais, no que se refere às transições entre diferentes etapas da escolarização, são desigualmente distribuídas entre os distintos grupos sociais e regiões do estado. O estudo, que utiliza dados da Pesquisa por Amostra Domiciliar de Minas Gerais (PAD/MG) realizada em 2009 pela Fundação João Pinheiro, apresenta: a) alguns indicadores educacionais do Estado, a fim de situar a evolução recente das oportunidades educacionais em Minas; b) analisa como as taxas de conclusão de quatro transições escolares foram se modificando ao longo do tempo e entre as regiões de planejamento do Estado e c) pesquisa os determinantes das probabilidades de se realizar as transições educacionais para os jovens de 6 a 19 anos em 2009, sob o ponto de vista de variáveis associadas à origem desses estudantes. Para essa última análise, aplica-se o modelo logístico de progressão escolar, amplamente usado por outros estudos afins. Conclui-se que a despeito da modernização da sociedade brasileira, da melhoria das condições sociais das famílias e das reformas educacionais realizadas e, por fim, de redução das desigualdades educacionais, fenômenos marcantes desde a segunda metade do século XX, as oportunidades de escolarização ainda estão desigualmente distribuídas entre os estudantes mineiros e são condicionadas em boa medida pela origem social dos mesmos.

Palavras-chave: educação, desigualdade, Pesquisa por Amostra Domiciliar em Minas Gerais (PAD/MG), transições educacionais.

ABSTRACT

This work intends to carry out an analysis of educational inequality in Minas Gerais, in order to assess whether and how educational opportunities, with regard to the transitions between different stages of schooling, are unevenly distributed among different social groups and regions of the state. The study, which uses data from the Household Sample of Minas Gerais (PAD/ MG) performed in 2009 by João Pinheiro Foundation, presents: a) some educational indicators of the state in order to situate the recent development of educational opportunities in Minas Gerais; b) analyzes how completion rates of four school transitions were changing over time and among the regions of the state's planning; and c) researches the determinants of the probabilities of performing educational transitions for young people from 6 to 19 years old in 2009, from the point of view of variables associated with the origin of these students. For this analysis, the logistic model of school progress was applied, widely used by other related studies. We conclude that despite of the modernization of the Brazilian society, of the improvement of the social conditions of families and educational reforms carried out and, finally, of the reduction of educational inequalities, striking phenomena since the second half of the twentieth century, the opportunities for further education are unevenly distributed among the students of Minas Gerais and are largely conditioned by their background.

Keywords: education, inequality, Household Sample Survey in Minas Gerais (PAD / MG), educational transitions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A teoria da educação baseada na meritocracia.....	22
Figura 2- Média de anos de estudo da população com 15 anos ou mais por situação censitária – Minas Gerais, 2001 a 2009.	53
Figura 3 - Taxa de frequência líquida ao Ensino Fundamental (6 a 14 anos), Minas Gerais, 2001-2009.	55
Figura 4 - Taxa de frequência líquida ao Ensino Médio (6 a 14 anos), Minas Gerais, 2001-2009.....	56
Figura 5 - Taxa de distorção idade série no ensino médio por região de planejamento e RMBH – Minas Gerais, 2009.....	57
Figura 6 - Proporção de conclusão das transições, por coorte, Minas Gerais, 1940 -1989.	62
Figura 7 - Percentual de pessoas que realizou a T1 por coorte e região,	63
Figura 8 - Percentual de pessoas que realizou a T2, dada T1 por coorte e região, Minas Gerais, 1940-1989.	64
Figura 9 - Percentual de pessoas que realizou a T3, dada T2 por coorte e região, Minas Gerais, 1940-1989.	65
Figura 10 - Percentual de pessoas que realizou a T4, dada T3 por coorte e região, Minas Gerais, 1940- 1989	65
Figura 11 - Variância dos percentuais de sucesso nas transições por regiões, Minas Gerais, 1940-2003.	66
Figura 12- Proporção de pessoas entre 6 e 19 anos por idade que concluíram as transições por idade, Minas Gerais, 2009.....	85
Figura 13 - Proporção de pessoas entre 6 e 19 anos por idade que concluíram as transições por idade, Minas Gerais, 2009.....	87
Figura 14 - Probabilidades preditas de conclusão da T1 para indivíduos de 6 a 19 anos, residentes em regiões urbanas e rurais, Minas Gerais, 2009.....	88
Figura 15 - Diferença entre as probabilidades preditas de completar a T1 para as zonas urbanas e rurais, por idade, Minas Gerais, 2009	89
Figura 16 - Diferença entre as probabilidades preditas de completar de T2 a T4 para as zonas urbanas e rurais, por idade, Minas Gerais, 2009.	90
Figura 17 - Diferença entre as probabilidades preditas de completar de T1 a T4 para homens e mulheres, por idade, Minas Gerais, 2009.	91
Figura 18 - Diferença entre as probabilidades preditas de completar de T2 a T4 para brancos e não brancos, por idade, Minas Gerais, 2009.....	92

Figura 19 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T1 a T4: 11 anos de escolaridade do chefe vs 0 anos de escolaridade, por idade, Minas Gerais, 2009.....	93
Figura 20 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T1 a T4: 9º e 1º decil da renda domiciliar per capita, por idade, Minas Gerais, 2009.....	94
Figura 21 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T1, T3 e T4 para pessoas com chefes do domicílio dos sexos feminino e masculino, por idade, Minas Gerais, 2009.....	96
Figura 22 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T1 a T4 para pessoas residentes em domicílios com 1 filho vs. 4 filhos, por idade, Minas Gerais, 2009.	97
Figura 23 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T1 e T2 na Região Metropolitana de Belo Horizonte e no Norte de Minas, por idade, Minas Gerais, 2009.....	98
Figura 24 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T1 e T3 na Região Metropolitana de Belo Horizonte e no Vale do Jequitinhonha, por idade, Minas Gerais, 2009.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Proporção de conclusão das transições, por coorte, Minas Gerais, 1940 - 1989	61
Tabela 2- Medidas descritivas das variáveis explicativas incluídas no modelo por Região de Planejamento, Minas Gerais, 2009.....	83
Tabela 3 - Coeficientes dos Modelos de Transição Escolar, Minas Gerais, 2009	86

LISTA DE SIGLAS

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IMS: *Increased Merit Selection*, traduzida como seleção progressiva por mérito.

IPEA: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas.

MMI: Maximally Maintained Inequality, traduzida como Desigualdade Maximamente Mantida

PAD-MG: Pesquisa por Amostra Domiciliar de Minas Gerais.

PETI: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAD: Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios.

RMBH: Região Metropolitana de Belo Horizonte.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE ABREVIATURAS

C1 - Pessoas nascidas entre 1940-1949

C2 - Pessoas nascidas entre 1950-1959

C3 - Pessoas nascidas entre 1960-1969

C4 - Pessoas nascidas entre 1970-1979

C5 - Pessoas nascidas entre 1980-1989

C6 - Pessoas nascidas entre 1990-2003

RPs: Regiões de Planejamento do Estado de Minas Gerais.

T1- primeira transição educacional referente a completar um ano de escolaridade

T2 - segunda transição educacional referente a completar 4 anos de escolaridade, dado que completou um ano de escolaridade

T3 - terceira transição educacional referente a completar o ensino fundamental (8 anos), dado que completou a transição 2

T4 - quarta transição educacional referente a completar o ensino médio (11 anos), dado que completou a transição 3

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE	19
2.1 A promessa da expansão educacional como agente da igualdade de oportunidades educacionais.....	19
2.2 Equidade educacional e influência da origem social.....	30
2.2.1 Equidade educacional como conceito multidimensional	33
3. RECURSOS FAMILIARES, CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS, E DESIGUALDADE EDUCACIONAL.....	39
3.1 Recursos familiares e educação	39
3.2 Condições socioeconômicas e desigualdade educacional no Brasil.....	45
4. ACESSO, COBERTURA E PROGRESSÃO ESCOLAR EM MINAS GERAIS: EVOLUÇÃO RECENTE E AO LONGO DO TEMPO	50
4.1 Evolução recente da educação mineira	51
Medida de estoque	52
Medidas de acesso e cobertura.....	53
Medidas de fluxo escolar.....	56
4.2. Evolução ao longo do tempo da progressão escolar em Minas Gerais	59
5. DETERMINANTES DA PROGRESSÃO ESCOLAR EM MINAS GERAIS	69
5.1 O modelo logístico para a análise da progressão escolar	69
5.2 Estudos sobre origem social e progressão escolar no Brasil	73
5.3 Dados, variáveis e hipóteses	78
5.4 Resultados	83
6. CONCLUSÕES.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
APÊNDICES	115

1. INTRODUÇÃO

Há algum tempo a educação como política pública tem despertado a atenção de estudiosos e gestores públicos. O entusiasmo pelos debates e pesquisas surge, seja quando se pensa nas fontes e determinantes das desigualdades educacionais, seja quando se discutem as alternativas para enfrentá-las. Se quem não “é escolarizado” tem mais chances de ser pobre, é pelo estudo que se tem mais chances de sair da condição de pobreza. Dessa forma, a democratização das oportunidades educacionais entra na pauta das discussões e estudos sobre educação e desigualdade social.

Há algum tempo também são recorrentes os estudos sobre a relação entre contexto socioeconômico e trajetória escolar. E deles, sabe-se que homens e mulheres de diferentes contextos familiares, regiões geográficas e raças não possuem as mesmas oportunidades de acesso e desempenho nos estudos. Se isso é verdade, existem características que condicionam as chances de uma pessoa, por meio da educação, se movimentar na estrutura social e aceder aos estratos mais elevados. Em outras palavras, a relação entre origem, educação e recompensa social já se trata de uma generalização empírica, explicada, como outras, por diferentes teorias. Na década de 1960, duas vertentes teóricas que buscavam explicar essa relação se destacaram.

Para a sociologia funcionalista, com a modernização e industrialização das sociedades e as crescentes necessidades de especialização, a escola teria a função de socializar e selecionar os estudantes mais habilidosos e esforçados, ou seja, que apresentassem o melhor desempenho no processo de escolarização. As taxas de realização pessoal dependeriam cada vez mais do mérito e da motivação dos estudantes. Dessa forma, a mobilidade de uma situação social desfavorável rumo aos altos estratos da sociedade seria mediada pelo talento e empenho investidos no processo educacional. Portanto, previa-se que a aquisição determinaria a posição e, com isso, a relação entre origem social e alcance educacional se enfraqueceria. Os fatores adscritos dos alunos perderiam importância na determinação da educação obtida, desde que a escola fosse acessível a todos. Supunha-se, em consequência, que a expansão educacional igualaria as oportunidades educacionais.

A partir de um ponto de vista econômico, por outro lado, os teóricos do capital humano associavam à escola um valor de investimento produtivo, que amplia as possibilidades de incrementos na remuneração futura dos indivíduos. Se as oportunidades educacionais fossem oferecidas a todos, as condições de origem importariam menos na determinação da posição

social ocupada pelos indivíduos, já que quanto mais se investe em educação, maior a produtividade e logo, a sua remuneração. Se todos puderem estudar, não há desperdício de capital humano, e se a desigualdade persiste trata-se de um fenômeno residual posteriormente eliminado pelo desenvolvimento social. Em síntese, num contexto de modernização e industrialização da sociedade, que requer que as pessoas se especializem cada vez mais, o desempenho e produtividade delas passariam a ser valores indispensáveis para o status alcançado via educação.

Ambas abordagens foram centrais para o desenvolvimento das políticas educacionais e para a pesquisa empírica e teórica acerca da educação na época. No campo das políticas foi levado a cabo um contínuo processo de expansão educacional. Nas pesquisas, testava-se a hipótese meritocrática referente a ideia de que a origem social não mais impactava no alcance educacional de um indivíduo. Somados, as reformas educacionais e os resultados dos estudos empíricos fragilizaram os postulados do funcionalismo e do capital humano, pois o que se via era um padrão de desigualdade educacional persistente.

O marco que reafirmou a influência da origem no alcance educacional dos indivíduos foi o Relatório Coleman (2008), uma pesquisa encomendada pelo governo dos Estados Unidos em 1966, que tinha o objetivo de mensurar como as diferenças étnicas dos estudantes impactariam o desempenho educacional. A partir de então, ficou claro que a origem familiar e social dos alunos determinava a sua escolarização. A desigualdade de oportunidades educacionais é colocada em relevo, bem como as suas implicações para as políticas educacionais. Se a oferta igualitária de educação não foi suficiente para a redução significativa das desigualdades e se indivíduos de diferentes grupos socioeconômicos apresentam possibilidades variadas de sucesso na escola, pode-se supor a necessidade de alocar recursos ou atenção especial para os grupos em desvantagem acessarem a estrutura de oportunidades educacionais. Nessa perspectiva, a noção de equidade na educação torna-se mais complexa e multidimensional, sendo necessário entender entre que indivíduos é necessário promover igualdade e que tipo de igualdade é essa.

Essa dissertação se insere nessa problemática. O objetivo geral do trabalho é analisar a desigualdade educacional em Minas Gerais, de modo a avaliar se e como as oportunidades educacionais, no que concerne às transições entre diferentes níveis da escolarização, são desigualmente distribuídas entre distintos grupos e regiões.

Existem diferentes modelos analíticos e empíricos de estudo sobre as relações entre origem social e educação. Do ponto de vista analítico, as características de origem são

comumente associadas aos recursos familiares disponíveis aos filhos, que auxiliam o seu processo de escolarização. As ideias de capital econômico, cultural e social mobilizados nas famílias e suas capacidades de imprimirem vantagens educacionais aos filhos são variáveis que podem explicar entre quem as desigualdades operam¹. Somam-se aos recursos familiares, características de origem como, região de moradia, gênero e raça como outros determinantes da escolarização. Nesse caso, quanto mais o sistema educacional depender dessas características para realizar a suas funções de socialização e seleção dos estudantes mais fechado ele é. Fala-se então, em estratificação educacional.

Ainda do ponto de vista analítico, a desigualdade educacional pode ser diagnosticada tendo em vista diferentes dimensões do percurso educacional. Pode-se analisar a dimensão do acesso à escola, dos insumos aplicados, da cobertura dos diferentes níveis de ensino, da qualidade da educação ou do desempenho dos estudantes. Essas dimensões, que se referem à ideia de se desvelar que tipo de igualdade educacional é preciso promover, tendem a ser influenciadas pelos fatores de origem descritos acima. Estudos mais recentes² sobre estratificação educacional costumam definir a escolarização como uma sequência de transições definidas por diferentes patamares de escolaridade. Trata-se, portanto, das desigualdades de realização dessas transições ou, em outras palavras, das desigualdade de progressão escolar.

Do ponto de vista empírico, os estudos que utilizam as transições educacionais como medida da escolarização, são realizados através de um modelo que aplica uma regressão logística a cada transição estudada, incluindo um conjunto de variáveis independentes relacionadas às características de origem para estimar as chances de um estudante concluir uma transição, tendo ele completado a imediatamente anterior. A utilização desse modelo empírico, como será visto, permite perceber em que transições os efeitos das características de origem são mais expressivos e como eles se comportam ao longo delas. Ademais, ele permite separar o processo de expansão da educação da análise dos determinantes da desigualdade educacional, na medida em que os efeitos das variáveis independem da distribuição da escolaridade entre a população.

¹ O capital econômico, cultural e social dizem respeito, respectivamente, à disponibilidade de recursos financeiros para investimento em educação, ao acesso à bens culturais e linguísticos importantes para a assimilação dos conteúdos escolares, e à estrutura da rede de relações familiares e extrafamiliares que pode ampliar as possibilidades de acompanhamento educacional dos filhos. Esses recursos interagem entre si fortalecendo a relação entre socioeconômica e resultados educacionais. As noções de capital serão discutidas, mas detalhadamente no capítulo 2.

² Silva e Souza (1986); Silva & Hasenbalg (2002), Silva (2003); Fernandes (2005); Ribeiro (2009); Guimarães & Rios Neto (2010) são exemplos desses estudos.

A partir da noção de que a origem social é um preditor do alcance educacional dos estudantes, o diagnóstico da desigualdade educacional em Minas Gerais – objetivo desse trabalho – utiliza como referencial analítico a relação dos recursos familiares de capital e de outras condições socioeconômicas de origem com a progressão escolar dos estudantes. Como método empírico, utiliza-se o modelo logístico de regressão aplicado às transições. Serão estudadas quatro transições educacionais, a saber: transição 1 – T1 (referente a 1 ano de estudo completo); transição 2 – T2 (4 anos, tendo completado a T1), transição 3 – T3 (8 anos tendo concluído a T2); e transição 4 – T4 (11 anos de estudo, tendo realizado com sucesso a T3). Nesse sentido, o trabalho investiga quais são os determinantes das desigualdades de progressão escolar em Minas Gerais e quais são os seus efeitos sobre distintas transições escolares. Estudos anteriores que inspiraram o modelo analítico e empírico desse trabalho encontraram tendências gerais que serão testadas a partir dos resultados. Objetiva-se, por fim, somar ao diagnóstico uma análise da evolução das taxas de conclusão das transições ao longo do tempo, tomando como fator independente as regiões de planejamento do estado de Minas Gerais, a fim de explicitar o movimento das desigualdades regionais associadas à progressão escolar entre coortes nascidas de 1940 a 1989.

Os dados utilizados nessa dissertação são provenientes da Pesquisa por Amostra Domiciliar de Minas Gerais (PAD/MG) realizada pela primeira vez no ano de 2009 pela Fundação João Pinheiro. A pesquisa foi aplicada em 18 mil domicílios de 308 cidades, entre junho e novembro daquele ano, no escopo de oferecer informações específicas sobre as condições socioeconômicas da população mineira para a elaboração de políticas públicas. A unidade de pesquisa foi o domicílio e o respondente preferencial o chefe dele. O instrumento de coleta de dados foi baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2005 e 2007 e seu suplemento de saúde de 2003. Os dados têm representatividade para todas as regiões do estado e para a situação censitária (urbano-rural). Foram coletadas informações sobre as características do domicílio e dos moradores, sobre trabalho, renda, educação, saúde e sobre a população jovem.

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. Na última década, o estado adotou um modelo de gestão pública estratégica, denominado “Choque de Gestão”, com o objetivo de organizar as contas públicas. A gestão subsequente, chamada de “Estado para

Resultados”, a gestão estadual assumiu o desafio de empreender soluções para os problemas enfrentados pela população, entregando resultados, produtos e serviços para a ela. Na atual gestão, o governo se responsabiliza em atender às diversas necessidades das várias regiões do Estado, incluindo a participação do cidadão, principal interessado nos resultados gerados pelas políticas públicas. O planejamento estratégico de gestão do Estado, nesse contexto, é operacionalizado pelo Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), o qual indica as metas, os objetivos e os indicadores que a ação governamental pretende alcançar a longo prazo. A PAD/MG foi realizada com o objetivo de municiar as obrigações expressas no PMDI, já que seus resultados apresentam um diagnóstico específico da atual situação dos mineiros que deve orientar as estratégias necessárias para se alcançar a situação futura desejada (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010).

Nesse sentido, o diagnóstico realizado por esse trabalho se justifica, em primeiro lugar, como um acréscimo aos estudos sobre desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil, revelando como esse fenômeno se manifesta especificamente em Minas. Em segundo lugar, por utilizar os dados da PAD/MG a fim de analisar a atual situação educacional no estado, na expectativa de que os seus “achados” possam ter valor estratégico para as intervenções educacionais que pretendam incidir sobre as desigualdades no estado.

A dissertação se organiza em quatro capítulos. No primeiro deles, revisam-se as abordagens teóricas sobre educação e desigualdade, no intuito de definir o marco conceitual que baliza o presente estudo. Serão apresentadas, na primeira seção, as ideias do funcionalismo e da teoria do capital humano com respeito à relação entre origem, alcance educacional e posição social, bem como as críticas a essas teorias que questionam o papel da expansão educacional como política suficiente para promover a igualdade de oportunidades educacionais. Na segunda seção, situa-se o marco que reposicionou a influência das características de origem sobre a escolarização dos indivíduos e grupos e, a partir dele, faz-se uma discussão sobre o conceito de equidade educacional desde uma perspectiva multidimensional. Nesse momento, busca-se também delimitar a dimensão de equidade para a qual a análise empírica se conduzirá.

No segundo capítulo, pretende-se definir o marco de análise sobre os determinantes das desigualdades educacionais. Discutem-se as características de cada um dos recursos familiares de capital e como eles podem ser mobilizados em favor de um maior sucesso na escola. Além disso, no escopo de ampliar esse modelo analítico, expõem-se brevemente os principais

problemas educacionais brasileiros a partir de recortes que evidenciam como as desigualdades educacionais operam entre grupos sociais de diferentes origens.

No capítulo 3, desenvolve-se a primeira parte do diagnóstico. Primeiramente, descreve-se a evolução recente das condições de acesso, permanência e fluxo escolar no estado, por meio dos indicadores educacionais mais comumente utilizados como medidas de análise dessas condições. O intuito é apresentar a evolução recente da educação no estado, construindo o pano de fundo para as análises das transições escolares. Em segundo lugar, analisa-se a evolução das taxas de realização das transições nas regiões de planejamento do estado (RPs), evidenciando diferenças na progressão escolar da população do estado ao longo dos últimos 70 anos. Os resultados dessa análise entre coortes de nascimento e RPs são avaliados tendo em vista as reformas educacionais brasileiras realizadas no século XX, que focaram a expansão dos níveis básicos da educação no país.

Já no quarto capítulo, o esforço reside em analisar os determinantes da realização das 4 transições educacionais, sob o ponto de vista das características de origem, através do modelo logístico de regressão. Após uma descrição sobre as características desse modelo, sobre os resultados gerais encontrados nos estudos guiados por ele e da revisão dos principais estudos brasileiros semelhantes, os quais sustentam as hipóteses a serem testadas pelo estudo, apresentam-se as variáveis que compõem o modelo de análise. Por fim, os resultados são descritos e interpretados a partir um exame conjunto dos coeficientes de regressão com as probabilidades preditas de perfis hipotéticos estimados para cada variável independente. Tenciona-se, com esse exercício de compreensão dos resultados, diferenciar tendências de desigualdade de acesso às transições (desigualdade na progressão escolar) de situações nas quais as diferenças de origem estão associadas a atraso escolar.

Nas conclusões, enfim, retoma-se o caminho percorrido durante todo o trabalho de modo a discutir como a problemática que o delimita se aplica ao caso empírico investigado.

2. ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE

As desigualdades de acesso à educação, seus determinantes e seus efeitos sobre a alocação dos indivíduos na estrutura social ocuparam, desde o início dos anos 1960, uma posição dominante na pesquisa empírica dedicada ao tema e nos debates relativos à política educacional. Este capítulo apresenta as teorias que embasaram esses estudos e preocupações com o objetivo de situar sobre que pressupostos o fenômeno da desigualdade educacional era explicado, a fim de delimitar sobre que aspectos esse mesmo fenômeno será analisado nesse trabalho. A partir de uma revisão das mesmas, de seus desdobramentos empíricos e de suas críticas, é possível perceber como a origem social, em princípio à margem dessa explicação, emerge como elemento determinante das desigualdades de oportunidades educacionais. Nesse contexto, uma reflexão sobre a relação entre as noções de igualdade e equidade educacional se faz relevante. Visto que os diferentes grupos sociais podem apresentar diferentes resultados educacionais, é preciso considerar estas mesmas diferenças quando se estabelecem os princípios de provisão de serviços e alocação de benefícios na educação, ou seja, as implicações da desigualdade para as políticas educacionais. Assim, uma definição mínima de equidade é necessária para se analisar a desigualdade educacional, ainda mais por se tratar de um conceito ambíguo e utilizado com significados diversos.

As duas seções que compõem o presente capítulo se dedicam, respectivamente, a revisar as abordagens teóricas sobre educação e desigualdade e a apresentar o conceito de equidade sob uma perspectiva multidimensional. Ambas, em conjunto, darão aporte analítico para o estudo empírico realizado por este trabalho.

2.1 A promessa da expansão educacional como agente da igualdade de oportunidades educacionais

O tema das oportunidades educacionais ocupou posição de importância nas ciências sociais na década de 1960, a partir da emergência de duas correntes teóricas que vislumbravam explicar as relações entre origem social, educação e posição social. Por um lado, a sociologia funcionalista associava à escola duas funções primordiais: além de socializar os indivíduos, a educação os seleciona, hierarquizando-os na estrutura social pelo seu desempenho. Por outro, a teoria do capital humano apostava na educação como uma forma de investimento produtivo. Ambas as abordagens foram centrais para o desenvolvimento da pesquisa empírica e teórica em educação à época.

A tese do funcionalismo, de ideologia meritocrática, se fundamenta na relação entre a origem social dos indivíduos, seus níveis educacionais e sua eventual destinação de classe (GOLDTHORPE, 2003). Para os funcionalistas, esta relação se modificou com a modernização e industrialização da sociedade e a complexificação das relações de trabalho, fenômenos sociais que demandaram a diferenciação e especialização dos indivíduos. Nesse contexto, a escola passa a ter o duplo papel de socialização e seleção das pessoas por critérios relacionados ao mérito. Nessas sociedades, os fatores adscritos, referentes à origem social de um indivíduo (como, por exemplo, o local de moradia, a raça ou as características familiares), teriam menor peso na determinação da posição social ocupada por ele. Os elementos adscritos seriam gradualmente substituídos pelo desempenho no processo de alocação das pessoas aos diferentes status sociais, ou seja, as qualificações adquiridas pela educação formal seriam critérios de seleção social. Nesse sentido, o acesso à educação e, portanto, aos postos mais elevados da estratificação social, dependeriam mais dos aspectos individuais do que das condições de origem das pessoas. Cada posição ocupada ofereceria uma recompensa proporcional a sua funcionalidade social, e os indivíduos com melhor desempenho seriam atraídos pelas funções mais importantes. Portanto, “o processo de mobilidade social não seria mais baseado em características atribuídas e sim em características adquiridas pelo indivíduo” (FERNANDES, 2005: 04).

Se a teoria funcionalista levanta a máxima de menos adscrição e mais aquisição, “a partilha por todos dos mesmos valores de igualdade de oportunidades iniciais e de desempenho individual é justamente o que torna possível a aceitação da desigualdade dos estatutos daqueles que fracassam (ou têm menos sucesso que os outros)” (FORQUIN, 1995: 57).

A emergência da ideologia meritocrática no campo da teoria social foi acompanhada, no contexto econômico, da teoria do capital humano. A rápida expansão das sociedades industrializadas, associada ao desenvolvimento tecnológico, imputa uma necessidade cada vez maior de mão de obra qualificada. Assim, a educação seria o motor para o investimento em capital humano, que pode incrementar a produtividade industrial e possibilitar o assentamento das bases técnicas necessárias para o desenvolvimento. Também para essa teoria, não importam as condições sociais no momento da chegada à escola, pois a educação é um investimento calculado pela taxa de retorno – diferença entre os custos gastos com o processo educativo e os benefícios que este investimento trouxe. Cada fator de produção é remunerado de acordo com a produtividade marginal que ele aporta e o trabalho é um fator de produção

cuja produtividade é tanto maior quanto mais um indivíduo investe em educação. Qualificar-se via educação é, portanto, um investimento, pois amplia o horizonte de escolhas dos indivíduos e as suas possibilidades de alcançar melhores salários. A sociedade também ganha com o investimento em educação, na medida em que dispõe de profissionais mais especializados. Nesta perspectiva, a teoria do capital humano engendra uma cadeia de causalidade baseada na relação entre educação e rendimento do trabalho. O investimento em educação gera maior produtividade, que acarreta melhor remuneração. Dito de outro modo, a educação aumenta a produtividade do trabalho e a produtividade, medida pela qualificação do trabalhador, determina os salários.

Com a teoria do capital humano, a expansão do sistema educacional é cabal para o desenvolvimento de uma sociedade do saber e da competência e mais uma vez

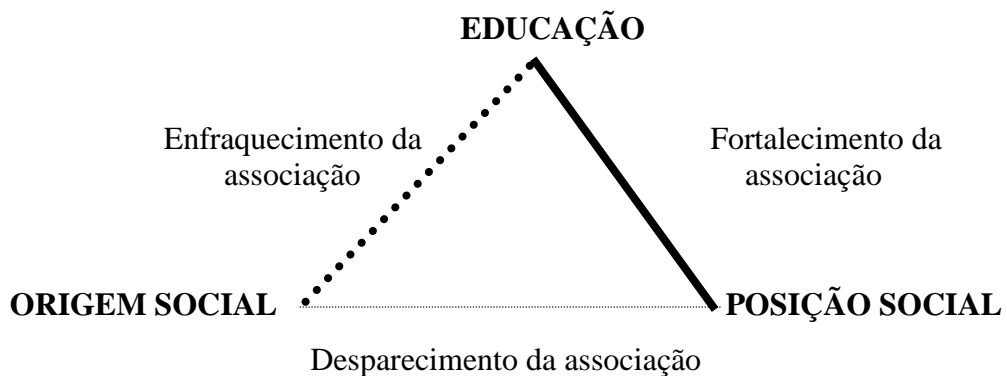
as desigualdades sociais diante da educação [...] são tão insuportáveis do ponto de vista da produtividade quanto do ponto de vista da equidade porque pressupõem o desperdício de preciosos ‘recursos humanos’ ou a não utilização de ‘talentos potenciais’. No entanto, essas desigualdades tendem também a ser consideradas mais como fenômenos residuais (destinados a ser reduzidos progressivamente pelo desenvolvimento social) do que como fenômenos funcionais (necessários para o bom funcionamento da sociedade) ou estruturais (por exemplo, induzidos pela própria natureza do sistema social capitalista) (FORQUIN, 1995: 58).

As formulações do funcionalismo foram traduzidas nas pesquisas empíricas sobre a desigualdade de oportunidades educacionais a partir da tese IMS (*Increased Merit Selection*) - Seleção Progressiva por Mérito. Segundo Goldthorpe (2007: 665 – tradução minha) a hipótese IMS “afirma que nas sociedades modernas o mérito torna-se a chave determinante do acesso individual à educação acima do mínimo básico e por sua vez, então, da posição dentro da divisão social do trabalho que ele ou ela eventualmente obtém”. O mérito, como consequência do processo de modernização e industrialização da sociedade, torna-se um recurso fundamental para o nível de educação e de trabalho alcançado, ao mesmo tempo em que o peso das características pessoais ou da origem familiar sobre a educação obtida e sobre a posição na divisão social do trabalho se enfraquece. Acreditava-se, enfim, que “o alcance educacional de crianças de pais mais e menos privilegiados socialmente se torna extremamente similar (FERNANDES, 2005: 06)”.

Fica claro que a hipótese IMS postula, em primeiro lugar, que a associação entre origem de classe do indivíduo e o seu nível educacional se enfraquece. Por isso, a expansão do sistema educacional é um empreendimento necessário para aumentar a equidade de

oportunidades educacionais. Em segundo lugar, a relação entre o nível de escolaridade do indivíduo e sua destinação de classe se fortalece. “A seleção social, no trabalho e na educação, tem de ser baseada progressivamente no desempenho individual e mais importante ainda na qualificação formal” (GOLDTHORPE, 2003: 234). A educação seria a primeira instituição a fornecer condições e chances para o desenvolvimento do talento e a aquisição da recompensa. Por consequência, se a educação media, cada vez mais, a relação entre origem e destinação de classe, a associação direta entre elas desaparece. A figura abaixo ilustra essas ideias.

Figura 1 - A teoria da educação baseada na meritocracia



Fonte: Goldthorpe (2003). Tradução minha.

Estes são pontos convergentes entre o funcionalismo e a teoria do capital humano. A relação entre origem social e educação se atenua, porque, seria contraditório, dados os requerimentos da sociedade moderna, técnica e industrial embutir condições adscritas no processo de seleção social por critérios meritocráticos. Ademais, ambas as teorias advogam que as recompensas dos mais educados e com melhor desempenho seriam incentivos necessários para encorajar os outros indivíduos a investirem na qualificação pela educação. Esta, por sua vez, teria uma função técnica de posicionar os indivíduos na estrutura social, de aumentar a produtividade industrial e determinar o nível dos salários. Por tudo isso, uma sociedade com desigualdade de oportunidades educacionais estaria desperdiçando capacidade produtiva, no caso da teoria do capital humano. No caso do funcionalismo, a desigualdade de oportunidades reporia adscrição como critério de alocação dos indivíduos às posições sociais, subvertendo o requisito modernizante de aquisição ou desempenho.

Não estranha que as formulações teóricas discutidas tenham ocupado lugar de destaque na maneira de se analisar as relações entre educação e sociedade. Não apenas os

sociólogos e economistas da educação, como também os políticos e organizações internacionais foram influenciados por esta abordagem, “que oferece um cenário plausível em que aparentemente as exigências de eficiência social e da justiça social são reconciliadas” (GOLDTHORPE, 2003: 235 – tradução minha). Em decorrência disso, o planejamento e custeio de políticas educacionais, à época, foram fundamentados na necessidade de investimento em capital humano, em busca de elevadas taxas de retorno social, ampliando a demanda por educação, sobretudo entre os grupos sociais mais privados do acesso à escola.

Estas ideias foram criticadas a partir de meados da década de 1960, sobretudo por aqueles que questionavam que o “universalismo” da educação promoveria a equalização das oportunidades sociais. Estes acreditavam que “que ao invés de ter um papel equalizador, a expansão da educação teria servido para perpetuar e mesmo para promover a desigualdade social” (FERNANDES, 2005: 04).

Segundo Goldthorpe (2003: 235) “seria bom se fosse verdade, mas, na verdade, não havia evidências claras e consistentes de que educação, baseada em meritocracia, realmente estava acontecendo nas sociedades modernas”. O autor, em seu texto *Problems of Meritocracy* questiona em que medida a meritocracia é um critério fundamental de seleção das pessoas para o trabalho – a despeito das características de origem – e se ela é, de fato, uma necessidade intrínseca do mercado das sociedades modernas e pós-industriais. Para ele, o discurso meritocrático é ideológico visto que parte da premissa de que: 1) todas as carreiras estariam abertas aos talentos – sendo assim os cargos de comando, mais exigentes, seriam preenchidos por pessoas qualificadas e o sucesso educacional de um indivíduo determinaria sua posição; 2) o alcance educacional estava atrelado às habilidades naturais das pessoas; e 3) o sucesso escolar não expressava as desigualdades sociais – elementos adscritos não têm importância significativa para alocar os indivíduos no mercado nem para a determinação dos salários. “Em outras palavras, a meritocracia não seria apenas um conceito sociológico de valor questionável como também parecia improvável cumprir a promessa ideológica que o sustentava” (GOLDTHORPE, 2007: 665 – tradução minha). A legitimação da desigualdade educacional pela ideia do mérito e do êxito era, enfim, um discurso ideológico.

O entusiasmo com a meritocracia apareceu, em grande parte, a partir do seu legítimo potencial. Permitiu que um brilho moral adicional fosse dado a argumentos que buscavam justificar a forma vigente de iniquidade social puramente em termos de sua eficiência funcional GOLDTHORPE (2007: 675 – tradução minha).

Forquin (1995) também aponta o contexto “desencantado” em que a crítica às teses “tecnofuncionalistas” e a teoria do capital humano foi sendo constituído, sobretudo por economistas e sociólogos. A expansão do sistema escolar como motor da redução das desigualdades educacionais, suposição implícita dessas teorias, fora questionada nesse período. Havia teses de que o sistema escolar norte-americano crescera com mais velocidade do que as exigências de mão de obra qualificada para atender a evolução tecnológica como também de que as qualificações demandadas pelos empregos seriam desproporcionais ao que tecnicamente requerido, de modo que a produtividade dos empregados não corresponderia a escolaridade adquirida (COSTA, 2005).

Ao rever alguns estudos³ realizados nas décadas de 1970 a 1990 fundamentados na premissa do funcionalismo – menos adscrição mais aquisição por mérito –, Goldthorpe (2007) descobriu dois grupos de resultados ambivalentes. Algumas pesquisas reforçaram a teoria de que a origem social de um indivíduo não teria efeito direto na sua posição social, dando suporte à hipótese IMS. Entretanto, outro grupo de estudos relativos à Suécia e Inglaterra, mais recentes, sugeriu o efeito enfraquecido da educação na destinação de classe de um indivíduo. Por outro lado, os estudos analisados também não relataram uma tendência consistente declínio da relação entre origem social e escolaridade alcançada, “levantando o problema da desigualdade de oportunidades educacionais” (COSTA, 2005: 24).

Os resultados de pesquisas realizadas no decorrer dos anos 1960 e 1970 e analisadas por Forquin (1995)⁴ reforçam a existência da desigualdade de acesso à educação entre grupos de diferentes origens (seja econômica, étnica, geográfica, cultural, etc.) como um fato estatístico maciçamente irrecusável.

