

Desigualdade de Oportunidades Educacionais no Brasil: Raça, Classe e Gênero¹

Carlos A. Costa Ribeiro²
carloscr@iesp.uerj.br

1. Introdução

O efeito das características, condições e recursos dos pais sobre os resultados educacionais individuais – desigualdade de oportunidades educacionais (DOE) – desempenha um papel central na reprodução intergeracional da desigualdade nas sociedades modernas. A maioria dos estudos de DOE nas sociedades industriais avançadas (Shavit e Blossfeld, 1993), sociedades socialistas de estado (Szelényi, 1998) e nações de industrialização mais recente (Park, 2004; Torche, 2005) confirmaram um padrão de ausência de mudança entre coortes de nascimentos nos efeitos do background econômico sobre os resultados educacionais. Esse padrão persiste a despeito da maciça expansão educacional, da industrialização e de muitos tipos de intervenção política projetados para diminuir a desigualdade. Dado que a “desigualdade persistente” permanece como um achado consistente para países completamente diferentes, parece inútil acrescentar mais um estudo à agenda da pesquisa comparativa da estratificação educacional. Contudo, esse padrão foi recentemente posto em questão por um estudo que relata a diminuição da DOE em alguns países europeus (Breen, 2005), bem como por outros estudos que indicam o aumento da DOE no nível da educação superior pelo menos na Rússia (Gerber, 1995) e no Chile (Torche, 2005). Os últimos casos indicam que condições institucionais relacionadas a estados de bem-estar, reformas socialistas e reformas de mercado tiveram algum impacto nas tendências da estratificação educacional. De certa maneira, o caso brasileiro se soma a essas últimas contribuições, pois as reformas no sistema educacional também levaram a um aumento da DOE nos níveis superiores e à sua diminuição nos inferiores.

¹Favor não citar sem falar com o autor.

²Professor de Sociologia no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ): Rua da Matriz 82, Rio de Janeiro, RJ, 22260-100, Brasil. O autor agradece o apoio do Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences at Stanford University, onde o artigo foi escrito.

Em muitas nações industrializadas, os efeitos socioeconômicos sobre os resultados educacionais correm em paralelo com outra regularidade: a diminuição significativa da DOE por gênero. A expansão das instituições educacionais durante o século XX diminuiu gradualmente a vantagem dos homens sobre as mulheres, que, em alguns casos, foi revertida (Shavit e Blossfeld, 1993). Estudos anteriores sobre o Brasil enfocaram as coortes nascidas antes de 1963 e depois de 1972 (Fernandes, 2001; Silva, 2003; Silva, 1986), enquanto este trabalho analisa tendências mais longas que abrangem todas essas coortes. O estudo de tendências mais longas na DOE por gênero permite verificar não só quando a vantagem dos homens sobre as mulheres foi revertida, mas também se a mudança se manteve.

Além da DOE socioeconômica e por gênero, apresento uma análise de desigualdades raciais. Desde a década de 1990, o debate sobre desigualdades raciais no sistema educacional foi central no Brasil por causa de vigorosas propostas de implementar políticas de ação afirmativa para grupos racialmente em desvantagem – no Brasil, negros e mulatos são esses grupos. Aqueles que são a favor desse tipo de política argumentam que a desigualdade racial é generalizada e independente da desigualdade de classe (Henriques, 2001), enquanto os que se opõem sugerem que apenas esta última é destacada e durável (Maggie, 2007). Minha análise neste trabalho não pode testar os impactos de políticas de ação afirmativa muito recentes, que começaram a ser aplicadas em algumas universidades desde o final dos anos 90. Em lugar disso, são úteis para o debate, uma vez que retraçam a história da DOE racial, indicam as contribuições educacionais mais críticas que contribuem para as disparidades raciais e comparam o efeito relativo de características socioeconômicas e raciais nas chances de progredir no sistema educacional.

As análises dos aspectos socioeconômico, de gênero e racial das DOE no Brasil são relevantes para discutir tanto a literatura teórica sobre a estratificação educacional quanto a desigualdade racial no Brasil. Quatro explicações teóricas foram utilizadas para estudar tendências na estratificação educacional: a teoria da industrialização, as teorias da reprodução, a hipótese da “desigualdade sustentada ao ponto máximo” e a hipótese da “desigualdade efetivamente sustentada”. O caso brasileiro é relevante para discutir as três primeiras, mas também sugere que a quarta deve ser relevante a pesar de que não possa ser testada com os dados disponíveis atualmente. Além de discutir essas abordagens teóricas, o trabalho

também apresenta evidência relevante para o antigo debate da desigualdade de raça versus a desigualdade de classe no Brasil. Quatro abordagens foram propostas no estudo das relações de raça: a primeira afirma que toda desigualdade racial pode ser reduzida a desigualdade de classe, a segunda afirma que a desigualdade de raça diminuirá e a de classe aumentará com a industrialização, a terceira afirma que a industrialização pode trazer mais desigualdade de raça e conflito, pois posições valiosas seriam disputadas por grupos diferentes e a quarta argumenta que a desigualdade de raça se soma à desigualdade de classe. Como o sistema educacional brasileiro passou por grandes reformas durante as últimas décadas, o estudo das tendências da DOE no país é altamente relevante para discutir essas quatro abordagens à desigualdade racial, e também as teorias usadas para explicar a estratificação educacional.

O sistema educacional brasileiro passou por três reformas educacionais principais que poderiam ter impactos na DOE. A primeira foi implementada em 1961, ajudando a encerrar o debate que opunha educadores católicos aos defensores da educação pública universal (Bomeny, 2000). Os primeiros queriam apoio público para expandir a educação por meio de escolas de propriedade da igreja e os outros argumentavam a favor da educação pública laica. A reforma de 1961 finalmente permitiu a expansão da educação pública laica, sem fechar a possibilidade de apoio governamental para instituições educacionais religiosas. A principal consequência dessa reforma foi uma grande expansão da educação pública nos níveis primário e secundário, de um lado, e a continuidade de escolas católicas de alta qualidade para a elite, de outro. Dez anos mais tarde, em 1971, o governo fez cumprir uma lei que expandia os anos de escolaridade compulsória de quatro (primário) para oito (secundário inferior). Embora as duas reformas tenham ajudado a expandir a provisão de escolas primárias e secundárias, o sistema continuou a apresentar altas taxas de repetência e de abandono, fazendo com que grande proporção de jovens não completasse os níveis educacionais compulsórios. Em 1982, quando governadores de oposição chegaram ao poder nas primeiras eleições diretas desde que os militares tinham tomado o poder em 1964, houve outra expansão do sistema educacional básico (Franco, 2007). Foi só depois desta última reforma que a maioria dos jovens nas idades relevantes foi matriculada no sistema. Em paralelo a isso, o sistema universitário não cresceu de modo suficiente, aumentando assim a competição pelas vagas na educação terciária. Todas essas reformas relativamente

recentes 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 e mesmo da América Latina.

Esse fato implica em que o estudo das transições educacionais no Brasil tem que prestar atenção a uma transição que ocorre muito cedo: o acesso à escola. Até hoje, os estudos examinaram as transições em níveis educacionais, tais como completar a educação primária e secundária, e entrar na universidade ou em escolas técnicas. O caso brasileiro é diferente, pois a desigualdade nas transições abaixo de completar a educação primária esteve presente até a década de 1990 (Silva, 2003; Ribeiro, 1991). Estudos anteriores do caso brasileiro foram dedicados ou a examinar essas transições iniciais nos anos 80 e 90 (Silva, 2003), ou a examinar as tendências usando dados de 1988 e, portanto, as coortes nascidas até 1963 (Fernandes, 2005). Neste trabalho, integro as duas tendências analisando tanto todas as transições de coortes nascidas até 1971 quanto as transições iniciais, completando um e quatro anos de escolaridade, para as coortes nascidas respectivamente até 1984 e 1978. Além disso, estimo modelos de regressão logística combinada que não foram utilizados em estudos anteriores – que permitem determinar tendências nos efeitos das características do background social sobre as taxas de transição entre coortes e transições.

Este trabalho tem três tarefas. Primeiro, pretende incluir o Brasil no projeto comparativo de estudar a persistência da DOE socioeconômica e a crescente vantagem das mulheres sobre os homens ao longo do século XX. Segundo, pretende contribuir para o debate sobre a transmissão intergeracional de desigualdades socioeconômicas e raciais no Brasil. Terceiro, expande a análise da DOE já realizada para o Brasil, pela utilização de modelos de regressão logística combinada para determinar a existência de tendências ao longo do tempo e entre transições, combinando a análise de transições abaixo da educação secundária inferior para as coortes recentes com o estudo das transições em níveis mais altos no sistema educacional para as coortes mais velhas.

Este trabalho se divide em sete seções. Depois desta introdução, a segunda resenha as principais teorias usadas para explicar a estratificação educacional, bem como as teorias sobre raça e estratificação de classe no Brasil. A terceira seção descreve o sistema educacional brasileiro e as reformas de 1961, 1971 e 1982. A

seção quatro apresenta os dados, métodos e variáveis. A seção cinco apresenta a análise e a seis, as conclusões.

2. Abordagens Teóricas à Estratificação Educacional e às Relações Raciais no Brasil

O caso brasileiro é relevante para discutir três abordagens teóricas principais usadas para entender tendências na desigualdade educacional: a teoria da industrialização, a da reprodução e a hipótese da “desigualdade sustentada ao ponto máximo” (DSM).