O estabelecimento desse fato estatístico constituiu em si o mesmo fato social, abalando a crença ‘liberal’ segundo a qual a expansão dos sistemas de ensino, a facilitação (legal ou material) do acesso aos estudos, a difusão das crenças e expectativas ‘meritocráticas’ eram em si mesmos fatores suficientes de ‘democratização’ (FORQUIN, 1995: 23).

Se, na área acadêmica, os postulados do funcionalismo e da teoria do capital humano já davam sinais de fraqueza teórica, as reformas educacionais empreendidas sob “orientação” dessa teoria, também apresentaram resultados insuficientes. Segundo Farrell (apud COSTA, 2005: 25), desde o início dos anos 1970, era notável que as reformas educacionais nos

³ Os trabalhos analisados por Goldthorpe são: Blau e Duncan (1967), Featherman e Hauser (1978), Halsey (1977), Jonsson (1992, 1993), Heath et alli (1992) e Ganzeboom et alli (1992).

⁴ Os estudos revistos por Forquin são: Ined (1970), OCDE (1971), Ferge (1967), Coleman (1966), dentre outros.

Estados Unidos e na Europa não haviam modificado a estrutura de desigualdade da sociedade. Níveis de ensino mais elevados não haviam sido universalizados na Europa, estratos sociais mais baixos ainda apresentavam trajetórias de fracasso escolar nos Estados Unidos e, nos países em desenvolvimento, mesmo com a expansão do sistema educacional, as matrículas cresciam menos que a população, muitas crianças permaneciam fora da escola e o número de analfabetos se elevava.

No contexto de crítica à sociologia funcionalista, abordagens alternativas entraram em cena no bojo da discussão sobre as desigualdades de oportunidades educacionais e a expansão escolar, com uma abordagem mais “conflitualista” ou da reprodução social (FORQUIN, 1995).

Collins (1989) e sua abordagem credencialista tiveram um papel de destacada importância. O autor preconiza a existência de outros fatores, diferentes dos apontados pelo funcionalismo (os fatores adquiridos pelo treinamento, pela qualificação), na determinação da cadeia causal escola, trabalho e posições. Tais outros fatores estariam relacionados ao status ou prestígio de diferentes grupos sociais, estes sim responsáveis pela alocação dos indivíduos nos empregos mais bem recompensados, na medida em que esses grupos competem entre si pelas melhores posições na sociedade. A ideia de examinar as condições de poder relativo dos diferentes grupos sociais na competição por estas posições parte do conceito de grupo de status, desenvolvido por Weber em “Classe, status e partido”. A sociedade se organiza através de grupos de indivíduos que compartilham uma cultura de status, cujo núcleo é a família e os amigos, podendo se estender a comunidades religiosas, educacionais ou étnicas. Os integrantes de determinado grupo dividem um senso de igualdade e de identidade engendrado pela participação em uma cultura habitual: “estilos de linguagem, gosto por roupas e por decoração, maneiras, costumes, rituais, temas e estilos de conversa, opções e valores, preferências em esportes, artes e mídia” (COLLINS, 1977: 125 – tradução minha). A escola teria a função de ensinar a cultura legítima, compartilhada pelo grupo dominante e controlador do sistema educativo. Por isso, a seleção escolar baseada no nível educacional alcançado ocorreria menos pela qualificação técnica dos indivíduos e mais por um sistema de “apadrinhamento”: os ‘eleitos’ são aqueles que fazem parte do grupo culturalmente dominante ou mostram fidelidade a esse grupo e respectivos valores” (FORQUIN: 1995: 60). Como não são todos os indivíduos que se identificam com a cultura legítima ensinada na escola, o êxito escolar é desigual. Deste modo, o grupo dominante pressiona para que as

organizações utilizem os diplomas como critério de seleção, garantindo os melhores cargos para representantes de seu grupo.

Para Collins (1989), por isso, os trabalhadores mais qualificados estavam alocados em ocupações burocráticas, públicas ou em grandes multinacionais, ocupações prestigiadas e de poder. Se a hipótese funcionalista estivesse certa as pessoas mais especialistas estariam alocadas nas posições mais técnicas. Assim sendo, o mercado de trabalho usaria as credenciais educacionais para inserir os indivíduos em diferentes posições, de acordo com o pertencimento deles a grupos de diferentes culturas de *status*.

Com as credenciais educacionais valorizadas, a corrida em direção aos diplomas geraria uma disputa de interesses entre os grupos sociais, de modo que os mais privilegiados buscam sobrevalorizar alguns diplomas a despeito de outros. Quando esses grupos necessitam de mais credenciais educacionais para se manterem na mesma posição, elevam-se o nível dos requisitos e os grupos alocados em posições inferiores passam a galgar níveis educacionais mais elevados, na medida em que as credenciais ficam mais caras. Esta disputa por posições via educação causaria uma inflação de credenciais educacionais no mercado de trabalho, além da própria expansão do sistema educacional. Collins (1989), ao assumir esta visão alternativa sobre os acréscimos de produtividade e sobre os critérios tecnológicos de determinação das recompensas pela educação, preconiza que as disputas pelos requisitos das credenciais educacionais são geradas pelas disputas entre grupos dominantes, no escopo de monopolizar as posições de maior status social. A educação, enfim, diferenciaria os indivíduos ao oferecer-lhes credenciais que os permitem aceder a posições mais valorizadas na sociedade⁵.

A educação não seleciona os mais capacitados ou produtivos, mas os mais conformes às representações e expectativas de um grupo particular: no caso, aquele que dispõe do poder de controle sobre o sistema de ensino e exerce esse poder em vista de conquistar, preservar ou aumentar poderes e privilégios no seio da sociedade (FORQUIN, 1995: 59-60).

A partir de uma perspectiva marxista sobre estratificação social, fundamentada nas relações de produção do sistema capitalista industrial próprio das sociedades modernas, Bowels e Gintis (apud, FORQUIN, 1995) concordam com Collins (1977) no que se refere ao aspecto cultural e ideológico da educação como um processo de legitimação de uma estrutura

⁵ Segundo (Forquin, 2005: 61) apesar de todo o esforço de Collins para legitimar a sua teoria em dados empíricos, principalmente, relacionados as formas de contratação de empresas norte-americanas as quais usavam como critérios de seleção para os cargos executivos menos as competências técnicas dos candidatos e mais a sua identidade cultural, “parece ser difícil obter tal validação empírica”. Nem por isso, Collins deixa de ser representante importante das teorias que vem a problematizar as teorias da modernização e a sua promessa de desenvolvimento social.

de classes e da reprodução social. Os autores defendem que a realização educacional está relacionada a mecanismos de seleção menos afeitos às capacidades cognitivas e habilidades técnicas dos indivíduos. Na verdade, estes seriam caracterizados por aspectos de personalidade desejáveis pelo sistema econômico e necessários a sua perenidade. O trabalho subalterno, de primeira necessidade, é direcionado aos indivíduos através do papel de “domesticação” da escola, que lhes ensina valores e comportamentos correspondentes às exigências do trabalho desempenhado. A escola, desta forma, reproduziria as relações de poder das empresas, e o discurso do mérito legitimaria essas relações: se a todos foram dadas as mesmas oportunidades de acesso à educação, aqueles que obtêm um status mais elevado na sociedade o conseguiram pelo talento e sucesso individuais.

A expansão educacional, nessa perspectiva, estaria a serviço do sistema de produção tanto quanto a escola qualificaria alguns indivíduos para assumirem tarefas intrínsecas a ele e outros para corresponderem as suas demandas e executarem os trabalhos. “Como consequência, as desigualdades e disparidades de acesso à educação entre as classes sociais são fenômenos estruturais e não acidentais ou residuais”. E, até quando o sistema educacional for controlado pelos mesmos estratos que controlam a economia, “toda democratização da educação é, sem dúvida, ilusória” (FORQUIN, 1995: 62).

Colocando em evidência a teoria do capital cultural, Bourdieu e Passeron (apud, FERNANDES, 2006) apontam que as desigualdades de sucesso escolar estariam vinculadas às diferenças culturais entre os grupos, a despeito das visões comuns das aptidões naturais e das teorias do capital humano, de modo que indivíduos de origem familiar com baixos níveis de capital cultural seriam menos propensos a alcançarem um elevado alcance educacional. A própria noção de capital cultural, segundo Bourdieu (2003) se impõe como proposição necessária para compreender as disparidades de desempenho escolar entre pessoas de origens sociais diferentes⁶. O capital cultural é definido pela herança familiar relativa aos investimentos culturais exteriores à escola e aos recursos pedagógicos disponíveis. Os gostos, hábitos e maneiras, o domínio linguístico, as informações sobre o sistema escolar, os bens culturais como livros, obras de arte etc. e a escolaridade dos pais (diplomas) são elementos constitutivos do capital cultural que uma família pode usar como recursos para ajudar os seus filhos no êxito escolar. Todos esses elementos são determinantes da desigualdade

⁶ Bourdieu e sua sociologia da educação tiveram peso marcante no deslocamento do olhar econômico (pelo mérito ou pelo capital humano) sobre a explicação das desigualdades de oportunidades educacionais. Seus estudos inauguraram a análise dos processos interiores à escola e o peso do aspecto cultural na determinação do sucesso escolar dos indivíduos.

educacional, na medida em que, em primeiro lugar, os indivíduos não chegam à porta da escola com as mesmas condições ou recursos culturais e, em segundo, que a escola utiliza estes recursos no seu papel socializador e seletivo. Dentro da escola existe um elemento estrutural que é intrinsecamente desfavorável a certos grupos sociais. Ela, tendente a homogeneizar o processo educativo a partir da cultura legítima, “trata como ‘iguais’ de direito, indivíduos ‘desiguais de fato’, isto é, que foram preparados de forma desigual, pela respectiva cultura familiar, para assimilar a mensagem pedagógica” (FORQUIN, 1995: 63). Dessa forma, promove uma “violência simbólica” com os estudantes, visto que desconsidera o aprendizado prévio do aluno e o substitui pela mensagem pedagógica imperante e definida pelas classes dominantes.

A educação reproduz, enfim, a cultura dominante, distribuída desigualmente entre os indivíduos que acessam ao sistema escolar, e que dele saem apresentando resultados escolares igualmente desiguais.

Mais uma perspectiva reforça o papel seletivo da escola, não a partir de habilidades técnicas adquiridas, mas sim pelas características da origem cultural, e por que não, de classe, dos indivíduos. A escola distribui os indivíduos em posições no mercado e na sociedade de modo a reforçar a sua afinidade com as classes dominantes. Isto é, as credenciais educacionais utilizadas para selecionar e alocar os indivíduos servem para manter os privilégios dos grupos dominantes. A expansão educacional, nesse contexto, é um processo que exclui representantes das classes inferiores de alcançarem status ocupacionais desejáveis pelos grupos que controlam a economia e a educação. Nas palavras de Forquin (1995: 63), “tudo o que faz a seleção escolar é refletir (e transmitir para reproduzir) as desigualdades sociais”.

Em suma,

para aqueles que representam a perspectiva da reprodução social, a expansão da educação é o canal principal por onde o desenvolvimento capitalista perpetua o antagonismo de classe, através da seleção e treinamento de indivíduos para representar papéis ocupacionais que meramente refletem as posições sociais de suas famílias. Assim, a educação é vista como um instrumento de dominação social (FERNANDES, 2005: 04 e 05).

Com uma crítica mais direcionada à teoria do capital humano, Thurow (apud COSTA, 2005) afirma que os salários são definidos não pelas qualificações ou nível de escolaridade do indivíduo, mas sim pelo tipo de emprego ocupado, ou seja, pelas próprias características do mercado de trabalho. O mercado de trabalho, nesta perspectiva, chegaria à condição de equilíbrio através da distribuição dos indivíduos em escalas de habilitação e adaptabilidade para um cargo específico e não pela conformação entre oferta e demanda por qualificação. O

autor sustenta essa ideia com base em indicativos de que a teoria do capital humano havia se equivocado ao pressupor que o investimento em educação acarretaria o desenvolvimento econômico, à medida que incrementaria produtividade no sistema. Ao contrário, o cenário visto era o de elevação dos níveis educacionais e da pobreza em países do terceiro mundo, “e o descompasso entre, por um lado, o acelerado ritmo de crescimento relativo da população com estudos universitários e, por outro, o ritmo do crescimento econômico (muito menor) nos países desenvolvidos” (COSTA, 2005: 28). Assim, para Thurow a educação posicionaria os indivíduos nas filas de empregos existentes, que seriam organizadas a partir das qualificações necessárias para que um profissional tenha a certificação de diferentes níveis e capacidades. Estas qualificações são usadas pelos empresários como indicador do tempo e do dinheiro usados na formação educacional deste profissional, que, por sua vez apontam o desempenho apropriado da função exercida ou cargo ocupado. Isso explicaria o fenômeno da sobreeducação, uma estratégia defensiva dos indivíduos de investimento em educação para conseguirem competir pelos postos de trabalho mais valorizados.

Outra teoria que versa sobre as relações entre as desigualdades educacionais e de remuneração foi desenvolvida por Arrow (apud, FORQUIN, 1995), que guarda equivalência com a teoria da fila de Thurow. Segundo o autor, não é possível que o empregador conheça de forma antecipada as capacidades e habilidade de um candidato a determinado posto de trabalho, de modo a poder medir de antemão a sua produtividade. Por isso, ao selecionarem usam uma espécie de filtro baseado na escolaridade, que nem sempre indica se os mais remunerados são necessariamente os mais qualificados tecnicamente e os mais produtivos. “Trata-se de um sistema rígido e socialmente pouco rentável (já que favorece a inflação educacional), mas evita que a empresa seja obrigada a proceder, caso por caso, à avaliação e seleção de competências” (FORQUIN, 1995: 59).

Do exposto, fica claro como a educação foi entrando como tema de preocupação de cientistas sociais e economistas com o desenvolvimento social desde a década de 1960. Os estudos situados na interseção existente entre educação e desigualdade social centram foco nas relações identificadas entre a origem social, a educação e a posição social ocupada pelos sujeitos. A reprodução social ocorreria, assim, por meio da transmissão direta entre origem e destino social e da transmissão indireta pela educação. Nas várias teorias existentes, é possível identificar o enfraquecimento ou o fortalecimento de alguma dessas relações, de acordo com seus pressupostos.

O funcionalismo, como visto, é uma dessas teorias e afirma que com a modernização da sociedade, os fatores adscritos – referentes à origem social – não determinavam mais a posição social do sujeito. Contemporânea ao funcionalismo, surge a teoria do capital humano para a qual os fatores de produção são remunerados de acordo com a produtividade aportada ao processo produtivo. A educação teria, para esta teoria, a função de gerar maior produtividade a qual, por sua vez, geraria o incremento na remuneração e, por fim, a ascensão na estrutura social. Logo, à educação é dado o status de investimento. A ideia era, de forma análoga ao proposto pelo funcionalismo, tornar a educação mediadora da relação entre a origem e a posição social ocupada pelo indivíduo. Desta forma, a ligação entre educação e posição social seria fortalecida ao passo que a relação entre origem social e posição social seria abrandada gradativamente, até sua extinção. Em outras palavras, indivíduos de qualquer origem social teriam a mesma chance de mobilidade, uma vez que a educação – acessível a todos – é o que definiria sua posição na sociedade. O pressuposto basilar destas teorias é que a universalidade de acesso seria suficiente para garantir a uniformidade das oportunidades educacionais.

Estas ideias exerceram grande influência no planejamento e financiamento da educação em diversos países. Porém, as fragilidades teóricas e empíricas destes postulados geraram as críticas e alternativas teóricas apresentadas. Elas tiveram como reforço os resultados modestos das reformas educacionais levadas a cabo no período, que se mostraram insuficientes para a redução da desigualdade educacional. Além disso, os achados de estudos subsequentes, como os que serão apresentados ao longo da dissertação, evidenciaram o peso das características de origem dos indivíduos no seu alcance educacional, questionando a promessa da igualdade de oportunidades educacionais por meio da expansão da educação.

2.2 Equidade educacional e influência da origem social

Um marco importante no debate sobre a igualdade de oportunidades educacionais é o relatório Coleman, produzido nos EUA em 1966. As conclusões do relatório e os desdobramentos delas rompem com a promessa de uma sociedade igualitária através da expansão educacional e reposicionam a relação entre origem e realização educacional.

O relatório Coleman, intitulado “Igualdade de Oportunidades Educacionais” originou-se da lei de Direitos Civis, promulgada em 1964, a qual previa a realização de um *survey* nas escolas do país a fim de documentar as razões da ausência de oportunidades educacionais

entre crianças negras e brancas, no intuito de servir como instrumento para a elaboração de ações legais contra a discriminação de grupos minoritários (MOSTELLER e MOYNIHAN, 2008). O objetivo maior era estudar em que medida as diferenças étnicas e sociais de origem dos indivíduos poderiam ser entraves ao seu desempenho educacional. Ora, se um estudo é encomendado pelo governo no escopo de se entender as desigualdades entre grupos sociais em desvantagem, certamente já se havia percebido as disfunções da educação enquanto mediadora da relação entre origem social e destinação de classe. A maior contribuição do relatório é justamente descortinar empiricamente esta relação, alterando, em decorrência, a forma como se mensura a igualdade de oportunidades educacionais. Antes essa medida era analisada com base nos insumos escolares (bens móveis e equipamentos escolares, treinamento de professores) e na composição racial da mesma (sob o discurso político americano da integração racial). Depois do relatório, “tornou-se cada vez mais comum, e até mesmo uma exigência, que a igualdade fosse medida por meio dos resultados escolares; ou seja, pelos resultados dos testes de desempenho acadêmico” (MOSTELLER e MOYNIHAN, 2008: 36).

Estes testes, segundo Coleman (2008) são formas de avaliação das oportunidades educacionais oferecidas pela escola, sobretudo as concernentes à sua tarefa de transmitir conhecimentos intelectuais (como a língua, a matemática etc.). Contudo, estes testes não são neutros e, por isso, examinam se um indivíduo alcançou as habilidades mais valiosas na sociedade para se conseguir um bom emprego, para se mover na estrutura social e para estar mais preparado a participar de um mercado cada vez mais técnico. “Consequentemente, os resultados do teste de um aluno ao terminar a educação básica fornecem uma boa medida da gama de oportunidades ao seu alcance” (COLEMAN, 2008: 26).

Com uma amostra de mais de 600 mil alunos, estudantes de cinco séries diferentes, a pesquisa de Coleman usou informações das características da escola frequentadas por estes alunos, bem como de suas respectivas origens familiares para verificar que fatores influenciavam o desempenho alcançado por estes alunos em testes de desempenho verbal e não-verbal, compreensão de textos, matemática e cultura geral. A hipótese era relativamente simples: alunos com piores desempenhos estudavam em escolas com os mais escassos recursos e seriam os mais vulneráveis, o que apontava uma variação de desempenho entre as escolas (mensurada pela comparação entre a média das notas das escolas).

Acreditava-se que, diante dos resultados, as diferenças seriam facilmente remediáveis por estratégias de melhoria nas escolas com pior desempenho, de modo a igualá-las em

termos de insumos cujos efeitos seriam significativos para o desempenho dos alunos. Descobriu-se, entretanto, que quando os fatores socioeconômicos da origem familiar “são controlados estatisticamente, parece que as diferenças entre as escolas são responsáveis somente por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos” (COLEMAN, 2008: 29). No entanto, o impacto da escola sobre o desempenho de alunos de distintos grupos étnicos e raciais era diferente, sendo mais significativo para o resultado dos testes de um aluno pertencente a um grupo desfavorecido do que sobre a média de desempenho de um estudante oriundo de um grupo favorecido. “Em outras palavras, o desempenho de alunos de grupos de minorias depende mais da escola que eles frequentam do que o desempenho dos alunos do grupo da maioria” (COLEMAN, 2008: 30)⁷.

Um resultado diferente foi encontrado quando Coleman analisou as variações de desempenho dos alunos dentro das escolas. Por um lado, elas são mais significativas do que as diferenças entre as escolas e por outro refletem menos as diferenças nas características das próprias escolas e mais as diferenças existentes entre os alunos que formam seu corpo discente. O desempenho dos alunos estaria, dessa forma, fortemente ligado às aspirações escolares e ao background familiar dos outros alunos da escola. Estudantes de uma mesma instituição educacional provenientes de famílias com diferentes características de origem apresentaram desempenhos variados. Um aluno branco de uma escola cujas famílias de seus colegas valorizam pouco a educação tende a ter um desempenho pior que um aluno negro de uma escola onde a maioria das famílias dos estudantes possui um forte background familiar (COLEMAN, 2008).

Parece que as despesas escolares, equipamentos, programas de ensino contam pouquíssimo [para o desempenho dos alunos nos testes analisados]: menos do que os atributos do corpo docente da escola, sobretudo menos do que as características do grupo de colegas da turma, principalmente sua ‘herança cultural’ e nível de aspirações escolares (FORQUIN, 1995: 30).

As conclusões gerais do relatório Coleman têm importantes implicações nos estudos da igualdade de oportunidades educacionais, sobretudo porque passa a ser “imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia tão simplesmente, dos dons individuais

⁷ Dentre os atributos da escola com peso relevante no desempenho dos alunos segundo os resultados do relatório, listam-se: a existência de laboratórios de ciências (embora pequeno em magnitude, mas consistente) e a qualidade dos professores (que apresentou uma relação mais forte e cumulativa para as séries mais avançadas). Mas reitera-se que tais atributos tiveram impacto mais significativo para os resultados de alunos pertencentes à minorias do que às majorias e que segundo Coleman (2008: 31), “os resultados não são de modo nenhum conclusivos”.

[como preconizavam as teorias anteriores], mas da origem social dos alunos” (BONAMINO et.al. 2010: 487). Se antes a igualdade de oportunidades emergiria em decorrência do desenvolvimento de um sistema escolar igual e acessível para todos, tanto em qualidade quanto em estrutura, legitimando a sua expansão, e as diferenças no alcance educacional dos indivíduos eram atribuídas ao seu mérito pessoal, com Coleman a situação de igualdade emergiria através de programas educacionais diferenciados, direcionando os de melhor qualidade para os indivíduos oriundos de origens sociais minoritárias.

Se o reconhecimento de que as desigualdades de oportunidades educacionais se devem, em boa medida, às características extraescolares, a própria discussão sobre igualdade educacional ganharia novos contornos. Nesse contexto, o conceito de equidade se torna importante.

2.2.1 Equidade educacional como conceito multidimensional

O conceito de equidade, atualmente, está presente em discussões empreendidas por diferentes campos do conhecimento (como a filosofia e a avaliação de políticas públicas) e é objeto de reflexão e pesquisa recorrentes (COSTA, 2005). Trata-se de um conceito estruturado em três valores sociais: igualdade, cumprimento dos direitos e justiça. Apesar de sua aceitação universal e de seu valor enquanto prioridade na pauta de políticas públicas, não se trata de um conceito consensual, até mesmo porque as variadas definições do termo encontradas em dicionários de diferentes idiomas apontam que a ideia de equidade depende de uma interpretação de direito natural, das leis e do conceito de justiça (MOKATE, 2001).

O debate sobre equidade adentra, então, na seara das teorias de justiça, pela qual se pretende passar rapidamente. Rawls⁸ (2000) define os princípios de justiça que deveriam regular o conjunto de instituições que formam a estrutura básica das sociedades. Esses princípios são: o princípio de liberdades básicas iguais para todos (universalista), o princípio da igualdade de oportunidades para todos (também universalista) e o princípio da diferença (ou da equidade). De acordo com este último, as desigualdades geradas pela estrutura básica apenas seriam justificáveis moralmente se beneficiassem os membros menos favorecidos da

⁸ Ressalta-se Rawls e o seu “Uma Teoria da Justiça” como representantes fundamentais dos pensadores e obras que trataram contemporaneamente a questão da justiça e equidade. Não apenas a sua proposição teórica da justiça como equidade, mas suas críticas à concepção de justiça utilitarista são legados que atualmente exercem grande influência no pensamento e nas ações que visam a igualdade e justiça social.

sociedade, justamente para compensar a abstração da igualdade formal pela equidade de fato. Em outras palavras, uma sociedade não poderia ser considerada justa a menos que certos valores sociais básicos fossem igualmente distribuídos entre todos (princípio de igualdade) e que, no caso da necessidade de uma distribuição desigual de algum ou de todos estes valores sociais, essa desigualdade deveria redundar em benefício para os mais necessitados (princípio da diferença). Tem-se, então, um cenário em que o dilema trazido pela escassez de recursos e a necessidade de alocá-los de forma “justa” para todos os cidadãos se coloca para as políticas sociais.

Segundo Mokate (2001) não obstante o debate sobre a equidade se oriente por esses referenciais próprios da concepção de justiça, em especial a justiça redistributiva, ou ainda pela necessidade de se assegurar direitos considerados básicos, no tocante às políticas sociais, a discussão sobre equidade é comumente associada a alguma noção de igualdade. Porém, são distintas as interpretações da associação entre equidade e igualdade sendo necessário que essa reflexão seja feita a partir das questões: “Igualdade entre quem?” e “Igualdade de quê?”, sobretudo quando se interpreta a equidade educacional.

Com relação à primeira pergunta, a distinção entre equidade vertical e horizontal se coloca. A equidade vertical encerra uma ideia de tratamento igual para todos os indivíduos, ou seja, é tratada nos termos da igualdade absoluta. Neste caso, uma intervenção política pode ser igualitária sem necessariamente ser equânime, ou seja, justa. Já a equidade horizontal constitui uma situação de tratamento igual para os iguais e, desta forma, supõe a implementação de políticas diferentes para grupos distintos, dado que eles também são diferentes. Desta forma, são toleradas e consideradas justas intervenções que aloquem diferencialmente recursos ou destinem atenção especial para determinados grupos, no escopo de ajustar as diferenças presentes entre eles, isto é, corrigir ou compensar iniquidades preexistentes. Além disso, estas ações minimizariam a influência das características adscritas ao sujeito que poderiam lhe impedir de ter melhor desempenho ou posição na sociedade. Desse ponto de vista, poderia haver tratamento diferenciado entre grupos sem promover necessariamente a injustiça. “Para quem defende essa noção de equidade, a dificuldade resulta, então, em responder quais diferenças de tratamento seriam justas” (COSTA, 2005: 31). Neste sentido, a concepção de equidade horizontal guarda relação com a ideia de justiça como equidade de Rawls. São justos os tratamentos diferenciados que promovam o ajuste das diferenças adscritas entre os indivíduos ou que facilitem que eles atinjam uma condição inicial de igualdade de oportunidades no acesso a recursos básicos (VAN PARIJS, 1997).

A diferenciação entre equidade vertical e horizontal é bastante relevante em sociedades caracterizadas por desigualdades marcantes entre indivíduos e grupos, nas quais tratamentos igualitários podem não ser equitativos, como é o caso da realidade brasileira. Sugere-se que a política de expansão educacional, consequência da modernização da sociedade e postulada pelas teorias tecnofuncionalistas e do capital humano esteve à mercê de um projeto igualitário que muito se assemelha a concepção de equidade vertical. Negar os efeitos das diferenças de origem dos grupos sociais no nível educacional alcançado e na posição social ocupada, tratando a todos em condição de igualdade no acesso à educação pouca equidade produziu, como já salientado na última seção e como será apresentado durante o trabalho. Em outras palavras, “com a premissa de que o sistema educativo outorga um tratamento igualitário a todos os alunos, o esforço e o mérito individual são as razões que explicariam a maior inserção e sucesso dos indivíduos” (FABRIS, 2004: 08 – tradução minha). Do lado oposto, Coleman e suas descobertas fazem emergir a necessidade de políticas educacionais promotoras da equidade horizontal.

Do exposto, fica claro que a noção de equidade, por mais que sempre envolva alguma ideia de igualdade e desigualdade, não é sinônimo desses termos, principalmente porque depende de juízos de valores da sociedade ou dos diferentes motivos que os indivíduos tenham para acreditar em certo tipo de equidade (MOKATE, 2001; FABRIS, 2004)⁹. Por isso, a resposta à pergunta “igualdade de que”? faz-se necessária¹⁰.

No campo da educação a primeira distinção quanto a que tipos de igualdade produzem uma situação de equidade é aquela que separa os aspectos internos ao sistema educacional, associados à desigualdade daqueles que ocorrem além dos muros da escola. Trata-se da equidade interna e externa.

A equidade interna, que se alinha a análise realizada nesse trabalho, diz respeito “ao âmbito interno dos serviços sociais educacionais e ao acesso e à capacidade de atendimento aos diversos grupos sociais por parte do sistema educacional” (COSTA, 2005: 33). Refere-se, deste modo, às desigualdades dentro da escola. Por isso, guarda relação com as variações de

⁹ Levesque, (apud FABRIS, 2004) aponta uma distinção entre as noções de igualdade e equidade. A igualdade estaria mais vinculada com a condição humana, sustentando a definição de direitos, possibilidades e oportunidades. Já a equidade elucidaria a preocupação e o reconhecimento das diferenças entre os homens.

¹⁰ Tedesco (2004: 558) introduz um elemento a mais na complexidade das interpretações acerca das relações entre educação e igualdade. Segundo o autor para avançar nessa discussão, “é necessário introduzir a análise de uma dimensão ética que justifique por que e para que se deseja construir uma sociedade onde haja igualdade de oportunidades. Os enfoques técnicos ou científicos são insuficientes para num contexto de amplas mudanças sociais”.

abandono, reprovação e aprendizagem que a escola pode garantir aos distintos grupos sociais que acedem a ela.

No âmbito da equidade interna, uma resposta comum à pergunta Igualdade de que? é a igualdade de oferta dos serviços educacionais para todos os grupos sociais, independente de suas características de origem. “Ou seja, em primeira instância, a equidade se associaria a oferta universal e homogênea de serviços” (MOKATE, 2001: 23 – tradução minha). Assim, mecanismos encobertos de acesso e de seleção do sistema educacional seriam superados (MARQUESI, 2000). Porém, Mokate (2001) argumenta que esse tipo de igualdade de oferta pode não ser necessário para todos, haja vista a existência de grupos sociais que conseguem por seus próprios meios resolver o problema do acesso à educação.

Mas como já exposto, foi ficando cada vez mais evidente, sobretudo depois de Coleman, que a abordagem sobre uma oferta educacional homogênea deixaria de lado o fato dos diferentes grupos sociais apresentarem condições sociais muito distintas para vivenciarem a sua trajetória escolar. Tais condições impactavam a sua capacidade de responder e gozar de forma efetiva as oportunidades educacionais oferecidas, o que, conseqüentemente, tornava a igualdade na oferta escolar, promovida pela expansão do sistema, insuficiente para garantir a equidade da política.

Neste contexto, o conceito de equidade educacional se complexifica, tornando-se multidimensional (MOKATE, 2001). Uma de suas dimensões é o acesso à educação, que considera não apenas os aspectos da oferta, mas, sobretudo às condições desiguais que os diferentes grupos sociais apresentam para aproveitarem a oferta disponível. Trata-se, deste modo, de certos aspectos da demanda por educação. Neste caso, mais uma vez as políticas educacionais deveriam tratar os desiguais de forma desigual, privilegiando intervenções direcionadas aos grupos que apresentem menos chances de responderem as oportunidades da educação. “Igualar o acesso implica fazer com que o esforço relativo que o usuário tem que fazer para aproveitar o serviço ou o programa seja aproximadamente igual” (MOKATE, 2001: tradução minha).

Outra dimensão é a igualdade de insumos, a qual está relacionada a forma como os recursos educacionais estão disponíveis para os variados grupos sociais. Igualar os insumos encerra uma ideia de “uniformizar as características com as quais os serviços são prestados” (MOKATE, 2001: 24 – tradução minha). O gasto com educação é um exemplo de como se pode analisar essa dimensão da equidade. Novamente aqui a distinção entre equidade horizontal e vertical se coloca, isto é, os insumos educacionais devem ser oferecidos para

todos em condição de igualdade ou devem ser disponibilizados progressiva e proporcionalmente aos mais necessitados? O Brasil propende a distribuir regressivamente os insumos educacionais, ou seja, na medida em que os estratos sociais mais privados costumam frequentar escolas com menos recursos (tais como professores menos qualificados, turmas com maior número de alunos etc.), o sistema educacional é iníquo no tocante à igualdade de insumos. “Desse ponto de vista, mesmo a garantia de alocação de insumos em igual quantidade e qualidade a todos já seria uma contribuição importante para uma política educacional mais equitativa” (COSTA, 2005: 34).

Para Mokate (2001), a igualdade de acesso, cobertura ou insumos garante uma igualdade frente ao serviço (equidade interna). Por outro lado, a igualdade na provisão do serviço não pode garantir igualdade nos resultados desse serviço, porque esses resultados não dependem só do acesso e dos insumos. Dependem também das condições dos vários grupos para responder ao serviço, já que dificilmente os diferentes grupos sociais apresentam resultados educacionais parecidos. É onde entra a discussão sobre equidade externa.

A equidade externa se refere às desigualdades que operam entre os diferentes grupos sociais na sua maior ou menor capacidade de realização educacional. Trata-se do quanto as diferenças de gênero, classe, renda, local de moradia impactam os resultados de médio a longo prazo da política educacional no alcance, por parte dos alunos, de resultados exteriores ao âmbito da escola, tais como “os níveis de escolaridade que os diferentes grupos conseguem alcançar, sua produtividade, seu desempenho como cidadãos ou como pais das futuras gerações, por exemplo” (COSTA: 2005, 32).

Fica evidente que a equidade é um critério comumente utilizado para justificar as intervenções nos setores sociais. Tipicamente ela é referida em termos abstratos, tal como apresentado na discussão desta seção, e quase que naturalmente a noção de equidade presume que um sistema educacional equitativo deva focalizar suas ações para os grupos mais desfavorecidos socialmente. “Curiosamente, então, na busca pela equidade, estamos reforçando separações já existentes, propondo soluções particulares para os grupos que queremos recompensar pelas iniquidades existentes e históricas” (MOKATE, 2001: 46).

Se durante muito tempo, o processo de expansão educacional fora visto como promotor da igualdade de oportunidades educacionais, na medida em que a origem social dos indivíduos não tinha efeito sobre o seu nível de escolaridade tampouco sobre a sua posição social futura, parece ser consenso, e aqui se reitera a importância do relatório Coleman para

esse entendimento, que os fatores extraescolares possuem peso significativo sobre as oportunidades educacionais, sobretudo os relacionados à origem social deles.

Segundo Silva (2003), quanto mais o sistema escolar depende, para cumprir o seu papel de socialização e seleção, das características de origem dos alunos, mais estratificado educacionalmente ele é. Isto é, quanto maior a correlação entre o desempenho dos alunos (em termos de aprendizado ou de realização escolar) e a sua origem social familiar menos aberto o sistema escolar será, e certamente, menos equânime também, já que não garantirá as mesmas oportunidades para todos. De fato, os efeitos e os resultados educacionais de um indivíduo dependem de características familiares que podem favorecer ou não a sua educação, da mesma forma que estes diferentes grupos mobilizam de maneiras variadas os recursos que dispõem para alcançar um bom resultado educacional.

Este trabalho se insere nessa problemática. Ao analisar os determinantes da conclusão de quatro transições escolares para população mineira nascida entre 1990 a 2003, a partir de suas diferentes características de origem, far-se-á uma análise alinhada à equidade interna, ou seja, da capacidade do sistema educacional atender da mesma forma os diferentes grupos sociais no seu percurso dentro da escola (na sua progressão escolar). Do ponto de vista da relação causal entre origem social, educação e posição social, o trabalho olha para a primeira relação, isto é, se e em que medida as diferentes características de origem dos indivíduos influenciam a realização das transições.

Mas quais são os recursos familiares e as condições socioeconômicas de origem que facilitam o resultado educacional dos indivíduos? Quais são os grupos sociais que o sistema educacional consegue atender de forma mais eficiente? Na passagem dos indivíduos pelo sistema escolar, quem é mais selecionado e consegue chegar a níveis mais altos de escolarização? São questões a serem discutidas no próximo capítulo.

3. RECURSOS FAMILIARES, CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS, E DESIGUALDADE EDUCACIONAL

Até aqui, recuperou-se como as hipóteses meritocráticas foram perdendo força na explicação das desigualdades de oportunidades educacionais, as quais não arrefeceram com as políticas expansionistas ou com o aumento da oferta educacional. A escolarização ainda não é acessível a todos e alguns grupos gozam de maiores possibilidades de acesso e desempenho educacional. O sistema educacional não tem sido capaz de neutralizar as diferenças de origem dos indivíduos, selecionando os que pertencem a grupos privilegiados ou que detêm certas características. A desigualdade educacional persiste, como resultado.

É função do Estado desenvolver políticas de correção das desigualdades. Mas como elas operam mais entre alguns do que entre outros, às vezes, do mesmo modo, é preciso alocar serviços, recursos ou atenção especial mais para alguns do que para outros. Promover a igualdade educacional nem sempre é aplicar o mesmo peso e a mesma medida para todos. Nesse dilema, igualdade e equidade são noções que se confundem. E a pergunta “igualdade entre quem?” está a guisa de discussão.

Assim, o reconhecimento de que o alcance educacional é determinado por condições adscritas, cujo marco empírico é o Relatório Coleman, imprimiu uma nova vertente de estudos e teorias das relações entre recursos familiares, condições socioeconômicas e a escola. Este capítulo, na primeira seção, expõe quais são e como atuam os diferentes recursos familiares na relação com a educação e, na segunda, sobre que conjunto de condições socioeconômicas as desigualdades de oportunidades educacionais opera, a partir de uma breve exposição sobre os principais problemas educacionais no Brasil. O objetivo é limitar o modelo analítico que orienta o estudo empírico desse trabalho.

3.1 Recursos familiares e educação

O que pode ter uma família que favorece o sucesso escolar de seus filhos? A literatura costuma tratar de três tipos de recursos que as famílias podem dispor e que produzem efeitos sobre as chances educacionais de seus membros: o capital econômico, social e cultural.

A ideia de capital foi introduzida na análise das desigualdades educacionais para estudar as vantagens de ordem cultural e social mobilizadas pelos indivíduos e suas famílias e que “via de regra, os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado” (BONAMINO,

et.al., 2010: 488). Essa ampliação do conceito de capital aplicado a este campo de estudos deve-se, sobretudo, aos limites da noção de capital econômico no entendimento sobre as relações entre origem social e escolarização, de modo que outras formas de capital (social e cultural) interagem com ele fortalecendo essa relação. Para Bourdieu (2006: 105 – tradução minha) “é de fato impossível explicar a estrutura e o funcionamento do mundo social sem reintroduzir a ideia de capital em todas as suas formas e não apenas na forma reconhecida pela teoria econômica”.

O capital econômico é acumulado e se determina pelos fatores de produção (terras, fábricas e trabalho) e pelos bens econômicos. Trata-se, portanto, da riqueza material e da renda disponível na família. Ele pode ser ampliado ou reproduzido através de estratégias de investimento econômico e cultural e das relações sociais economicamente úteis para os indivíduos. Como já exposto, Bourdieu afirma que a escola, na sua função de seletividade, privilegia os estudantes que detêm mais recursos de capital e contribui para a reprodução desses recursos acumulados.

O capital econômico interage com as outras formas de capital de modo que quanto mais disponível para um indivíduo, maiores são as possibilidades de suportarem também um forte nível de capital cultural e social. Isto porque essas outras formas de capital “derivam do capital econômico, às custas de um esforço mais ou menos grande de transformação” (BOURDIEU, 2006: 113 – tradução minha). E simultaneamente, o capital econômico se converte nas demais formas de capital. Assim, *a priori* uma criança oriunda de uma família com capital econômico elevado terá mais oportunidades de estudar em boas instituições educacionais, mais acesso a bens culturais, mais atenção dos pais nas tarefas escolares e, conseqüentemente, melhores resultados educacionais. O capital econômico apresenta-se, portanto, como um recurso importante na determinação e reprodução do status social dos indivíduos.

O capital cultural, por sua vez, pode existir de três formas. No seu estado incorporado, diz respeito aos gostos, domínio linguístico, acesso à informações de ordem cultural que os indivíduos internalizam por meio de um processo de assimilação e inculcação que “custa tempo e que deve ser investido pelo investidor” (BOURDIEU, 2003a: 74). Nesse processo, nem sempre consciente, os elementos constitutivos do capital cultural passam a fazer parte da pessoa que os assimilou, sob a forma de disposições duráveis do organismo

(*habitus*)¹¹. Por isso, a incorporação do capital cultural por uma pessoa depende do nível de desse capital que foi incorporado pela família. Essa forma de capital cultural se coloca como recurso fundamental para a determinação da trajetória escolar dos filhos uma vez que as referências culturais “facilitam o aprendizado dos conteúdos e códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola” (BONAMINO, et.al., 2010: 492).

Em seu estado objetivado, o capital cultural se constitui em objetos como livros, pinturas, monumentos. Trata-se de bens culturais que podem ser apropriados de forma material, o que pressupõe a disponibilidade de capital econômico, ou simbólica, sendo necessária detenção de capital cultural em seu estado incorporado (códigos e conhecimentos indispensáveis para a utilização desses bens) (BOURDIEU: 2003a). A existência desses bens culturais na família aproxima os filhos da linguagem pedagógica e textual da escola.

O capital cultural institucionalizado existe principalmente nos títulos e diplomas que certificam a escolarização e qualificação dos indivíduos. Esta forma de capital cultural atribui àqueles que a detêm “um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (BOURDIEU: 2003a: 78). Logo, a diplomação institui o reconhecimento de uma certidão de competência cultural. A disponibilidade de capital econômico investido na carreira educação determina o possível retorno que um indivíduo pode alcançar com o título no mercado de trabalho. Por isso, supõe-se que uma família titulada valorize e invista mais na educação dos filhos, favorecendo a sua trajetória escolar.

Por sua vez, o conceito de capital social foi introduzido na análise social por Coleman (1988) e Bourdieu (2003b) como uma forma de compreender “como indivíduos inseridos numa rede estável de relações sociais podem beneficiar-se de sua posição social ou gerar externalidades positivas para os outros membros” (BONAMINO et.al., 2010: 489).

Para Coleman (1988), o conceito de capital social é identificado pela função social que ele desempenha, qual seja: a de um recurso, derivado de certos aspectos da estrutura social, que facilita a ação dos indivíduos e dos grupos sociais. O capital social possibilita que as pessoas alcancem certos interesses desejáveis que, na sua ausência, não seriam possíveis. Por isso, ele possui um caráter produtivo. Além disso, “uma dada forma de capital social

¹¹ O conceito de *Habitus* foi herdado por Bourdieu da filosofia de Aristóteles e se baseia na idéia de *hexis*, um modo de agir instintivo, aquilo que para nós se torna rotineiro, habitual. Trata-se de um sistema de disposições que são adquiridas por nós pela experiência e que compõe nossas propensões a agir de certas maneiras. O *habitus*, por ser de natureza socialmente construída, propulsa os indivíduos a agirem ajustando as exigências que eles trazem ou mesmo pedem, ou seja, Bourdieu tenta explicar a ação humana através do ajustamento dessas disposições (*habitus*) às posições, lugares ocupados pelos agentes dentro da estrutura, os campos.

que é valiosa para facilitar certas ações pode ser útil para alguns ou ainda prejudicial para outros” (COLEMAN, 1988: 98 – tradução minha).

O capital social não existe nos indivíduos visto que é inerente às relações sociais entre eles e emerge, sobretudo daquelas relações e trocas que facilitam as suas ações. Nessa perspectiva, Coleman (1988) examina as dimensões das relações sociais que podem se constituir como recursos de capital social úteis para os indivíduos.

A primeira destas dimensões são as obrigações, expectativas e confiança nas estruturas. Coleman preconiza que essa forma de capital social depende de dois aspectos: o grau de confiança dos indivíduos em relação ao meio social com o qual interagem, na expectativa de que as obrigações pendentes sejam recompensadas; e na extensão dessas obrigações devidas. Enquanto a estrutura social se diferencia pelos dois aspectos, o segundo é fundamental na diferenciação dos indivíduos dentro da mesma estrutura. As obrigações pendentes seriam recursos disponíveis para as pessoas, de modo que aquelas que possuem uma maior quantidade de créditos (no sentido de obrigações devidas) com as outras dispõem de mais capital social.

A segunda dimensão é o potencial de canais de informação disponíveis pelas pessoas na sua rede de relações sociais. Para Coleman, a informação é base para a ação e obtê-la tem um custo que requer a atenção dos agentes às relações que ele mantém, porquanto são essas relações que fornecem as informações necessárias para facilitar a ação social.

Por fim, as normas e sanções efetivas também são formas valiosas de capital social. Tal como as outras formas descritas de capital social, normas e sanções têm a função de inibir certas ações ao mesmo tempo em que facilitam outras, ou seja, animar os efeitos externos positivos do comportamento e limitar os negativos. A prescrição de uma norma coletiva que provoque a renúncia de um interesse pessoal por um interesse coletivo constitui uma importante forma de capital social. Uma norma dessa natureza, reforçada pelo apoio social, status e outras recompensas é o capital social que constrói e fortalece a formação de grupos, o desenvolvimento de movimentos sociais, o relacionamento desinteressado das famílias, e leva as pessoas, em geral, a agirem por bens públicos (COLEMAN, 1988).

Tais recursos de capital social (confiança e reciprocidade, informações disponíveis e normas de um grupo), são acessados, acumulados e utilizados com base em valores inerentes aos grupos ou redes sociais. Quanto mais essas redes forem fechadas mais a estrutura social estará facilitando a disponibilização dos recursos de capital social. Em sistemas fechados, os

indivíduos são mais vulneráveis as sanções coletivas impostas a eles caso rompam com a expectativa de outros membros da rede, ou infringjam alguma norma do grupo.

Coleman (1988) acrescenta a sua noção de capital social uma perspectiva que trata sobre o seu efeito na criação do capital humano, no âmbito familiar e comunitário, o que interessa nesse trabalho para a compreensão sobre como esse recurso favorece a escolarização. O capital social disponível na família consiste nas relações dos filhos com os pais e outros parentes, principalmente no que diz respeito ao tempo e esforço despendido pelos pais nas tarefas escolares dos filhos. Estes recursos servem como elementos que complementam o capital humano de um indivíduo. Um elevado nível de capital humano disponível em uma família (medido pelo nível de escolaridade dos pais, por exemplo) pode ser irrelevante para o sucesso escolar dos filhos se os seus pais não dão a devida importância à sua formação escolar, ou seja, se eles empregam os recursos de capital social que possuem fora do ambiente familiar. Assim, é o capital social no seio da família que permite o acesso da criança ao seu nível de capital humano quando adulto e ele depende tanto da presença física dos pais na família quanto da atenção dada por elas aos seus filhos. Já o capital social que existe fora da família consiste nos relacionamentos sociais entre os pais, no nível de fechamento característico dessa estrutura de relações e nas relações dos mesmos com as instituições da comunidade. Essas relações beneficiam não somente aos indivíduos que as mantêm como também a todos que fazem parte da estrutura.

Da compreensão de capital social de Bourdieu (2003b), destacam-se três elementos: os aspectos que constituem essa forma de capital; os benefícios trazidos pela posse dele e suas formas de reprodução (BONAMINO et. al. 2010).

O capital social se constitui da rede de relações sociais que possibilitam aos indivíduos acessarem os recursos provenientes dessa rede, e da quantidade e qualidade dos recursos disponíveis em um grupo. A vinculação das pessoas a uma rede de relações sociais duráveis e institucionalizadas (a pertença a um grupo que compartilha laços e que se reconhece) agrega recursos de capital fundamentados nas trocas materiais e simbólicas que elas mantêm dentro da rede. “Dito de outra forma, essas redes (família, clube, escola etc.) dão ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo” (BONAMINO, et. al. 2010: 489). Deste modo, a extensão de capital social disponível para um agente se subordina ao tamanho da rede de relações que ele consegue mobilizar e ao volume de capital econômico e cultural de propriedade exclusiva dos indivíduos com quem esse agente se relaciona. Bourdieu apresenta, portanto, uma noção de capital social que não é independente

do capital econômico e cultural, visto que as trocas que instituem o interrelacionamento entre os indivíduos supõem o reconhecimento de uma homogeneidade entre eles e também porque o capital social se soma ao capital possuído exclusivamente pelos outros indivíduos (BOURDIEU, 2003b). Em outras palavras, o capital social tende a ser transformado em capital econômico ou cultural.

Os benefícios de se pertencer a um grupo e, em consequência, de se deter um volume de capital social, surgem na medida em que é possível se apropriar dos ganhos materiais e simbólicos em circulação entre os integrantes da rede. É justamente por meio dessa apropriação que o capital social se reproduz, ou seja, pelo “produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a produzir lucros materiais ou simbólicos” (BOURDIEU, 2003b: 68).

A acumulação de capital social e a sua reprodução, a partir desta perspectiva, dependerá sobremaneira da posição dos indivíduos na sociedade, de modo que participar de determinados grupos sociais ampliam as chances de se alcançar um melhor rendimento dos investimentos educacionais, seja pela função ocupada no trabalho (benefício simbólico), ou no nível de salário obtido (benefício material). Por isso, para Bourdieu o capital social está vinculado às lutas concorrenciais entre os indivíduos ou grupos no interior dos diferentes campos sociais (ORTIZ apud BONAMINO, et. al. 2010). Os campos são espaços onde se localizam os agentes, isto é, um sistema estruturado de posições ocupadas por cada um deles. Este espaço é dotado de objetos de disputa específicos pelos quais aqueles que os ocupam vão lutar entre si em busca de adquiri-los. Deste modo, para Bourdieu (1987), os campos são lugares de lutas por posições distintas e tal conflito se dá de maneira tal que cada agente pretende apropriar um capital específico ao campo. Por outro lado, Coleman (1988), em sua noção de capital social, aponta “os meios pelos quais os distintos grupos sociais trabalham em conjunto e as relações de reciprocidade e de confiança estabelecidas entre seus membros” (BONAMINO et. al. 2010: 491).

Pesquisas sobre as desigualdades dos resultados educacionais utilizam como modelo analítico a distinção desses três tipos de recursos que as famílias podem mobilizar no escopo de municiar os filhos de maiores vantagens na competição escolar (SILVA e HASENBALG, 2001; BONAMINO et. al., 2010; SILVA, 2003). Normalmente, nestas pesquisas, o capital econômico é indicado pela renda ou a riqueza familiar, tratando-se tanto dos recursos físicos que promovem o aprendizado dos filhos (computador, internet, um local próprio para o estudo) quanto dos recursos financeiros disponíveis para os custos diretos e indiretos com a

educação (como mensalidades escolares, transporte escolar, material escolar, aulas de reforço e os custos de oportunidade com rendimentos não realizados) (SILVA, 2003). Como discutido acima, de forma geral, famílias com maior capital econômico aportam maiores vantagens educacionais para os seus integrantes. O capital cultural, nestes estudos, é indicado comumente pelo nível educacional dos adultos de uma família, principalmente dos pais, referindo-se, assim, ao “clima cultural” familiar. “Pais mais educados estariam mais preparados para transmitir aos filhos aquelas disposições socialmente valorizadas e, no nível formal, mais habilitados a apoiar e auxiliar o aprendizado deles” (SILVA, 2003: 116). Por último, o capital social disponível em uma família diz respeito às relações dos pais e outros adultos com as crianças, marcadas pela presença física destes adultos e pela atenção dada por eles à escolaridade dos filhos. O capital social cria condições mais ou menos favoráveis para o uso dos capitais econômico e cultural pelas crianças, conforme discussão precedente sobre a noção de capital social de Coleman (1988). Usualmente, ele é medido nas pesquisas pela composição familiar, através de informações como o número de filhos e a presença física dos pais – famílias chefiadas por mulheres ou homens (SILVA, 2003).

É a partir destas características de origem que a análise empírica deste trabalho se organiza. Como também a partir de outras condições socioeconômicas mais favoráveis a escolarização. Na próxima seção, a partir de uma breve apresentação dos problemas educacionais brasileiros, pretende-se mostrar que grupos são esses, revelando como a dinâmica da desigualdade de oportunidades educacionais se opera por aqui.

3.2 Condições socioeconômicas e desigualdade educacional no Brasil

O sistema educacional Brasileiro expandiu rapidamente em todos os níveis de ensino durante a segunda metade do século XX. A expansão no ensino fundamental duplicou o número de matrículas nas três últimas décadas do século passado e já dá sinais de cobertura universal durante os primeiros anos desse século (SILVA, 2003). A expansão mais robusta ocorreu no Ensino Médio, principalmente durante década de 1990, momento em que atinge os sete milhões de alunos matriculados. Em 2001, a cobertura desse nível de ensino para a população de 15 a 17 anos chegou a 85% (MONT'ALVÃO, 2011). A população de 25 anos ou mais que possui menos de quatro anos de escolaridade diminuiu de 65% em 1960 para 42% em 1991. Já a porcentagem dessa população adulta que completou a educação secundária aumentou de 1,07% para 7,5% no período (RIBEIRO,

2009). As matrículas no ensino superior tem uma média de crescimento de 7% ao ano tanto em instituições públicas como nas privadas (MONT'ALVÃO, 2011).

É fato que mudanças demográficas ocorridas no país, como a queda da taxa de fecundidade das famílias, e as condições de vida mais favoráveis usufruídas por elas facilitam o melhor desempenho do sistema educacional. É fato também que o processo de expansão educacional no Brasil aumentou o nível de instrução da população e provocou uma modesta redução das desigualdades de oportunidades educacionais entre diferentes grupos (de cor, gênero, renda, região de residência). Porém, a despeito disso, algum nível de desigualdade persiste, e a redução dela se associa mais às mudanças estruturais na vida das pessoas consolidadas no período do que as efetivas melhorias no sistema educacional (SILVA & HASENBALG, 2000).

Segundo BRASIL (2009), o país ainda convive com o problema do desigual e baixo nível de escolaridade da população. A ele se interrelacionam outros desafios, quais sejam: a persistência do analfabetismo, as insuficiências e desigualdades nas etapas da educação básica (infantil, fundamental e médio), na educação profissional e no ensino superior.

Uma descrição desses desafios, especificamente aqueles relacionados ao ensino fundamental e médio (nos quais se focam as transições educacionais analisadas nesse estudo), faz-se necessária para a compreensão da dinâmica das desigualdades educacionais no Brasil. Se na seção anterior, apresentou-se os tipos de recursos familiares que facilitam o processo de escolarização dos filhos, o que se pretende aqui é evidenciar outras condições socioeconômicas que entravam esse processo.

Primeiro descreve-se o problema apontado por Brasil (2009): o baixo e desigual nível de escolaridade da população brasileira, consequência maior das desigualdades existentes nos diferentes níveis educacionais e da perseverança de altos índices de analfabetismo.

A média de anos de estudos de uma população é uma medida importante para a avaliação do rendimento escolar e do nível de atendimento do sistema de ensino. Em 1992, a média de anos de estudos da população brasileira com mais de 15 anos era de 5,2 anos, chegando a 7,5 anos em 2009. No período, houve um acréscimo anual de cerca de 0,14 anos, ou seja, durante 17 anos o indicador ampliou-se em 2,3 anos. “Considerando-se essa taxa anual de crescimento, faltam, ainda, cerca de cinco anos para se atingir, em média, a escolaridade originalmente prevista na Constituição Federal – ensino fundamental ou 8 anos de estudo” (IPEA, 2010: 4).

A média de anos de estudos, quando se consideram as regiões do Brasil, aponta tendências de desigualdade. O crescimento anual do indicador é menos expressivo na região Norte do que nas demais. Em 1992, a população com 15 anos ou mais dessa região tinha em média 5,2 anos de estudo e em 2009, 7,1 anos. Porém, as maiores diferenças foram encontradas entre as regiões Nordeste e Sudeste. Na primeira, em 2009, a média de anos de estudos era de 6,3 anos e na segunda, 8,2 anos, média acima da nacional. Evidencia-se aqui, que os habitantes da região Nordeste, a menos desenvolvida do Brasil, são menos escolarizados do que a população do país como um todo (IPEA, 2010).

As diferenças entre as pessoas residentes em regiões urbanas metropolitanas e não metropolitanas e rurais também são expressivas. De 1992 a 2009, a média de anos de estudos da população rural esteve sempre aquém da encontrada nos dois tipos de áreas urbanas. Por outro lado, foi verificado um movimento semelhante de crescimento das taxas de escolarização em todas as categorias de localização: nas zonas urbanas metropolitanas essa taxa assumiu o valor médio de 2,1 anos de estudos; em regiões urbanas não metropolitanas 2,2 anos e nas zonas rurais 2,4 anos. Não obstante, em 2009, a diferença entre a média de anos de estudo da população urbano metropolitana e rural era de 3,9 anos. Assim, viver em regiões não urbanas do Brasil permanece sendo um empecilho para a escolarização da população brasileira (IPEA, 2010).

Nessa mesma direção, a população negra apresentou entre 1992 a 2009 uma média de anos de estudo inferior a da população branca. Apesar das taxas de crescimento entre os dois grupos terem seguido um padrão similar no período, os negros estudaram, em média, 1,7 anos a menos do que os brancos em 2009 (IPEA, 2010). A desigualdade de oportunidades educacionais entre os diferentes grupos raciais no Brasil é conhecida e já foi documentada em estudos sobre a estratificação educacional no país no século XX (SILVA & HASENBALG, 2002; FERNANDES, 2005; RIBEIRO, 2009).

Dados sobre a média de anos de estudos da população com mais de 15 anos também revela uma vantagem das mulheres em relação aos homens e da população mais jovem em comparação à população com mais idade (IPEA, 2010).

O baixo e desigual nível educacional da população brasileira é causa da persistente presença do analfabetismo entre a população do país, outro problema apontado por Brasil (2009). O grau de analfabetismo de uma população é definido pela taxa de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever um bilhete simples. Apesar das taxas brasileiras estarem se reduzindo sistematicamente desde o início da década de 1990, o contingente de

pessoas analfabetas ainda gira em torno de 14 milhões de pessoas. Em 1992, 17,2% da população era analfabeta percentual que se reduz para 9,7% em 2009 (IPEA, 2010).

O problema do analfabetismo é mais expressivo entre os mesmos grupos que apresentam os menores índices de escolarização, apontando que a desigualdade educacional opera entre pessoas de condições socioeconômicas específicas. Em 2009, o percentual de habitantes analfabetos residentes da região nordeste era 13% maior do que entre os moradores do sudeste brasileiro e o dobro da média brasileira. Para áreas rurais, em comparação com as áreas urbanas, essa diferença chega a 18,4%. A população branca analfabeta é 7,5% menor do que a população negra. Por fim, a renda também é um dos determinantes do analfabetismo no país. Entre as pessoas mais pobres, as quais se encontram no primeiro quintil de rendimento, a taxa é de 18,1% ao passo que entre os mais ricos a taxa é de apenas 2,0% (IPEA, 2010).

Esses resultados situam o Brasil como parte do grupo de países em situação de risco quanto ao analfabetismo definido pela UNESCO (BRASIL, 2009). A persistência desse problema educacional, sobretudo entre a população de mais idade, revela as deficiências de acesso e cobertura do sistema escolar quando essas pessoas estavam em idade adequada para frequentarem a escola. Diante disso, investimentos públicos em programas de alfabetização e educação de jovens e adultos vêm sendo realizados nas últimas décadas, com resultados ainda modestos, decorrentes da qualidade dos cursos e da evasão desse público das salas de aulas associada a uma trajetória escolar fracassada no passado.

O outro problema educacional persistente apontado por Brasil (2009) se relaciona com as insuficiências e desigualdades nas etapas de educação básica. As matrículas no ensino fundamental vêm se expandindo significativamente desde o século XX, como já mencionado. A universalização do acesso a este nível de ensino é, de fato, um avanço social: a taxa de frequência bruta¹² à escola na faixa etária de 7 a 14 anos (público potencial para cursar o ensino fundamental) subiu de 86,6% em 1992 para 98,0% em 2009. Por isso, as diferenças desse indicador quando comparados sob a ótica regional, de localização, de raça, gênero ou de renda não são expressivas (IPEA, 2010). Apesar disso, a análise realizada nesse trabalho, que estima as probabilidades de estudantes completarem as transições escolares sob o ponto de vista dessas e de outras características de origem vai revelar a progressão escolar no ensino fundamental ainda é determinada por certas condições socioeconômicas. Além disso, dados referentes à infraestrutura das escolas desse nível de ensino revelam disparidades entre as instituições rurais e urbanas. São elevados os contingentes de estudantes de escolas rurais sem

¹²A taxa bruta de frequência bruta à escola é a razão entre o número total de pessoas de todas as faixas etárias que frequentam dado nível de ensino pela população na faixa de idade adequada a esse nível.

acesso à internet, laboratório de informática e de ciências e biblioteca (BRASIL, 2009). Ademais, a despeito de toda a expansão e avanço ocorridos no ensino fundamental, problemas relativos à qualidade e ao fluxo escolar, como reprovação e abandono, ainda são desafios a serem superados.

No ensino médio, o acesso insuficiente dos jovens de 15 a 17 anos no ensino médio persiste, potencializado pelos problemas no fluxo do ensino fundamental. Nesse sentido, apesar do crescimento de 25,5 pontos percentuais nas taxas de escolarização bruta do ensino médio entre 1992 e 2009, nesse último ano apenas 50,9% da população potencial para cursar o ensino médio o frequentava. Para essa população, a taxa de frequência líquida¹³ é menor entre os mais pobres, os negros, os moradores de áreas rurais e da região norte do Brasil. Logo, os resultados revelam as condições socioeconômicas que colocam diferentes grupos em situação de desvantagem na escolarização.

Observa-se que o Brasil ainda possui desafios educacionais a serem superados, apesar da melhora em muitos dos indicadores educacionais nas últimas décadas. A população estuda, em média, menos do que os 8 anos obrigatórios preconizados pela Constituição Brasileira de 1988. As taxas de analfabetismo são elevadas, colocando o Brasil aquém de outros países da América Latina nesse quesito. As desigualdades de acesso e permanência nos níveis básicos da educação brasileira, sobretudo no ensino médio, completam a agenda de superação que precisa urgentemente ser levada a cabo no país, no escopo de se democratizar os benefícios da educação para os brasileiros.

As desigualdades anunciadas estão marcadamente localizadas em determinados grupos sociais, cujas condições socioeconômicas imprimem barreiras no processo de escolarização. Ser pobre em termos de renda, ser negro, morar em zonas rurais e em regiões menos desenvolvidas do país ainda são características que limitam as possibilidades de acesso e sucesso na escola.

A análise empírica desenvolvida nos próximos dois capítulos pretende verificar, para o caso mineiro, em que medida a origem social dos indivíduos (a partir do cenário apresentado nesse capítulo) permanece determinando a sua realização educacional, isto é, quais os efeitos dos recursos familiares de capital e de outras condições socioeconômicas da população do Estado de Minas Gerais para a conclusão de transições educacionais.

¹³A taxa de frequência líquida ao ensino médio identifica a parcela da população na faixa etária de 15 a 17 anos que está no nível de ensino adequado a essa faixa etária, ou seja, o ensino médio (IPEA, 2012).

4. ACESSO, COBERTURA E PROGRESSÃO ESCOLAR EM MINAS GERAIS: EVOLUÇÃO RECENTE E AO LONGO DO TEMPO

Já foram vistas as razões que fizeram com que a relação entre origem social e educação se tornasse um tema de estudo, bem como as implicações dessa relação para o entendimento da dinâmica das desigualdades de oportunidades educacionais. Em boa medida, condições socioeconômicas e recursos familiares, entendidos enquanto um conjunto de características de origem dos indivíduos, podem determinar a sua realização educacional. Esses atributos e sua interveniência no processo educacional também já foram descritos, no escopo de definir o esquema analítico utilizado para a análise que se objetiva fazer.

De posse desses elementos, entra-se no conteúdo substantivo dessa dissertação: apresentar um diagnóstico da desigualdade educacional na educação de Minas Gerais, a partir dos dados disponibilizados pela Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PAD-MG) realizada, em 2009, pela Fundação João Pinheiro. A medida educacional de referência tomada na análise são as transições educacionais, que representam patamares de escolarização comumente associados à passagem ou conclusão de etapas da educação básica brasileira¹⁴, conforme será apresentado adiante.

O objetivo principal da PAD-MG é fornecer subsídios para o desenho e monitoramento das políticas públicas através da produção de informações socioeconômicas. Foram aplicados 18 mil questionários domiciliares, o que produziu um banco de dados com um total de 54.577 casos. Os dados são representativos por diversos recortes: mesorregiões, regiões de planejamento, zonas urbanas e rurais e para a Região Metropolitana de Belo Horizonte. O respondente preferencial foi o responsável pelo domicílio, que no caso da seção de educação forneceu informações de todos os membros do domicílio, à exceção de algumas perguntas que deveriam ser respondidas de acordo com critérios estabelecidos no próprio questionário – só por quem frequenta escola estadual ou por pessoas entre 6 e 24 anos, por exemplo. (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2009).

Na primeira seção do capítulo, contextualiza-se a evolução recente do desempenho da educação no estado, a partir indicadores educacionais comumente utilizados como sinalizadores das condições de atendimento do sistema educacional para os diferentes grupos

¹⁴ O sistema educacional brasileiro é organizado da seguinte maneira. Educação infantil (3 e 4 anos); 1º ao 5º ano – ensino fundamental I (6 a 10 anos), 6ª ao 9ª ano – ensino fundamental II (11 a 14 anos), ensino médio (15 a 17 anos). Os jovens pesquisados não foram beneficiados pela ampliação do Ensino Fundamental, pois em 2003 quando os respondentes tinham 6 anos, o sistema vigente era o anterior. Pelo decreto de 43.503, o ensino fundamental de 9 anos foi implementado em Minas a partir de 2004 gradualmente.

sociais. Eles serão apresentados tendo em vista recortes associados às condições socioeconômicas que imprimem vantagens ou desvantagens no processo educacional dos indivíduos. A intenção maior é situar Minas no cenário das desigualdades educacionais, em relação ao Brasil e à região sudeste. Os dados apresentados nessa primeira seção são provenientes da PNAD, compilados em um relatório do IPEA sobre a situação social do estado na primeira década dos anos 2000. Além deles, informações da PAD-MG 2009 também são utilizadas.

Na segunda seção do capítulo, apresenta-se a uma análise da evolução das taxas de transições educacionais ao longo dos últimos 70 anos a partir de uma das características de origem que podem determinar as desigualdades educacionais, como visto no capítulo anterior: a região de moradia. Minas Gerais possui grande extensão territorial e inúmeros contrastes, que decorrem do fato de ser o estado com maior número de municípios, com expressiva variedade geográfica, diversidade cultural e condições socioeconômicas. Essa essência de pluralidade tão característica do estado o faz apresentar desigualdades regionais que redundam em desigualdades educacionais, reforçando a preocupação expressa em sua constituição com a superação dessas iniquidades (SCAVAZZA, 2003). Uma agenda de desenvolvimento regional em Minas é essencial para a superação das desigualdades. Desse modo, nessa seção, busca-se relacionar o sucesso de realização das transições entre diferentes coortes de nascimento a partir do recorte das Regiões de Planejamento do estado, com o objetivo, enfim, de perceber tendências de desigualdades regionais na progressão escolar ao longo do tempo.

4.1 Evolução recente da educação mineira

Minas Gerais é o segundo estado mais populoso do Brasil perfazendo um décimo da população do Brasil e um quarto da população da região sudeste. Dados do ano de 2009, revalam que cerca de 14,3% de sua população vive em áreas rurais das cidades do estado, percentual próximo ao encontrado para o país (média de 15,6%), porém sua população rural é a segunda maior do Brasil (IPEA, 2012). Níveis baixos de fecundidade e aumento da população idosa são fenômenos generalizados, o que se relaciona à pequena taxa de crescimento da população do Estado no período de 2000 a 2010, que “ficou em torno 0,91%, bem menor que a verificada nas últimas décadas, sempre mais ou menos constante em torno de 1,5%” (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO 2010 a: 01).

Em 2001, a renda domiciliar per capita era de R\$ 452,9 elevando-se para R\$ 631,2 em 2009. O crescimento de 39,4% no valor da renda domiciliar verificado no período foi maior do que o da média nacional e também do que o da região sudeste. Porém, ainda permanecem diferenças significativas de renda entre as regiões rurais e urbanas de Minas, a despeito do maior crescimento verificado, na primeira década deste século, na renda domiciliar per capita das zonas rurais em comparação as zonas urbanas. A esta tendência de crescimento da renda domiciliar no Estado, soma-se a queda da extrema pobreza¹⁵. A população que vivia nessa situação em 2001 perfazia o percentual de 9%, proporção que se reduz para 3% em 2009, sendo que nas áreas rurais essa queda foi ainda mais intensa – de 19,7% em 2001 para 5,6% em 2009. (IPEA, 2012).

Os dados relativos à educação também apontam tendências de melhora na situação de vida da população em Minas Gerais, apesar de ainda serem observadas situações de desigualdades. Os problemas educacionais apresentados no capítulo anterior para o caso brasileiro também se fazem parte do contexto mineiro. Minas ainda apresenta um nível educacional baixo, aquém do que é obrigatório na constituição federal e apresenta insuficiências e desigualdades nas etapas de educação básica. No intuito de se organizar a análise da evolução recente da educação no estado, serão descritos indicadores de estoque, de acesso e fluxo educacional, além de outros que complementam o panorama apresentado.

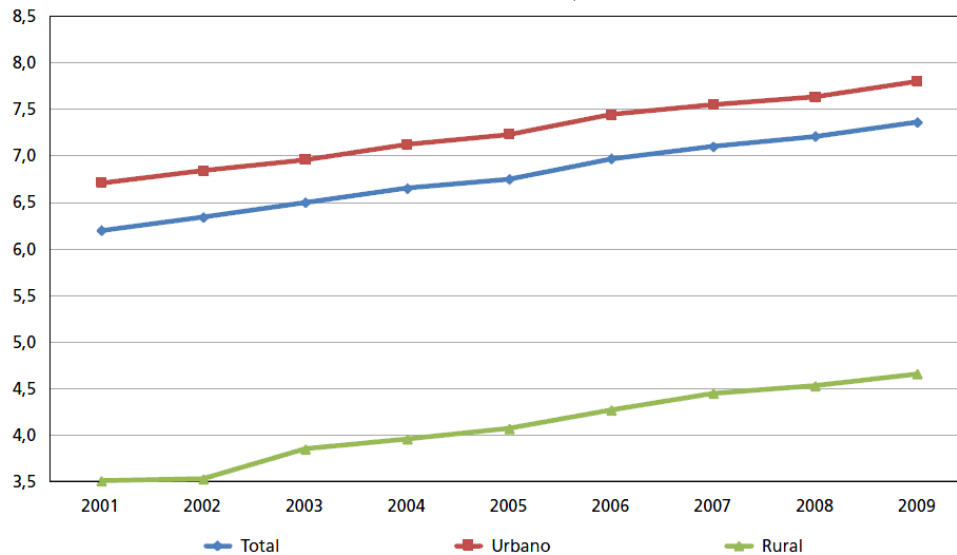
Medida de estoque

A média de anos de estudos de uma população é “um dos indicadores utilizados internacionalmente para verificar a situação educacional de determinado lugar” (IPEA, 2012). Trata-se de uma medida do estoque educacional alcançado por certa população, ou seja, a quantidade média de escolarização disponível em dada sociedade. Níveis altos da média de escolaridade indicam boas taxas de fluxo escolar (aprovação), de cobertura e acesso amplo da educação (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010). De 2001 a 2009, conforme a figura 2 a média de anos de estudos da população com mais de 15 anos do estado cresceu de 6,2 anos para 7,4 anos, sendo o crescimento mais significativo nas zonas rurais do que urbanas, embora as diferenças na média de anos de estudos entre essas regiões ainda seja expressiva. Esses resultados são menores do que os encontrados para o Sudeste e para o Brasil em 2009. Não

¹⁵ Segundo IPEA (2012: 16) as pessoas que vivem na extrema pobreza “auferem renda per capita inferior a R\$67,07 por mês” em 2009, sendo essa a linha oficial assumida pelo governo federal em seu programa de erradicação da extrema pobreza em junho de 2011.

obstante, no período o crescimento do indicador em Minas seguiu o padrão nacional e foi superior ao da região sudeste (IPEA, 2012).

Figura 2- Média de anos de estudo da população com 15 anos ou mais por situação censitária – Minas Gerais, 2001 a 2009.



Fonte: PNAD 2001-2009. Elaboração: IPEA (2012).

A escolaridade média da população mineira de 10 anos ou mais de vida encontrada pelos resultados da PAD – MG em 2009 é de 6,9 anos de estudos, sendo 7,3 anos nas áreas urbanas e 4,8 anos nas áreas rurais. Na RMBH, no Centro Oeste, no Triângulo Mineiro, no Alto Paranaíba e na Zona da Mata as taxas médias de anos de estudos dessa população são maiores do que a média do estado. A menor média é encontrada nas menos desenvolvidas do estado, como Rio Doce (5,7 anos) e Jequitinhonha/Mucuri (5,2 anos) (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010 b).

Medidas de acesso e cobertura

A taxa de analfabetismo da população é uma boa medida do acesso do indivíduo à educação. A população mineira de 15 anos ou mais analfabeta perfazia, em 2001, um percentual de 11,7% e em 2008 de cerca de 9%. A população rural analfabeta caiu de 25,3%, em 2001, para 19% em 2008 “revelando que, no contexto de Minas Gerais, a desigualdade é ainda maior do que a média rural brasileira” (IPEA, 2012: 29). Durante esse período, a população mineira analfabeta era maior do que a do Sudeste e menor do que a brasileira.