De acordo com a teoria da industrialização, a desigualdade educacional diminuiria sempre que os países experimentassem a industrialização (Parsons, 1970; Treiman, 1970). A modernização das instituições, valores culturais e atividade econômica levariam grandes proporções da população a completar níveis mais altos de educação de maneira crescente. Essas taxas mais elevadas de realização dependeriam mais do mérito do que de características do background social. As predições da teoria da industrialização são questionadas por estudos das oportunidades educacionais que mostram que em muitos países industrializados as taxas de desigualdade intergerações continuaram altas a despeito da forte modernização. Em lugar de ser cada vez mais meritocráticas, a teoria da reprodução afirma que as instituições educacionais funcionam como uma poderosa organização que reproduz as desigualdades entre as classes sociais. Dentro das instituições educacionais, os estudantes provenientes das classes privilegiadas têm valorizadas suas vantagens culturais, tais como a capacidade lingüística, que expressam diferenças de classe e de capital cultural herdado de famílias culturalmente refinadas (Bourdieu e Passeron, 1977).

As teorias da industrialização e da reprodução concebem as organizações educacionais como tendo papéis opostos na sociedade moderna. Uma terceira alternativa a partir da pesquisa empírica, e baseada na teoria da escolha racional, surgiu como um modo de explicar o achado empírico da desigualdade persistente. A hipótese da “desigualdade sustentada ao ponto máximo” (DSM), formulada por Raftery e Hout (Raftery e Hout, 1993), foi proposta como modo de explicar por que a desigualdade de oportunidades educacionais não diminui em muitos países a despeito da expansão educacional e de diversas reformas projetadas para dar

igualdade de acesso às instituições educacionais. Como a DSM é apoiada por evidência empírica em muitos países e períodos, mas desconfirmada em outros, Hout (1993b) sugeriu que ela deveria ser tratada antes como um guia conceitual útil para a pesquisa do que como uma generalização empírica. Segundo a DSM, qualquer expansão do sistema educacional não dirigida às classes mais baixas em realidade dá oportunidades a filhos de todos os grupos. Isso acontece porque os filhos das classes privilegiadas estão preparados para aproveitar as novas oportunidades, e seus pais também têm mais recursos econômicos e culturais para empurrá-los à frente no sistema. Esses jovens obtêm melhores notas e aspiram à universidade. Os filhos de famílias de grupos menos privilegiados só se beneficiarão da expansão educacional quando praticamente todos os filhos dos setores privilegiados já não têm demandas para aquele nível educacional (taxa de transição próxima de 100%). Para as duas primeiras transições no Brasil, relativas a completar um ano do primário e, para os que tiveram sucesso nessa transição, a completar todo o primário (quatro anos), esse processo de saturação levou a uma diminuição da desigualdade durante a década de 80 e início da de 90, como mostro abaixo.

O aumento da desigualdade também pode ser explicado pela hipótese da DSM. Por exemplo, se a reforma educacional leva a uma expansão das escolas secundárias, mas se isso não for seguido da expansão das instituições de nível terciário, o maior número de estudantes que completam o secundário enfrentará um gargalo e a competição por vagas nas universidades crescerá. Os estudantes com background privilegiado têm vantagens nessa competição e a desigualdade provavelmente aumentará. Há evidência que mostra que esse processo aconteceu na Rússia durante a abertura de mercado no período pós-soviético (Gerber, 2003; Gerber, 1995). No Brasil, como mostrarei, houve também uma expansão das escolas secundárias que não foi acompanhada pela expansão das universidades. Depois da reforma educacional de 1961, houve uma expansão da educação secundária, mas durante o final dos anos 70 e dos 80 o investimento nas universidades foi dirigido a programas de pós-graduação e de pesquisa, mais do que a expansão das vagas na graduação (Castro, 1986). Esse contexto histórico levou à tendência esperada do aumento da desigualdade de oportunidades no nível educacional superior no Brasil.

A análise neste trabalho permite a discussão dessas três abordagens teóricas, mas não qualquer tipo de teste da hipótese da “desigualdade efetivamente

sustentada” (Lucas, 2001), porque os dados disponíveis não têm informações sobre os diferentes tipos de escola. Depois das reformas de 1961 e 1971, o sistema educacional brasileiro permitiu a expansão da escola privada no nível secundário, com apoio governamental em termos de redução de impostos e outros incentivos, ao mesmo tempo em que o setor público investia na educação terciária de alta qualidade. Como número considerável de escolas secundárias privadas é de alta qualidade e a entrada na universidade é baseada num exame de conhecimentos, esse desenho institucional contribui para agravar a desigualdade no acesso à universidade. Seria extremamente importante testar os efeitos de estudar em escolas secundárias públicas e privadas sobre as chances de entrar na universidade. De acordo com a hipótese da DES, tais tipos de diferenças qualitativas dentro de sistemas educacionais favorecem a desigualdade nas taxas de transição. Embora essa hipótese pareça importante para explicar a DOE no Brasil, ela não pode ser testada.

Mesmo com essas limitações nos dados, o Brasil é um caso relevante para testar pelo menos as três abordagens teóricas esboçadas acima, mas há uma outra razão por que esta pesquisa é relevante. Durante a última década, o debate sobre a ação afirmativa para grupos raciais prejudicados (negros e mulatos) aumentou, e algumas universidades públicas começaram a adotar esse tipo de política. Minha análise neste trabalho não pode testar os impactos sobre a DOE dessas políticas que ainda são limitadas a um pequeno número de instituições, mas elas são importantes para retrair a história da desigualdade racial no sistema educacional. Muitas abordagens teóricas às relações raciais no Brasil que foram propostas ao longo dos anos podem ser discutidas e testadas baseadas na análise que apresento neste trabalho.

Esse debate está marcado pela idéia de que a desigualdade racial é mais uma consequência das desvantagens socioeconômicas do que da discriminação racial. Embora este trabalho não possa medir diretamente a discriminação, suas análises são uma fonte importante de informações sobre as diferentes oportunidades que as pessoas com origens socioeconômicas diversas e cor de pele diferentes enfrentam quando fazem transições sucessivas através do sistema educacional. Há quatro abordagens teóricas principais ao debate raça versus classe no Brasil. Cada uma delas faz uma afirmação diferente sobre a evolução da desigualdade racial e de classe, associada à expansão da sociedade industrial. Portanto, as análises neste

trabalho são altamente relevantes para a discussão dessas diferentes expectativas, uma vez que os modelos são projetados para analisar as mudanças e continuidades na DOE ao longo do tempo.

Alguns estudos nos anos 40, 50 e 60 argumentavam que não havia preconceito racial, mas apenas discriminação de classe. Donald Pierson, por exemplo, afirma: “não há castas baseadas em raças; apenas classes. Isto significa que o “preconceito” não está presente, mas apenas que há um preconceito de classe e não de raça” (Pierson, 1945: 402). Essa interpretação segue a ideia de Freyre (1973[1933]) sobre as relações relativamente harmônicas entre os grupos raciais no Brasil. Outros estudos na cidade de Salvador (Azevedo, 1996) e em comunidades rurais também seguiram e confirmaram a ideia de relações raciais harmônicas (Wagley, 1952). Outros estudos nesse período, porém, chegaram a conclusões diferentes.

Num livro sobre relações raciais no Rio de Janeiro, Costa Pinto (Pinto, 1998 [1958]) sugere que a modernização levou a uma crescente relevância da estratificação de classe em relação à estratificação de raça. Mas ele também argumenta que o aumento das oportunidades de mobilidade social devido a mudanças na estrutura de classes implicaria num retorno da discriminação racial na disputa pelas oportunidades crescentes. Ele utilizou dados dos Censos de 1872 e de 1940 para sustentar seus argumentos. Outros estudos também encontraram situações de desigualdade em chances de mobilidade entre negros, mulatos e brancos no interior de São Paulo (Nogueira, 1998) e no sul do país (Cardoso, 1960).

O estudo de Cardoso e Ianni (1960), porém, segue uma interpretação diferente, pois seguia a ideia de Florestan Fernandes (1965) de que a modernização estava criando uma sociedade de classes no Brasil, e qualquer tipo de estratificação racial só podia ser uma reminiscência da escravidão, que acabara em 1888. A raça seria gradualmente substituída pela classe como principal fator no sistema de estratificação. Uma quarta interpretação foi formulada em oposição explícita à de Fernandes (1965). Hasenbalg (1979) afirma: “a discriminação racial continuará a funcionar no Brasil moderno a despeito do avanço do capitalismo”.

Essas quatro abordagens ajudam a formular algumas hipóteses sobre os efeitos da raça e das características socioeconômicas sobre a DOE. A primeira vem do trabalho de Pierson (1942), quando ele sugere que “não há fortes barreiras raciais à mobilidade, apenas barreiras de classe.” A segunda é representada por

Costa Pinto (1998) e poderia ser assim resumida: com a criação de novas oportunidades, os não brancos começam a ocupar posições sociais privilegiadas e a discriminação racial pode surgir novamente”. Uma terceira hipótese é a de Fernandes (1965) que sugere que “a discriminação racial nos processos educacional e de mobilidade será gradualmente substituída por disparidades de classe, isto é, o preconceito racial foi herdado do passado colonial”. Finalmente, a quarta hipótese, de Carlos Hasenbalg (1979) é de que “há desigualdade e discriminação racial no Brasil independente do background socioeconômico”. O estudo da DOE racial e de classe entre coortes de nascimento e entre transições educacionais é obviamente relevante para discutir essas hipóteses.

3. O Sistema Educacional Brasileiro

O sistema educacional brasileiro compreende quatro anos de educação primária; quatro anos de secundária inferior; três anos de secundária superior; e educação universitária. Há uma divisão entre linhas técnicas e acadêmicas na educação secundária, mas, como ambas têm que seguir um currículo comum, as escolas técnicas compreendem quatro anos de educação secundária superior em lugar de apenas três e não fecham a possibilidade de tentar a educação terciária. A entrada na universidade é baseada exclusivamente num exame de conhecimentos chamado “vestibular”. Como muitos outros países, o Brasil seguiu a tendência geral de expansão educacional significativa durante o século XX. De acordo com dados censais, a população brasileira com 25 anos ou mais com menos de quatro anos de escolaridade caiu de 75% em 1960 para 42% em 1991, enquanto a porcentagem dessa população adulta que completara a educação secundária aumentou de 1,07% em 1960 para 7,5% em 1991. Apesar dessa expansão, os níveis educacionais no Brasil são notavelmente baixos não só comparados aos dos países industrializados, mas também em relação a outros países latino-americanos (Hasenbalg, 2000). A expansão, por sua vez, foi empurrada por uma série de importantes reformas educacionais com impactos sobre as chances de transições educacionais das pessoas representadas nas coortes de nascimento estudadas nesta pesquisa.