Em 2009, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Estado era de 9,2% e cerca de 10% maior nas áreas rurais em comparação com as áreas

urbanas. A maioria da população analfabeta em Minas Gerais vive na região do Jequitinhonha/Mucuri (21,4%) e Rio Doce (13,2%) e a minoria na Região Metropolitana de Belo Horizonte e no Triângulo Mineiro (5,9% e 7,5% respectivamente). A desigualdade anunciada entre essas regiões se associa ao fato das primeiras serem reconhecidamente desfavorecidas em termos socioeconômicos (SCAVAZZA, 2003). Quando analisada por grupo de idade, a taxa de analfabetismo segue um padrão de aumento constante conforme o avanço da idade, sobretudo para a população com mais de 50 anos (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010 b).

A taxa bruta de escolarização é um indicador que possibilita comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária correspondente àquele nível. Por isso, pode indicar a cobertura do serviço educacional. O indicador pode atingir níveis superiores a 100%, já que o número total de matrículas em determinado nível de ensino pode ser maior do que a população com idade adequada para cursá-lo. Para Minas Gerais, em 2009, as taxas brutas de escolarização do ensino fundamental são maiores que 100%, visto que problemas no fluxo escolar dos estudantes (repetência) e o acesso tardio à escola produzem atraso escolar significativo, ou seja, muitos estudantes estão matriculados nesse nível de ensino, mas com idade correspondente ao ensino médio. Assim, a cobertura do ensino fundamental é de 107,8% e sua variação em relação a áreas urbanas e rurais é de um pouco mais de 1%. As taxas brutas de escolarização do ensino fundamental são igualmente superiores a 100% para todas as regiões de planejamento do estado, o que à primeira vista aponta para a pouca desigualdade de acesso a esse nível de ensino entre as regiões de Minas. Apesar da ampla cobertura desse nível de ensino, ainda persiste o atraso escolar (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010 b).

O Ensino Médio, por sua vez, tem uma cobertura de 96,6% em 2009, 17,1% maior nas zonas urbanas do que nas rurais, cujas taxas são de 99,4% e 82,3% respectivamente. Com relação ao recorte das regiões de planejamento do estado, o acesso ao ensino é menor na região do Vale do Rio Doce. Na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Jequitinhonha/Mucuri e Alto Paranaíba, as taxas de escolarização desse nível ficaram acima de 100% (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010 b).

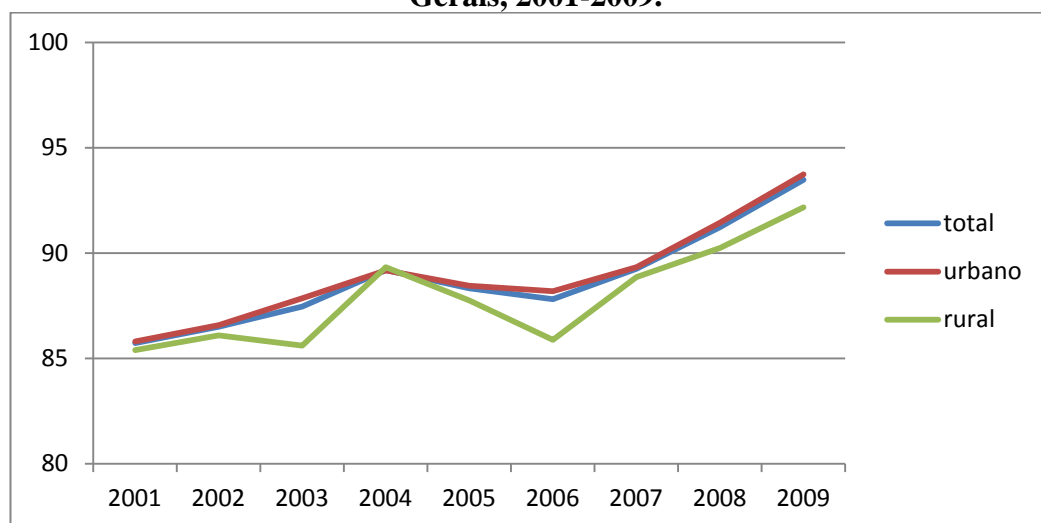
Outra medida da cobertura educacional é a taxa de frequência líquida. No ensino fundamental¹⁶, essa taxa era de 85,72% em 2001 chegando a 93,48% em 2009. Neste último ano, o estado apresenta taxas maiores do que as registradas na região sudeste e no Brasil

¹⁶ A taxa líquida de frequência ao ensino fundamental identifica a parcela da população na faixa etária de 6 a 14 anos que está matriculada nesse nível de ensino, considerado adequado a essa faixa de idade (IPEA, 2012).

(92,40% e 91,09% respectivamente). As taxas relativas aos habitantes das zonas urbanas e rurais em Minas evoluem no mesmo movimento de aumento que as taxas para todo o Estado e suas diferenças não são significativas. Esse movimento sugere uma universalização desse nível de ensino tanto nas zonas rurais como nas zonas urbanas (IPEA, 2012).

Já as taxas de frequência líquida à escola de Ensino Médio¹⁷ são bem menores do que as do nível fundamental, mas apresentam crescimento durante a primeira década do século XXI. Em 2001, seu valor era de 37,39% chegando a 54,51% em 2009. De fato, a universalização do ensino médio ainda não é uma realidade brasileira, conforme apresentado no capítulo anterior. Além disso, no período, o estado apresentou uma posição inferior a da região sudeste e superior a do Brasil nesse indicador. As diferenças entre rural e urbano são mais expressivas do que as encontradas na frequência líquida ao ensino fundamental, mas no período a evolução nas áreas rurais foi bem maior do que nas áreas urbanas – de 17,03% em 2001 para 45,24% em 2009 (IPEA, 2012). As figuras 3 e 4 abaixo resumem algumas informações.

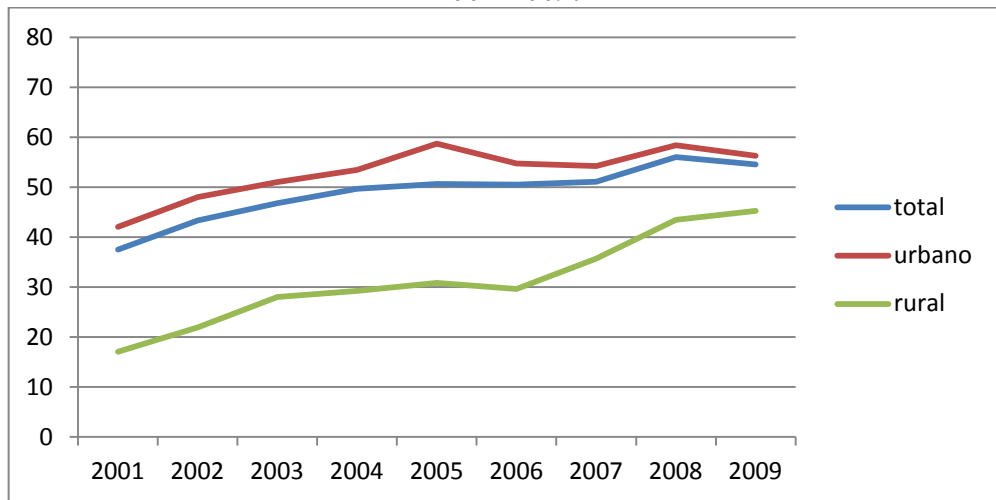
Figura 3 - Taxa de frequência líquida ao Ensino Fundamental (6 a 14 anos), Minas Gerais, 2001-2009.



Fonte: PNAD 2001-2009/IPEA (2012). Elaboração própria.

¹⁷ Identifica a parcela da população na faixa etária de 15 a 17 anos que está no nível de ensino adequado a essa faixa etária, ou seja, ensino médio (IPEA, 2012).

Figura 4 - Taxa de frequência líquida ao Ensino Médio (6 a 14 anos), Minas Gerais, 2001-2009.



Fonte: PNAD 2001-2009 /IPEA (2012). Elaboração própria.

A proporção de jovens que frequentam a universidade ou estão formados entre a população de 18 a 24 anos também aumentou recentemente. Em 2001, era de 7,74% chegando a 17,81% em 2009. A discrepância entre a proporção de jovens habitantes de regiões urbanas e rurais é muito grande, indicando que este nível de ensino ainda é uma barreira ainda maior para os moradores de zonas não urbanas (IPEA, 2012).

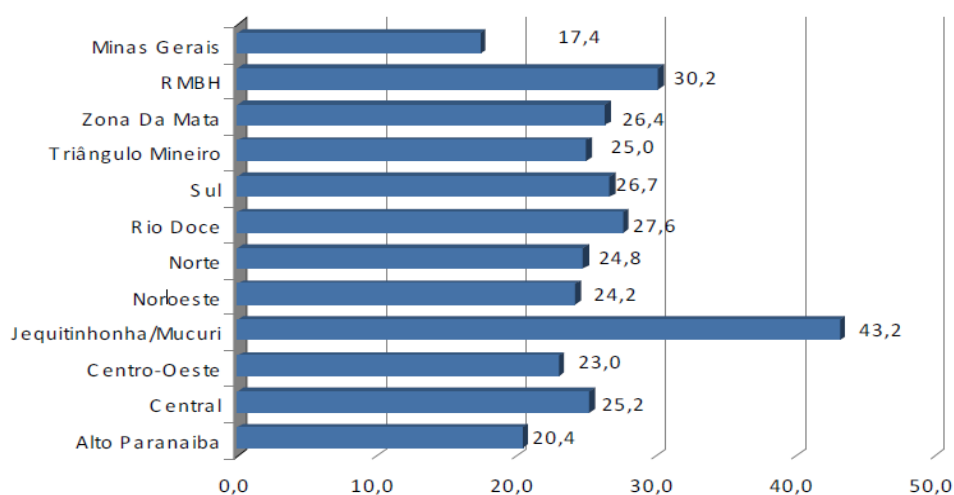
Medidas de fluxo escolar

Os resultados dos indicadores de fluxo escolar (aprovação e reprovação) mostram um melhor desempenho do sistema no ensino fundamental do que no ensino médio, já que no primeiro há maiores taxas de aprovação e menores de reprovação. Entre os alunos que responderam ter estudado em 2008, 90,3% foram aprovados no ensino fundamental e 86% no ensino médio ao final do ano letivo. Diferentemente das tendências anunciadas até agora, a aprovação, em ambos os níveis de ensino, é maior nas áreas rurais do que nas áreas urbanas. No que se refere à reprovação, no ensino médio e nas áreas urbanas há mais estudantes retidos do que no fundamental e nas áreas rurais. O percentual de alunos reprovados no ensino médio é de 14% contra 9,7% no ensino fundamental. Notou-se também que a reprovação é mais expressiva nas séries finais do ensino fundamental e nas primeiras do ensino médio. Além disso, registraram-se diferenças regionais nas taxas de reprovação, menos expressivas no ensino fundamental do que no médio (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010 b).

Por sua vez, a taxa de distorção idade-série é um indicador que mede o percentual de alunos que estão matriculados em dada série da educação básica com idade superior à

recomendada para frequentá-la. Os dados da PAD-MG de 2009 indicam que 14,3% dos mineiros iniciam o seu processo de escolarização fora da faixa de idade potencial, sendo esse número mais expressivo nas zonas rurais, cujo percentual é de 20,3%. O ensino fundamental é concluído por 25% de alunos com idade superior à adequada. Os estudantes da região Jequitinhonha/Mucuri apresentam as maiores taxas de distorção nesse nível educacional. No ensino médio, os valores desse indicador são ainda mais altos. No 1º ano, 28% dos estudantes estão fora da idade adequada para cursá-lo. Novamente, esse percentual é maior nas zonas rurais. No 3º e último ano do Ensino Médio, a taxa chega a 30% para todo o estado. Mais uma vez, a região Jequitinhonha/Mucuri está em desvantagem em relação às demais, já que 43,2% dos alunos matriculados no ensino médio estão fora da faixa de idade potencial, a maior taxa encontrada entre as regiões de planejamento do Estado. Os dados ainda mostram que a taxa de distorção idade série no último ano do Ensino Fundamental é maior do que no primeiro ano do Ensino Médio, o que “pode indicar que os mais atrasados tendem a se evadir do sistema de ensino” (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010 b: 33). A figura 5 abaixo apresenta as taxas de distorção idade série no ensino médio por região de planejamento do Estado.

Figura 5 - Taxa de distorção idade série no ensino médio por região de planejamento e RMBH – Minas Gerais, 2009



Fonte: PAD-MG (2009). Elaboração: Fundação João Pinheiro (2010 b).

Os dados da PAD-MG de 2009 ainda revelam que a maior parte dos estudantes mineiros está matriculados em escolas públicas (43,0% na rede estadual, 35,6% na rede municipal e 2,9% na rede federal). A rede privada também conta com menos alunos nas áreas

rurais do que em zonas urbanas. As regiões do Triângulo Mineiro e Metropolitana de Belo Horizonte são as que apresentam mais alunos matriculados em escolas particulares.

O panorama apresentado indica melhoras na situação econômica e educacional da população mineira na primeira década dos anos 2000. Seja pelo aumento da renda domiciliar per capita, pelas quedas da população em pobreza extrema ou da taxa de desemprego, ou ainda pelo crescimento dos indicadores de escolarização, os mineiros parecem estar gozando de melhores oportunidades nos últimos anos. O Estado, em geral, tem um desempenho educacional melhor do que o brasileiro e inferior ao da região sudeste. Apesar dessa tendência de desenvolvimento, desigualdades regionais e de local de residência (urbano-rural) ainda persistem.

A população jovem do Estado está mais escolarizada, já que possui maior acesso à escola do que as gerações anteriores. Disso decorre “uma tendência de universalização do sistema básico de ensino no estado e o deslocamento dos problemas educacionais para questões de qualidade” (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010 b: 99). Mesmo nesse contexto favorável para a realização da trajetória escolar, o Ensino Médio ainda é uma realidade para poucos no estado, principalmente aqueles que logram superar o ensino fundamental e que “têm a alternativa de não assumir responsabilidades que competem com frequência à escola, como a entrada no mercado de trabalho e a constituição da família” (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010 b: 11). Os indicadores são melhores nas áreas urbanas, exceto os relativos ao fluxo escolar. A região de planejamento Jequitinhonha/Mucuri e Rio Doce apresentam, em geral, uma pior situação do que as demais.

Se a população do estado tem se tornado mais escolarizada nos últimos anos, esse resultado, em parte, decorre das políticas de expansão educacional levadas a cabo no Brasil durante o século XX, como já apresentando no capítulo anterior. Por outra parte, políticas de aceleração da aprendizagem (como a adoção dos sistemas de ciclos ou de progressão continuada ou promoção automática em substituição ao sistema de seriação por ano) foram fundamentais para a correção dos problemas de fluxo no sistema escolar (SILVA, 2003). E, enfim, registrem-se as condições sociais mais favoráveis das famílias como importante aspecto interveniente nesse resultado.

Por tudo isso, para um melhor diagnóstico das desigualdades educacionais em Minas Gerais, uma análise no tempo se faz necessária. Na próxima seção, o esforço se concentra na análise da evolução da progressão escolar em Minas Gerais, a partir das transições educacionais, referenciando coortes passadas e as Regiões de Planejamento do Estado.

4.2. Evolução ao longo do tempo da progressão escolar em Minas Gerais

Nesta seção, objetiva-se apresentar uma análise sobre a evolução das taxas de realização das transições escolares em Minas Gerais nos últimos 70 anos, a fim de se perceber o movimento e as tendências da desigualdade educacional a partir da variável de origem relativa ao local de moradia no estado. A variável educacional de referência é a conclusão das transições educacionais por probabilidade condicional, ou seja, trata-se de níveis de escolarização alcançados por um indivíduo desde que ele tenha completado o nível imediatamente anterior. Assim, nas transições mais elevadas somente a subpopulação que realizou as transições anteriores é considerada. Na análise, a transição 1 (T1) refere-se a completar o 1º ano do ensino fundamental; a transição 2 (T2) considera aqueles que completaram a 4ª série do ensino fundamental dada a realização de T1; a transição 3 (T3) diz respeito aos indivíduos que completaram a 8ª série do ensino fundamental, dada T2; e a transição 4 (T4) refere-se aqueles que terminaram o ensino médio, tendo realizado a T3. Por fim, serão usadas cinco coortes de nascimento, a saber: indivíduos nascidos de 1940 a 1949 (C1), de 1950 a 1959 (C2), de 1960 a 1969 (C3), 1970 a 1979 (C4) e por fim 1980 a 1989 (C5). Estes indivíduos poderiam ter entrado no sistema escolar entre 1947 a 1996, período marcado por algumas reformas educacionais no Brasil. Contextualiza-se, portanto, essas reformas, avaliando os seus efeitos no comportamento da proporção de pessoas que completaram as transições nas coortes analisadas.

De 1942 a 1946, o Ministério da Educação implementou um conjunto de reformas no escopo de expandir e modificar a educação primária e secundária do país. O nível secundário foi unificado (antes os alunos optavam por uma vertente acadêmica e outra técnica) e o sistema educacional brasileiro passa a ter três níveis subsequentes: o primário inferior (4 anos), o secundário inferior (4 anos) e secundário completo (três anos, na via humanística ou científica). A reforma tornou obrigatório o ensino primário para todas as crianças e investiu na Escola Normal de magistério, que preparava estudantes secundaristas para o exercício da atividade docente (RIBEIRO, 2009).

Em 1961, a reforma da educação primária e secundária foi levada a cabo sob a pressão dos líderes religiosos e donos de instituições educacionais católicas para financiamentos públicos de escolas de nível primário, secundário inferior e secundário superior. A reforma ajudou a expandir a realização educacional dos níveis por meio da ampliação de vagas em

escolas públicas ao passo que no nível secundário superior metade das vagas era oferecida por escolas particulares (RIBEIRO, 2009).

Já a reforma educacional de 1971 estendeu a obrigatoriedade da escolarização para 8 anos (conclusão do secundário inferior) provocando crescimento na proporção de estudantes que completavam o nível secundário inferior e ingressavam no secundário superior (RIBEIRO, 2009).

Em 1982, com o fim dos 20 anos de regime da ditadura militar no Brasil, os novos governadores de estado realizaram políticas de expansão da educação pública primária e secundária, bem como planos de construção e reforma de escolas. Os estados maiores, incluindo Minas Gerais, realizaram essas mudanças de forma mais expressiva. Muitas vagas foram criadas nos dois níveis de ensino nas escolas públicas. Somente depois dessas reformas que a educação primária quase se universaliza no país – mais de 90% das crianças com idade relevante foram incluídas no sistema (RIBEIRO, 2009).

Assim, essas reformas educacionais relativamente recentes (1961, 1971 e 1982)¹⁸ tiveram como efeito central a expansão da educação primária (T1 e T2), secundária inferior (T3) e secundária superior (T4). Não obstante, todas elas “apontam para um fato inegável na história da educação brasileira: a expansão tardia do sistema durante o século XX, quando comparado ao de outras sociedades industriais ou mesmo, da América Latina” (RIBEIRO, 2009: 24).

Contextualizadas as reformas, passa-se à apresentação dos resultados. A tabela 1 mostra a proporção da população, por coorte, que completou cada uma das transições escolares analisadas neste trabalho, dada a realização da imediatamente anterior.

¹⁸ Na década de 1990, ocorreu a mais recente reforma educacional brasileira, desenvolvida a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB nº 9394-96). Porém, os seus efeitos sobre a proporção de pessoas que concluem as transições não pode ser medido nesse trabalho, haja vista que as coortes de nascimento analisadas nasceram antes dessa reforma e entraram na escola, quando o fizeram, a partir do mesmo ano (1996) ou antes dele.

Tabela 1 - Proporção de conclusão das transições, por coorte, Minas Gerais, 1940 - 1989.

COORTES	TRANSIÇÕES			
	T1	T2	T3	T4
1940-1949	79,0%	67,1%	39,1%	70,3%
1950-1959	89,8%	79,0%	47,7%	65,7%
1960-1969	94,7%	86,5%	51,6%	65,3%
1970-1979	97,0%	90,8%	62,0%	69,3%
1980-1989	98,9%	96,7%	80,2%	71,3%

Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

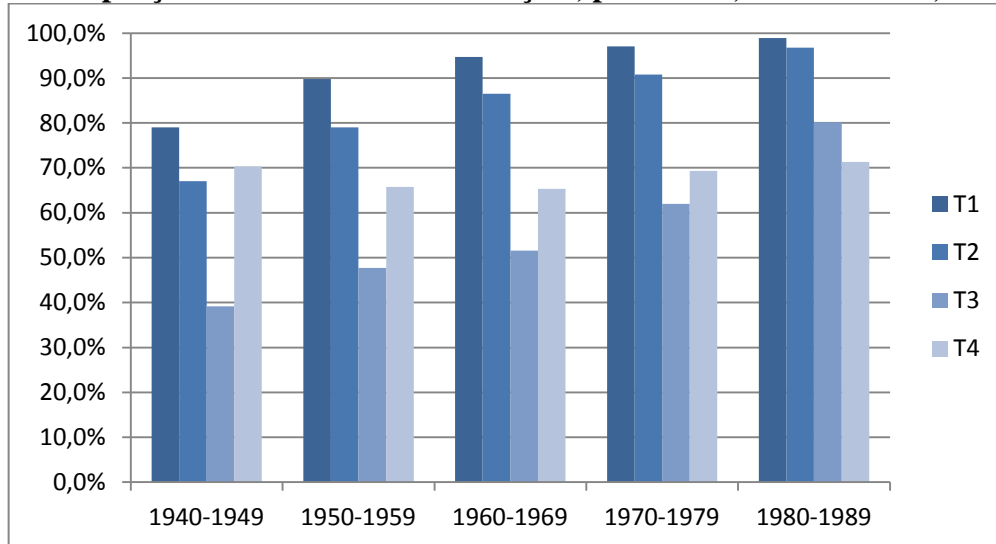
Em primeiro lugar, ressalta-se o movimento dentro de uma mesma transição, indicado pela seta vertical da tabela. A proporção de pessoas que concluíram as transições de 1 a 3, dado que completaram a imediatamente anterior, foi aumentando nos últimos 70 anos, exceto na transição 4 cujo percentual de concluintes declinou para as coortes C2 e C3, elevando-se novamente para a coortes C4 e C5. O movimento encontrado indica a quase universalização da primeira e segunda transições ao longo das coortes, o que pode ser associado às reformas educacionais realizadas. “O simples acesso à escola já foi uma importante transição para muitas pessoas que cresceram durante a segunda metade do século XX” (RIBEIRO, 2009: 57). Por outro lado, o movimento dentro de uma mesma transição aponta para um grande obstáculo na conclusão da T3, interpretação que fica mais evidente quando se analisam as tendências dentro de uma mesma coorte, indicadas pela seta horizontal da tabela 1.

Nota-se, por exemplo, que 79,0% das pessoas nascidas entre 1940 e 1949 completaram a 1ª série do ensino fundamental (T1). Desta subpopulação, 67,1% passou pela segunda transição e destes apenas um pequeno grupo, correspondente a 39,1%, concluiu a 8ª série do ensino fundamental. Deste pequeno grupo um percentual bem maior, 70,3%, conseguiu concluir o ensino médio. Passar pela T3 era uma barreira para as coortes C1 a C4. Este movimento só não foi verificado para a coorte nascida entre 1980 a 1989 (C5), para quem a expansão do ensino fundamental já era uma realidade decorrente das reformas educacionais apresentadas. O gargalo do sistema educacional se desloca, então, para a T4. O sistema aplica uma espécie de filtro seletivo, ou seja, as subpopulações que concluem uma transição, tendo encerrado a imediatamente anterior, vão diminuindo ao longo da trajetória dentro do sistema.

Portanto, até a coorte nascida entre 1970 a 1979, o grande gargalo era completar o ensino fundamental (T3). Os benefícios das reformas educacionais da década de 1960 e 1970 se concentraram principalmente na conclusão do 1º ano e do 4º ano. Aqueles que conseguiram concluir a T3 tiveram, relativamente, mais facilidades para terminarem o ensino médio. Por

isso, na transição quatro (T4) as coortes vão apresentando um comportamento parecido, conforme ilustrado na figura 6 abaixo.

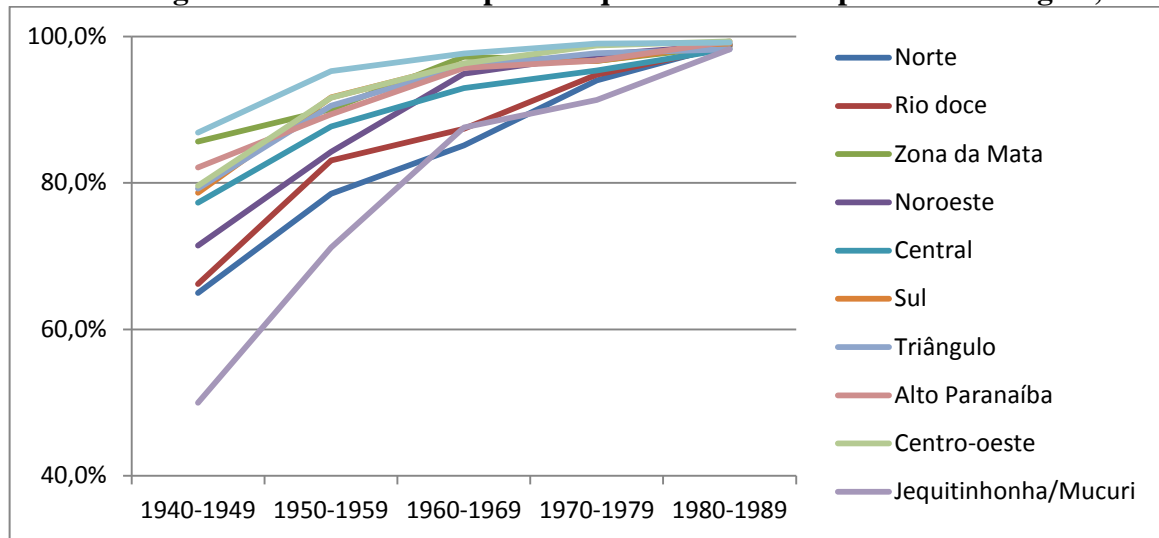
Figura 6 - Proporção de conclusão das transições, por coorte, Minas Gerais, 1940 -1989.



Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

Os dados sobre a conclusão das transições por coorte e região mostram um resultado interessante. Na primeira transição, há mais desigualdade entre as regiões. A diferença regional vai declinando com o passar do tempo e das transições, de modo que na conclusão da 4ª transição as regiões são mais homogêneas, sendo esta homogeneidade ainda maior para a coorte de pessoas nascidas entre 1980 e 1989 (C5). Em outras palavras, a cada coorte as regiões se tornam mais semelhantes em relação às transições escolares. As figuras 7 a 10 mostram o movimento da redução das desigualdades regionais no tempo para cada uma das transições escolares.

Figura 7 - Percentual de pessoas que realizou a T1 por coorte e região,

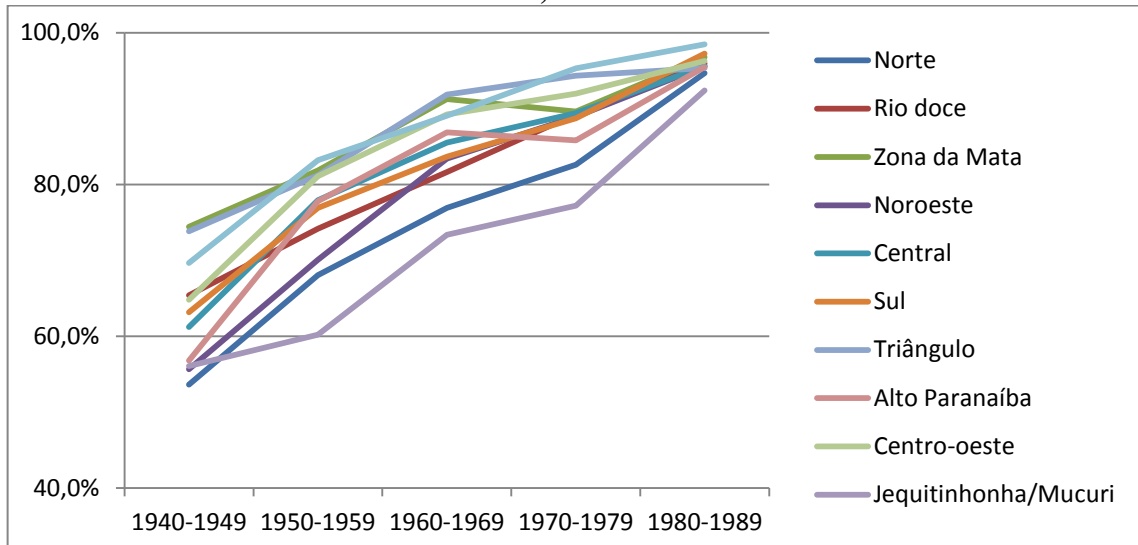


Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria

Nota-se, na figura 7, que as linhas referentes às Rps do Estado são mais dispersas nas coortes mais antigas encontrando-se na medida em que o tempo passa. Sugere-se que essa dessemelhança entre elas pode indicar maior desigualdade, ao passo que o movimento de encontro uma redução das mesmas. Para a coorte mais recente, há um forte indício de universalização da conclusão da 1ª transição. Além disso, percebe-se uma diferença mais expressiva nos percentuais de conclusão da T1 entre os habitantes da região Jequitinhonha/Mucuri, reforçando a sua desvantagem socioeconômica, como já apontado. Apesar disso, essa região apresenta elevado crescimento percentual de conclusão da T1 ao longo do tempo. Na C1, 50,0% dos habitantes dela concluíram o primeiro ano do ensino fundamental ao passo que na C5 esse percentual chega a 98,2%. No outro extremo, os habitantes da RMBH sempre estiveram em vantagem na conclusão dessa transição durante todo o período analisado.

A figura 8 se refere a proporção de pessoas que completou a T2, dada a realização da T1, por coorte e região. Sua leitura evidencia que nas coortes mais antigas, a dispersão da proporção de pessoas que concluíram a transição 2 é menor do que na T1 e que as linhas, no passar do tempo, tendem a seguirem para o mesmo patamar, indicando uma menor desigualdade entre as regiões. Porém, a universalização do término dessa transição é menos evidente e há mais variação (desigualdade) entre as regiões, quando comparada com a T1. Mais uma vez, notam-se os menores percentuais de realização desta transição entre os moradores da região Jequitinhonha/Mucuri.

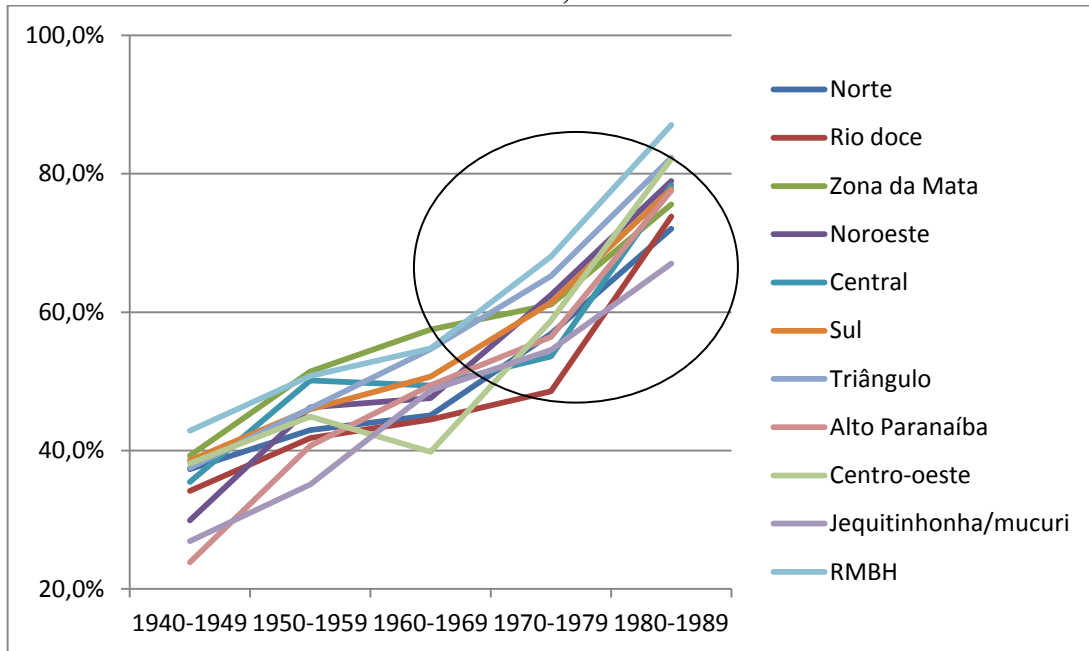
Figura 8 - Percentual de pessoas que realizou a T2, dada T1 por coorte e região, Minas Gerais, 1940-1989.



Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria

Já na figura 9, percebe-se a ocorrência de menos pessoas concluindo a 8ª série do ensino fundamental (T3) em comparação com a realização da T2. Como já discutido, esta transição é foi o grande filtro de seletividade do sistema escolar até C4, e por isso, mesmo na coorte mais nova C5), as diferenças entre as regiões são mais visíveis do que nas demais transições. Percebe-se também uma maior inclinação nas linhas da figura a partir das coortes nascidas nos anos de 1970 para todas as regiões, salientada pelo círculo apresentado na figura. O crescimento expressivo nos percentuais de conclusão da T3 para essas coortes pode ser associado aos efeitos da reforma educacional de 1971, a qual expandiu os anos de escolaridade compulsória do primário (quatro anos) para o secundário inferior (8 anos) produzindo um aumento na proporção de estudantes que completavam esse nível de ensino.

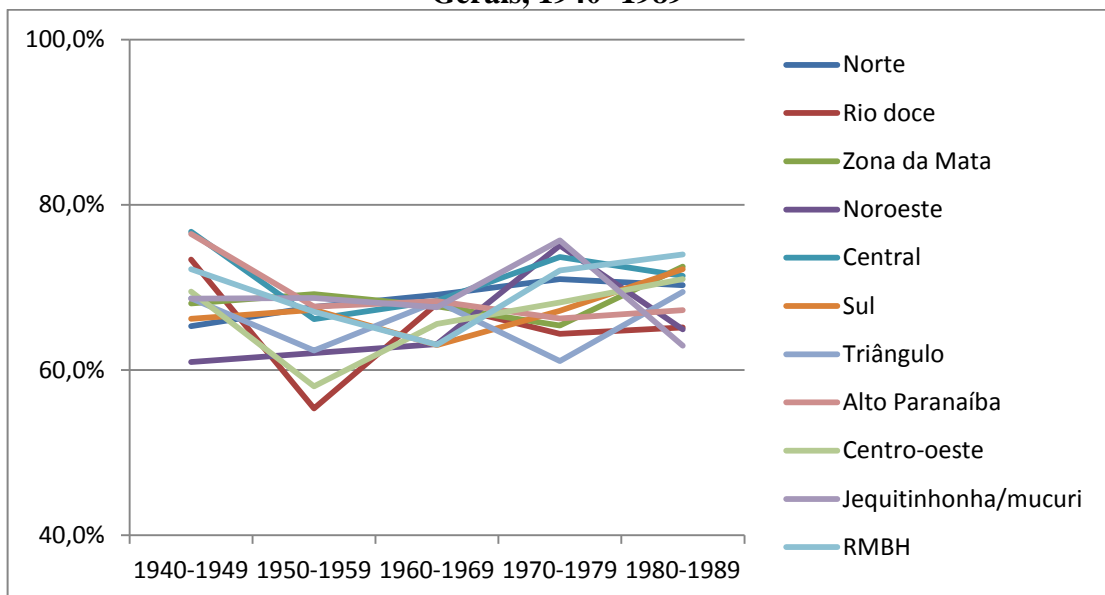
Figura 9 - Percentual de pessoas que realizou a T3, dada T2 por coorte e região, Minas Gerais, 1940-1989.



Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria

Por fim, a conclusão da transição 4 é a que apresenta menor desigualdade entre as regiões de planejamento do Estado. As taxas de conclusão ficam na casa dos 60% a 80% para todas as coortes e RPs, conforme demonstrado na figura 10.

Figura 10 - Percentual de pessoas que realizou a T4, dada T3 por coorte e região, Minas Gerais, 1940- 1989



Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

Pelo simples princípio de que as proporções de conclusão de uma transição para cada coorte estudada possuem certa dispersão entre as regiões, propõe-se analisar diferenças regionais em um ponto do tempo para cada transição como uma evidência de desigualdade. Em outras palavras, pode-se encarar essa "dissimilaridade" entre os percentuais de sucesso para cada região e para cada coorte, apresentados nos gráficos acima, como uma medida de desigualdade regional quanto às oportunidades educacionais. Deste modo, se for calculada para cada coorte e para cada transição o grau de dispersão das taxas de sucesso nas transições, pode-se compor uma medida sintética. Essa medida, conforme se sugere aqui, pode ser a própria variância dessas taxas de sucesso, calculada segundo a expressão abaixo. Para cada coorte e transição, foi calculada a variância das proporções de conclusão das regiões de planejamento. Por conveniência, os valores foram multiplicados por 1000. A figura 11 ilustra os resultados desse procedimento.

$$DOE \text{ entre Regiões} = \frac{\sum_{i=1}^{11} (X_{ijk} - \bar{X}_{jk})^2}{n - 1} \times 1000$$

onde,

i: Regiões de Planejamento de Minas

j: Coortes, variando de 1 a 6, para:

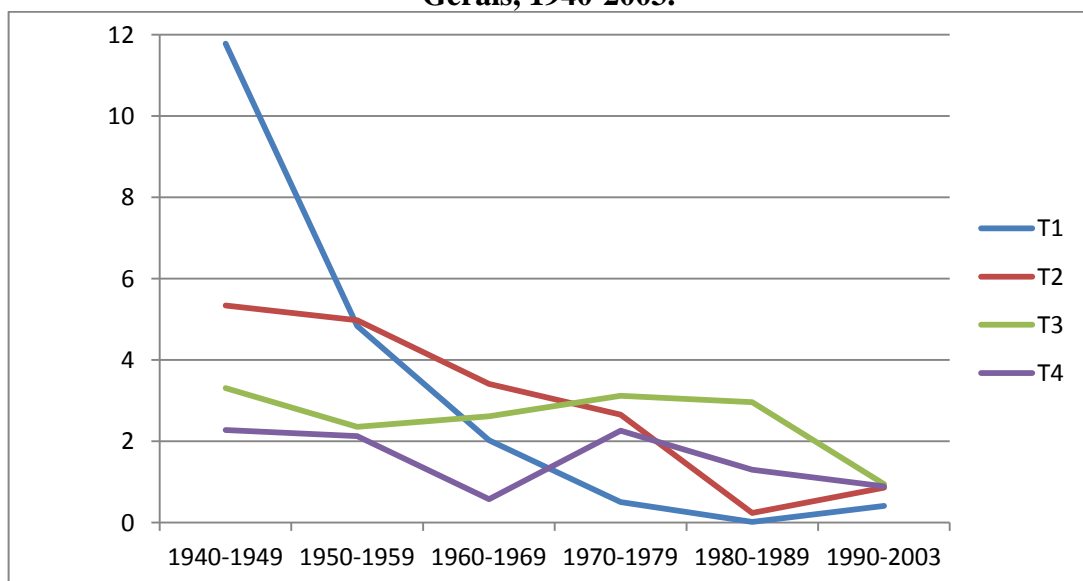
(C1) 1940-1949; (C2) 1950-1959; (C3) 1960-1969; (C4) 1970-1979; (C5) 1980-1989; (C6) 1990-2003.

k: Transições (T1, T2, T3, T4)

X_{ijk} : Proporção de pessoas da região i, da coorte j, que concluiu a transição k

\bar{X}_{jk} : Média das proporções X_{ijk} , para a coorte j, transição k

Figura 11 - Variância dos percentuais de sucesso nas transições por regiões, Minas Gerais, 1940-2003.



Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

Na coorte de 1940-1949, a transição mais desigual entre as regiões mineiras era a T1, que indica a conclusão de um ano de estudo. A variância das proporções de conclusão dessa transição de cada região na C1 é maior do que a variância das proporções de conclusão das demais transições de cada região nessa mesma coorte. Percebe-se, no entanto, que as desigualdades regionais com respeito à primeira transição (T1) caem acentuadamente para a coorte que nasceu na década seguinte – provavelmente em função das reformas educacionais de 1961. As desigualdades na T1 se reduzem ainda mais para a coorte de 1960-1969 (geração que entrou na escola durante a década de 1970, tendo colhido os frutos da reforma de 1971). As desigualdades regionais com respeito à T2 são menores do que as relativas a T1, já que as variâncias das proporções de conclusão da T2 de cada região para todas as coortes são menores do que as encontradas para T1; além disso, acompanham o mesmo movimento de declínio no correr do tempo, que se expressa entre as coortes. Tem-se, portanto, que as desigualdades regionais para T1 e T2 diminuíram progressivamente ao longo do tempo.

As desigualdades regionais na conclusão do ensino fundamental (T3) sinalizam uma queda mais consistente e duradoura somente a partir das coortes nascidas a partir de 1980. Já com respeito à T4, as desigualdades regionais se mostram mais expressivas a partir da coorte nascida nos anos de 1970 (C3). A coorte que nasce a partir de 1989 é a que experimenta menor desigualdade entre as regiões e entre as transições (uma vez que todos os valores convergem quase que perfeitamente para um mesmo ponto, ou seja, as variâncias das proporções de conclusão de cada região nas quatro transições para essa coorte têm valores muito parecidos)¹⁹.

Concluí-se então que, à medida que o tempo passou e as políticas educacionais focaram a expansão, o crescimento do sistema parece ter contribuído para a diminuição das desigualdades educacionais entre as regiões do Estado de Minas Gerais e nas coortes mais recentes. A característica de origem referente ao local de moradia do estado pareceu fazer menos diferença para a conclusão das transições no decorrer do tempo.

A análise apresentada até agora revela que em Minas Gerais as desigualdades de oportunidades educacionais ainda persistem, apesar de tendências de melhora nos indicadores e da redução das diferenças regionais na conclusão das transições ao longo de tempo. Por

¹⁹ A análise sobre as coortes passadas serve como uma aproximação da realidade encontrada no passado de Minas Gerais. Mas apenas faz isso com imprecisão. Faz-se uma análise das pessoas que hoje são mais velhas e que hoje vivem nessas regiões do estado. No entanto, com os movimentos migratórios, nem sempre as pessoas moram onde se escolarizaram. É razoável supor, no entanto, que a maior parte da população residente nas regiões não é migrante, mas sim nativa. E assim, a medida que pretende voltar para o passado parece ser suficientemente válida e razoável.

outro lado, características de origem seguem influenciando o sucesso educacional da população do estado. A relação entre origem e alcance educacional permanece como fenômeno por essas terras.

Quando as funções escolares de socialização e seleção social dependem das características de origem dos estudantes que passam pela escola, fala-se em estratificação educacional. Um sistema que estratifica pela origem não é democrático; é desigual. No próximo e último capítulo, analisam-se os determinantes da conclusão das quatro transições escolares. Que fatores de origem determinam a progressão escolar da população mineira com 6 a 19 anos em 2009? Os seus efeitos são expressivos? Como eles se comportam ao longo das transições? Eles expressam, de fato, desigualdade na realização das transições? Pretende-se ir em busca dessas respostas no capítulo que segue.

5. DETERMINANTES DA PROGRESSÃO ESCOLAR EM MINAS GERAIS

A discussão e análise apresentadas até agora convergem em uma ideia: não há indícios da redução da estratificação educacional, ou seja, do efeito das origens sociais sobre o alcance educacional dos indivíduos. No capítulo anterior, através da apresentação da evolução recente da educação no estado, evidenciou-se que a análise das oportunidades educacionais pode levar em consideração diferentes aspectos, como o acesso à educação, a cobertura dos diferentes níveis educacionais, o fluxo escolar e a realização das transições educacionais. Em todos estes aspectos, o sistema educacional vem se mostrando incapaz de atender da mesma aos grupos sociais de diferentes origens. Mesmo que se tenha “achado” uma tendência declinante nas diferenças de conclusão das transições ao longo do tempo entre as regiões, elas ainda existem e não se devem apenas ao lugar de residência dos estudantes.

Neste capítulo, estudam-se os determinantes da progressão escolar em Minas Gerais, usando um modelo de regressão logística que estima as probabilidades de conclusão das transições educacionais segundo um conjunto de variáveis relativas à origem social dos estudantes. O capítulo se divide em quatro partes. Na primeira delas, descreve-se esse modelo empírico bem como as diferentes interpretações para os resultados gerais encontrados por estudos similares. Em seguida, revisam-se as pesquisas brasileiras sobre progressão escolar, no intuito de balizar as observações dos resultados para o caso mineiro. Mais adiante, apresentam-se as variáveis utilizadas. Por fim, na última seção, os resultados são descritos e examinados.

5.1 O modelo logístico para a análise da progressão escolar

As pesquisas mais recentes sobre escolarização a conceituam como uma sequência de transições entre níveis de escolaridade, entre as quais incidem alguns fatores que condicionam as probabilidades de sucesso, bem como a trajetória escolar dos indivíduos (SILVA & HASENBALG, 2002; SILVA, 2003; FERNANDES, 2005; RIBEIRO, 2009; GUIMARÃES & RIOS- NETO, 2010). Tais probabilidades indicam as chances de um indivíduo alcançar certo nível de escolaridade, tendo completado o imediatamente anterior. Robert Mare (1980, 1981), pioneiro nesses estudos, propôs a construção de um modelo logístico aplicado a cada transição escolar, através do qual distingue variáveis independentes que podem produzir

efeitos na escolaridade²⁰. Desta forma, a cada patamar de escolaridade, os indivíduos aptos a realizar a próxima transição compõem uma subpopulação que diminui quanto mais elevada for a transição educacional realizada. A variável dependente, neste modelo, indica se um indivíduo completou ou não a transição em análise, tendo concluído com sucesso a transição imediatamente anterior.

O modelo proposto por Mare (1981) avançou em relação aos anteriormente utilizados na pesquisa empírica. Segundo ele, os modelos estatísticos de estratificação educacional reúnem suposições sobre o significado da desigualdade de oportunidades educacionais. Deste modo, aponta duas questões fundamentais para o estudo das mesmas. Em primeiro lugar, a dispersão da escolaridade formal para certa população. Em segundo, considerando o patamar de dispersão da escolarização, ou seja, a extensão da distribuição da escolarização, em que medida os grupos sociais são alocados de acordo com o seu resultado educacional. A partir disso, Mare (1981) concluiu que estudos que utilizavam como variável dependente os anos de estudos completos, estimavam efeitos que refletiam, por um lado, a relação entre origens sociais e realização educacional e, por outro a dinâmica de distribuição da escolaridade. Por isso, os efeitos das características de origem sobre o alcance educacional poderiam ser enviesados pelos efeitos da distribuição da escolaridade, ou seja, da expansão ou contração do sistema educacional. Esses modelos, portanto, não separam o processo de expansão da educação da análise dos determinantes da desigualdade educacional. No modelo de regressão logística, por outro lado:

as diferenças nos efeitos do background familiar, ou sobre as transições escolares ou sobre as coortes, não podem resultar de mudanças na distribuição marginal das variáveis independentes ou dependentes porque tais mudanças não podem afetar os coeficientes. As diferenças no efeito resultam da genuína diferença nas associações entre as variáveis medidas sobre populações (MARE, 1981: 74 – tradução minha).

Além disso, os modelos lineares aplicados aos estudos de estratificação medem os efeitos de determinantes da escolaridade a partir de um coeficiente médio para toda a amostra e por isso não captura possíveis variações sistemáticas e significativas dos coeficientes ao

²⁰ O modelo estatístico de regressão estima a relação entre uma variável dependente (y) e uma ou mais variáveis independentes (x). O método verifica o quanto a variação de x influencia ou modifica y. Na regressão linear, utiliza-se como variável dependente uma variável contínua (como os anos de estudos, por exemplo), ao passo que na regressão logística, y é uma variável categórica binária (no caso desse estudo, completar ou não cada uma das transições educacionais).

longo das transições escolares. Toma-se como exemplo hipotético um modelo de regressão linear que estima os efeitos da renda domiciliar per capita sobre os anos de escolaridade de uma criança, no qual tivéssemos encontrado que o aumento de R\$100,00 eleva as chances de se completar mais um ano de estudo. Ora, essa medida da relação entre a renda e os anos de estudo pode não ser a mesma para anos de estudos mais elevados – isto é: a renda pode possuir efeitos diferentes, dependendo do nível de escolaridade. Porém a estimação pelo modelo linear aponta sempre para a mesma relação. O modelo logístico proposto por Mare, por aplicar uma regressão a cada transição estudada dado que se completa a imediatamente anterior, avança nesse sentido, pois permite verificar 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 segundo custos, benefícios e probabilidades de realização também diferentes, dependendo da transição a ser concluída (BREEN & GOLDTHORPE, apud SILVA & HASENBALG, 2002; apud SILVA, 2003). Em outras palavras, possibilita perceber se cada transição tem o um padrão de efeitos (RIBEIRO, 2009).

Neste sentido, quando se estuda o que determina as oportunidades de uma pessoa completar o nível superior da educação, só é possível considerar aqueles indivíduos que já passaram com sucesso pelo nível anterior, ou seja, eles representam uma subpopulação. “Assim apenas características comuns daqueles que foram bem sucedidos em transições anteriores afetará a estimação da probabilidade de se passar a uma transição específica” (FERNANDES, 2005: 26). O modelo de Mare (1980, 1981), pelas vantagens apresentadas acima, “tem sido amplamente utilizado na pesquisa recente sobre estratificação educacional” (SILVA, 2003: 111), seja para 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 (como é o caso deste trabalho).

Ao contrário do que os postulados da teoria funcionalista e do capital humano preconizavam, a despeito da extensa expansão dos sistemas educacionais em diferentes países, bem como dos processos de modernização e dos investimentos políticos despendidos no rumo do enfrentamento das desigualdades, pesquisas internacionais que usaram o modelo de Mare verificaram um padrão persistente da desigualdade de oportunidades educacionais, apontando problemas para a hipótese meritocrática (Shavit e Blossfeld apud GUIMARÃES & RIOS NETO, 2010; apud SILVA, 2003; apud RIBEIRO, 2009). Em consequência, surgiram

explicações para a ocorrência desse padrão constante de desigualdade, como as teorias sobre o papel do sistema escolar como reprodutor da hierarquia social, na medida em que socializa e premia os alunos a absorverem os valores pertinentes a sua classe social, valorizando os recursos de capital que eles herdam de suas famílias.

Outro resultado geral desses estudos subsequentes à proposta metodológica de Mare (1981) diz respeito ao efeito declinante das características de origem sobre as chances de se progredir no sistema ao longo das transições escolares. O próprio autor elaborou uma hipótese interpretativa para esta tendência, apontando, então, uma limitação para o seu modelo. Trata-se da heterogeneidade não mensurada, que consiste em características intervenientes da origem dos indivíduos que provocam resultados positivos sobre a realização escolar, porém não são utilizadas para mediar os efeitos do background familiar sobre o alcance educacional. A seletividade escolar é influenciada por variáveis intervenientes, tais como habilidade, motivação, aspirações, capacidade cognitiva, entre outras. Dessa forma, existe uma associação entre os efeitos das características familiares e essas variáveis intervenientes sobre as possibilidades de progredir nos estudos pelos filhos. Indivíduos mais estimulados pela família e pela escola, com aspirações profissionais mais elevadas e maior capacidade de aprendizagem apresentam maiores chances de completar com sucesso as transições em níveis mais elevados. Esta estrutura de covariância entre as características estruturais/de origem e as capacidades e aspirações individuais tende a se enfraquecer nas transições mais elevadas, aparentemente atenuando o efeito total da origem social na consecução das transições. Isso porque, nas séries escolares mais elevadas, os indivíduos são mais homogêneos em termos de capacidade cognitiva, haja vista que os menos hábeis já foram barrados nas transições mais elementares (SILVA & HASENBALG, 2002, SILVA, 2003; GUIMARÃES & RIOS NETO, 2010). Em outras palavras, os efeitos de origem são suavizados devido à ação de variáveis intervenientes, que são responsáveis por selecionar grupos de indivíduos mais semelhantes entre si, em termos de suas características. Logo, a origem não está presente como um “efeito”, mas sim como um fator gerador de um “viés de seleção” na composição desses grupos que completam com sucesso as transições.

Alternativas teóricas foram desenvolvidas para explicar essa tendência de declínio dos efeitos de origem social ao longo das transições. Müller e Karle (apud SILVA, 2003 GUIMARÃES & RIOS NETO, 2010) propõem uma explicação a partir da ideia de ciclo de vida de dependência. De acordo com ela, na medida em que a idade de um filho aumenta, e ele vai passando pelas transições escolares, sua dependência econômica, social e emocional

em relação aos pais diminui. Suas escolhas e preferências próprias vão se tornando mais importantes em relação às escolhas e condições econômicas da família. Por isso, os efeitos de origem seriam menos importantes para suas decisões ou possibilidades de realização das transições mais avançadas, confirmando a hipótese de Mare.

Uma teoria comumente utilizada para a explicação das tendências de declínio dos efeitos das características de origem social sobre as probabilidades de progressão escolar é a Desigualdade Maximamente Mantida (Maximally Maintained Inequality - MMI) (SILVA, 2003). Segundo ela, ao longo do tempo, as classes mais altas universalizam para si o acesso aos níveis mais elevados de ensino. Somente depois que a classe mais alta goza do privilégio desse monopólio da universalização, ou seja, atinja um nível de saturação naquela transição (próximo a uma taxa de 100% de conclusão) é que esses níveis mais elevados começam a se universalizar para as classes mais baixas, enfraquecendo os impactos das características de origem nas transições mais elementares. A MMI se aplica melhor como interpretação para análises ao longo do tempo ou entre coortes. Quando se fala apenas de um ponto específico no tempo, como é o caso desse trabalho, não se pode incorrer no erro de apresentar interpretações sobre mudanças de tendências em níveis mais macro.

5.2 Estudos sobre origem social e progressão escolar no Brasil

Os estudos brasileiros inspirados no modelo de Mare apontam a mesma tendência verificada para os estudos internacionais: um padrão persistente de desigualdade nas oportunidades educacionais. Alguns deles serão apresentados em seguida, no escopo de aportar a análise posterior dos determinantes da progressão escolar no estado de Minas Gerais, bem como de evidenciar a aplicação das interpretações das tendências dos efeitos das características de origem sobre as transições escolares, conforme discutido na seção anterior.

O primeiro estudo brasileiro sobre os efeitos das características de origem sobre a trajetória escolar dos indivíduos, utilizando o modelo de Mare, foi realizado por Silva e Souza (1986). Usando dados da PNAD de 1976, os autores estudaram 8 transições, desde completar a 1ª série até completar a universidade dado que havia ingressado no ensino superior. O estudo se restringiu às pessoas com idade entre 20 e 64 anos e analisou o efeito de cinco variáveis de background social sobre as chances de realizar as transições, quais sejam: ocupação e escolaridade do pai, local de nascimento (rural e urbano), migração (migrante e não migrante) e cor (branco e não branco). Os resultados apontaram que os efeitos dessas variáveis são mais expressivos nas primeiras transições e declinam ao longo da passagem pelo

sistema educacional, corroborando a hipótese da seletividade, proposta por Mare. A variável ocupação do pai não apresentou este comportamento, sendo mais importante para completar um nível educacional do que para iniciá-lo. Os autores interpretaram esse efeito como reflexo do peso crescente da variável renda nas chances de se realizar com sucesso as transições mais elevadas. O lugar de residência e a situação migratória apresentaram peso relevante nas três primeiras transições e o efeito da variável cor apontou para a alta seletividade racial no acesso ao sistema educacional.

O trabalho de Silva e Hasenbalg (2002) utiliza dados da PNAD de 1999 para estudar 9 transições educacionais relativas à entrada no sistema até a conclusão da 8ª série, para jovens de 6 a 19 anos. Os autores utilizam como modelo analítico os recursos familiares (econômicos, culturais e sociais) que podem ser acionados para que seus filhos tenham vantagens no processo de escolarização. Variáveis como renda domiciliar *per capita*, educação do chefe da família, número de filhos, chefia domiciliar feminina e extensão familiar, foram incluídas no modelo, juntamente com características individuais (gênero, cor) e locais (rural, urbano e região de residência). A análise mostrou que os efeitos dessas variáveis apresentaram um padrão diferenciado e os efeitos de algumas delas não declinaram ao longo das transições. A única variável que apresentou padrão de acordo com a hipótese da seletividade foi a escolaridade do chefe. A situação e o local de moradia apresentaram maiores efeitos nas transições intermediárias, diminuindo nas séries mais elevadas. A vantagem das mulheres em relação aos homens nas chances de progressão escolar esteve sempre presente, mas foi maior nas primeiras transições e diminuiu ao longo da passagem pelo sistema. O comportamento de duas variáveis chamou a atenção dos autores. Primeiro, a renda domiciliar *per capita* apresentou efeito forte no acesso à escola, o qual vai caindo com intensidade até a 4ª série quando volta a subir novamente até a última transição. Esse comportamento converge com o encontrado no estudo de Silva e Souza (1986), o qual aponta a relevância da renda familiar para a realização das transições mais altas. Segundo, o efeito crescente da raça ao longo das transições, discrepante da hipótese dos efeitos declinantes e que aponta, segundo os autores para “traços patológicos do funcionamento do sistema educacional brasileiro”. Os autores concluem que, em geral, os determinantes de origem são mais significativos “no meio do ciclo escolar básico, sendo mais fracos tanto no início como, sobretudo, depois dessas transições centrais” (SILVA & HASENBALG, 2002: 75).

Silva (2003) também aplica o modelo de Mare para examinar os efeitos da expansão educacional sobre a estratificação educacional no Brasil em três pontos diferentes no tempo:

1981, 1990 e 1999 e para três transições (um ano, quatro anos e oito anos de escolaridade). Os dados utilizados foram da PNAD destes anos para as pessoas de 6 a 19 anos. O modelo analítico do estudo também usa os recursos familiares como variáveis explicativas, como em Silva e Hasenbalg (2002). As outras variáveis de controle são o local de moradia (região do país; urbano e rural), gênero, raça e idade. Os resultados da análise dos efeitos de origem ao longo das transições por uma mesma coorte nascida em 1981 corroboram a hipótese dos efeitos declinantes, exceto para a variável renda familiar per capita. Neste caso, seu efeito cresce ao longo da passagem pelo sistema, padrão associado a maior necessidade de recursos econômicos para atingir os níveis mais elevados de ensino. Outra exceção trata da variável cor, quando examinado o seu efeito para a coorte de 1990. Ele cresce ao longo do processo de progressão escolar, embora ao longo de tempo ele se reduza para as três transições estudadas. Ao analisar os resultados referentes às coortes nascidas em 1990 e 1999, o autor testa os postulados da MMI e afirma que ela se aplica apenas para a 1ª transição no Brasil. Os efeitos declinantes das características de origem nessa transição indicam que o ponto de saturação foi atingido para os grupos mais privilegiados. Já para as outras transições, os autores perceberam estabilidade dos efeitos de características como escolaridade do chefe e o aumento da desigualdade para outras como sexo ou região de moradia. Neste sentido, o estudo sugere que a seletividade do sistema se deslocou para os níveis mais elevados ao longo da década de 1990 e que a expansão educacional beneficiou os grupos em situação de vantagem (mulheres e não moradores do Nordeste).

As barreiras da raça nas chances de progressão escolar foram estudadas detidamente por Fernandes (2004). Os dados utilizados por ela são oriundos da PNAD de 1988. Uma diferença desse trabalho em relação aos anteriormente citados é o fato de focar numa análise de coortes para analisar a desigualdade educacional no Brasil, num período de mais de 80 anos. Através do modelo proposto por Mare, o estudo analisou cinco transições (desde o acesso ao sistema até o acesso à educação pós-média). As variáveis explicativas usadas foram educação e status ocupacional do pai e da mãe, sexo, raça e local de origem (urbano/rural). A conclusão do estudo aponta que a maioria das características de origem tem um padrão decrescente da mais baixa para a mais alta transição escolar. Apenas o efeito da raça apresentou um padrão diferente, ou seja, sofreu uma diminuição inicial nas primeiras três transições, mas mostra um padrão crescente da terceira em diante, indicando o peso da cor no processo de seletividade do sistema escolar. Para a análise entre coortes, a autora conclui que “as tendências dos efeitos entre as coortes apontam para uma estabilidade de um padrão altamente seletivo na

distribuição e aquisição de educação” (FERNANDES, 2005: 52). Essas duas conclusões apontam que, não obstante o país tenha passado por um processo de industrialização e de expansão educacional que impactou as condições socioeconômicas da população, os efeitos das origens socioeconômicas e da raça sobre a escolarização persistem.

Ribeiro (2009) realizou um estudo detalhado, no qual objetivava perceber se as desigualdades de oportunidades educacionais mudaram nas últimas décadas no Brasil e se essas possíveis mudanças estariam associadas às reformas educacionais implementadas no país na segunda metade do século XX. Além disso, o autor pretendeu perceber os diferenciais e os padrões de desigualdade de raça, classe e gênero na seara das desigualdades educacionais. Para isso, ele utilizou dados da Pesquisa de Padrões de Vida, coletados em 1996 e 1997 e estimou modelos para sete coortes nascidas entre 1932 e 1984 para cinco transições (desde a entrada no sistema até a realização de um ano de educação superior). As variáveis de background social usadas no estudo foram: sexo, escolaridade da mãe e ocupação do pai, raça, localidade de nascimento e residência até os 15 anos de idade (zonas urbanas ou rurais). Os resultados da análise dos efeitos de background ao longo das transições revelaram os seguintes resultados. Inesperadamente, os habitantes da região sul tinham menos chances de completar T3 e T4 do que os da região norte, sugerindo que o filtro real para esses brasileiros são as primeiras transições. Aqueles que conseguiram passar por elas, por empenho, dedicação ou habilidade conseguem realizar as transições subsequentes (heterogeneidade não observada). Observou-se o declínio dos efeitos de se viver em zona urbana até os 15 anos e da educação do pai ao longo das transições. Constatou-se também que o efeito da variável raça declina ao longo das transições da educação básica (T1 a T4), voltando a crescer para a conclusão de um ano de universidade. Já as vantagens de pessoas cujo pai possui melhores ocupações declina da T2 para a T3, e, em seguida, permanecem constantes nas outras transições – e cabe ressaltar que esses efeitos de "classe" são maiores do que os efeitos de raça. Os resultados da análise entre coortes, por sua vez, apontaram que houve pouca mudança nos padrões de desigualdade educacional no Brasil entre as coortes estudadas e que a vantagem dos homens nas chances de escolarização em relação às mulheres foi revertida ao longo das décadas de 1960 a 1980, reflexo positivo da expansão educacional realizada no país nesse período. Acrescente-se aos resultados, o efeito declinante da ocupação do pai e escolaridade da mãe sobre as possibilidades de se completar a 1ª e 2ª transições, sobretudo para as coortes mais novas, associada à expansão da educação nesses níveis, através das reformas educacionais de 1971 e 1982. O autor indica que estas descobertas estão

relacionadas à hipótese de MMI, pois após as referidas reformas, a escolaridade básica esteve disponível para a maioria da população. “Como os grupos mais bem situados já viam serem atendidas suas necessidades básicas de escolaridade quando as reformas foram implementadas, o declínio da desigualdade segue as previsões da desigualdade sustentada ao ponto máximo” (RIBEIRO, 2009: 62). Porém, este declínio das desigualdades nas transições mais elementares ocorreu somente a partir da década de 1970, evidência da tardia expansão educacional no Brasil. Em relação às transições intermediárias, o estudo detectou pouca mudança, ao longo do tempo, no efeito das características de origem sobre a realização. Como a expansão do ensino secundário levada a cabo pelas reformas educacionais não foram acompanhadas pelo aumento da oferta de vagas no ensino superior, a competição neste nível de ensino cresceu, aumentando a importância da educação da mãe para se competir com vantagem por uma cadeira na universidade. Por fim, no intuito de perceber as relações entre a variável raça e características socioeconômicas sobre as probabilidades de se progredir no sistema, o estudo examinou as probabilidades preditas de perfis que relacionam as variáveis ocupação do pai e raça os quais mostraram que os efeitos da cor são constantes entre as coortes analisadas, mas os efeitos de classe se mostraram mais relevantes do que os daquela variável para todas as transições. Ainda assim, “a desigualdade de racial ainda está claramente presente e não muda, a despeito da impressionante expansão do sistema educacional” (RIBEIRO, 2009: 64).

Guimarães e Rios Neto (2010), enfim, realizaram um estudo sobre pessoas com idade entre 7 e 29 anos, cuja posição dentro do domicílio foi definida como “filhos”. As análises foram feitas também em três pontos do tempo (1986, 1999 e 2008) a partir dos dados da PNAD. Foram estudadas 12 transições escolares (desde a entrada na 1ª série do ensino fundamental até a conclusão do 1º ano do ensino superior). Os autores não verificaram o declínio dos efeitos de origem ao longo da trajetória escolar (medidos pelas variáveis educação do chefe, sexo, raça, ocupação do chefe e número de irmãos). Argumentam, portanto, que os grupos sociais no Brasil ainda são muito heterogêneos, ou seja, mesmo as subpopulações que passam pelo filtro seletivo nas primeiras transições do sistema ainda encontram barreiras nas subsequentes.

Os estudos revisados acima apontam, para o caso brasileiro, a persistência das desigualdades nas chances de progressão no sistema escolar relacionadas com as características de origem dos estudantes. Em geral, os efeitos dessas variáveis declinam durante a passagem pelas primeiras transições, mas se fortalecem nas transições

intermediárias ou mais elevadas, principalmente aqueles associados à raça, renda e ocupação e renda dos pais. Essa revisão dos estudos mais recentes sobre a progressão escolar no Brasil é relevante para o estudo específico sobre Minas Gerais principalmente no que se refere ao aumento dos efeitos dessas variáveis de origem nas transições mais altas. Pretende-se perceber se os efeitos das características relativas à raça e renda, para o caso mineiro, apresentam esse mesmo movimento.

5.3 Dados, variáveis e hipóteses

Pretende-se, nesse capítulo, analisar os determinantes da realização educacional em Minas Gerais para indivíduos que possuem entre 6 e 19 anos em 2009. Esse recorte etário se justifica pela necessidade de se possuir características "de origem" para explicar os pontos de "destino" na estrutura de oportunidades educacionais. São raras as pesquisas que dispõem desse tipo de informação para todos os indivíduos, o que muitas vezes inviabiliza estudos com essa pretensão. Para que os efeitos das variáveis independentes sobre a trajetória escolar sejam de fato atribuídos aos recursos de capital oriundo das famílias, é necessário tomar uma coorte cujos membros, em geral, ainda vivam ou dependam de seus pais. O processo de saída dos jovens da família de origem começa em uma idade relativamente baixa, sobretudo para as mulheres. Estudos anteriores mostraram que a coorte de 6 a 19 anos é adequada para o estudo sobre a relação entre origem social e alcance educacional. Neste caso, trata-se de uma variação do modelo de Mare e a variável idade é colocada para controlar as taxas de atrito escolar (SILVA e HASENBALG, 2002; SILVA, 2003).

Como já mencionado, para o estudo foram utilizados os dados secundários da Pesquisa por Amostra Domiciliar de Minas Gerais (PAD – MG), realizada em 2009 pela Fundação João Pinheiro. No capítulo 3 já foram apresentadas algumas características e informações dessa pesquisa.

Recordem-se novamente as transições utilizadas neste modelo, as quais representam séries que fazem parte do sistema educacional básico brasileiro:

T1 = completar um ano de escolaridade;

T2 = completar o fundamental I (4 anos), dado que completou um ano de escolaridade;

T3 = completar o fundamental II (8 anos), dado que completou o fundamental I;

T4 = completar o médio (11 anos), dado que completou o fundamental.

Aplicam-se então modelos de regressão logística que tomam, cada um, como variável dependente uma indicadora binária que informa se o indivíduo completou uma dada transição escolar, posto que teve sucesso em completar a transição anterior. Na busca de replicar o modelo de Silva (2003), foram incluídas variáveis explicativas que implicam em controles tão semelhantes quanto possível aos utilizados pelo autor. Os tópicos a seguir descrevem cada um desses itens.

I – Variáveis Locacionais/espaciais

X1 – Situação Censitária: Variável dicotômica, na qual $X1 = 0$ corresponde aos à zona rural e $X1 = 1$ às áreas urbanas.

X2 a X11 – Região de Planejamento do Estado (RP) – Estas variáveis dizem respeito a cada uma das regiões de planejamento do estado, exceto à Região Norte, que foi tomada como categoria de referência:

X2 = RP Vale do Rio Doce

X3 = RP Zona da Mata

X4 = RP Noroeste

X5 = RP Central

X6 = RP Sul

X7 = RP Triângulo

X8 = RP Alto Paranaíba

X9 = RP Centro Oeste

X10 = RP Vale do Jequitinhonha

X11 = RP Região Metropolitana de Minas Gerais (RMBH).

Os efeitos dessas variáveis sobre as chances de se completar as transições podem indicar diferenças no desempenho do sistema escolar de acordo com regiões de origem da família.

II – Características Individuais

X12 – Sexo: expressa diferenças de gênero no sistema escolar. Esta variável foi codificada com 0 = mulher e 1 = homem.

X13 – Cor: variável dicotômica com a seguinte codificação: 0 = não brancos (cor preta, parda e indígena) e 1= brancos (cor branca e amarela).

X14 e X15 – 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 X14 representa os anos completos de idade do entrevistado e X15 este mesmo valor elevado ao quadrado. 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.

III – Capital Cultural

X16 – Escolaridade do Chefe. Esta variável indica, neste trabalho, um recurso de capital cultural e é mensurada em termos de anos de escolaridade completos do chefe da família. Com base em Silva (2003), pressupõe-se que níveis elevados de escolarização do chefe da família possibilitam a vivência de “clima educacional” que auxilia a aprendizagem dos filhos. Neste caso, as crianças e jovens podem dispor de recursos como domínio linguístico, e acesso a informações, os quais quando incorporados por eles, funcionam como elementos facilitadores na relação ensino aprendizagem.

IV – Capital Econômico

X17 – Renda domiciliar per capita. Medida do grau de recursos econômicos disponíveis na família para a educação dos filhos. Intuitivamente, associa-se a disponibilidade deste recurso de forma positiva com as chances de se completar determinada transição. Uma renda maior pode ser utilizada para custear o processo de escolarização dos filhos, além de afastá-las da necessidade de trabalhar, sendo mais fácil, enfim, investir mais tempo na educação. Sua unidade de medida foi expressa em R\$ 100,00.

V – Capital Social

X18 – Sexo do chefe do domicílio, codificada em 0 = chefia masculina 1 = a chefia feminina. A ideia de chefia se relaciona com a responsabilidade (principal) pelas despesas do domicílio. Supõe-se que famílias chefiadas por mulheres estejam em piores condições. Se a mulher é quem assume os gastos, geralmente isso se faz em condições desfavoráveis: contextos de desemprego masculino, invalidez, aposentadoria, ou doença; ou então a família se tornou monoparental, devido a divórcios, separações ou viuvez. Em todos esses casos há

redução dos orçamentos familiares, posto que há menos uma pessoa economicamente ativa. Além disso, a mulher tradicionalmente é ainda responsável pelas tarefas domésticas -- o que contribui para o substantivo aumento de suas horas trabalhadas. Ou seja, a chefia feminina, não promove necessariamente "empoderamento", já que, nesses domicílios tanto a presença física, quanto o tempo gasto com a educação dos filhos são recursos mais limitados, até mesmo porque este tempo pode estar comprometido com a participação da chefe no mercado de trabalho. Logo, famílias nucleares completas, com a presença de pai, mãe e filhos, padrastos e madrastas, tendem a apresentar condições mais favoráveis para a escolarização dos filhos. (RIANI & RIOS-NETO, 2008; SILVA & HASENBALG, 2002). Assim, "o sexo do chefe pode estar refletindo a presença de *trade-offs* importantes para a determinação da trajetória escolar dos filhos" (GUIMARÃES; RIOS-NETO, 2010: 17).

X19 – Número de Filhos. Esta variável reflete o tamanho da família, incluindo o respondente da pesquisa. O efeito comumente esperado desta variável sobre a progressão escolar é negativo, ou seja, quanto mais filhos houver na família, menores as chances de concluir as transições (SILVA & HASENBALG, 2002). Isso tanto pelo fato de que os pais podem ter que dividir seu tempo entre todos os filhos, como também porque a fecundidade pode representar um indicador de vulnerabilidade, em situações de pobreza.

Em suma, as variáveis X18 e X19 são tomadas aqui como *proxies* da composição familiar, considerada aqui como um recurso de capital social. E ambas indicam, "*ceteris paribus*, a diluição do tempo, energia e atenção disponível aos adultos para dedicarem a cada criança" (SILVA, 2004: 117).