Apresento a análise para sete coortes de nascimento. Aqueles nascidos entre 1932 e 1984 (C1 a C7) entraram na escola primária, se alguma vez o fizeram, entre 1939 e 1994; enquanto que aqueles nascidos entre 1932 e 1971 (C1 a C5) poderiam

ter entrado na escola secundária entre 1947 e 1986 e na universidade entre 1950 e 1989. Esse período é marcado por quatro reformas educacionais nos níveis primário e secundário, e também pela expansão do sistema universitário.

Entre 1942 e 1946, o Ministro da Educação Gustavo Capanema implementou uma série de reformas objetivando expandir e mudar completamente a educação primária e secundária. Antes de 1942, a escola secundária era dividida entre uma via acadêmica e outra técnica, e a possibilidade de movimento entre as vias estava fechada, o que significava que aos 10 anos de idade, as crianças e suas famílias tinham que optar por uma ou outra via. Com a reforma de 1942, o secundário foi unificado e o sistema passou a ser dividido em três níveis subsequentes: primário (4 anos), secundário inferior (4 anos) e secundário completo (mais 3 anos, na via humanística ou científica). Todos aqueles que concluíam o secundário completo podiam candidatar-se à universidade, e as escolas técnicas eram uma continuação da escola secundária, incluindo em geral mais um ano ou levadas pelas associações profissionais da indústria e do comércio. Essa reforma também confirmou que o primário devia ser compulsório para todas as crianças – o que afeta igualmente todas as coortes estudadas nesta pesquisa. Outra mudança relevante, especialmente para as mulheres que alcançavam a educação secundária, foi a expansão e regulação do programa de treinamento de professores de escola secundária conhecido como “Escola Normal”. Completar esse programa passou a ser requerido para entrar na carreira de professor nos níveis primário e secundário inferior. Essa mudança afetou primeiro as mulheres que eram a maioria seguindo essa carreira. De fato, mostro abaixo que as chances de completar o secundário eram mais altas para mulheres que para homens, o que poderia em parte ser consequência desse tipo de política. Apesar disso, minha análise neste trabalho não pode testar qualquer possível efeito da “Reforma Capanema” sobre as transições educacionais, pois quase todas as pessoas representadas na análise entraram na escola em 1942 ou depois disso.

Ao contrário a reforma da educação primária e secundária em 1961 afetou as chances de transição das coortes 4 a 7, pois essas pessoas nasceram depois de 1956 e entraram na escola depois de 1961. Depois de muitos anos de protestos, a Igreja Católica e os donos de escolas privadas conseguiram incluir na reforma que os recursos governamentais também seriam utilizados para financiar instituições privadas nos níveis primário, secundário inferior e secundário. Como consequência,

o setor privado começou a investir principalmente em escolas no nível secundário, enquanto as instituições públicas se expandiam significativamente no nível primário. A [Figura 1](#) mostra as taxas brutas de matrículas nas escolas primárias, mais secundárias inferiores, e nas secundárias completas nos setores público e privado. É claro que depois de 1961 a expansão do primário e secundário inferior foi devida principalmente à criação de vagas em instituições públicas, enquanto no nível secundário as instituições privadas continuaram dando conta de pelo menos metade das vagas oferecidas. Essa reforma teve importantes consequências para as taxas de transição analisadas nas próximas seções deste artigo. De um lado, ajudou a expandir a realização educacional nos níveis primário e secundário inferior e, de outro, aumentou a participação das escolas privadas no nível secundário.

Durante os anos 50 e 60, o sistema universitário também passou por mudanças importantes, expandindo-se de maneira rápida. Enquanto em 1945 o país tinha apenas 5 universidades, em 1964 esse número aumentou para 37. Até 1965, contudo, a expansão do sistema universitário correu em paralelo com expansão da educação secundária, como pode ser observado nas tendências apresentadas na [Figura 2](#), que compara as taxas brutas de matrículas nas instituições terciárias e secundárias superiores. Depois de 1965, as matrículas na educação secundária continuaram crescendo, tendência que foi ainda mais acentuada pela reforma educacional de 1971. Essa reforma expandiu os anos de escolaridade compulsória do primário (quatro anos) para o secundário inferior (oito anos). Como consequência, a proporção de estudantes que completavam o secundário inferior e entravam o secundário superior aumentou significativamente. Diz-se também que, com a expansão educacional, caiu a qualidade das escolas secundárias no setor público (Castro, 1986), com poucas exceções.

Esse aumento do secundário não foi acompanhado por uma expansão contínua das vagas no nível universitário. No terciário, uma série de reformas entre 1966 e 1969 foi levada a efeito para regular as atividades das universidades que incluíam pesquisa e ensino. Por exemplo, em 1969, a regulação do sistema de programas de pós-graduação foi finalmente implementada. Durante a década de 70, a expansão das matrículas na educação terciária continuou, mas nos anos 80 a tendência se deteve e as matrículas nas universidades não se expandiram no ritmo da educação secundária, que continuava crescendo principalmente por causa do

crescente número de estudantes em instituições públicas, como pode ser visto na [Figura 1](#).

Em 1982, muitos governadores de oposição chegaram ao poder nas primeiras eleições diretas desde que os militares tomaram o poder em 1964. Esses novos governadores de estado começaram programas maciços de investimento na educação primária e secundária, criando grande número de vagas nas escolas públicas nos dois níveis (Franco, 2007) – a [Figura 1](#) revela claramente essa expansão na década de 80. Foi só depois desses esforços que as matrículas na escola primária foram quase universalizadas, incluindo mais de 90% das crianças com a idade relevante.

Em suma, pretendo testar os impactos das reformas educacionais de 1961, 1971 e 1982 sobre a DOE relativa às transições da educação primária e secundária. Os principais efeitos dessas três reformas foram a expansão da educação primária, secundária inferior e secundária superior durante a segunda metade do século XX. Além disso, os investimentos na educação terciária aumentaram até meados de 1975, mas não depois disso, o que, combinado com a expansão do secundário criou um engarrafamento para o acesso à universidade e, conseqüentemente, a possibilidade de aumento da DOE. Os impactos dessas políticas do sistema educacional brasileiro sobre a DOE são testados na medida do possível, mas limitações dos dados relativos a certas expectativas teóricas também são discutidas.

4. Dados e métodos

4.1. Dados

Utilizo dados da Pesquisa de Padrões de Vida (PPV) brasileira. O PPV é um levantamento representativo das regiões sudeste e nordeste do Brasil e, portanto, de 85% da população brasileira. Os dados foram coletados em 1996 e 1997 a partir de uma amostra probabilística, estratificada, em múltiplos estágios de 4900 domicílios. A informação de todos os indivíduos nos domicílios selecionados atinge um total de amostra de 19400 indivíduos, entre crianças e adultos. A amostra se baseia na distribuição dos municípios e setores censitários (micro regiões dentro de municípios) do Censo de 1991, e segue um procedimento probabilístico de seleção em três estágios. Primeiro são selecionados os municípios, depois as micro regiões

e, finalmente, os domicílios dentro das micro regiões. As informações são coletadas para todas as pessoas com dez anos ou mais vivendo no domicílio.

Os dados me permitem modelar cinco transições: (T1) conclusão de um ano de escola primária; (T2) conclusão da escola primária (quatro anos), dada a conclusão de um ano; (T3) conclusão da educação secundária inferior (oito anos, dada a conclusão do primário; (T4) conclusão da escola secundária, dada a conclusão da secundária inferior e (T5) conclusão de um ano de graduação universitária. As quatro últimas transições são os principais marcadores no sistema educacional brasileiro, enquanto que o primeiro é usado como medição de contato com o sistema educacional. Na [Tabela 1](#) também defino sete níveis de realização educacional: sem escolaridade e primário incompleto (correspondendo a T1), primário completo (correspondendo a T2), secundário inferior incompleto e secundário inferior completo (correspondendo a T3), secundário incompleto e secundário completo (correspondendo a T4), universidade incompleto (correspondendo a T5), e universidade completo.

Inicialmente defini cinco coortes de nascimento: (C1) 1932 a 1939; (C2) 1940 a 1947; (C3) 1948 a 1955; (C4) 1956 a 1963; (C5) 1964 a 1971. Essas cinco coortes incluem as pessoas entre 15 e 64 anos de idade e geram uma amostra de 8.405 casos. A reforma de 1961, ao expandir a oferta de escolas públicas e privadas nos níveis secundário inferior (5ª a 8ª séries) e secundário (8ª a 11ª) poderia ter tido um impacto na taxa de transições para as coortes que entraram e/ou completaram esses dois níveis depois de 1961. Em outras palavras, as taxas de transições em T3 e T4 (secundário inferior e secundário completo) para C3 (1948 a 1955) e coortes mais jovens (C4 e C5) poderiam ter sido afetadas pela reforma de 1961. A reforma educacional seguinte, em 1971, só poderia ter afetado a conclusão do secundário inferior (T3) para C5 (1964 a 1971) porque eles entraram nesse nível escolar em 1971 ou depois disso.