Dois tipos de análises serão realizadas nas próximas linhas. Os efeitos de cada variável independente sobre as transições escolares serão descritos, de forma convencional, pela interpretação dos coeficientes de regressão, a fim de perceber o quão importante elas são para a realização das transições. Em paralelo, estimam-se perfis hipotéticos (probabilidades preditas pelas regressões) para cada variável explicativa. Trata-se de uma alternativa metodológica utilizada para distinguir efeitos "permanentes" de desigualdade educacional de efeitos "transitórios" -- devidos ao atraso escolar, por exemplo (cabe lembrar que os indivíduos analisados ainda estão em idade escolar e podem vir a completar as transições no futuro). Esses perfis foram utilizados por Ribeiro (2009) em seu estudo revisado na seção anterior.

Na leitura dos resultados obtidos com os modelos de estudo das transições, várias alternativas de explicação são apresentadas nos diversos estudos existentes sobre o tema.

Apresentam-se algumas delas, organizadas em dois grupos: hipóteses meritocráticas e reprodutivistas.

a) Hipóteses meritocráticas (teorias da modernização, funcionalismo e capital humano). Segundo esta hipótese, com a industrialização das sociedades e a modernização, as características de origem tenderiam a reduzir o seu efeito sobre a realização educacional dos indivíduos, haja vista que aspectos adscritos seriam substituídos pelo mérito na aquisição de escolaridade. Como consequência, o processo de expansão educacional reduziria as desigualdades de oportunidades educacionais e as diferenças de rendimento entre as pessoas estariam associadas às diferenças de desempenho.

b) Hipóteses da reprodução: diz respeito à constância dos efeitos de classe e de atributos adscritos. Ou seja: a origem importa. Não obstante, diversas versões podem ser encontradas. Algumas mais voltadas para pensar mudanças no tempo, outras que se servem bem mais às análises de um único momento. A MMI, como já mencionado, pode ser entendida como uma explicação desse tipo: 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. No entanto, como foi discutido acima, essa hipótese não é operacional para este trabalho, uma vez que se trata de estudo de um único ponto no tempo. Há, no entanto, outros meios de verificar as implicações dessa abordagem:

1. *Efeito declinante do background social nas transições mais elevadas.* Um dos resultados gerais dos estudos que utilizam o modelo de Mare é que os impactos das variáveis de origem social sobre as chances de se completar alguma transição educacional diminuíram à medida que as transições se elevam no sistema. Esses efeitos declinantes podem ser entendidos como consequência da *seletividade do sistema educacional*, como já tratado acima. E, nesse caso, expressariam não a irrelevância das características de origem, mas sim sua atuação como barreiras para o acesso às transições mais avançadas. Aqueles indivíduos que as cruzaram com sucesso, com grande probabilidade, são portadores de melhores características socioeconômicas. Os efeitos declinantes, podem, no entanto, ser indicadores também de outras coisas: (i) da 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); (ii) importância crescente de fatores como habilidade e motivação (o que se correlaciona com a redução da dependência). Por ausência de variáveis adicionais, essas interpretações alternativas dos efeitos declinantes não poderão ser testadas.

2. *Efeito crescente das características de raça e renda entre as transições.* Essa hipótese deriva 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.

5.4 Resultados

Antes de apresentar os resultados dos modelos de regressão, é importante registrar alguns dados descritivos relativos às variáveis explicativas, por região de planejamento do Estado, a fim de se conhecer características gerais de suas distribuições. A tabela 2 sintetiza essas informações.

Nota-se que no tocante à situação censitária, em 2009, a maioria dos mineiros vive em zonas urbanas. As RPs Norte e Jequitinhonha são as que apresentam menos moradores nessas áreas, 64,2% e 66,1% respectivamente, sugerindo que estas RPs ainda não concluíram o processo de urbanização.

Tabela 2- Medidas descritivas das variáveis explicativas incluídas no modelo por Região de Planejamento, Minas Gerais, 2009.

VARIÁVEIS EXPLICATIVAS							
Regiões de Planejamento	Vive em área urbana	Percentual de Brancos	Idade (média)	Escolaridade do chefe (média)	Renda domiciliar per capita (média)	Famílias chefiadas por homens	Número de filhos (média)
Norte	64,2%	24,8%	29	4,88	285,92	58,1%	2,16
Rio doce	73,5%	31,3%	32	5,11	451,9	73,0%	1,91
Zona da Mata	81,9%	53,0%	34	6,53	529,64	66,3%	1,57
Noroeste	75,8%	31,0%	29	5,79	686,15	74,4%	1,91
Central	82,6%	44,2%	32	5,67	330,51	63,1%	1,93
Sul	80,6%	64,1%	32	6,36	412,57	73,8%	1,74
Triângulo	95,2%	50,9%	35	6,37	516,76	60,4%	1,52
Alto Paranaíba	86,4%	55,4%	31	5,93	631,19	70,3%	1,72
Centro-oeste	88,9%	61,7%	33	6,27	495,1	68,5%	1,69
Jequitinhonha/ Mucuri	66,1%	24,3%	31	4,4	528,58	60,9%	1,79
RMBH	94,2%	39,9%	33	6,68	624,01	56,6%	1,85

Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

A população branca também é minoria nas Rps Norte e Jequitinhonha/Mucuri, onde representam menos de um quarto dos respondentes. Nota-se uma concentração maior de brancos na região sul do Estado, perfazendo o valor de 64,1%. Nas regiões Centro Oeste, Alto Paranaíba, Zona da Mata e Triângulo, a maioria da população investigada também disse ser

de cor branca. A média de idade dos entrevistados por região varia de 29 (na região Norte) a 35 anos (região do Triângulo).

Quando analisada a média de anos de escolaridade do chefe da família, as desigualdades entre as regiões do estado dão se apresentam. Nas regiões Norte e Jequitinhonha/Mucuri, o valor médio de anos de estudos não chega a 5, ou seja, são menores do que a média para todo o estado (5,93 anos). Num outro extremo, encontra-se a região metropolitana de Belo Horizonte, onde o chefe das famílias estuda em média 6,68 anos. Registre-se, como demonstrado, que naquelas regiões foram encontradas as maiores frequência de pessoas não brancas e residentes em áreas rurais. Estas informações sugerem a combinação de diferentes fatores explicativos das desvantagens educacionais concentradas nessas duas Rps, conhecidamente como as mais vulneráveis de Minas Gerais.

A renda domiciliar *per capita* apresenta uma distribuição bastante heterogênea entre as regiões. A sua média varia de R\$ 285,92, na região Norte, a R\$686,15, na região noroeste -- indicando uma significativa diferença na distribuição de renda no Estado. A média geral para o estado é de R\$516,76, um pouco acima do salário mínimo vigente em 2009, cujo valor era de R\$465,00. Por fim, a maioria das famílias mineiras vive em domicílios chefiados por homens e com um número médio de filhos de 1,79. Apenas na região Norte foi encontrado uma média superior a dois filhos por domicílio.

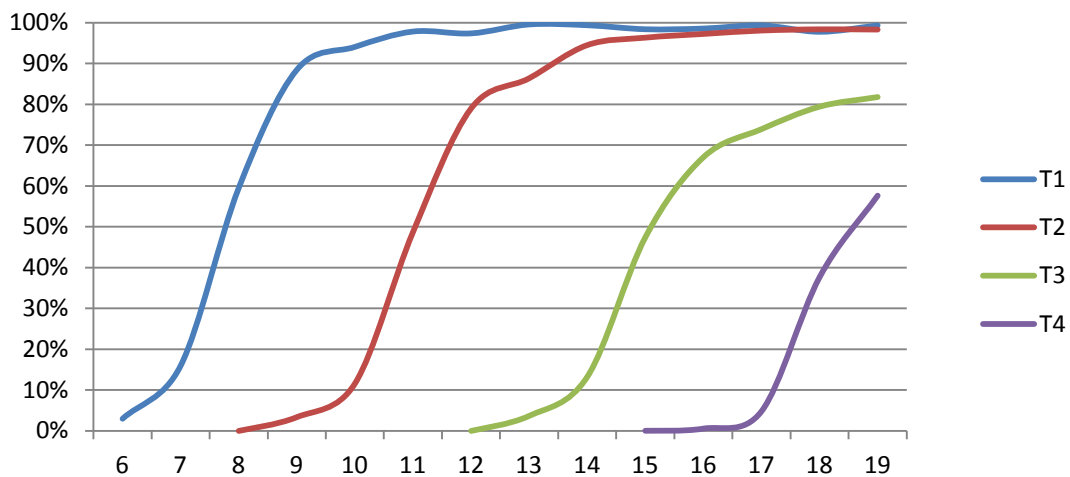
Em síntese, os dados descritos acima sugerem o seguinte panorama no estado: a maior parte da população é branca e jovem, vive em áreas urbanas, em famílias chefiadas por homens, com renda domiciliar per capita maior que o salário mínimo vigente no período da pesquisa e cujos chefes estudaram em média 5,93 anos.

A figura 12 mostra a proporção de indivíduos que concluíram cada uma das quatro transições por idade, dado que se completaram a transição imediatamente anterior. Observa-se que em Minas, para as pessoas da faixa etária selecionada, já houve a universalização da 1ª e 2ª transição – ou seja, praticamente 100% conseguem acessar a escola e completar um ano de estudo e, desses, também quase 100% completam o primário (T2). Há, no entanto, um *gap* na conclusão da 8ª série: daqueles que conseguiram atingir com sucesso a marca dos quatro anos de escolaridade, apenas 81% passam com sucesso pela T3. O movimento delineado pela curva referente a essa transição evidencia uma suavização da inclinação na idade dos 16 anos, o que indica, que mesmo nas idades subsequentes, a consecução da T3 não caminha para a universalização. Num movimento diferente, a subpopulação que completa a T4 parece aumentar com a idade. No entanto, como o limite etário do grupo estudado se restringe à faixa

dos 19 anos, não podemos inferir sobre as tendências de universalização dessa última transição.

O gráfico também mostra tendências de atraso escolar. A universalização da primeira transição ocorreu somente entre os jovens de 12 anos de idade, quando a idade regular de conclusão do primeiro ano de escolaridade é entre os 6 e 8 anos. Dos mineiros com 14 anos de vida, idade correta para a conclusão da T3, apenas 13% havia passado por ela. Em suma, os dados gerais para a coorte de 6 a 19 anos mostram que os mineiros conseguem chegar ao segundo ciclo do ensino fundamental, embora com atraso. 20% destes que chegaram, ainda não completaram a 3ª transição. Dos 80% que resistiram ao filtro seletivo do sistema na T3, a maioria (57,6%) terminou o ensino médio.

Figura 12- Proporção de pessoas entre 6 e 19 anos por idade que concluíram as transições por idade, Minas Gerais, 2009.



Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

O modelo de regressão logística permite isolar e distinguir os condicionantes de sucesso para cada transição. Os efeitos conjuntos desses condicionantes produzem os dados da figura acima. A tabela 3 abaixo apresenta os coeficientes de regressão logística para cada variável independente inserida no modelo aplicado às quatro transições.

Tabela 3 - Coeficientes dos Modelos de Transição Escolar, Minas Gerais, 2009 .

	T1	T2	T3	T4
Situação Censitária (urbano/rural)	0,406***	0,485***	-0,008	0,440***
RP Rio Doce	-0,811***	-1,372***	-0,591***	-0,303
RP Zona da Mata	-1,152***	-0,934***	-0,395***	-0,359
RP Noroeste	-1,069***	-0,815***	-0,139	0,153
RP Central	-1,011***	-1,02***	-0,225	0,037
RP Sul	-0,473***	-1,119***	-0,41***	-0,122
RP Triângulo	-1,25***	-1,197***	-0,455***	-0,626***
RP Alto Paranaíba	-0,817***	-0,731***	-0,300	-0,34
RP Centro Oeste	-0,324	-0,844***	-0,414***	-0,173
RP Jequitinhonha	-0,434***	-0,835***	-0,305***	-0,137
RP RMBH	-0,94***	-0,85***	-0,148	-0,252
Sexo (Ref.: Feminino)	-0,129***	-0,429***	-0,467***	-0,389***
Cor (Ref.: Não Brancos)	0,100	0,142*	0,270***	0,675***
Idade	3,419***	4,212***	7,319***	27,268***
Idade x Idade	-0,116***	-0,124***	-0,202***	-0,711***
Escolaridade do Chefe	0,054***	0,083***	0,115***	0,088***
Renda domiciliar per capita (em R\$ 100)	0,000*	0,000	0,000***	0,000*
Sexo do Chefe do Domicílio (Ref.: Masculino)	-0,298***	0,098	0,232***	0,303***
Número de Filhos do Chefe do Domicílio	-0,057*	-0,096***	-0,139***	0,067*
Intercepto	-19,258***	-31,149***	-64,669***	-262,163***
Área sob Curva ROC	0,952	0,954	0,898	0,898
Percentual de Valores Corretamente Preditos				
Y=1	76,6%	81,2%	78,6%	91,6%
Y=0	97,5%	95,0%	86,3%	55,3%
Total	94,1%	91,0%	82,0%	83,8%
Total de casos (pessoas de 6 a 19 anos)			12.830	
Total de casos válidos por transição****:	11531	9698	6855	2986

*: Valor-P $\leq 0,10$ (90% de confiança) / **: Valor-P $\leq 0,05$ (95% de confiança) / ***: Valor-P $\leq 0,01$ (99% de confiança)

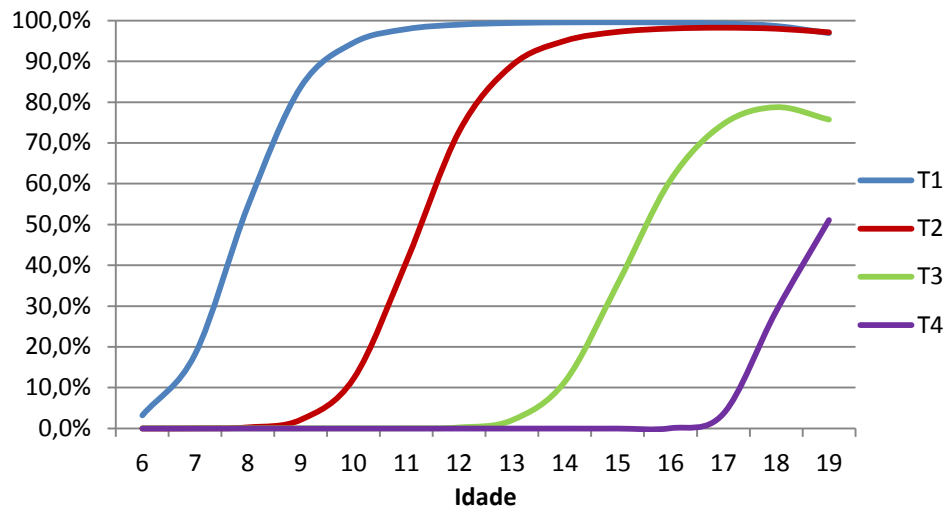
**** O número de casos válidos cai entre as transições porque somente se considera aquelas que completaram as transições anteriores, ou seja, trata-se de subpopulações da amostra de pessoas com 6 a 19 anos. Recorde-se que o modelo utilizado nesse trabalho deve respeitar essa condição. Na T1, o número de casos válidos é menor do que a amostra de pessoas com 6 a 19 anos, posto que havia casos nos quais as informações sobre as características de origem não estavam disponíveis.

Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

As medidas de qualidade do ajuste dos modelos (Área sob a Curva ROC e Percentual de Valores Corretamente Preditos) evidenciam que as regressões para as transições foram bem estimadas e possuem um bom grau de precisão, conforme mostrado na tabela. A figura 13 abaixo traz a proporção estimada ou predita de indivíduos que completaram cada uma das transições com sucesso. Para a realização desta estimação, substituímos nas equações de regressão os valores médios das variáveis independentes, dada a população com 6 a 19 anos de idade²¹. Observa-se uma grande semelhança entre os movimentos delineados nessa figura com aqueles ilustrados anteriormente na figura 12 – o que também diz sobre a qualidade das predições.

²¹ Situação Censitária (urbano/rural) = 0,826; RP Rio Doce = 0,092 RP Zona da Mata = 0,096; RP Noroeste = 0,020; RP Central = 0,040; RP Sul = 0,119; RP Triângulo = 0,065; RP Alto Paranaíba = 0,032; RP Centro Oeste = 0,053; RP Jequitinhonha = 0,053; RP RMBH = 0,327; Sexo = 0,518; Cor = 0,390; Escolaridade do Chefe = 5,952; Renda domiciliar per capita = 3,623; Sexo do Chefe do Domicílio = 0,614; Número de Filhos = 2,405.

Figura 13 - Proporção de pessoas entre 6 e 19 anos por idade que concluíram as transições por idade, Minas Gerais, 2009.



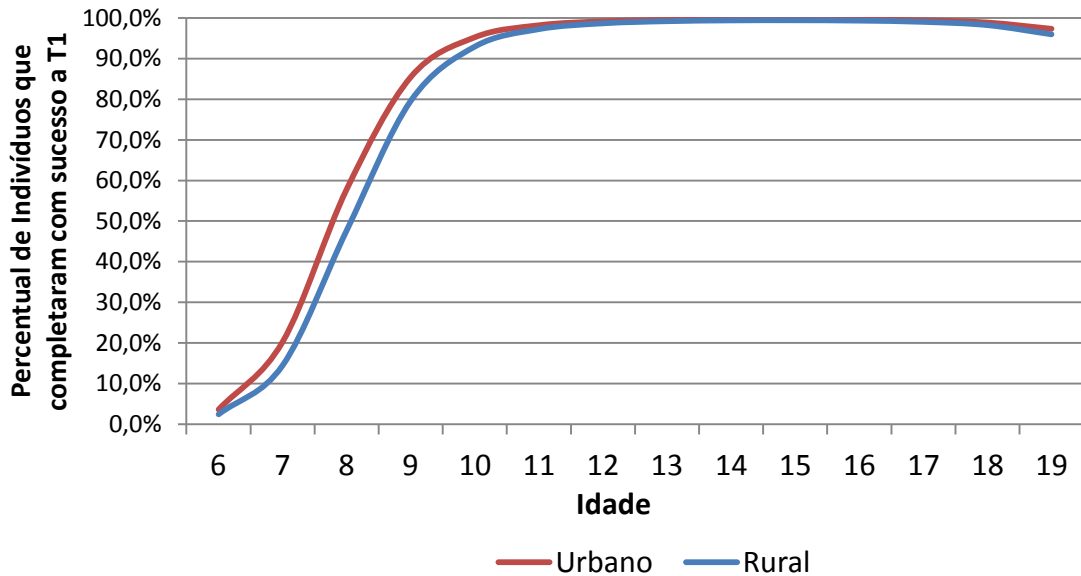
Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

Com respeito à interpretação dos coeficientes de regressão, nota-se que o efeito da variável Situação Censitária (X_1) é positivo para quase todas as transições. Isso permite dizer que aqueles que vivem em zonas urbanas possuem vantagens, em relação àqueles que vivem em zonas rurais, com respeito às chances de completar com sucesso as transições 1, 2 e 4. Há uma relativa estabilidade dos efeitos na primeira para a segunda transição, contudo, a diferença entre urbano e rural desaparece na T3, voltando a surgir na quarta transição. Nota-se, nesse caso um padrão diferente do encontrado no estudo de Silva e Hasenbalg (2002) e Silva (2003), no qual os efeitos dessa condição de origem eram mais marcantes nas transições intermediárias, diminuindo nas mais elevadas. Em outras palavras, a primeira e a segunda transições parecem embutir barreiras para as pessoas da zona rural – o que remete às discussões sobre a seletividade das transições, propostas por Mare. No entanto, cabe recordar que os indivíduos estudados ainda estão em idade escolar e que, por isso, podem vir a completar essas transições mais tardiamente. Nesse sentido, é necessário distinguir aqui os efeitos decorrentes de desigualdades que implicam em atraso escolar das desigualdades que são de fato associadas à realização das transições. Para isso, realiza-se o exercício de estimar dois perfis idênticos utilizando os coeficientes de regressão²², variando apenas o quesito

²² Cabe enfatizar que a confiabilidade deste exercício é bastante alta, uma vez que todos os indicadores da qualidade das predições realizadas a partir do modelo apontam grandes taxas de acerto (ver área da Curva ROC e percentual de acerto dos valores preditos na tabela 3).

rural/urbano e a idade²³. Neste caso, toda diferença observada entre os dois perfis decorre da desigualdade rural-urbano²⁴.

Figura 14 - Probabilidades previstas de conclusão da T1 para indivíduos de 6 a 19 anos, residentes em regiões urbanas e rurais, Minas Gerais, 2009.



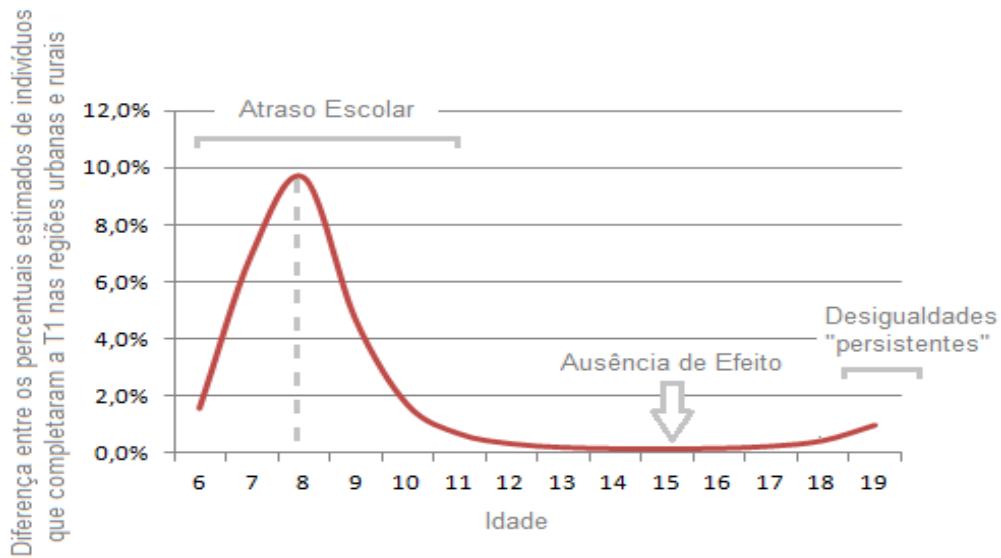
Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

Os perfis previstos apresentados acima evidenciam que a desvantagem da população rural em comparação à população urbana na conclusão da T1 pode estar associada a uma questão de atraso escolar. A primeira transição se universaliza para os indivíduos de ambas as situações censitárias. No entanto, até a faixa dos 12 anos, a curva do urbano está sempre acima da curva do rural, mostrando que para uma dada idade, mais pessoas das zonas urbanas completaram essa passagem. A figura 15 seguinte apresenta a diferença das duas curvas da figura acima, indicando as diferenças entre atraso escolar e desigualdades de realização das transições.

²³ Nos dois casos, o valor de todas as demais variáveis foi substituído por suas respectivas médias. Ribeiro (2009) também utilizou esse mesmo procedimento na estimação de perfis.

²⁴ O cálculo das probabilidades previstas é realizado ao se substituir os valores de cada variável do modelo, conforme o perfil hipotético, na equação de regressão logística. O resultado dessa operação é utilizado como potência de uma exponencial negativa ($e^{(-\text{resultado})}$). Por fim, obtemos a probabilidade prevista aplicado esse segundo resultado à fórmula $1/(1+\text{resultado } 2)$.

Figura 15 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar a T1 para as zonas urbanas e rurais, por idade, Minas Gerais, 2009 .

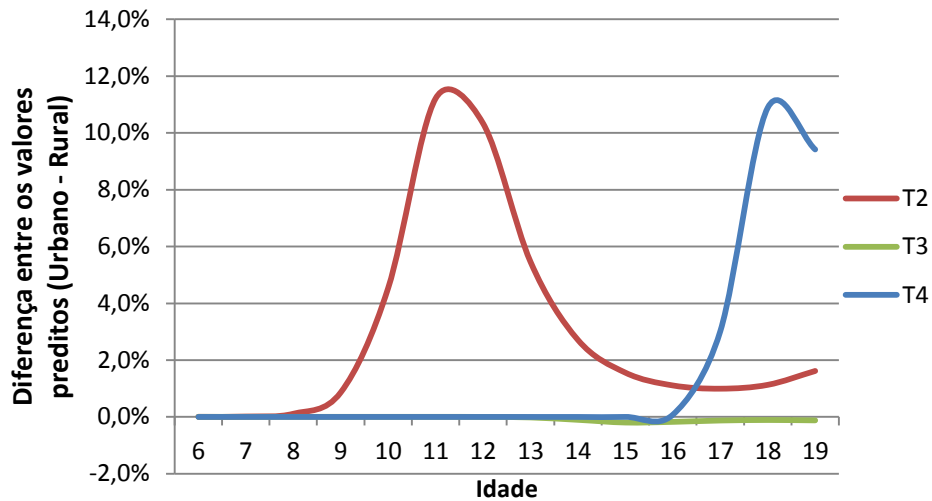


Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

É possível observar que a diferença na realização da T1 entre urbano e rural atinge o máximo entre os indivíduos que possuem 8 anos. Nessa idade, 57,9% dos indivíduos residentes nas localidades urbanas já completou a transição, enquanto nas localidades rurais, essa proporção é de 47,8%; ou seja, há uma diferença de 10 pontos percentuais (como mostra a figura acima). Contudo, como já observado, essa diferença se reduz rapidamente até chegar a um ponto em que praticamente se anula, na faixa dos 12 a 17 anos. A partir dos 18 anos de idade, surgem novamente vantagens que favorecem a zona urbana, provavelmente porque esses indivíduos mais velhos da zona rural não foram completamente beneficiados pela expansão do sistema de ensino ou então tiveram, por razões diversas (socioeconômicas, inclusive) que deixar os estudos. Para esse último grupo pode-se falar de desigualdades de realização das transições. A interpretação dos coeficientes tais como expressos na tabela 3 de regressão não permite perceber esse movimento, dando a entender que as vantagens do urbano com relação ao rural são uniformes entre os grupos etários.

Passa-se então à interpretação das diferenças entre urbano e rural nas demais transições. A figura 16 apresenta a diferença entre valores previstos para a T2, T3 e T4.

Figura 16 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T2 a T4 para as zonas urbanas e rurais, por idade, Minas Gerais, 2009.



Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

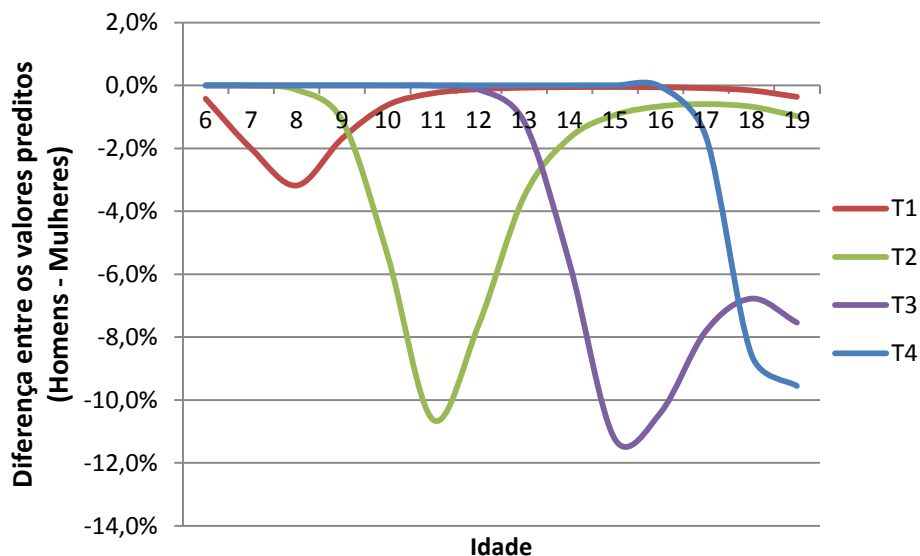
Para a T2, também é notável um movimento que expressa atraso escolar; e o ápice das diferenças se dá aos 11 anos de idade, quando a vantagem do urbano é de 11,2 pontos percentuais. No entanto, quando esse ponto máximo do atraso escolar é superado, a diferença entre urbano e rural não chega a zero. A curva referente à T2 não toca o eixo horizontal e chega inclusive a esboçar uma acentuação nas idades de 18 e 19 anos. Isso pode implicar numa desigualdade “persistente”, que diz respeito às oportunidades de realização das transições. Nesse ponto pode-se falar de fato de uma barreira que retira do sistema educacional mais pessoas da população rural do que da urbana, mesmo essa diferença sendo, contudo, de apenas um ponto percentual.

Na terceira transição, concluir a 8ª série, as diferenças entre urbano e rural deixam de ser significativas (o que também pode ser lido através dos coeficientes de regressão da tabela 3). Ou seja, o urbano não possui vantagem alguma sobre o rural. Em outras palavras, para o indivíduo da zona rural que passou pelas duas primeiras transições, é tão fácil (ou tão difícil) passar pela T3 quanto para um indivíduo da zona urbana. No entanto, a conclusão do Ensino Médio (T4) estabelece mais um filtro. Não se pode distinguir, todavia, se o caso é atraso escolar ou uma desigualdade de oportunidades educacionais, já que não se pode acompanhar o movimento da curva nas idades mais avançadas.

A leitura dos coeficientes mostra que o efeito da variável sexo segue um comportamento esperado e conhecido. Ser homem imprime uma desvantagem em relação às mulheres na progressão escolar. Na primeira transição, no entanto, o efeito é bem menor do

que nas demais, o que provavelmente se deve a universalização desta transição conforme descrito acima. A referida desvantagem cresce na segunda e na terceira transição, e apresenta um ligeiro decréscimo para a conclusão do ensino médio (T4). Esse resultado também difere do encontrado no estudo de Silva e Hasenbalg (2002), no qual a vantagem das mulheres, apesar de sempre presente, é mais expressiva nas transições iniciais. Difere também dos resultados do estudo de Silva (2003), onde se encontrou vantagens associadas ao sexo feminino que caem nas duas primeiras transições (1 ano e 4 anos) e se mantém constantes daí em diante. A figura 17 traz a diferença nas probabilidades preditas para homens e mulheres, por idade, para que se possa diferenciar os efeitos de atraso dos efeitos de desigualdades de realização das transições.

Figura 17 - Diferença entre as probabilidades preditas de completar de T1 a T4 para homens e mulheres, por idade, Minas Gerais, 2009.



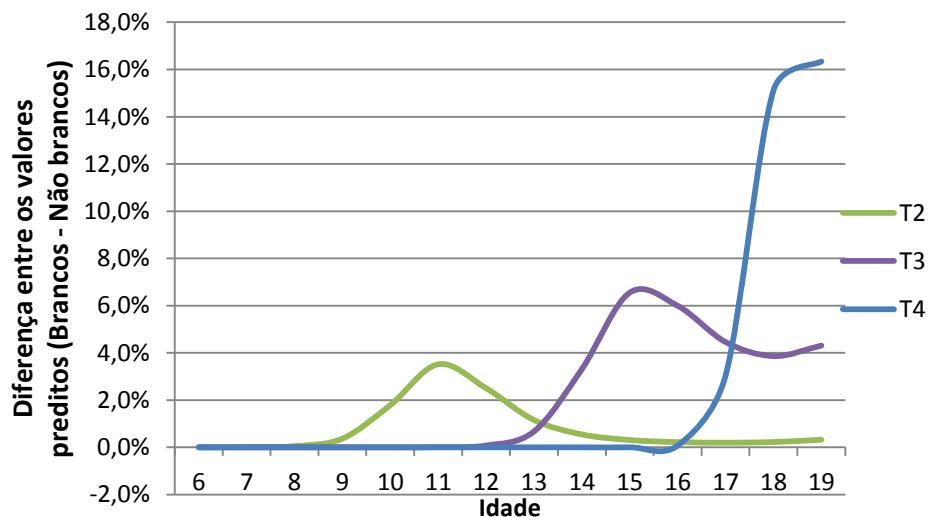
Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

Nota-se, em primeiro lugar, que devido à direção do efeito dos coeficientes (que assinalam vantagens para as mulheres), os valores obtidos na subtração entre as probabilidades preditas são sempre negativos. A interpretação, porém, segue a mesma lógica apresentada anteriormente. Para a primeira transição, há pouca desigualdade de gênero: o atraso escolar dos homens é 3,2 pontos percentuais maior do que o das mulheres aos 8 anos de idade, mas praticamente desaparece aos 11 anos. A segunda transição apresenta, contudo, evidências de desigualdades de oportunidade na progressão escolar, para aqueles que possuem 14 anos ou mais. Na T3 temos o maior pico de atraso escolar dos homens em relação às mulheres e, ao mesmo tempo, também as maiores desigualdades de realização das transições:

após o ápice, a curva chega apenas ao valor -6,8%. Ou seja, aos 18 anos, a proporção de mulheres que concluiu o fundamental é 6,8 pontos percentuais maior do que a de homens; e a partir dessa idade, essa diferença aparentemente tende a aumentar. Em relação à T4, as diferenças se revelaram apenas crescentes, sem apresentar uma tendência de redução nas idades mais avançadas.

As características raciais já foram apontadas por diversos estudos como elementos relevantes para a determinação das desigualdades de oportunidades educacionais, mesmo em processo de expansão do sistema escolar (SILVA & HASENBALG, 2002, SILVA, 2003, FERNANDES, 2006; RIBEIRO, 2009). Entre os mineiros de 6 a 19 anos, ser branco ou amarelo é mais vantajoso para a conclusão das transições, em relação a ser preto, pardo ou indígena (não branco). No entanto, o efeito da variável cor (X13) não é significativo na primeira transição. Nota-se um aumento expressivo da T2 para a T3, sendo maior ainda da T3 para a T4. A figura 18 abaixo mostra a variação do efeito da variável cor ao longo das transições (com exceção da T1, que não apresentou significância estatística). Pode-se, a partir de sua leitura, concluir que o ensino médio é ainda um fato que marca bem as distâncias raciais no estado, já que nessa transição observam-se desigualdades persistentes de realização da transição. Percebe-se também que valor dos picos é crescente: cada transição desenha atrasos e barreiras cada vez mais marcantes. Na T4 tem-se uma distância de pouco mais de 16 pontos percentuais entre brancos e não brancos aos 19 anos. Esses resultados mostram que no sistema educacional mineiro persistem as desigualdades raciais, corroborando os estudos que apontam as barreiras da cor no processo de progressão escolar no Brasil, mencionados acima.

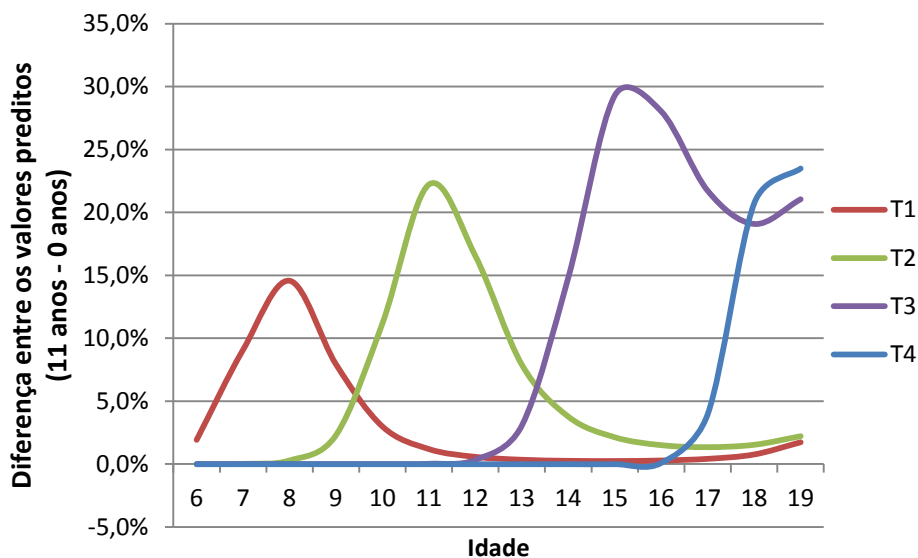
Figura 18 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T2 a T4 para brancos e não brancos, por idade, Minas Gerais, 2009.



Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

Entra-se na análise dos efeitos dos recursos de capital disponíveis na família. Em primeiro lugar, a variável escolaridade do chefe mostra ser um recurso de efeito positivo nas chances de se concluir as transições. Neste sentido, quanto mais escolarizado o responsável pelo domicílio, maior o impacto sobre as possibilidades de progressão escolar de seus filhos. O efeito cresce da T1 à T3 e, em seguida, apresenta leve caída na T4. Silva e Hasenbalg (2002) e Silva (2003), por outro lado, encontraram um efeito declinante para essa variável ao longo das transições. A figura 19 abaixo traz as diferenças nas probabilidades previstas para essa variável escolaridade do chefe. Como ela é contínua, ou seja, possui mais que duas categorias (não é binária), optou-se por contrapor dois valores extremos: 11 e 0 anos de escolaridade.