Como afirmei na seção anterior, houve uma grande expansão da educação primária depois de 1982, quando governadores democraticamente eleitos começaram a investir maciçamente em escolas primárias. As cinco coortes que compreendem as pessoas entre 25 e 64 anos de idade em 1996 (C1 a C5) não poderiam ter sido afetadas por essa última reforma educacional porque as pessoas com mais de 25 anos completaram ou abandonaram a escola primária antes de 1982. A fim de analisar os impactos dessa reforma, incluí duas coortes mais jovens

na análise – C6 (os nascidos de 1972 a 1978) e C7 (os nascidos de 1979 a 1984). Enquanto as cinco coortes mais velhas (C1 a C5) são analisadas num modelo combinado para estudar as cinco transições em conjunto (T1 a T5), as duas coortes mais jovens (C6 e C7) são usadas em combinação com as mais velhas para analisar separadamente as tendências em cada uma das duas primeiras transições (T1 e T2). Num primeiro modelo separado, analiso apenas a transição inicial (T1, completando um ano de educação primária) usando as sete coortes de pessoas que tinham entre 12 e 64 anos de idade em 1996 (C1 a C7), que compreendem uma amostra de 13.607 casos. Em outro modelo, estimo as chances de fazer o T2 (completar o primário – quatro anos – tendo completado um ano de escola primária), usando as coortes de pessoas entre 18 e 64 anos de idade em 1996 (C1 a C6), com uma amostra de 10.928 casos. Essas duas primeiras transições foram diretamente afetadas pela expansão da educação primária e secundária inferior desde 1982, e, portanto, apenas as duas coortes mais jovens, dos nascidos depois de 1972 poderiam ter sido afetadas por essa última reforma educacional.

O uso das duas coortes mais jovens (C6 e C7) na análise da primeira transição educacional (T1) e de C6 para a segunda transição (T2) é seguro porque todas as pessoas com mais de 12 anos que não completaram um ano de educação primária (T1) não completarão o nível mais tarde em sua vida, e todos os de mais de 18 anos que não completaram os quatro anos de primário (T2) não os completarão quando mais velhos. Embora exista a possibilidade da educação adulta, o número de adultos que a seguem é extremamente limitado (Fernandes, 2000). De acordo com a [Figura 2](#), por volta dos 12 anos quase todos na amostra tinham feito a primeira transição (T1), enquanto que por volta dos 18 quase todos tinham feito a segunda transição (T2). Em outras palavras, podemos usar a amostra de pessoas entre os 12 e os 24 anos para analisar a T1, e a amostra daquelas entre 18 e 24 para analisar a T2. Essas análises são possíveis porque nosso *survey* é uma amostra de domicílios que inclui informação completa sobre as crianças, jovens e adultos.

Meu principal objetivo neste trabalho é descrever o efeito dos recursos, condições e características paternas sobre a realização educacional individual, isto é, descrever a desigualdade de oportunidades educacionais (DOE). Portanto, utilizo uma série de variáveis independentes que medem o background social para modelar as transições educacionais condicionais. Na [Tabela 1](#), apresento estatísticas

descritivas para os co-variados e realização educacional dos entrevistados para as sete coortes de nascimentos. A primeira é sexo (S), codificado como 1 para as mulheres e 0 para os homens. A segunda é a educação da mãe em anos de escolaridade (EM),³ que é em geral considerada uma variável que mede o “capital cultural”, mas também pode ser vista como medida de background socioeconômico, dado que a educação tem forte relação com renda. A raça é classificada em duas *dummies*: branco (B), codificada como 1 para brancos e 0 para os outros, e mulato (M), codificada como 1 para os mulatos e 0 para os demais; a categoria omitida é negro. No Brasil, a classificação racial inclui três categorias, pois há muita miscigenação e a maioria dos *surveys* nacionais inclui uma categoria especial para os pardos.⁴ A diferença entre negros e mulatos em realização educacional é em geral pequena, mas, se possível, considera-se preferível manter mulatos e negros separados, pois compreendem dois grupos diferentes, com os mulatos em maior número tendo origens sociais no nordeste e os negros mais concentrados no sudeste (Barbosa, 2003). Ainda que alguns estudos recentes tenham somado mulatos e negros numa única categoria de afro-brasileiros – seguindo o Movimento Negro⁵ - (Henriques, 2001; Osório, 2005), há boas razões para mantê-los separados, pois, em alguns aspectos, como a escolha de parceiros, os mulatos estão mais próximos dos brancos (Hasenbalg, 1999). Se não há uma razão estatística para unir as duas categorias, não devemos perder a informação mais detalhada que é adequada à história das relações raciais no país (Hasenbalg, 1979, 1988, 1999; Telles, 2004).

Uso duas outras variáveis descrevendo a situação em que as pessoas cresceram: região de nascimento (R), codificada como 1 para sudeste e sul e 0 para nordeste e norte, e residência urbana até os 15 anos de idade (U), codificada como 1 para urbana e 0 para rural. Os estados do sul são os mais ricos do país e os do norte, os mais pobres. Como em geral nos países da América Latina, as áreas rurais eram extremamente pobres durante a maior parte do período coberto pelas coortes que estou estudando, ao passo que as áreas urbanas eram mais afluentes. Essas

³Como o efeito da educação do pai é quase idêntico ao da educação da mãe, excluí a variável relativa ao pai porque tem mais casos com falta de informação.

⁴A categoria “pardo” é diferente da categoria “mulato”. Uma boa tradução para o inglês seria simplesmente “brown”, entre o branco e o preto. Para uma análise da classificação racial no Brasil, ver Telles (2004) e Schwartzman (2007).

⁵O Movimento Negro no Brasil adotou o termo “negro”, o que pareceria estranho nos EUA. Ver Hanchard (2001).

duas variáveis situacionais não foram usadas em estudos anteriores sobre as transições educacionais no Brasil (Fernandes, 2001; Silva, 2003, 1986).

Finalmente, defino a ocupação do pai (OP) baseada na ocupação do pai⁶ quando o entrevistado tinha 14 anos de idade (é uma pergunta retrospectiva). Classifico as ocupações usando um esquema de classes proposto por Ribeiro (2007) para adaptar as categorias de classes CASMIN propostas por Erickson e Goldthorpe (Erickson, 1993) para bases de dados brasileiras. A versão brasileira expande o esquema de 12 classes para 19 categorias, pois parece relevante separar os trabalhadores manuais especializados e não especializados (VIe VIIa) em seis categorias (em lugar de duas) relacionadas à indústria tradicional e moderna, e dividir as classes não manuais de rotina IIIa e IIIb) em quatro categorias. Construí então um índice de status socioeconômico (SSE) para ordenar essas categorias ao longo de uma dimensão hierárquica.⁷ A [Tabela 1](#) mostra o valor de SSE para cada classe (entre parênteses depois do título da categoria), bem como a porcentagem por coorte com origens em cada uma das 19 categorias. Testei modelos com variáveis *dummy* e com especificações de outra escala padrão (ISSE)⁸ para a ocupação dos pais, mas não se adaptam melhor do que a que decidi usar (ver [Tabela A1](#) e a discussão abaixo).

Também testei outras variáveis que não se revelaram estatisticamente significativas. Por exemplo, a estrutura da família quando os entrevistados estavam crescendo – família completa ou incompleta – e a região geográfica de residência não se revelaram significativas. Pode-se argumentar que há fatores não observados que poderiam explicar a realização educacional – por exemplo, capacidade e número de irmãos, entre outros. Sem dúvida, essas variáveis seriam importantes, mas o fato de que não estivessem disponíveis não invalidam os resultados que aqui apresento, dado que o principal objetivo da pesquisa é avaliar a dinâmica geral da desigualdade inter-generacional na realização educacional e, em particular, os efeitos relativos da ocupação do pai, do gênero e da raça nesse processo. Em outras palavras, sou capaz de testar os níveis de desigualdade e argumentar sobre os efeitos relativos da origem de classe, gênero e raça, mas não posso adjudicar

⁶Quando a informação relativa ao pai não estava disponível porque o pai nunca estava presente, substituí essa variável pela ocupação da mãe.

⁷Esse índice é muito simples, pois apenas soma o valor médio dos anos de escolaridade ao valor médio da renda em cada grupo ocupacional, dividindo a soma por dois. Os valores médios de renda e anos de escolaridade são “normalizados”.

⁸*International Socioeconomic Index*, proposto por Gazeboom (1993).

sobre efeitos causais que determinam desigualdades de oportunidades educacionais.

Falta de informações representou entre 3 e 10 por cento para diferentes variáveis, e depois de excluir os casos com falta de informações usando a exclusão por lista (*list wise*) o tamanho da amostra para pessoas entre 12 e 64 anos de idade caiu para 12.076, uma redução de 11,2%. Uma vez que a exclusão dos casos com falta de informação pode influenciar as estimativas de parâmetros e, especialmente os erros-padrão, usei uma metodologia para imputar as informações faltantes.⁹ Utilizando um algoritmo de múltipla imputação desenvolvido por King e outros (2001), imputo os casos com falta de informação. O procedimento supõe que as informações faltam aleatoriamente (FIA). A principal consequência desse procedimento é que ele faz encolher os intervalos de confiança, tornando mais conservadora a seleção de estimativas de parâmetros significativos.

4.2. Método

A fim de medir os efeitos do background social sobre a realização educacional, emprego um procedimento desenvolvido por Hout e Gerber (1995) e Gerber (2000, 2003) para implementar um modelo formulado por Mare (1980, 1981) que trata a realização como uma série de transições educacionais.¹⁰ Cada transição tem seu próprio padrão de efeitos. A versão que utilizo, estima a amostra de transições num modelo combinado, em lugar da amostra de indivíduos (Hout e Raftery, 1993). Também estima tendências lineares de coortes e transições através de um procedimento descrito em detalhe por Hout e Gerber (1995).

Primeiro, estimei um modelo combinado incluindo as cinco transições (T1 a T5) e as cinco coortes mais velhas (C1 a C5). Em seguida, estimei um modelo para a primeira transição (T1) usando as sete coortes (C1 a C7). Finalmente, estimei um terceiro modelo incluindo as seis coortes mais velhas (C1 a C6) para analisar a segunda transição (T2). Enquanto o primeiro modelo combinado me permitiu estimar tendências entre coortes e transições e avaliar os impactos das reformas educacionais de 1961 e 1971, os dois outros modelos apenas me permitiram observar tendências entre coortes e foram estimados para avaliar os impactos da

⁹Não introduzi informação sobre os pais quando a pessoa cresceu sem um deles, isto é, só introduzi essa informação quando havia um caso real de resposta faltante à pergunta sobre a educação e ocupação dos pais.

¹⁰Para uma crítica desse modelo ver Cameron e Hackman (1998).

expansão da educação primária promovida pelos governadores de estados democraticamente eleitos em 1982.

Para estimar o primeiro modelo, combinei os dados das cinco transições (T1 a T5) e das cinco coortes mais velhas (C1 a C5). A variável dependente é uma *dummy*, **sucesso**, igual a 1 se a transição foi feita e 0 se não o foi. Para chegar a um modelo preferido, segui uma série de procedimentos explicados com mais detalhe por Gerber e Hout (1995), e resumida com minha análise na [Tabela A1](#) no apêndice. Meu primeiro passo (A na [Tabela A1](#)) foi escolher a melhor especificação para a variável ocupação do pai e os principais efeitos a serem testados. A especificação da ocupação do pai escalando a ocupação de acordo com o SSE se ajusta (modelo 3) melhor que as outras duas: a primeira, usando ISSE (modelo 1) e a segunda usando 18 variáveis *dummy* (modelo 2). A terceira especificação usando SSE apresenta o melhor ajuste ao modelo. Também incluí as outras variáveis independentes que foram estatisticamente significativas (descritas acima) nesse primeiro passo e testei outras variáveis que não foram significativas – esses testes não são mostrados na [Tabela A1](#). Num segundo passo (B), introduzi todas as interações de duas vias envolvendo as transições, isto é, interações de cada transição com cada coorte no modelo 4 (20 transições), então, no modelo 5, acrescentei as interações de cada transição com cada variável independente. No passo C, introduzi as interações de duas vias entre cada par de variáveis de background no modelo 6, eliminei as não significativas no modelo 7, e mostrei que nenhuma interação entre esses efeitos significativos de background e as transições foi significativa (não mostrado). Identifiquei então interações de três vias entre cada variável de background, transição e coorte; e, seguindo Gerber e Hout (1995), limitei essas interações (envolvendo cada uma das variáveis de background) que são significativas a serem ordinais ou categóricas específicas às transições, recodificando a variável coorte, na coluna “comentários” na [Tabela A1](#). No apêndice, apresento a recodificação usada para “tornar linear” ou “categorizar” entre coortes cada termo significativo para a interação entre transição, background e coorte. Fiz uma transição de cada vez (passos D a H), identificando e limitando essas interações. Em cada passo, de D a H, introduzi primeiro todas as interações de três vias (modelos 8, 11, 14, 17 e 20) e então eliminei os não significativos (modelos 9, 12, 15, 18 e 21) e finalmente fiz uma especificação, a um grau de liberdade, para mudanças entre coortes para as interações significativas (modelos 10, 13, 16, 19 e

22). Embora esses procedimentos sejam explicados em detalhe por Gerber e Hout (1995), dou um exemplo. Depois de incluir as interações entre cada coorte e cada variável independente e T1 – um conjunto de cinco termos “background*coorte*T1”, para cada variável de background – no modelo 8, no passo D da [Tabela A1](#), selecionei o coeficiente mais baixo ou o mais alto em cada conjunto de interações como categoria de referência para avaliar a significação estatística dos coeficientes restantes. Como nenhum dos termos de interação *dummy* que capturam a mudança no efeito de R, B, M e OP entre coortes para a transição 1 é significativamente diferente de suas respectivas categorias de referência, concluo que para essas variáveis de background não há mudança significativa no efeito que era testado entre coortes, e posso expressar seus efeitos sobre T1 usando o coeficiente de base para cada uma dessas variáveis de background. No modelo 9, removi as interações não significativas e reformulei o conjunto de interações significativas ($S*T1*C(d) + U*T1*C(d) + EM*T1*C(d)$) como um único multiplicador ordinal ou categórico para obter um modelo mais parcimonioso (10). Por exemplo, para a interação do sexo por coortes pela Transição 1 ($S*T1*C(d)$) verifiquei que $S*T1*C4$ e $S*T1*C5$ não são significativamente diferentes de zero e que $S*T1*C1$, $S*T1*C2$ e $S*T1*C3$ são maiores que zero e não significativamente diferentes entre si. A especificação que mais se ajusta a essas diferenças é uma especificação categórica ($S*T1*tendênciaC$ no modelo 10) que faz interagir sexo (S) com uma variável *dummy* codificada como 0 se a coorte é C1, C2 e C3, e como 1 se a coorte é C4 e C5. Em alguns casos uma especificação ordinal para coorte se ajusta melhor que uma categórica. Os modelos que usam esses tipos de re-especificações ordinais ou categóricas foram comparados com os originais, menos parcimoniosos, e se seus ajustes não eram significativamente piores, escolhia especificação ordinal mais parcimoniosa – por exemplo, o modelo 10 não tem pior ajuste que o modelo 9.

No passo I, segui a mesma estratégia para identificar interações de duas vias significativas entre background e transições, realizando então uma recodificação, a um grau de liberdade, de background por transições ordinais. Apresentei apenas o modelo com as interações de duas vias com as transições recodificadas ordinalmente (modelo 23). Então, no passo J, fiz as recodificações ordinais das coortes nas interações de transições por coortes (modelo 24). No passo L, modelo 25, limitei o efeito principal das transições para uma variável ordinal usando apenas um grau de liberdade. Finalmente, num último ajuste, no passo J, removi três termos

de interação de três vias “tornados lineares” que não eram estatisticamente significativos: região por coorte por transição 2 ($R^*tendênciaC^*T2$), classe de origem por coorte por transição 4 ($OP^*tendênciaC^*T4$) e residência urbana até os 15 anos por coorte por transição 5 ($U^*tendênciaC^*T5$). O resultado é meu modelo final (26 na [Tabela A1](#)), cujos coeficientes são apresentados na [Tabela A2](#) e utilizados para calcular a magnitude dos efeitos de background e das constantes para cada combinação de transição e coorte apresentada na [Tabela 2](#) – explico como obter os valores da [Tabela 2](#) usando os parâmetros estimados apresentados na [Tabela A2](#) na próxima seção.

A fim de expandir a análise das tendências em T1 e T2 para as coortes mais jovens, estimei dois modelos adicionais: um utilizando dados para sete coortes (pessoas entre 12 e 64 anos em 1996) para analisar T1, e o outro usando dados para 6 coortes (pessoas entre 18 e 64 em 1996) para analisar T2. Esses dois modelos seguem os procedimentos propostos por Gerber (2003), que são similares – mas mais simples – que os usados no modelo combinado descrito acima. Para modelar T1 e T2, usei as mesmas variáveis independentes que no modelo combinado (S, U, R, B, M e OP) e variáveis *dummy* para coortes (6 *dummies* para T1 e 5 para T2, tendo a coorte mais velha (C1) como categoria de referência. Incluí então interações entre cada coorte e cada variável de background, e apliquei um procedimento para identificar e limitar essas interações semelhante aos passos D a H explicados acima para o modelo combinado, mas mais simples, porque apenas para uma transição e apenas para interações de duas vias (coorte*background). Os modelos preferidos para T1 e T2 são apresentados na [Tabela A3](#) no apêndice e os coeficientes relevantes a serem interpretados – obtidos pela multiplicação dos efeitos básicos de background por coortes por interações multiplicadoras de background – são apresentados na [Tabela 3](#).

Essa alternativa que usei para analisar as duas primeiras transições é muito mais simples e poderia ter sido usada para modelar cada transição em separado, o que me pouparia de estimar o complicado modelo para os dados combinados. O principal problema com essa estratégia é que ela não me permitiria testar tendências entre as transições, que se demonstraram muito importantes para discutir um dos temas centrais desta pesquisa: desigualdades em termos de raça e background de classe.

5. Análise das Tendências na Estratificação Educacional no Brasil

5.1. Mudança nas Taxas de Transição

A expansão do sistema educacional brasileiro pode ser avaliada observando a realização educacional entre coortes na pesquisa sobre padrão de vida. A [Figura 3](#) mostra a realização educacional de cada coorte, e indica um crescimento significativo ao longo do tempo. A [Figura 3](#) exibe a porcentagem que completou um ano do primário para as coortes C1 a C7, a que completou a escola primária (4 anos) para as coortes C1 a C6, e a que completou o secundário inferior (8 anos), o secundário e um ano de universidade para as coortes C1 a C5.

À proporção que completa um e quatro anos de escola primária aumenta constantemente entre as coortes, com a porcentagem dos que entram na escola alcançando mais de 90% em C6 e C7, aqueles cuja carreira educacional começou em meados da década de 80 e início da de 90. A taxa de conclusão da educação secundária inferior e da secundária plena cresce mais rapidamente de C2 a C4, e então se achata de C4 a C5, enquanto que a proporção que completa um ano de universidade aumenta apenas de C1 a C2, permanecendo praticamente constante depois disso. Uma maneira diferente de examinar a expansão educacional é analisar as taxas condicionais de transição educacional, isto é, a taxa de transição para cada nível educacional condicional a partir da transição para o nível anterior. A [Figura 4](#) apresenta essas taxas de transição para as coortes que estudo neste artigo.