Figura 19 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T1 a T4: 11 anos de escolaridade do chefe vs zero anos de escolaridade, por idade, Minas Gerais, 2009.



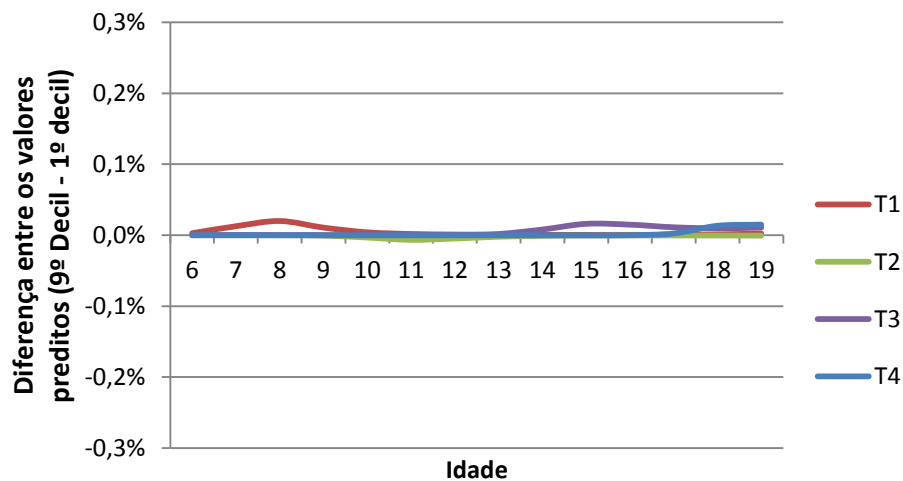
Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

As curvas acima apresentam a mesma tendência verificada na leitura dos coeficientes. Mas agora, percebe-se com mais clareza as desigualdades de oportunidade que se verificam na realização da T2 e, principalmente, na T3. Ressalta-se ainda que o efeito dessa característica de origem é bastante elevado, haja vista os valores das diferenças das probabilidades previstas para essas transições. Com respeito à queda do efeito na T4, esse resultado pode ser consistente com a hipótese da seletividade, proposta por Mare: as barreiras nas transições anteriores produziram indivíduos mais homogêneos nos níveis mais altos de

escolarização. Outra possível interpretação desse dado é que, nessa transição o indivíduo já seja mais “autônomo”, logo, mais independente das características de origem. Mas para chegar até aqui, teve que passar por obstáculos em que as características familiares importavam mais. Como foi dito, esse estudo não conta com dados adicionais que permitem a escolha mais concreta por uma dessas duas interpretações.

Por sua vez, a variável sobre renda familiar per capita (medida em R\$ 100) não apresentou efeito em nenhuma das transições, ao contrário do esperado. Recorde-se que estudos brasileiros apontaram um efeito de crescimento da renda para as transições mais elevadas do sistema (SILVA & HASENBALG, 2002; SILVA, 2003). Observa-se que os valores dos coeficientes da variável renda são muito próximos de zero para todos os modelos aplicados²⁵. Como forma complementar de testar o efeito, criou-se dois perfis que são idênticos em todas as categorias, com a diferença de que um deles possui a renda igual ao valor do 9º decil e outro possui a renda igual ao valor do 1º decil. Pode-se, deste modo, comparar as desigualdades de oportunidades de realização das transições nos extremos da distribuição de renda.

Figura 20 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T1 a T4: 9º e 1º decil da renda domiciliar per capita, por idade, Minas Gerais, 2009.



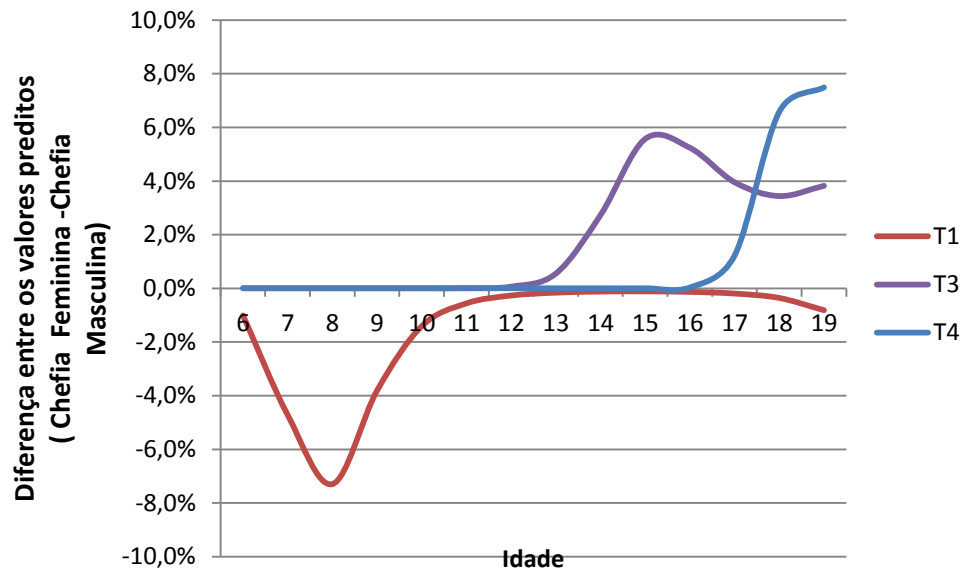
Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

²⁵ Por se tratar de um resultado incomum, foram feitos testes com diferentes medidas da renda, tais como: renda domiciliar per capita medida em salários mínimos (R\$ 465) e também medida da forma convencional, como uma variável contínua aberta. Ademais, a variável foi inserida no modelo selecionando os casos de pessoas com renda zero e pessoas sem renda zero. Porém, para todos os testes verificou-se ausência de efeito. Dadas as informações relativas à qualidade do modelo apresentadas acima, acredita-se também que esse resultado não está associado a limites do mesmo. Ressalta-se, portanto, que o dado encontrado deve ser visto com cautela e quiçá não decorre de problemas na aferição desse indicador pela PAD-MG. Para além de tudo isso, tem-se como resultado desse estudo que em Minas Gerais, esse recurso de capital econômico não apresentou impacto nas probabilidades de progressão no sistema escolar, o que deve ser lido com bastante cautela.

Novamente, pela análise da figura 20, o que se encontra é a ausência de efeito. Percebe-se que a escala do eixo vertical buscou detalhar ao máximo o efeito das diferenças entre o 9º e o 1º decil. Mas ainda assim, os valores obtidos são irrelevantes. Uma interpretação instantânea deste dado poderia ser a de que os recursos familiares de capital econômico não impactam as possibilidades de progressão escolar em Minas. Ora, uma leitura cuidadosa deste comportamento deve sempre vir acompanhada de uma discussão sobre a qualidade da educação obtida e também sobre o desempenho escolar dos jovens. Uma maior disponibilidade de recursos de capital econômico nas famílias possibilita o acesso a escolas de maior qualidade, muitas vezes, privadas, e mesmo nas públicas, dependendo da região onde a escola está localizada, seja na zona urbana ou rural, seja em um bairro popular ou mais valorizado. Em outras palavras, embora os dados mostrem, considerando a cautela necessária para avaliá-los, que um jovem mineiro de 6 a 19 anos não depende da capacidade econômica de sua família para completar uma transição, certamente, ele ainda é dependente dela para ter acesso a uma educação de melhor qualidade.

Seguem-se as análises das variáveis indicativas de capital social. No que se refere ao efeito da variável chefia do domicílio, observa-se que o fato de um mineiro viver em uma família chefiada por mulher influencia negativamente as chances de concluir com sucesso apenas a primeira transição. Intuitivamente, de acordo com as discussões relativas à inclusão dessa variável no modelo, associadas a uma maior carência de capital social em domicílios chefiados por mulheres e pelos resultados dos estudos de Silva e Hasenbalg (2002) e Silva (2003), este era o comportamento esperado da variável. Porém, ele não foi encontrado para as demais transições. Na T2, não há diferenças estatisticamente significativas entre famílias chefiadas por homens e por mulheres, por isso na figura 21 abaixo, não se incluiu a análise dessa transição. Nas demais, T3 e T4, a possibilidade de completá-las são maiores em domicílios chefiados por mulheres do que em domicílios chefiados por homens. Na T3 pode-se identificar, inclusive, desigualdades “persistentes”, que se devem a diferenças nas oportunidades de realização dessa transição.

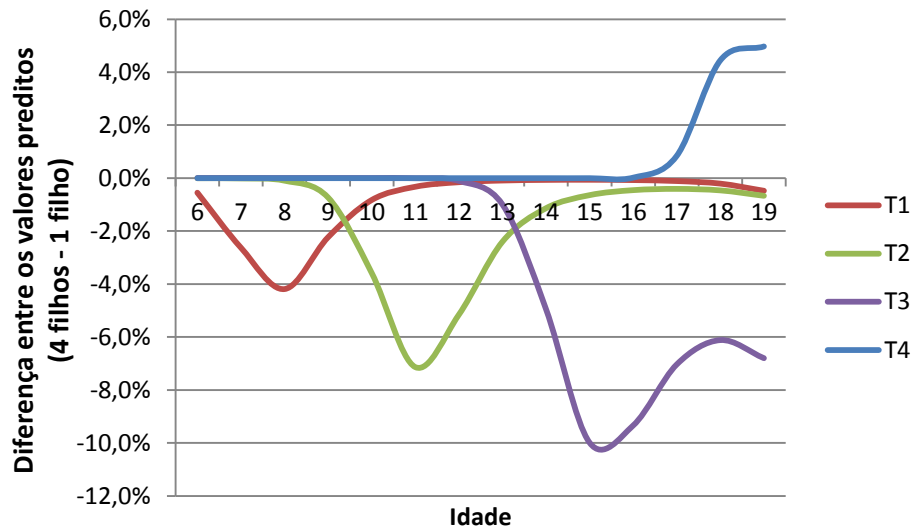
Figura 21 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T1, T3 e T4 para pessoas com chefes do domicílio dos sexos feminino e masculino, por idade, Minas Gerais, 2009.



Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

A variável sobre o número de filhos no domicílio, por sua vez, apresentou efeito negativo nas três primeiras transições. Isso significa que quanto mais filhos em uma família menores as chances de se concluírem tais níveis de ensino, como fora encontrado em outros estudos referenciados nesse capítulo (SILVA & HASENBALG, 2002; SILVA, 2003). Além disso, esse efeito cresce modestamente da T1 para a T3. Na transição quatro, o efeito encontrado foi inverso. Uma possibilidade de entender esta inversão pode estar associada ao fato de que se os jovens conseguem completar até a 8ª série dividindo a atenção dos pais com outros filhos, quando chegam ao ensino médio já dependem menos deste recurso da família para concluírem com êxito este nível educacional. A figura 22 apresenta a diferença das probabilidades previstas de perfis estimados com essa variável.

Figura 22 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T1 a T4 para pessoas residentes em domicílios com 1 filho vs. 4 filhos, por idade, Minas Gerais, 2009.

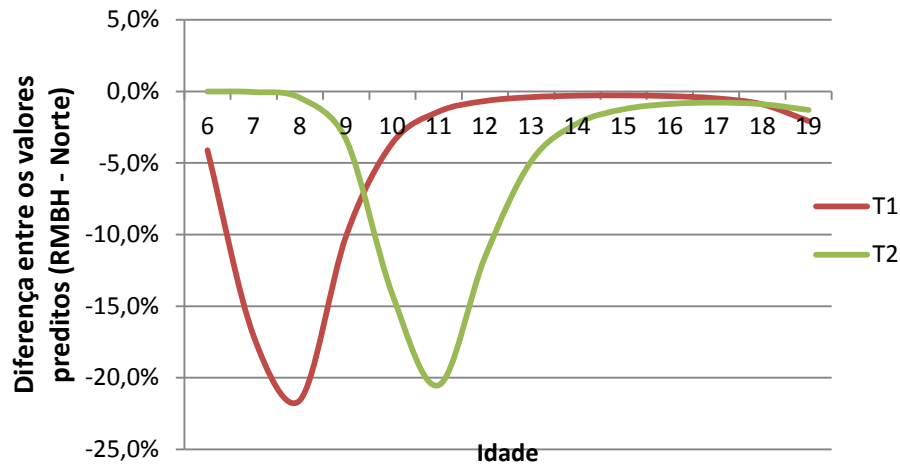


Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria.

Com respeito às diferenças entre as Regiões de Planejamento do Estado de Minas Gerais, a análise dos quatro modelos de regressão evidencia que as desigualdades regionais são maiores na primeira transição e se arrefecem nas demais. Esse padrão também foi observado na análise apresentada no capítulo 3. Uma das formas de realizar essa leitura é através dos coeficientes: percebe-se claramente que alguns perdem significância na T3 e outros mais na T4. Deste modo, as desigualdades educacionais localizam-se principalmente nos momentos de se concluir um ano de estudo (T1) e de se completar o primário (T2).

Ainda com relação à leitura dos coeficientes, destaca-se o fato de que todos os coeficientes significantes trazem sempre um sinal negativo. Ou seja, as regiões apresentam uma desvantagem com relação à região expressa pela categoria de referência: a Norte do Estado. Este resultado parece contraintuitivo, à primeira vista, posto que essa região está entre as mais desfavorecidas socioeconomicamente do Estado; com isso, pode-se pensar que se trata de uma região também desprivilegiada do ponto de vista da progressão escolar. A análise dos dados mostra, no entanto, que a maior parte dessas diferenças regionais diz respeito ao atraso escolar, conforme figura 23 abaixo.

Figura 23 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T1 e T2 na Região Metropolitana de Belo Horizonte e no Norte de Minas, por idade, Minas Gerais, 2009.



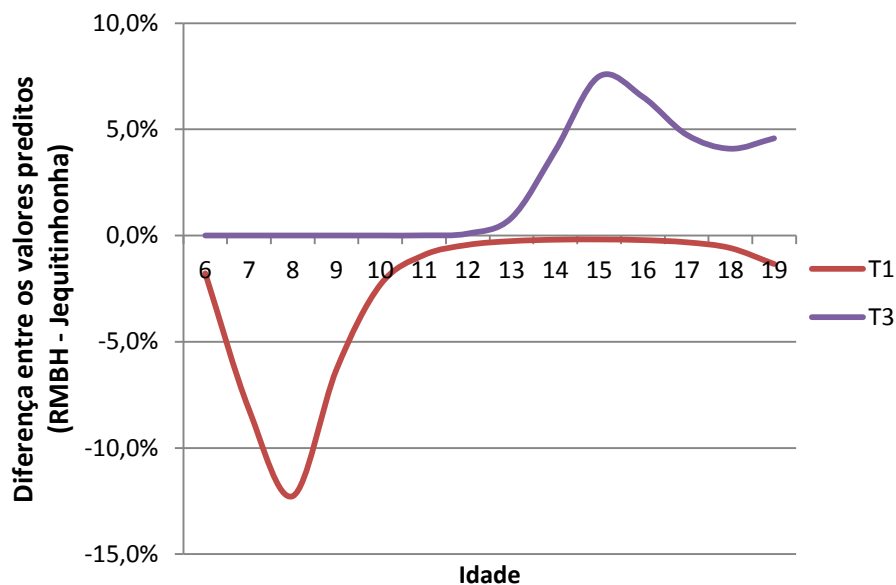
Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria

A leitura da figura mostra a diferença dos perfis estimados para a RMBH e para a Região Norte, na primeira e na segunda transição (únicas que mostraram uma diferença estatisticamente significativa entre as duas regiões). Observa-se claramente que a desvantagem relativa da metrópole diz respeito majoritariamente ao atraso escolar. Ou seja, a primeira transição é universalizada tanto na RMBH quanto na região Norte, porém, os residentes na capital atingem esse ponto com algum atraso. Na T2, no entanto, evidencia-se que há também uma pequena parcela de desigualdade de realização dessa transição na região da metrópole. Essa situação de vantagem na região Norte pode estar associada a políticas educacionais específicas (expansão do acesso, correção de fluxo), ou, justamente por ser uma região pobre, a condicionais de programas sociais (PETI ou Bolsa Família, por exemplo).

Se comparada à região do Vale do Jequitinhonha, a RMBH apresenta outra configuração, como se percebe na figura 24 abaixo. Na primeira transição, observa-se que as diferenças entre as duas regiões se deve principalmente ao um maior atraso escolar: na metrópole, a proporção de crianças de oito anos de idade que completou com sucesso a T1 é 12,3 pontos percentuais menor do que a encontrada para o Vale do Jequitinhonha. Essa situação, contudo, desaparece entre os 11 e 12 anos de idade. Na segunda transição, não há diferenças significativas nas taxas de sucesso entre as duas regiões. Na T3, por outro lado, a vantagem se coloca para a metrópole: e não há apenas uma questão de atraso escolar, mas menores oportunidades educacionais no Vale do Jequitinhonha. Na quarta transição, as

diferenças tendem novamente a se anular – provavelmente em função do mecanismo de seletividade e homogeneização, diagnosticado por Mare.

Figura 24 - Diferença entre as probabilidades previstas de completar de T1 e T3 na Região Metropolitana de Belo Horizonte e no Vale do Jequitinhonha, por idade, Minas Gerais, 2009.



Fonte: PAD/MG (2009). Elaboração própria

Do exposto, algumas conclusões podem ser apontadas. A população mineira com 6 a 19 anos em 2009 já gozou da universalização do acesso à primeira etapa do ensino fundamental (T1 e T2), ou seja, as taxas de conclusão dessas transições chegam a 100% ou quase, embora a consecução das mesmas seja feita com atraso em algumas regiões ou entre alguns grupos específicos. No tocante à conclusão da 8ª série, não se verificou uma tendência de universalização.

Com referência aos efeitos das características de origem, o estudo chegou aos seguintes resultados. À primeira vista, como esperado, as hipóteses meritocráticas parecem não poderem ser apoiadas pela análise empírica relativa ao caso mineiro. As características de origem influenciam as probabilidades de se completar as transições educacionais em Minas Gerais. É importante lembrar que essas hipóteses não estão sendo testadas completamente, já que envolvem questões relativas à habilidade, motivação e performance dos indivíduos na trajetória educacional que não são medidas utilizadas no modelo. Além disso, o fato da renda não possuir efeito, como demonstrado no gráfico XX pode indicar certa corroboração de parte das hipóteses meritocráticas. Sim, essa ausência de efeito desse recurso familiar nas chances de progressão escolar pode decorrer de resultados de políticas públicas. Mas dado esse

cenário instalado de “equalização do acesso à educação” produzido pelo Estado, pode ser que as características individuais, como o mérito, passem a contar um pouco mais. Desse modo, ressalva-se a negação dessas hipóteses de forma categórica.

A análise, também mostrou que os efeitos das variáveis de origem não seguem um padrão comum de declínio ao longo das transições. Ora apresentam um comportamento de queda (em geral nas duas primeiras transições), ora de aumento (mais recorrente na T3 e T4). Nesse sentido, a hipótese dos efeitos declinantes na passagem pelo sistema, associadas à proposição da seletividade do sistema ou a do ciclo de vida da dependência, tem apenas validade parcial na análise empírica realizada por essa dissertação.

A análise realizada a partir da leitura dos coeficientes apoiada pela estimação de perfis e verificação das diferenças das probabilidades preditas permite uma compreensão mais refinada de casos relacionados a desigualdade de acesso e de atraso escolar. A vantagem dos habitantes da região urbana em relação à rural é estável de T1 para T2, ausente na T3 e volta a crescer na T4. As disparidades encontradas para a conclusão da primeira transição se devem mais a uma situação de atraso escolar do que de desigualdade de oportunidades, posto que as diferenças das probabilidades preditas para perfis estimados com base nessas variáveis se anulam. Na consecução da transição 2 também observou-se atraso escolar da população rural mas as diferenças, apesar de pequenas, não desaparecem, sobretudo para os indivíduos com 14 a 19 anos.

As mulheres estão sempre em vantagem para a conclusão das transições em comparação aos homens. Ela é pequena na T1, cresce na T2 e T3 e diminui levemente na T4. Encontrou-se também tendências de atraso escolar para os homens nas três primeiras transições, principalmente na conclusão da 8ª série, para qual se notou uma expressiva desigualdade de oportunidades relativa ao gênero a partir dos 18 anos, a qual tende a aumentar as idades mais avançadas.

A hipótese do efeito crescente das características relativas à raça e renda ao longo das transições, derivada dos achados de estudos similares para o caso brasileiro, é parcialmente apoiada pelos resultados desse estudo. Isso porque, muito embora tenha se observado a ausência de efeito para a variável renda domiciliar per capita, as vantagens dos brancos em relação aos não brancos são crescentes ao longo de todas as transições, principalmente da T3 para a T4 (recorde-se que para T1 o coeficiente de regressão não foi significativo). Verificou-se, desse modo, que concluir o ensino médio marca bem as barreiras raciais relativas às oportunidades educacionais em Minas Gerais.

A variável escolaridade do chefe apresentou efeito crescente nas três primeiras transições, diminuindo na T4, o que pode estar associado a hipótese da seletividade de Mare e do ciclo de vida de dependência. O perfil estimado para essa variável comparando pessoas cujo chefe da família tem zero ou 11 anos de estudos, revelou uma tendência de atraso escolar na T1 e de desigualdades de oportunidades educacionais expressivas na T3 e na T4.

Os efeitos da variável chefia feminina apresentaram padrões diferentes do esperado nas duas últimas transições, ou seja, morar em residências chefiadas por mulheres é mais vantajoso para a consecução dessas transições. Inclusive na conclusão da 8ª série notou-se tendências de desigualdade persistente, a partir da análise das probabilidades preditas. Para T2 o efeito encontrado não é estatisticamente significativo e para a conclusão de 1 ano de escolaridade (T1), foi observado uma situação de atraso escolar.

O efeito negativo da variável número de filhos aumentou discretamente da T1 para a T3 e na T4, encontrou-se um efeito inverso; isto é, de sinal positivo. Esta inversão pode estar relacionada a hipótese do ciclo de vida de dependência, ou seja, ao fato de que se os jovens quando chegam ao ensino médio necessitam menos da atenção exclusiva dos pais para concluírem essa transição.

Por fim, a análise dos efeitos das RPs do estado mostrou maiores diferenças para a conclusão da T1 do que para as demais, uma vantagem da região norte em relação as outras regiões, sendo que a maior parte delas está associada ao atraso escolar.

6. CONCLUSÕES

Existe uma expectativa compartilhada socialmente de que a educação é uma das engrenagens que pode impulsionar a redução das desigualdades sociais. Trata-se de um consenso a respeito do papel determinante da escolarização nas possibilidades de mobilidade e transformação social. Diante dessa “verdade” acreditada, há algum tempo a educação vem ocupando lugar de destaque na agenda de trabalho de estudiosos, gestores e governantes. A educação segue sendo um problema vastamente investigado sob muitos aspectos, que convergem nessa certeza de que ela, como política, tem valor estratégico para a superação das desigualdades sociais.

Contudo, a educação ainda que tenha se tornado mais acessível nos últimos anos, persiste como um direito desigualmente usufruído, o que coloca em relevo as limitações da dela diante de outros determinantes das posições, oportunidades e recompensa social. Neste cenário, reforça-se a necessidade de se desvelar como as desigualdades educacionais operam, de modo a orientar a construção de possíveis caminhos de correção dessas disparidades por meio da política educacional, ou a apontar os limites desta política.

A motivação principal desse trabalho se alinhou a essa necessidade: compreender a dinâmica da desigualdade de oportunidades educacionais em Minas Gerais, traçando um diagnóstico, a partir dos dados da PAD/MG de 2009, sobre as fragilidades que o Estado ainda precisa superar para que a escolarização seja uma realidade para cada vez mais pessoas.

A dissertação partiu retomando o conjunto de reflexões que se colocaram para a educação a partir da década de 1960 e que até hoje estruturam as discussões e estudos sobre a desigualdade de oportunidades educacionais: a relação entre origem social, alcance educacional e posição social. Nesse período, acreditava-se que se as mesmas oportunidades de acesso à educação fossem oferecidas a todos, as desigualdades sociais se reduziriam fortemente. A sociologia funcionalista teve papel relevante na sustentação dessa máxima, principalmente por postular que, no processo de modernização das sociedades, a educação teria um papel crucial de alocar as pessoas em diferentes status sociais, na medida em que ela selecionaria as pessoas por critérios mais relacionados às características adquiridas do que as características adscritas. Por sua vez, a teoria do capital humano se mostrava consistente com a sociologia funcionalista da educação, na medida em que postulava que um determinante fundamental da recompensa do trabalho por meio dos salários seria a educação, já que ela aportava produtividade ao processo produtivo. A origem social dos indivíduos, nesse caso,

perderia poder de influência sobre a sua futura posição social, visto que a escola exerceria essas funções a partir de critérios como o mérito ou desempenho individual dos estudantes. Essas concepções, enfim, implicaram a associação das políticas de desenvolvimento e a política educacional, já que a expansão educacional produziria impactos tanto sobre a produtividade e o crescimento econômico quanto sobre a desigualdade social.

Não obstante, os resultados modestos das reformas expansionistas levadas a cabo na época em diferentes países, tanto desenvolvidos quanto subdesenvolvidos, bem como os estudos empíricos orientados por essa problemática, provocaram o questionamento das afirmações do funcionalismo e da teoria do capital humano e limitaram as expectativas sobre a capacidade da educação reduzir as desigualdades por meio expansão da oferta educacional. Além disso, a análise e as formas de enfrentamento das desigualdades educacionais se reposicionaram, na medida em que ia ficando cada vez mais claro que as condições socioeconômicas restringiam as oportunidades educacionais das pessoas e segmentos, constatação relevante para o caso empírico desse trabalho.

De fato, a partir de então, o debate e as preocupações em torno das desigualdades de oportunidades educacionais se norteiam pela compreensão dos determinantes que tornam a igualdade na oferta educacional insuficiente para garantir a igualdade de oportunidades educacionais. A identificação desses determinantes acaba por ter, como consequência, uma implicação direta na destinação dos serviços educacionais: a necessidade de promover atenção especial ou diferenciada aos estudantes cuja origem social condiciona uma trajetória educacional desvantajosa. Para o caso mineiro analisado neste trabalho, evidencia-se a persistência desses determinantes nas oportunidades de progressão escolar dos estudantes.

Refletiu-se, em seguida, sobre conceito de equidade, que nesse contexto torna-se importante e ganha um aspecto multidimensional. Viu-se, pela literatura revisada, que ele está intimamente ligado à noção de igualdade e pode ser compreendido por duas perguntas: igualdade entre quem? e igualdade de que? No primeiro caso, diferenciou-se as noções de equidade vertical e horizontal, que trazem à tona questões relativas à atenção da política educacional. Dado que as desigualdades educacionais são determinadas, em certa medida, pela origem dos indivíduos, como esse estudo também aponta, a pertinência do critério horizontal de avaliação da equidade é evidente. Para a segunda questão, distinguiu-se as noções de equidade externa e interna. A análise empírica dessa dissertação tratou da equidade interna, uma vez que se verificou como o sistema educacional atende aos estudantes de diferentes origens sociais no seu percurso ao longo do processo de escolarização, medido

através da conclusão das transições educacionais. Notou-se que ainda persistem iniquidades internas no sistema educacional em Minas, que proporcionam níveis diferenciados de progressão escolar aos estudantes de diferentes grupos sociais, ou seja, ele não apresenta a mesma capacidade de atendimento aos diferentes grupos sociais. O sistema, portanto, impõe barreiras aos alunos dentro da escola que impactam as chances dos mesmos completarem as transições.

O modelo analítico dos determinantes da realização educacional dos estudantes mineiros se orientou, por um lado, pelos recursos familiares que favorecem as chances de sucesso educacional dos filhos. A maior disponibilidade de recursos econômicos para o investimento na educação dos filhos, o “clima cultural” e a herança escolar dos pais, que favorecem a assimilação do conteúdo pedagógico mobilizado na escola e o tempo e atenção dos pais dedicado aos filhos nas relações sociais familiares são recursos que podem conduzir os estudantes a enfrentarem com maior facilidade as barreiras impostas pelo sistema. Por outro lado, existem outras condições socioeconômicas (local de moradia, grupos de cor e gênero) sobre as quais as desigualdades de oportunidades educacionais se anunciam expressivamente. Essas foram as características familiares e adscritas de referência utilizadas no trabalho e, como visto nos capítulos 3 e 4, cada uma a seu modo ainda influencia a escolarização dos estudantes no Estado.

Esta influência foi demonstrada em duas partes. Na primeira, o diagnóstico revelou que Minas Gerais compartilha os mesmos problemas educacionais com o restante do Brasil, apesar da melhoria do desempenho do sistema nacional e mineiro nos últimos anos. Persistem, entre a população, um baixo nível educacional, taxas de analfabetismo ainda altas e insuficiências e desigualdades no acesso e permanência na educação básica. Esses problemas são mais expressivos entre os habitantes da zona rural e residentes na região de planejamento do Jequitinhonha/Mucuri, revelando como operam as desigualdades educacionais no estado. O ensino médio é o nível com menor cobertura, maiores taxas de reprovação e distorção idade série e se apresenta como uma urgência para a intervenção dos gestores da educação de Minas Gerais.

Ainda na primeira parte da análise, foi feita uma análise da evolução da progressão escolar ao longo do tempo (para coortes nascidas de 1940 a 1989), tendo como referência as regiões de planejamento do estado e as reformas educacionais realizadas no Brasil durante o século XX, as quais, em geral, focaram a expansão das vagas e escolas de nível básico e ampliaram os anos de estudo obrigatórios no país. Para isso, foram definidas como medidas

de progressão educacional quatro transições escolares que dizem respeito a níveis de ensino alcançados. Essas variáveis dizem respeito aos estudantes que completaram cada uma das transições, tendo completado a imediatamente anterior. Ou seja, a cada transição mais alta consideram-se apenas as subpopulações que conseguiram transpor os níveis de escolaridade precedentes.

Observou-se que as taxas de conclusão de uma mesma transição foram aumentando à medida que o tempo passou, principalmente para as três primeiras transições, ou seja, os estudantes das coortes mais recentes foram alcançando níveis de escolarização cada vez mais elevados. Encontrou-se, também, uma tendência de quase universalização da T1 e T2 ao longo das coortes (as taxas de conclusão dessas transições vão se aproximando da marca dos 100% com o passar dos anos), efeito das reformas educacionais e das melhorias nas condições de vida das famílias brasileiras. Por outro lado, quando foi examinada a evolução das taxas de realização dentro de uma mesma coorte, encontrou-se uma barreira para a conclusão da T3, exceto para a coorte mais jovem (C5). Nas demais coortes, a subpopulação que completou a 8ª série do ensino fundamental era bem inferior às subpopulações que concluíram as duas transições anteriores. Portanto, aqueles que conseguiam terminar esse nível de ensino, encontravam menos obstáculos para obterem o diploma de ensino médio. Na coorte nascida entre 1980 e 1989, já beneficiada pela expansão do ensino fundamental, o obstáculo maior se refere à conclusão do ensino médio, resultado que fortalece a necessidade urgente de intervenções nesse nível de ensino atualmente.

Por sua vez, a análise das taxas de progressão por coorte e região mostrou dois movimentos similares: primeiro, evidenciou que as desigualdades regionais eram maiores para a conclusão da T1 e diminuíram nas transições subsequentes. Segundo, essas diferenças eram mais significativas na coorte mais antiga (C1) e também foram se reduzindo com passar dos anos, de modo que, para a coorte nascida entre 1980 e 1989, as regiões são ainda mais homogêneas no que se refere à realização das transições escolares. Concluiu-se, portanto, que ocorreu uma redução das diferenças regionais nas taxas de conclusão de todas as transições ao longo do período analisado, o que pode estar associado às reformas educacionais realizadas e às mudanças estruturais da sociedade brasileira durante século XX. Em outras palavras, a característica de origem relativa à região de moradia no estado foi se tornando menos influente para o alcance educacional dos estudantes mineiros.

A segunda parte da análise focou os determinantes da realização educacional em Minas Gerais para indivíduos que possuem entre 6 e 19 anos em 2009. A metodologia

utilizada foi inspirada no modelo de análise da progressão escolar proposto por Robert Mare (1981), que aplica regressões logísticas tomando como variável dependente a conclusão ou não de dada transição por uma pessoa tendo ela realizado a transição anterior e uma lista de variáveis explicativas que podem produzir efeitos sobre a sua passagem pelo sistema. Essa lista foi baseada no modelo analítico explicitado no segundo capítulo, ajustando-se também tanto quanto se pôde ao estudo de Silva (2003) sobre a estratificação educacional no Brasil no século XX. Buscou-se analisar o caso mineiro a partir das tendências gerais encontradas em outros estudos das transições escolares, quais sejam: a) permanência do peso da origem sobre as chances de conclusão das transições; b) efeito declinante das características adscritas ao longo das transições (interpretados por um lado pela ideia do “ciclo de vida de dependência” e, por outro, pela hipótese da seletividade do sistema); c) uma maior expressividade dos efeitos da raça e renda para a realização das transições mais elevadas (tendência encontrada sobretudo em estudos brasileiros revisados no trabalho).

Adotou-se, como forma de análise dos resultados das regressões aplicadas às quatro transições estudadas nesse trabalho, a interpretação convencional dos coeficientes de regressão de cada variável em paralelo com a estimação de perfis hipotéticos das probabilidades preditas. Buscou-se com essa alternativa metodológica assinalar efeitos "permanentes" de desigualdade de oportunidades de realização das transições de efeitos "transitórios", os quais, como visto pelos resultados, estão, em alguns casos, associados ao atraso escolar.

Da segunda parte da análise, concluiu-se, primeiramente, que os jovens mineiros com 6 a 19 anos em 2009 não encontraram barreiras significativas para realizarem as duas primeiras transições (elas foram praticamente universalizadas no estado) e que os efeitos das características de origem expressam mais atraso escolar do que desigualdades de acesso a essas transições.

Notou-se, de forma ampla, a persistência dos efeitos da origem social dos jovens sobre as chances de conclusão das transições, a despeito das políticas expansionistas decorrentes das reformas educacionais e da modernização da sociedade ocorridas no século passado. Tais efeitos não seguem um padrão semelhante de declínio com a passagem dos estudantes pelas transições no sistema, mas em geral, tendem declinar na T1 e T2 e a aumentar na T3 e T4. Esse resultado aponta para a verificação parcial da hipótese do efeito declinante das características de origem ao longo das transições.

A análise dos efeitos de cada uma das características de origem associadas a certas condições socioeconômicas e recursos familiares, conforme o modelo analítico apresentado no capítulo 2, revelam especificidades do fenômeno da desigualdade de oportunidades educacionais em Minas Gerais. A vantagem dos habitantes da região urbana em relação à rural é mais expressiva na conclusão da transição 4. Com respeito à consecução da T1 e T2, as disparidades estão mais associadas ao atraso escolar. No caso da segunda transição, as diferenças, apesar de pequenas, não desaparecem nas idades mais avançadas da coorte estudada, apontando para uma persistência na desigualdade de oportunidades de realização dessa transição entre os estudantes de 14 a 19 anos residentes em áreas urbanas e rurais.

Com relação às desigualdades de gênero, notou-se a vantagem constante das mulheres em todas as transições, bem como um movimento de atraso escolar dos estudantes homens, especialmente na conclusão da 8ª série.

As vantagens dos brancos em relação aos não brancos aumentam com a passagem para as transições mais elevadas, sobretudo da T3 para a T4. A raça é, portanto, um fator independente das desigualdades de oportunidades educacionais em Minas Gerais e o seu efeito não declina entre as transições. O peso da cor no processo de seletividade escolar é mais expressivo na T4 (a transição mais alta usada nesse trabalho), convergindo com os estudos de Silva e Hasenbalg (2002); Fernandes (2004) e Ribeiro (2009) para o caso brasileiro, os quais também encontraram a mesma tendência.

Para o caso mineiro, somado à persistência da desigualdade racial nas oportunidades educacionais, tem-se novamente o Ensino Médio como o nível que enseja iniquidades internas mais expressivas. Ao estado, se entendido como promotor e financiador das políticas educacionais, caberia, diante desse diagnóstico, a aplicação de um critério horizontal na formulação de projetos educacionais no ensino médio, considerando também as barreiras da cor para a conclusão desse nível educacional.