Há taxas de transição crescentes entre as coortes que completam um ano de primário (T1), o primário ou quatro anos de escola (T2) e o secundário inferior ou oito anos (T3). O quadro é diferente quando se trata do secundário pleno (T4) e da educação terciária (T5). As taxas de conclusão da educação secundária, dada a conclusão do secundário inferior (T4), flutua entre 67% e 69%, indicando a inexistência de mudança significativa entre as coortes. Para a entrada na universidade, dada a conclusão do secundário (T5), as taxas se expandem de C1 para C2, e depois declinam constantemente até C5. Essas taxas de constância para T4, e o declínio para T5 no tempo, certamente não significam que as taxas absolutas são constantes ou declinantes. Ao contrário, como mostra a [Figura 3](#), a educação secundária e terciária se expandiu significativamente ao longo do tempo, empurrada pela expansão dos níveis mais baixos no sistema. O padrão de taxas de transição constantes para T4 indica que, tendo completado a educação secundária inferior em

números maiores do que antes, esse número crescente de estudantes enfrenta uma dificuldade crescente de completar a educação secundária. O padrão de taxas para T5 também não significa que menos estudantes estão entrando na universidade; antes indica que o número crescente dos que completam o secundário (como mostra a [Figura 3](#)) enfrentam dificuldade também crescente de entrar na universidade.

5.2. Mudança na Estratificação Educacional no Tempo e entre Transições

Nesta seção, entro no núcleo da análise. Primeiro, interpretarei o resultado do modelo combinado que estima as probabilidades condicionais de fazer cada uma das cinco transições (T1 a T5) para as cinco coortes mais velhas (C1 a C5), centrando a análise tanto nas tendências entre coortes quanto entre transições. Na próxima seção, apresentarei os resultados dos modelos para T1 entre sete coortes (C1 a C7), e para T2 entre seis coortes (C1 a C6). O modelo combinado se baseia na análise das transições condicionais de homens e mulheres que tinham entre 25 e 64 anos de idade em 1996 e, portanto, que tinham sido expostos a todas as cinco transições desde entrar na escola (T1) até entrar na universidade (T5). Esses dados combinados permitem avaliar não só os possíveis impactos das reformas educacionais de 1961 e 1971 sobre as tendências nas taxas de transição, mas também as tendências dos efeitos do background social entre transições, que se demonstra extremamente relevante para discutir os efeitos relativos da raça e da ocupação do pai sobre a DOE.¹¹

Os resultados do modelo combinado na [Tabela 2](#) mostram as mudanças nos efeitos de cada variável de background entre coortes, e através das transições. Como primeiro passo, avalio as mudanças entre coortes no efeito do background social sobre as probabilidades de fazer cada uma das cinco transições. As estimativas de parâmetros na [Tabela 2](#) foram calculadas com base no modelo combinado preferido (26 na [Tabela A1](#)), apresentado na [Tabela A2](#) no apêndice. Antes de começar a interpretação, é necessário explicar como foram obtidos os coeficientes da [Tabela 2](#). Por exemplo, a mudança no efeito da educação da mãe

¹¹Só por essa razão, o uso do complexo modelo combinado é essencial para encontrar e apresentar as evidências necessárias para discutir os papéis da raça e da ocupação dos pais sobre a DOE, que é um dos principais temas desta pesquisa.

(EM) sobre a conclusão de um ano de escola primária (T1) foi obtido somando os parâmetros estimados pelo modelo preferido apresentado na [Tabela A2](#). Segundo esse modelo, há três parâmetros estimados que se referem à educação da mãe em T1: o parâmetro de base para a educação da mãe ($EM = 0,521$); um parâmetro para a interação entre transições e educação da mãe ($EM*T = -0,138$); e um terceiro parâmetro para a interação entre transições, coortes e T1 ($EM*tendênciaC*T1 = 0,226$). A interação entre transições e educação da mãe ($EM*tendênciaT$) foi estimado usando uma recodificação ordinal da transição, com valores de 1 para T1, 2 para T2 e T3, 3 para T4 e 4 para T5 – isso quer dizer que para a educação da mãe a interação com as transições pode ser expressa por uma variável ordinal em que apenas os valores para T2 e T3 não são significativamente diferentes entre si. As recodificações para cada termo tornado linear são apresentados na coluna “comentários” na [Tabela A1](#). De modo semelhante, a interação da educação da mãe por coorte por T1 ($EM*tendênciaC*T1$) usa uma recodificação categórica das coortes, com valor 1 para C1 e 0 para C2, C3, C4 e C5 – isso significa que a única interação que é significativamente diferente de zero é a que corresponde a C1. Somando essas três estimativas de parâmetros apresentadas na [Tabela A2](#), obtenho os seguintes valores para a educação da mãe (EM) em cada coorte para T1 na [Tabela 2](#): 0,609 para C1 [$0,521 + (1*-0,137) + (1*0,226)$], e 0,383 para C2, C3, C4 e C5 [$0,521 + (1*-0,137) + (0*0,226)$]. Os demais valores na [Tabela 2](#) foram obtidos pela combinação do efeito de base das variáveis de background social com os termos de interação que capturam mudanças entre coortes e através das transições, que são apresentadas na [Tabela A2](#) no apêndice.

A [Tabela 2](#) apresenta os efeitos, sobre cada transição (T1 a T5) e coorte (C1 a C5) das variáveis independentes: sexo (S), residência urbana até os 15 anos (U), região de nascimento (R), educação da mãe (EM), raça (B para brancos, M para mulatos, com negros como a categoria omitida), ocupação do pai (OP), interação entre sexo e região de nascimento ($S*R$), e a constante para cada combinação de cada transição educacional e cada coorte de nascimento. O fato de que o efeito da interação entre sexo e região de nascimento ($S*R$) é estatisticamente significativa significa que o efeito de ter nascido no sul (R) é -0,150 mais baixo para as mulheres entre todas as transições e coortes. A constante captura o efeito combinado de mudança institucional e tamanho da coorte.

A primeira coisa a observar na [Tabela 2](#) é que a maioria dos efeitos não muda entre as coortes. As mudanças do background social entre as coortes são detectadas apenas para sexo em T1, T2, T3 e T5; para residência urbana até os 15 anos em T1; e para educação da mãe nas transições T1, T2 e T5. Afora esses, todos os outros efeitos são constantes entre as coortes. Esses resultados confirmam amplamente o padrão de “desigualdade persistente observado em muitos países industrializados (Shavit e Blossfeld, 1993, países em desenvolvimento (Park, 2004; Torche, 2005) e em estudos anteriores no Brasil (Fernandes, 2001; Silva, 1986, 2003). Deixarei a interpretação das mudanças entre coortes para T1 e T2 para a próxima seção, onde apresento os resultados obtidos por dois modelos incluindo duas outras coortes mais jovens (C6 e C7) para T1 e T2, e uma outra coorte mais jovem (C6) para T2. Os resultados do modelo combinado e os dois modelos separados para T1 e T2 ([Tabela 2](#) e [Tabela 3](#)) indicam tendências e efeitos semelhantes.

Há pequena mudança em T3. Até C3 os homens tinham vantagens sobre as mulheres em completar o secundário inferior; para C4 e C5, as mulheres tinham maiores probabilidades do que os homens de fazer essa transição. Esse padrão, como expliquei na introdução, foi encontrado em muitos países em todo o mundo. Além dessa reversão na desigualdade de gênero na conclusão da educação secundária inferior, todos os demais efeitos são constantes entre as coortes para essa transição (T3). Como se esperava, aqueles com as mães mais escolarizadas (EM = 0,246) e os pais com status ocupacional mais alto (OP = 0,648) têm probabilidades mais altas de fazer a transição T3 do que aqueles com padrões mais baixos nessas duas variáveis de background. Esses efeitos socioeconômicos (EM e OP) são especialmente fortes uma vez que essas duas variáveis são respectivamente linear e ordinal. Por exemplo, um jovem cuja mãe tenha completado 12 anos de escola (um ano de universidade) tinha 19 ($e^{0,246*12}$) vezes mais chances de fazer a transição T3 do que aqueles cujas mães não tinham escolaridade, enquanto que aqueles cujo pai era um profissional (classe I) tinha 7 ($e^{0,648*2,91}$) vezes mais chances de fazer essa transição do que aqueles cujo pai era um trabalhador rural (classe VIIb). Além disso, os brancos (B) tinham melhores chances que os mulatos (M), que por sua vez tinham melhores chances que os negros (categoria omitida) de completar o secundário inferior (T3). Aqueles que viviam em áreas urbanas até os 15 anos (U) também tinham vantagens em relação aos demais.

O efeito da região de nascimento dá um resultado inesperado tanto para T3 quanto para T4, isto é, as pessoas nascidas nos estados do sul – a região mais desenvolvida – têm menores chances de completar o secundário inferior (T3) e o secundário pleno (T4) que os nascidos nos estados do norte – a região menos desenvolvida. É que a barreira real para os nascidos nos estados do norte é fazer T1 e T2. De C1 a C5, os nascidos nos estados do norte tinham 2,2 ($e^{0,806}$) vezes menos chances de completar um ano de escola (T1) e 1,2 ($e^{0,150}$) vezes menos chances de completar o primário (T2) que os nascidos nos estados do sul. Para superar sua desvantagem e completar a educação secundária inferior e a secundária plena (T3 e T4) os jovens dos estados do norte tinham que mostrar grande ímpeto e capacidade – não apenas para terem sucesso, mas também simplesmente para encontrar e ir à escola, dado que a provisão nessa área tem sido historicamente muito menos que nos estados do sul – o que os favorece quando vão para a secundária inferior e para a secundária plena (T3 e T4). Nessas duas transições do nível secundário, os nortistas têm vantagem sobre os sulistas – para T3 e T4, $R = -0,178$). Esse tipo de “heterogeneidade inobservável” é bem explicada por Maré (1980, 1993), e está também presente em muitos outros países para diferentes indicadores de background social (Shavit e Blossfeld, 1993).