Um resultado inusitado foi encontrado para a variável renda domiciliar per capita, medida do recurso de capital econômico familiar disponível aos estudantes. Este recurso não apresentou efeito expressivo para a conclusão de nenhuma das transições analisadas. Por um lado, a ausência de efeito pode estar associada à expansão das vagas nas escolas públicas suavizando a dependência, por parte dos alunos, da renda disponível em suas residências para o investimento em educação. Por outro lado, trata-se de um recurso relevante para o acesso à educação de melhor qualidade, seja por meio das escolas privadas ou de escolas públicas localizadas em áreas mais desenvolvidas. Pode-se ainda interpretar que pelo menos esse

recurso familiar, entendido como uma das características de origem que produz efeitos na escolaridade dos indivíduos, deixou de determinar as chances de progressão escolar dos estudantes mineiros. E, diante dessa “descoberta”, poder-se-ia dizer que as características individuais associadas ao desempenho dos alunos influenciariam um pouco mais do que a origem no alcance educacional obtido por eles. Em outras palavras, a relação entre origem e educação estaria dando sinais de enfraquecimento. Nesse sentido, as hipóteses meritocráticas ganhariam, em pequena medida, relevância empírica. Como os efeitos associados à motivação, desempenho e habilidade não foram medidos nos dados, o mínimo de parcimônia se faz necessário na consideração dessas interpretações, bem como na negação taxativa das hipóteses meritocráticas por mais que os dados revelem a interveniência das demais características de origem sobre as chances de progressão escolar dos estudantes mineiros. De todo modo, como esse resultado é contraintuitivo e não é consistente com a totalidade dos estudos disponíveis, deve ser tomado com cautela.

Ainda assim, a partir dos dois últimos resultados apresentados, portanto, concluiu-se que a hipótese do efeito crescente das características relativas à raça e renda entre as transições foi parcialmente apoiada para o caso mineiro.

A disponibilidade de capital cultural em uma família é determinante para a trajetória escolar de sucesso dos filhos. É a partir desse recurso que se pode vivenciar “um clima cultural” na família que facilita a relação de ensino e aprendizagem. A medida dessa forma de capital, nesse estudo, é a variável “escolaridade do chefe”. Entendeu-se que níveis elevados de escolarização do chefe da família possibilitam maior domínio linguístico e acesso a informações, entre outros fatores, elementos importantes para a existência desse ambiente favorável. Desse modo, esperava-se um efeito positivo dessa característica explicativa sobre as probabilidades de se completar as transições. De fato, esse padrão foi observado para todas as transições. Se, por um lado, o recurso de capital econômico não se mostrou aparentemente determinante para a consecução de nenhuma transição, a disponibilidade de capital cultural segue sendo relevante para a vida e a aprendizagem escolar dos filhos nos primeiros ciclos de escolarização. Para a conclusão da T1, observou-se tendências de atraso escolar na direção dos estudantes com menor disponibilidade de capital cultural, já que as desigualdades de acesso se anulam a partir dos alunos com 11 anos de idade. Observou-se com mais clareza uma tendência persistente de desigualdade de oportunidades na segunda e terceira transições. Além disso, os efeitos dessa variável são expressivos, o que foi percebido pelos picos das diferenças entre as probabilidades de se completar a T2 e T3 entre estudantes cujos pais

possuem nenhuma escolaridade e 11 anos de estudos (o que seria referente a conclusão do ensino médio): eles chegam a 22,2% aos 11 anos de idade para T2 (recorde-se que a idade média para a conclusão dessa transição é 10 anos) e 29,3% aos 15 anos de idade para T3 (cuja idade média de realização é 14 anos). Encontrou-se, por outro lado, um movimento decrescente no efeito dessa variável para a conclusão da T4, o que se mostrou consistente com a hipótese da seletividade do sistema: aqueles indivíduos com baixa disponibilidade de capital cultural que conseguiram passar pelo filtro seletivo nas primeiras transições, foram se tornando mais parecidos por outras características na última transição. Ou ainda, por se tratar de uma transição mais alta, os alunos se tornaram mais “autônomos”, dependendo menos da escolaridade do chefe de sua família para passarem pelo ensino médio, já que nas transições anteriores conseguiram transpor as barreiras relativas a essa característica de origem.

Com respeito às variáveis de capital social, de acordo com o modelo analítico utilizado, esperava-se efeitos negativos sobre as probabilidades de se completar as transições escolares. Famílias chefiadas por mulheres e com um maior número de filhos indicam menor disponibilidade de tempo e atenção a serem dedicados ao acompanhamento educacional da prole. Porém, o comportamento da variável chefia feminina só apresentou esse efeito para a T1, mais associado ao atraso escolar do que a uma tendência de desigualdade de oportunidades. Na terceira e quarta transições, ao contrário, as chances de completá-las são maiores em domicílios chefiados por mulheres do que em domicílios chefiados por homens. Para a conclusão da 8ª série, percebeu-se também uma tendência de desigualdade persistente. Esses resultados se mostraram consistentes com interpretações para os efeitos da variável de capital cultural explicitados acima. As mesmas interpretações podem ser feitas para o resultado dos efeitos da variável número de filhos, que, para a conclusão da T4, é positivo. Além disso, anuncia-se uma tendência de atraso escolar entre estudantes oriundos de famílias com 1 filho em comparação com as famílias de 4 filhos nas transições 1 e 2 e de desigualdade de realização da transição 3.

As características relacionadas à situação de moradia, gênero e raça apresentam um padrão de efeitos diferente daquelas associadas aos recursos familiares de capital cultural e social ao longo das transições. As desvantagens dos alunos homens, não brancos e residentes nas zonas rurais aumentam nas transições mais elevadas, ao passo que, para a realização delas os estudantes são menos dependentes da disponibilidade de capital cultural e social de suas famílias. Não é o caso de se afirmar que a família deixou de ser importante para o alcance de níveis mais altos de escolarização por parte de seus filhos. Mas, esse resultado pode

demonstrar que as desigualdades de oportunidades educacionais na conclusão do ensino fundamental e médio em Minas Gerais se devem mais a características de origem associadas a condições locacionais e individuais (no que diz respeito à cor e gênero) do que da influência dos recursos de capital oriundo das famílias. De qualquer modo, o sistema educacional mineiro segue atendendo de forma iníqua aos estudantes segundo as suas características adscritas.

Os efeitos das variáveis relativas às regiões de planejamento do Estado foram mais expressivas para a conclusão da T1, diminuindo nas outras transições, o que sinaliza um mesmo movimento do diagnóstico sobre as desigualdades regionais visto no capítulo 3. Os coeficientes de regressão perdem significância estatística principalmente nas transições 3 e 4. Os resultados apontam ainda uma constante desvantagem de todas as regiões em relação à região norte de Minas, sendo essa diferença muito mais associada a atraso escolar do que a desigualdade persistente de realização das transições. Sabe-se que a região Norte é uma das zonas mais desfavorecidas do Estado, logo esse resultado é a primeira vista curioso. Contudo, segundo dados da PAD/MG de 2009, a região apresenta a segunda menor taxa de distorção idade-série no ano referente à conclusão da T1 (1 ano de escolaridade) e a menor taxa na série referente à conclusão da T2 (4 anos de escolaridade) em comparação com as demais regiões. Além disso, o percentual de alunos reprovados no ensino fundamental nessa região foi o menor encontrado (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010). A interpretação dessa vantagem anunciada exige, porém, uma ressalva: melhores taxas de sucesso na conclusão das transições podem indicar menor desigualdade de acesso ou no fluxo escolar, mas não permite diagnosticar sobre a qualidade da educação recebida pelos estudantes residentes nessa região, mesmo que eles passem enfrentando menores barreiras pelo sistema educacional. Inclusive, todo ou qualquer resultado que aponta para uma redução das desigualdades de oportunidades educacionais na conclusão das transições deve levar em conta essa limitação: a qualidade da educação obtida não está explicitamente nos dados, mas se sabe que ela está causalmente relacionada com as características de origem dos indivíduos. Por outro lado, os resultados que indicam que os efeitos das variáveis explicativas estão mais associados a atraso escolar do que a desigualdade de acesso a transição ou desigualdade na progressão escolar podem sugerir uma medida da baixa qualidade da educação.

O diagnóstico sobre a educação e desigualdade em Minas Gerais aponta um resultado comum aos estudos semelhantes para o caso brasileiro. Apesar da modernização das sociedades e da expansão do sistema educacional nos últimos anos, as desigualdades de

oportunidades educacionais persistem e ainda são determinadas pelos aspectos adscritos dos estudantes. A escola, por muito que esteja vinculada à superação das disparidades sociais, é um lugar onde as diferenças se reproduzem, reforçando, desse modo, a condição desfavorável de determinados grupos dentro da estrutura de oportunidades. Para o caso mineiro, as barreiras são mais expressivas para a conclusão do Ensino Médio, sobretudo para os habitantes das zonas urbanas e os não brancos. Disso resulta a necessidade de promoção de intervenções públicas focadas nesse nível de ensino, levando em consideração a antiga, mas inesgotável discussão, sobre igualdade, diferença, equidade e justiça. Se a origem dos estudantes implica maiores ou menores possibilidades de “transitar” pelo sistema, a atenção especial ou diferenciada pode ser um caminho corretor da seletividade do sistema pela adscrição, ineficiente do ponto de vista da produtividade que a formação escolar pode gerar para a sociedade e o mercado, já que não são necessariamente os estudantes com melhor desempenho que conseguem terminar a sua trajetória educacional.

Enfim, registre-se a importância estratégica desses resultados para os caminhos que a educação no estado precisa trilhar no enfrentamento das desigualdades educacionais que por aqui se verificaram. E nisso, o trabalho se soma aos que ele se inspirou. Observou-se as especificidades mineiras desse fenômeno inaceitável do ponto de vista do desenvolvimento social. E espera-se que ele norteie outros diagnósticos que pretendam desvelar as facetas das desigualdades de oportunidades em Minas Gerais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010.
- BOURDIEU, P. Fieldwork in philosophy. In: **Choses Dites**. Paris: Les Editions de Minut, 1987.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003 a.
- BOURDIEU, P. Capital Social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003 b.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J (Ed.) **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**, New York, Greenwood, 2006.
- BRASIL, Presidência da República, **As Desigualdades na Escolarização no Brasil**. Brasília: Observatório da Equidade, 2009.
- COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. In: **American Journal of Sociology**, v. 94, 1988.
- COLLINS, R. Functional and Conflicts Theories of Educational Stratification”. In KARABEL, J.; HALSEY, A.H. (Ed.). **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, 1977.
- COLLINS, R. **La Sociedad Credencialista**. Madrid, Akal, 1989.
- COSTA, B. L. D. **A que induzem os mecanismos de indução? O FUNDEF, as relações intergovernamentais e o ensino fundamental**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Sociologia e Política da UFMG. Belo Horizonte, 2005.
- FABRIS, Maria Teresa Rojas. Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales. In: **Revista Praxis**. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, no. 4, jun-2004. Disponível em: www.revistap Praxis.cl. Acesso em: 20 de novembro de 2011.
- FERNANDES, D. C. Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor. Prêmio IPEA 40 Anos – IPEA-CAIXA 2004 (Monografias Premiadas), Brasília, IPEA, 2005. Disponível em: internet.ipea.gov.br/SobreIpea/40anos/.../monografiadaniele.doc. Acesso em: 14 de novembro de 2011.
- FORQUIN, J. C. **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Populações de Minas Gerais: censo demográfico de 2010**. Belo Horizonte, 2010 a. Disponível em: www.fjp.mg.gov.br. Acesso em: 15/01/2012.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Relatório de Indicadores Básicos na Pesquisa por Amostra Domiciliar de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2010b.

GOLDTHORPE, J. H. Problems of Meritocracy. In: HALSEY, A. H.; LAUDER, H.; BROWN, P.; WELLS, A. S. (Eds.). **Education: Culture, economy and society**. New York: Oxford University Press. 2007.

GOLDTHORPE, J. The myth of education-based meritocracy: why the theory isn't working. In: **New Economy**. New York, 2003. Disponível em: <http://www.sd36.bc.ca/earlma/danielto/goldthorpe%20article.pdf>. Acesso em: 14 de novembro de 2011.

GUIMARÃES, R. R. M.; RIOS-NETO, E. L. G. 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.

IPEA, PNAD 2009 - Primeiras análises: situação da educação brasileira: avanços e problemas. Brasília, 2010. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/pnad-2009-primeiras-analises-situacao-da-educacao-brasileira-avancos-e-problemas>. Acesso em: 15 /01/2012.

IPEA, Situação Social dos Estados: Minas Gerais. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=13214&Itemid=2. Acesso em: 30/01/2012.
Janeiro, Topbooks, 2003.

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

MARQUESI, A. Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. In: **Revista Iberoamericana de educación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. n.23 mai/ago. 2000.

MOKATE, K. Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir?. In: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES), **Series Documentos de Trabajo I-24** Washington, D.C, 2001. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=2220176>. Acesso em 14 novembro 2011.

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

MOSTELLER. F.; MOYNIHAN, D. Um relatório inovador. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de Oportunidades Educacionais no Brasil: raça, classe e gênero. In: **Desigualdade de Oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: *Argumentvm*, 2009.

SCAVAZZA, Juliana Franca. Diferenças socioeconômicas das regiões de Minas Gerais. **Estudos Temáticos**, Banco de Conhecimentos. Belo Horizonte: ALMG, 2003. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/bancoconhecimento/tematico/DifReg.pdf>. Acesso em: 31/01/2012.

SILVA, N. Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil, In HASENBALG, C. SILVA N. (Eds.), **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

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

SILVA, N. V.; SOUZA, A. M.. Um modelo para a análise da estratificação educacional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 58, 1986.

HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.123, set/dez. 2004.

VAN PARIJS, P. **O que é uma sociedade justa?** São Paulo: Ática, 1997.

APÊNDICES

Sintaxes para replicação utilizadas no SPSS para gerar e criar as variáveis utilizadas na dissertação e para executar os modelos de regressão.

/* Cria a variável anos de escolaridade

* Anos de estudo Ensino fundamental*.

IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=1) Anos_estudo = 0 .

IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=2) Anos_estudo = 1 .

IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=3) Anos_estudo = 2 .

IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=4) Anos_estudo = 3 .

IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=5) Anos_estudo = 4 .

IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=6) Anos_estudo = 5 .

IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=7) Anos_estudo = 6 .

IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=8) Anos_estudo = 7 .

IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=1) Anos_estudo = 0 .

IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=2) Anos_estudo = 0 .

IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=3) Anos_estudo = 1 .

IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=4) Anos_estudo = 2 .

IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=5) Anos_estudo = 3 .

IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=6) Anos_estudo = 4 .

IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=7) Anos_estudo = 5 .

IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=8) Anos_estudo = 6 .

IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=9) Anos_estudo = 7 .

IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=1) Anos_estudo = 0 .

IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=2) Anos_estudo = 1 .

IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=3) Anos_estudo = 2 .

IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=4) Anos_estudo = 3 .

IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=5) Anos_estudo = 4 .

IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=6) Anos_estudo = 5 .

IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=7) Anos_estudo = 6 .

IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=8) Anos_estudo = 7 .

IF (CA34= 0) Anos_estudo = 0 .

IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=1) Anos_estudo = 1 .

IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=2) Anos_estudo = 2 .

IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=3) Anos_estudo = 3 .

IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=4) Anos_estudo = 4 .

IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=5) Anos_estudo = 5 .

IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=6) Anos_estudo = 6 .

IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=7) Anos_estudo = 7 .

IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=8) Anos_estudo = 8 .

IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=1) Anos_estudo = 1 .

IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=2) Anos_estudo = 1 .

IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=3) Anos_estudo = 2 .

IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=4) Anos_estudo = 3 .

IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=5) Anos_estudo = 4 .

IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=6) Anos_estudo = 5 .

IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=7) Anos_estudo = 6 .

IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=8) Anos_estudo = 7 .
IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=9) Anos_estudo = 8 .

IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=1) Anos_estudo = 1 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=2) Anos_estudo = 2 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=3) Anos_estudo = 3 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=4) Anos_estudo = 4 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=5) Anos_estudo = 5 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=6) Anos_estudo = 6 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=7) Anos_estudo = 7 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=8) Anos_estudo = 8 .

Regular do ensino fundamental ou 1º grau não-seriado.

IF (CA09=7) Anos_estudo = 4 .

Regular do ensino fundamental ou 2º grau não-seriado.

IF (CA09=8) Anos_estudo = 8 .

1º ciclo do ensino fundamental.

IF (CA34= 2 & CA37=1) Anos_estudo = 1 .

IF (CA34= 2 & CA37=2) Anos_estudo = 2 .

IF (CA34= 2 & CA37=3) Anos_estudo = 3 .

IF (CA34= 2 & CA37=4) Anos_estudo = 4 .

2º ciclo do ensino fundamental.

IF (CA34= 3 & CA37=5) Anos_estudo = 5 .

IF (CA34= 3 & CA37=6) Anos_estudo = 6 .

IF (CA34= 3 & CA37=7) Anos_estudo = 7 .

IF (CA34= 3 & CA37=8) Anos_estudo = 8 .

Ensino médio.

IF (CA09=2 & CA12=1) Anos_estudo = 8 .

IF (CA09=2 & CA12=2) Anos_estudo = 9 .

IF (CA09=2 & CA12=3) Anos_estudo = 10 .

IF (CA09=2 & CA12=4) Anos_estudo = 10 .

* ensino médio teria de ir até o 4 ano*.

IF (CA09=2 & CA12=5) Anos_estudo = 8 .

IF (CA09=2 & CA12=6) Anos_estudo = 8 .

IF (CA09=2 & CA12=7) Anos_estudo = 8 .

IF (CA09=2 & CA12=8) Anos_estudo = 8 .

IF (CA34=4 & CA37=1) Anos_estudo = 9 .

IF (CA34=4 & CA37=2) Anos_estudo = 10 .

IF (CA34=4 & CA37=3) Anos_estudo = 11 .

IF (CA34=4 & CA37=4) Anos_estudo = 11 .

* ensino médio teria de ir até o 4 ano*.

IF (CA34=4 & CA37=5) Anos_estudo = 9 .

IF (CA34=4 & CA37=6) Anos_estudo = 9 .
IF (CA34=4 & CA37=7) Anos_estudo = 9 .
IF (CA34=4 & CA37=8) Anos_estudo = 9 .

*****.
EJA.
*****.

IF (CA09=3) Anos_estudo = 4.
IF (CA34=5) Anos_estudo = 8 .

IF (CA09=4) Anos_estudo = 10.
IF (CA34=6) Anos_estudo = 11 .

*****.
Pré-vestibular.
*****.

IF (CA09=12) Anos_estudo = 11 .
IF (CA34=11) Anos_estudo = 11 .

*****.
Curso Superior.
*****.

IF (CA09=5 & CA12=1) Anos_estudo = 11 .
IF (CA09=5 & CA12=2) Anos_estudo = 12 .
IF (CA09=5 & CA12=3) Anos_estudo = 13 .
IF (CA09=5 & CA12=4) Anos_estudo = 14 .
IF (CA09=5 & CA12=5) Anos_estudo = 15 .
IF (CA09=5 & CA12=6) Anos_estudo = 15 .
IF (CA09=5 & CA12=7) Anos_estudo = 15 .
IF (CA09=5 & CA12=8) Anos_estudo = 15 .
IF (CA09=5 & CA12=9) Anos_estudo = 15 .

IF (CA34=7 & CA37=1) Anos_estudo = 12 .
IF (CA34=7 & CA37=2) Anos_estudo = 13 .
IF (CA34=7 & CA37=3) Anos_estudo = 14 .
IF (CA34=7 & CA37=4) Anos_estudo = 15 .
IF (CA34=7 & CA37=5) Anos_estudo = 15 .
IF (CA34=7 & CA37=6) Anos_estudo = 15 .
IF (CA34=7 & CA37=7) Anos_estudo = 15 .
IF (CA34=7 & CA37=8) Anos_estudo = 15 .
IF (CA34=7 & CA37=9) Anos_estudo = 15 .

*****.
Mestrado e doutorado.
*****.

IF (CA09=13) Anos_estudo = 16 .
IF (CA34=12) Anos_estudo = 16.

*****.
Alfabetização de adultos.
*****.

IF (CA09=09) Anos_estudo = 2.
IF (CA34=10) Anos_estudo = 4.

*****.
Classe de alfabetização e Maternal, creche
*****.

/* Recodifica a variável sexo

```
*****
recode ba97 (1=1) (2=0) into ind.sex .
VARIABLE LABELS ind.sex 'Variável Indicadora (dummy) de sexo (masculino=1) '.
```

/* Recodifica a variável raça

```
*****
recode ba12
(1=1)
(2=0)
(3=0)
(4=1)
(5=0)
(9=0)
(sysmis = 0)
into ind.branços .
VARIABLE LABELS ind.branços 'Variável Indicadora (dummy) de raça (brancos+amarelos = 1)'.
```

/* Recodifica a variável situação de moradia

```
*****
recode a06_urru (1=1) (2=0) into ind.urbano .
execute.
VARIABLE LABELS ind.urbano 'Variável Indicadora (dummy) de situação censitária (urbano=1)'.
```

/* Recodifica a variáveis indicadoras das regiões de planejamento

```
*****
/* Cria as variáveis indicadoras de RP .
```

```
recode RP
(1 = 1)
(2 = 0)
(3 = 0)
(4 = 0)
(5 = 0)
(6 = 0)
(7 = 0)
(8 = 0)
(9 = 0)
(10 = 0)
(11 = 0)
into ind.rp.norte .
```

```
recode RP
(1 = 0)
(2 = 1)
(3 = 0)
(4 = 0)
(5 = 0)
(6 = 0)
(7 = 0)
(8 = 0)
(9 = 0)
(10 = 0)
```

(11 = 0)
into ind.rp.riodoce .

recode RP

(1 = 0)
(2 = 0)
(3 = 1)
(4 = 0)
(5 = 0)
(6 = 0)
(7 = 0)
(8 = 0)
(9 = 0)
(10 = 0)
(11 = 0)

into ind.rp.zonadamata.

recode RP

(1 = 0)
(2 = 0)
(3 = 0)
(4 = 1)
(5 = 0)
(6 = 0)
(7 = 0)
(8 = 0)
(9 = 0)
(10 = 0)
(11 = 0)

into ind.rp.noroeste.

recode RP

(1 = 0)
(2 = 0)
(3 = 0)
(4 = 0)
(5 = 1)
(6 = 0)
(7 = 0)
(8 = 0)
(9 = 0)
(10 = 0)
(11 = 0)

into ind.rp.central.

recode RP

(1 = 0)
(2 = 0)
(3 = 0)
(4 = 0)
(5 = 0)
(6 = 1)

(7 = 0)
(8 = 0)
(9 = 0)
(10 = 0)
(11 = 0)
into ind.rp.sul .

recode RP
(1 = 0)
(2 = 0)
(3 = 0)
(4 = 0)
(5 = 0)
(6 = 0)
(7 = 1)
(8 = 0)
(9 = 0)
(10 = 0)
(11 = 0)
into ind.rp.triangulo .

recode RP
(1 = 0)
(2 = 0)
(3 = 0)
(4 = 0)
(5 = 0)
(6 = 0)
(7 = 0)
(8 = 1)
(9 = 0)
(10 = 0)
(11 = 0)
into ind.rp.altoparanaiba.

recode RP
(1 = 0)
(2 = 0)
(3 = 0)
(4 = 0)
(5 = 0)
(6 = 0)
(7 = 0)
(8 = 0)
(9 = 1)
(10 = 0)
(11 = 0)
into ind.rp.centroeste.

recode RP
(1 = 0)
(2 = 0)

```
(3 = 0)
(4 = 0)
(5 = 0)
(6 = 0)
(7 = 0)
(8 = 0)
(9 = 0)
(10 = 1)
(11 = 0)
into ind.jequitinhonha.
```

```
recode RP
```

```
(1 = 0)
(2 = 0)
(3 = 0)
(4 = 0)
(5 = 0)
(6 = 0)
(7 = 0)
(8 = 0)
(9 = 0)
(10 = 0)
(11 = 1)
into ind.rmbh.
execute.
```

```
*****
/* Cria a variável Idade ao Quadrado
*****
```

```
COMPUTE idade_quadrado=BA98 * BA98.
EXECUTE.
```

```
*****
/* Calcula o número de filhos do chefe do domicílio
*****
```

```
compute filho = 0 .
if (ba04 = 3) filho = 1 .
execute.
```

```
DATASET ACTIVATE DataSet1.
WEIGHT OFF.
```

```
SORT CASES BY A04_QUEST.
AGGREGATE
/OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
/PRESORTED
/BREAK=A04_QUEST
/filho_sum_1=SUM(filho) .
```

```
Compute n_filhos = filho_sum_1.
execute.
```

```
VARIABLE LABELS n_filhos 'Número de filhos do responsável pelo domicílio'.
```

execute.

```
/*Deleta variáveis temporárias.  
DELETE VARIABLES filho.  
DELETE VARIABLES filho_sum_1.
```

```
/* Calcula a renda domiciliar per capita
```

```
/* Recodifica as variáveis de renda, retirando os missing para possibilitar a criação da renda individual de todas as fontes.
```

```
recode e16 (lowest THRU 0 = 0) (999998 = 0) (999999 = 0) (999999.99 = 0) (sysmis=0) (missing=0)  
(else=copy) into rend.trab.princ.mercadoria .  
recode e18 (lowest THRU 0 = 0) (999998 = 0) (999999 = 0) (999999.99 = 0) (sysmis=0) (missing=0)  
(else=copy) into rend.trab.princ.dinheiro .  
recode e24 (lowest THRU 0 = 0) (999998 = 0) (999999 = 0) (999999.99 = 0) (sysmis=0) (missing=0)  
(else=copy) into rend.trab.sec .  
recode f03 (lowest THRU 0 = 0) (999998 = 0) (999999 = 0) (999999.99 = 0) (sysmis=0) (missing=0)  
(else=copy) into rend.aposentadoria.pensao .  
recode f05 (lowest THRU 0 = 0) (999998 = 0) (999999 = 0) (999999.99 = 0) (sysmis=0) (missing=0)  
(else=copy) into rend.seguro.desemp .  
recode f07 (lowest THRU 0 = 0) (999998 = 0) (999999 = 0) (999999.99 = 0) (sysmis=0) (missing=0)  
(else=copy) into rend.outr.pensao .  
recode f09 (lowest THRU 0 = 0) (999998 = 0) (999999 = 0) (999999.99 = 0) (sysmis=0) (missing=0)  
(else=copy) into rend.juros .  
recode f11 (lowest THRU 0 = 0) (999998 = 0) (999999 = 0) (999999.99 = 0) (sysmis=0) (missing=0)  
(else=copy) into rend.aluguel .  
recode f13 (lowest THRU 0 = 0) (999998 = 0) (999999 = 0) (999999.99 = 0) (sysmis=0) (missing=0)  
(else=copy) into rend.doacoes.dinheiro .  
recode f15 (lowest THRU 0 = 0) (999998 = 0) (999999 = 0) (999999.99 = 0) (sysmis=0) (missing=0)  
(else=copy) into rend.doacoes.mercadoria .
```

```
/* Cria a variável da renda individual advinda de todas as fontes.
```

```
COMPUTE renda.individual.total=rend.trab.princ.mercadoria + rend.trab.princ.dinheiro +  
rend.trab.sec + rend.aposentadoria.pensao + rend.seguro.desemp + rend.outr.pensao +  
rend.juros + rend.aluguel + rend.doacoes.dinheiro + rend.doacoes.mercadoria .  
EXECUTE.
```

```
DELETE VARIABLES rend.trab.princ.mercadoria .  
DELETE VARIABLES rend.trab.princ.dinheiro .  
DELETE VARIABLES rend.trab.sec .  
DELETE VARIABLES rend.aposentadoria.pensao .  
DELETE VARIABLES rend.seguro.desemp .  
DELETE VARIABLES rend.outr.pensao .  
DELETE VARIABLES rend.juros .  
DELETE VARIABLES rend.aluguel .  
DELETE VARIABLES rend.doacoes.dinheiro .  
DELETE VARIABLES rend.doacoes.mercadoria .
```

```
/* Cria as variáveis "Renda domiciliar" e "Número de moradores no domicílio".
```

```
SORT CASES BY A04_QUEST.  
AGGREGATE  
/OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES  
/PRESORTED  
/BREAK=A04_QUEST
```

```
/renda.domiciliar 'Renda Domiciliar'=SUM(renda.individual.total)
/n.moradores 'Número de moradores no domicílio'=NU(renda.individual.total).
```

```
/* Cria a renda domiciliar per capita .
compute renda.dom.per.cap = renda.domiciliar/n.moradores .
variable labels renda.dom.per.cap 'Renda domiciliar per capita' .
```

```
/* Cria a renda domiciliar per capita em salários mínimos.
compute renda.dom.per.cap.sal.min = renda.dom.per.cap/465 .
variable labels renda.dom.per.cap.sal.min 'Renda domiciliar per capita em salários mínimos de 2009 (R$
465,00)'.
EXECUTE.
```

```
/* Cria a renda domiciliar per capita em R$ 100,00.
compute renda.dom.per.cap.sal.100 = renda.dom.per.cap/100 .
variable labels renda.dom.per.cap.sal.100 'Renda domiciliar per capita (em R$ 100,00)'.
EXECUTE.
```

```
*****
```

```
/* Imputa o sexo do chefe do domicílio em todos os moradores
```

```
*****
```

```
IF (BA97 = 1 & BA04 = 1) sex.chef.dom.TEMP = 1 .
IF (BA97 = 2 & BA04 = 1) sex.chef.dom.TEMP = 0 .
```

```
SORT CASES BY A04_QUEST.
AGGREGATE
/OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
/PRESORTED
/BREAK=A04_QUEST
/sex.chef.dom = MAX(sex.chef.dom.TEMP).
```

```
delete variables sex.chef.dom.TEMP.
```

```
*****
```

```
/* Imputa a escolaridade do chefe do domicílio em todos os moradores
```

```
*****
```

```
compute est.chef_mas.temp = 0 .
IF (BA06 = 1) est.chef_temp = anos_estudo.
```

```
execute.
```

```
SORT CASES BY A04_QUEST.
AGGREGATE
/OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
/PRESORTED
/BREAK=A04_QUEST
/ escolaridade.chefe = MAX(est.chef_mas.temp).
execute.
```

```
variable labels escolaridade.chefe 'Escolaridade do chefe do domicílio (imputada em todos os moradores)'.

```

```
DELETE VARIABLES est.chef_temp.
```

/* Cria variáveis de transições escolares

/* T1 - Ter completado ao menos 1 ano de escolaridade .
recode anos_estudo (0 = 0) (1 thru HIGHEST = 1) into t1_primeiraserie .

/* T2 - Tendo completado 1 ano de escolaridade, completar o primário .
recode anos_estudo (0 = sysmis) (1 thru 3 =0) (4 thru HIGHEST = 1) into t2_concl.primario .

/* T3 - Tendo completado o primário, completar o ensino fundamental.
recode anos_estudo (lowest thru 3 = sysmis) (4 thru 7 =0) (8 thru HIGHEST = 1) into t3_concl.fundamental .

/* T4 - Tendo completado o ensino fundamental, completar o ensino médio.
recode anos_estudo (lowest thru 7 = sysmis) (8 thru 10 =0) (11 thru HIGHEST = 1) into t4_concl.medio .

Execute.

/* Cria Pesos sem Fator de Expansão

/*Cria pesos sem fator de expansão.
compute peso.ajustado = (peso / 19272158.6429999) * 54577 .
execute.

compute peso.ajustado.arredondado = RND(peso.ajustado).
execute.

Variable labels peso.ajustado 'Peso sem expansão'.

Variable labels peso.ajustado.arredondado 'Peso sem expansão - arredondado para ser usado na análise da ROC CURVE'.

/* Cria variável indicadora de coortes

recode ba98
(0 thru 5 = 0)
(6 thru 19 = 1)
(20 thru 29 = 2)
(30 thru 39 = 3)
(40 thru 49 = 4)
(50 thru 59 = 5)
(60 thru 69 = 6)
(70 thru HIGHEST = 7)
(missing=sysmis)
(sysmis=sysmis) into coortes .
exe.

value labels coortes
0 '0 - 5 (2004-2009)'
1 '6 - 19 (1990-2003)'
2 '20 - 29 (1980-1989)'
3 '30 - 39 (1970-1979)'
4 '40 - 49 (1960-1969)'
5 '50 - 59 (1950-1959)'
6 '60 - 69 (1940-1949)'
7 '70+' .

/* Modelos de regressão logística

USE ALL.

COMPUTE filter_\$=(BA98 >= 6 & BA98 <= 19).

VARIABLE LABEL filter_\$ 'BA98 >= 6 & BA98 <= 19 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMAT filter_\$ (f1.0).
FILTER BY filter_\$.
EXECUTE.

/******

/* MODELO PARA T1.

weight by peso.ajustado .

LOGISTIC REGRESSION VARIABLES t1_primeiraserie

/METHOD=ENTER ind.urbano ind.rp.riodoce ind.rp.zonadamata ind.rp.noroeste ind.rp.central

ind.rp.sul ind.rp.triangulo ind.rp.altoparanaiba ind.rp.centrooeste ind.jequitinhonha ind.rmbh

ind.sex ind.branco BA98 idade_quadrado escolaridade.chefe renda.dom.per.cap.100 sex.chef.dom n_filhos

/SAVE=PRED

/PRINT=GOODFIT

/CRITERIA=PIN(0.05) POUT(0.10) ITERATE(20) CUT(0.5).

WEIGHT BY peso.ajustado.arredondado.

ROC PRE_1 BY t1_primeiraserie (1)

/PLOT=CURVE(REFERENCE)

/PRINT=SE COORDINATES

/CRITERIA=CUTOFF(INCLUDE) TESTPOS(LARGE) DISTRIBUTION(FREE) CI(95)

/MISSING=EXCLUDE.

DELETE VARIABLES PRE_1 .

/******

/* MODELO PARA T2 .

weight by peso.ajustado .

LOGISTIC REGRESSION VARIABLES t2_concl.primario

/METHOD=ENTER ind.urbano ind.rp.riodoce ind.rp.zonadamata ind.rp.noroeste ind.rp.central

ind.rp.sul ind.rp.triangulo ind.rp.altoparanaiba ind.rp.centrooeste ind.jequitinhonha ind.rmbh

ind.sex ind.branco BA98 idade_quadrado escolaridade.chefe renda.dom.per.cap.100 sex.chef.dom n_filhos

/SAVE=PRED

/PRINT=GOODFIT

/CRITERIA=PIN(0.05) POUT(0.10) ITERATE(20) CUT(0.5).

WEIGHT BY peso.arredondado.

ROC PRE_1 BY t2_concl.primario (1)

/PLOT=CURVE(REFERENCE)

/PRINT=SE COORDINATES

/CRITERIA=CUTOFF(INCLUDE) TESTPOS(LARGE) DISTRIBUTION(FREE) CI(95)

/MISSING=EXCLUDE.

DELETE VARIABLES PRE_1 .

/******

/* MODELO PARA T3 .

weight by peso.ajustado .

LOGISTIC REGRESSION VARIABLES t3_concl.fundamental

/METHOD=ENTER ind.urbano ind.rp.riodoce ind.rp.zonadamata ind.rp.noroeste ind.rp.central
ind.rp.sul ind.rp.triangulo ind.rp.altoparanaiba ind.rp.centrooeste ind.jequitinhonha ind.rmbh
ind.sex ind.branco BA98 idade_quadrado escolaridade.chefe renda.dom.per.cap.100 sex.chef.dom n_filhos
/SAVE=PRED
/PRINT=GOODFIT
/CRITERIA=PIN(0.05) POUT(0.10) ITERATE(20) CUT(0.5).

WEIGHT BY peso.arrendodado.

ROC PRE_1 BY t3_concl.fundamental (1)

/PLOT=CURVE(REFERENCE)
/PRINT=SE COORDINATES
/CRITERIA=CUTOFF(INCLUDE) TESTPOS(LARGE) DISTRIBUTION(FREE) CI(95)
/MISSING=EXCLUDE.

DELETE VARIABLES PRE_1 .

/******

/* MODELO PARA T4 .

weight by peso.ajustado .

LOGISTIC REGRESSION VARIABLES t4_concl.medio

/METHOD=ENTER ind.urbano ind.rp.riodoce ind.rp.zonadamata ind.rp.noroeste ind.rp.central
ind.rp.sul ind.rp.triangulo ind.rp.altoparanaiba ind.rp.centrooeste ind.jequitinhonha ind.rmbh
ind.sex ind.branco BA98 idade_quadrado escolaridade.chefe renda.dom.per.cap.100 sex.chef.dom n_filhos
/SAVE=PRED
/PRINT=GOODFIT
/CRITERIA=PIN(0.05) POUT(0.10) ITERATE(20) CUT(0.5).

WEIGHT BY peso.arrendodado.

ROC PRE_1 BY t4_concl.medio (1)

/PLOT=CURVE(REFERENCE)
/PRINT=SE COORDINATES
/CRITERIA=CUTOFF(INCLUDE) TESTPOS(LARGE) DISTRIBUTION(FREE) CI(95)
/MISSING=EXCLUDE.

DELETE VARIABLES PRE_1 .