Não há mudança entre as coortes no efeito das variáveis de background social sobre a quarta transição (T4), conclusão da escola secundária plena. A maioria das variáveis de background têm o valor esperado que indicam que, quanto mais alto o status ocupacional do pai (OP) e mais alta a escolaridade da mãe (EM), sendo branco (B) e vivido na cidade até os 15 anos (U), tanto maior a probabilidade de fazer essa transição (T4). Algumas diferenças em relação a outras transições são perceptíveis, porém. Por exemplo, os mulatos têm menores chances de completar a educação secundária plena que os negros ($P = -0,191$), mas a diferença não é grande dado que os negros têm 1,2 ($e^{-0,191}$) vezes mais chances que os mulatos de fazerem T4. Muitos estudos sobre as relações raciais no Brasil desprezam esse tipo de diferença, mas penso que isso não se justifica quando as diferenças são estatisticamente significativas. Em minha análise não há razão para perder a informação dada pela distinção entre mulatos e negros. Discutirei mais os parâmetros da raça ao final desta seção.

Em todas as coortes, as mulheres tinham melhores chances de fazer T4 que os homens ($S = 0,258$). Embora estranha à primeira vista, essa vantagem é outra

vez uma consequência da “heterogeneidade não observada”. Como para C1 e C2, as coortes mais velhas, os homens tinham melhores chances de fazer T1, T2 e T3, é razoável argumentar que as mulheres que passaram através dessas três transições anteriores provavelmente tinham grande vontade e capacidade. Contudo, para as coortes mais jovens (C4 e C5), as mulheres têm mais chances que os homens de fazer todas as cinco transições (T1 a T5), o que significa que, para C4 e C5, a vantagem das mulheres não é uma consequência da “heterogeneidade inobservável”, como teria sido para as coortes anteriores em T4. As mulheres em C4 e C5 (nascidas entre 1956 e 1971) entraram na escola primária depois da reforma de 1961, durante os anos 60 e 70, e entraram no secundário ou o completaram durante os anos 70 e 80. Certamente, a expansão do sistema educacional nos níveis primário e secundário levada a efeito pelas reformas de 1961 e 1971 ajudou as mulheres em seu acesso a escolas e a progredirem dentro do sistema. Mas essas reformas não podem ser tidas como a única razão por que as mulheres nascidas depois de 1956 superaram os homens em todas as transições. Muitas razões foram sugeridas para essa crescente vantagem das mulheres no sistema educacional, e elas são diferentes para cada transição (Buchmann, 2007). Para T1, a vantagem das mulheres está provavelmente relacionada a algum mecanismo intraescola que facilitou seu progresso para a segunda série. É bem sabido que as taxas de repetência na primeira série do primário foram extremamente altas durante os anos 70 e 80 e que essa repetência foi mais alta para os homens do que para as mulheres (Ribeiro, 1991). Essas taxas de repetência continuam altas em todo o primário e no secundário inferior e provavelmente operaram a favor das mulheres de acordo com pesquisa qualitativa (Schneider, 1980). No nível secundário (T4), a atração do mercado de trabalho, que ajuda a aumentar a taxa de abandono da escola secundária, é maior para os homens que para as mulheres (Corseuil, 2001), e isso está provavelmente relacionado à vantagem das mulheres. O mesmo tipo de explicação pode ser válido para T5. Outras hipóteses são, de um lado, que as meninas são simplesmente mais competentes que os meninos na escola ou, de outro, que os meninos são mais atraídos que as meninas por atividades extraescolares como esportes. Qualquer que seja a explicação, é claro que as mulheres têm vantagens sobre os homens no sistema educacional brasileiro.¹²

¹²Estudos mais detalhados sobre áreas de especialização seriam interessantes para observar como as mulheres progredem no sistema educacional. Por exemplo, é sabido que os homens tendem a

Em suma, à parte a crescente vantagem das mulheres sobre os homens depois de C3, os resultados para o modelo das transições educacionais T3 e T4 indicam pequena variação no efeito do background social entre coortes no Brasil, a despeito da grande expansão do sistema educacional. Em contraste com esse cenário sem mudanças entre as coortes em T3 e T4, na última transição (T5) – conclusão do primeiro ano de universidade, dada a conclusão do secundário pleno – há uma clara tendência ao aumento da desigualdade de oportunidades educacionais, pois o efeito da educação da mãe (EM) aumenta de C2 para C3 e ainda de C4 para C5. Em outras palavras, a educação da mãe foi cada vez mais relevante para melhorar as chances de entrar na universidade entre as coortes. Esse padrão de mudança é melhor observado nas probabilidades preditas exibidas na [Figura 5](#), que foram calculadas com base nas estimativas de parâmetros da [Tabela 2](#) para T5. A [Figura 5](#) apresenta quatro casos hipotéticos: homens e mulheres cujas mães têm um ano de escolaridade, e homens e mulheres cujas mães têm 12 anos de escolaridade, com todas as demais variáveis mantidas em seus valores médios.

De acordo com a [Figura 5](#), a desvantagem das mulheres é revertida entre C2 e C3, e a expansão da desigualdade em termos da educação das mães também acontece entre C2 e C3, e outra vez entre C4 e C5. Enquanto a vantagem crescente das mulheres sobre os homens é uma tendência geral observada em muitos outros países, o aumento da desigualdade em termos da educação das mães está relacionado a algumas particularidades da expansão educacional no Brasil que confirmam algumas predições teóricas. Duas interpretações relevantes são oferecidas pela literatura. A primeira é considerar a “educação da mãe” como uma variável de “capital cultural” e então sugerir que houve uma expansão da desigualdade que confirma as predições da “teoria da reprodução” (Bourdieu e Passeron, 1977), isto é, a predição de que as pessoas com certo capital cultural e certas habilidades são premiadas dentro do sistema educacional. Essa explicação é, porém, muito geral e vaga, pois não especifica o mecanismo que leva à expansão da desigualdade. Uma explicação melhor, acredito, provém da hipótese da “desigualdade mantida ao máximo” (Raftery e Hout, 1993).

seguir carreiras nas ciências naturais e nas escolas técnicas (Xie e Schauman, 2003), e as mulheres em carreiras de menor prestígio, como pedagogia e línguas (Ribeiro, 1983).

Segundo a DMM, um aumento na desigualdade pode acontecer se a expansão de um nível de educação não for acompanhada por uma expansão do nível imediatamente acima dele. Por exemplo, se a reforma educacional levar a uma expansão das escolas secundárias, mas isso não for seguido por uma expansão das instituições do nível terciário, o grande número de estudantes que completa o secundário encontrará um gargalo e a competição por vagas nas universidades crescerá. Estudantes com background privilegiado têm vantagem nessa competição e a desigualdade provavelmente crescerá. A [Figura 1](#), [Figura 2](#) e [Figura 3](#) confirmam que, ao longo dos anos, a porcentagem de pessoas que completavam o primário se expandiu significativamente no secundário inferior e no secundário pleno. A [Figura 4](#) indica que a conclusão do secundário, dada a conclusão do secundário inferior (T4), continuou constante entre as coortes. Em outras palavras, os que completavam o secundário inferior não encontravam dificuldades adicionais para completar o secundário, pois esse nível também se expandia. O mesmo não aconteceu com as universidades, isto é, as proporções crescentes dos que concluíam a escola secundária encontravam cada vez menos oportunidades de entrar na universidade, onde as vagas não aumentavam. Esse tipo de situação, segundo a DMM, pode levar a um aumento da desigualdade de oportunidades educacionais, porque aqueles com background vantajoso utilizariam seus recursos na competição por vagas escassas. O aumento da desigualdade de oportunidades de entrar na universidade brasileira claramente confirma a hipótese DMM.

No caso brasileiro, o aumento na desigualdade de oportunidade em termos da educação da mãe está provavelmente relacionado às reformas educacionais de 1961 e 1971 e à política de investimento na educação superior durante os anos 70 e 80. As reformas de 1961 levaram a uma expansão significativa do investimento público na educação secundária. Em 1961, aproximadamente 33% das vagas eram oferecidas por instituições públicas; de 1971 a 1978 o setor ofereceu 45% das vagas. Com o investimento público, o número de estudantes que completavam a escola secundária aumentou significativamente exatamente para os jovens representados em C3 e C4, nascidos depois de 1948 e que entraram na escola secundária, quando entraram, depois de 1961. Ao aumentar a educação compulsória de 4 para 8 anos (do primário para o secundário inferior), a reforma de 1971 pôs ainda mais pressão no sistema, aumentando o número de estudantes que concluíam o secundário inferior e, conseqüentemente entravam e concluíam o

secundário pleno. Os investimentos em educação superior ajudaram a expandir as vagas até meados da década de 70 (ver [Figura 1](#)); depois disso os investimentos diminuíram e incidiram mais sobre pesquisa e programas de pós-graduação e não mais em aumento das vagas nas universidades públicas, enquanto o setor privado não se expandiu por causa da crise econômica na década de 80 (Castro, 1994). Apenas essas reformas e políticas explicariam a expansão do número de estudantes nas escolas secundárias e as dificuldades crescentes que encontravam para entrar na universidade, mas outras características institucionais do sistema escolar brasileiro são também relevantes.

É fato conhecido que as melhores escolas secundárias são tradicionalmente as privadas e que as melhores universidades são as públicas. O projeto institucional favorece a desigualdade socioeconômica no acesso à universidade: famílias mais ricas investem em escolas secundárias para garantir a seus filhos melhores chances de acesso a boa educação terciária, pública e gratuita. De fato, pesquisas que usam dados dos anos 1990 e 2000 para avaliar desempenho de estudantes em provas nas escolas secundárias públicas e privadas revelam um significativo efeito positivo da escola privada nesse desempenho (Soares, 2004). Como o acesso à universidade é inteiramente baseado num exame de conhecimentos (o vestibular), essa evidência é extremamente relevante. Devido a essas características institucionais e a essas evidências, seria recomendável observar o impacto das escolas públicas e privadas de nível secundário sobre as taxas de transição educacional para a universidade. Mas não posso medir esses efeitos porque a variável para tipo de instituição não está disponível em nenhum dos *surveys* brasileiros adequados para a análise das tendências nas taxas de transição.¹³

Em todo caso, o aumento na desigualdade de oportunidade de entrar na universidade é uma forte evidência em meus dados. À parte isso, o modelo de transições educacionais para o Brasil ([Tabela 3](#) e [Tabela A2](#)) confirma um padrão de pequena variação entre coortes e de crescentes vantagens para as mulheres em relação aos homens já observado em muitos países (Shavit e Blossfeld, 1993). Além disso, esse modelo também permite comparar os efeitos do background social entre transições. Já apresentei esse padrão para região de nascimento, e em seguida apresentarei os dados relativos à residência urbana até os 15 anos. Mas

¹³Novos dados coletados atualmente permitirão testar esses importantes efeitos.

focarei a comparação entre os efeitos da raça (B e M) e da ocupação dos pais (OP) entre transições porque os resultados são relevantes para avaliar o alcance das desigualdades de raça e classe no sistema educacional. Esse é não só o principal tópico discutido na maioria dos estudos sobre transições educacionais no Brasil, como também é muito relevante para informar o debate corrente sobre quotas raciais e ação afirmativa no país.

Os impactos das variáveis de background social sobre as probabilidades de fazer as transições educacionais deveriam diminuir a cada transição mais alta porque a dependência dos filhos em relação a recursos de suas famílias de origem diminui à medida que eles crescem e avançam no sistema educacional. Ademais, por causa da seletividade educacional, os jovens que fazem as transições educacionais mais altas se tornam cada vez mais semelhantes, dado que têm pelo menos uma coisa em comum: completaram o nível educacional anterior. Aqueles que têm posições inferiores em termos de background social e que fazem as transições educacionais mais elevadas também mostraram competência para superar sua desvantagem. Portanto, espera-se que o efeito da ocupação do pai (OP), área de residência (U) e raça (B e M) diminuam à medida que as transições se elevam no sistema. Essa expectativa é observada para a ocupação do pai (OP e área de residência até os 15 anos (U), mas não para a raça (B e M).

O efeito da residência urbana (U) diminuiu de C3 para C4, provavelmente por causa da expansão das escolas rurais depois da reforma de 1961, que foi acompanhada pela diminuição da população rural. Entre transições, há também um declínio constante do efeito de crescer em áreas urbanas, sugerindo que aqueles com origem rural e que progrediram no sistema educacional superaram suas desvantagens iniciais – para T1: $R = 1,429$ para C1 e C3 e $R = 0,996$ para C4 e C6; e para T5: $R = 0,140$ para todas as coortes. Esse achado acompanha as previsões dos efeitos declinantes a cada transição educacional.

Seguindo um padrão semelhante, os efeitos da classe de origem ou ocupação do pai (OP) declinam de T2 (1,061) para T3 (0,647) e permanecem constantes até T5. São também maiores que o efeito de raça (B e M) sobre as probabilidades de fazer as transições, que por sua vez não segue a tendência de declínio a cada transição sucessiva. A associação entre raça – ser branco ou mulato (B e M) em vez de negro – e transições educacionais segue uma tendência declinante de T1 a T4, mas aumenta em T5. Para comparar os efeitos de raça (B e M) e ocupação dos pais

(OP) sobre as chances de fazer as transições educacionais, a [Figura 6](#) mostra as probabilidades preditas para jovens brancos, mulatos e negros cujos pais eram profissionais de alto nível (SSE = 2,54) ou trabalhadores manuais especializados em indústria moderna (SSE = 0,59), com todas as outras variáveis de background social mantidas em seus valores médios. A [Figura 6](#) indica que para T1 e T2 quase todos os jovens cujos pais eram profissionais ou trabalhadores manuais especializados teriam feito as transições independentemente de sua raça, isto é, conhecer a ocupação dos pais dos jovens é suficiente para prever se eles completarão o primeiro ano de educação primária (T1) e a diferença entre brancos, mulatos e negros com ocupação semelhante dos pais é mínima. Em outras palavras, para T1 e T2, a desigualdade racial é pequena entre aqueles cujos pais eram trabalhadores manuais especializados em indústria moderna ou profissionais. De T3 para T5 a desigualdade racial aumenta – as linhas para brancos, mulatos e negros estão mais afastadas – mas as probabilidades de fazer as transições são mais altas para jovens brancos, mulatos e negros cujos pais eram profissionais do que para aqueles cujos pais eram trabalhadores manuais especializados. Embora a desigualdade racial nas transições educacionais seja evidente nos dados, a desigualdade de classe, medida pela ocupação dos pais, tem claramente maior impacto. A [Figura 6](#) também indica que a desigualdade racial é mais alta em T5 que nas transições anteriores, pois as probabilidades preditas para aqueles com background de classe semelhante varia mais segundo a raça em T5. A [Figura 6](#) também indica que a possibilidade de prever dada pelas variáveis no modelo para T1 e T2 são muito altas, isto é, conhecer as variáveis do modelo ajuda a fazer estimativas de probabilidade muito precisas sobre chances de transição. Em contraste, nas transições mais elevadas (T3, T4 e T5), as variáveis no modelo produzem previsões menos precisas das chances de transição, pois outras características dos indivíduos não incluídas no modelo são provavelmente importantes para determinar as chances de transição em níveis educacionais mais altos. Em outras palavras, as transições em níveis mais altos do sistema educacional dependem mais de inobserváveis, como, por exemplo, a capacidade, do que em níveis mais baixos.

Em suma, as desigualdades raciais não mudaram durante o período estudado. Se eu considerasse a educação das mães (EM) como medida de posição econômica ou classe, poderia dizer que a desigualdade de classe é maior no acesso à universidade. Em níveis mais baixos, como mostrarei abaixo, há um declínio entre

coortes no efeito da ocupação dos pais (OP) e da educação das mães (EM) em T1 e T2. Os resultados também revelam que a desigualdade de classe (medida pela ocupação dos pais) tem mais impacto que a desigualdade de raça, e que esta última aumenta no acesso à universidade, mantendo-se, porém, mais baixo que a anterior. Esses achados dialogam com o corrente debate sobre desigualdade de raça versus desigualdade de classe e discriminação no Brasil (Ribeiro, 2006).

A primeira coisa que devo observar é que os modelos utilizados nesta pesquisa não são concebidos para descrever nem a discriminação racial nem a socioeconômica. Por exemplo, não posso afirmar que a desvantagem dos negros e mulatos em relação aos brancos na conclusão de uma ano de universidade dada a conclusão do secundário (T5) se deve a discriminação racial; esse seria o caso se os estudantes fossem selecionados por causa de suas raças, mas, mas isso não acontece porque o acesso à universidade é baseado numa prova de conhecimentos e não numa seleção aberta.¹⁴ Em lugar de focar a discriminação, esta pesquisa pretende estudar a desigualdade de oportunidade educacional (DOE) em termos de variáveis de background. O que posso dizer é que a expansão educacional no Brasil teve os impactos descritos acima – e na próxima seção – sobre a desigualdade racial e de classe nas chances de transição educacional. Se a discriminação ou outros fatores como a desvantagem cumulativa são as causas dessas desigualdades é tema para outros tipos de pesquisa.

Isto posto, posso concluir que a hipótese que afirma que a desigualdade racial é apenas um reflexo da desigualdade socioeconômica (Pierson, 1945) é refutada pela evidência de minha pesquisa, que a esse respeito se soma à literatura anterior sobre desigualdades raciais no sistema educacional (Fernandes, 2000; Silva, 1986, 2003; Soares, 2005). Mas meus resultados avançam em relação a essa literatura, pois indicam claramente que a desvantagem socioeconômica – medida pela ocupação do pai e pela educação da mãe é um fenômeno mais disseminado que a desvantagem racial.

¹⁴Uma explicação possível seria que bons estudantes negros e mulatos sofreriam de uma “ameaça do estereótipo”, efeito psicológico como os descritos por Steele (2003). Mas isso não passa de uma sugestão, e um tipo de pesquisa totalmente diferente seria necessário para testar uma hipótese desse tipo.

5.3. Mudança nas Primeiras Taxas de Transição: Entrada na Escola e Conclusão de Quatro Anos de Educação Fundamental.

No Brasil, as transições antes de completar a educação secundária foram de importância fundamental durante a segunda metade do século XX, isto é, o simples acesso à escola já foi uma importante transição para muitas pessoas que cresceram durante a segunda metade do século passado. As taxas de analfabetismo da população foram altas durante todo o século: 32% em 1940, 23% em 1960, 16% em 1980 e 13% em 1990. A pesquisa sobre Padrão de Vida também indica que em 1996, entre as pessoas que tinham entre 12 e 64 anos de idade na ocasião, 13% não concluíram um ano de educação primária e, entre aquelas entre 18 e 64 anos, 30% não completaram quatro anos de escola. Esses números por si só são testemunhos do baixo nível de realização educacional no país, nível que é baixo mesmo na comparação com outras nações em desenvolvimento e também outras nações Latino-Americanas (Birsall, 1996; Hasenbalg, 2000). Portanto, é essencial analisar as mudanças na DOE para essas duas primeiras transições educacionais (T1 e T2, que normalmente não são estudadas em outras nações).

Como disse acima, a expansão da educação elementar alcançou mais de 90% da população na faixa relevante de idade apenas depois de 1982, quando as primeiras eleições de governadores de estado depois de 18 anos de ditadura militar levaram ao poder líderes de oposição em 16 dos 22 estados. Os novos governadores estavam comprometidos a fazer uma expansão da educação elementar e lançaram planos de construção e reforma de escolas em muitos estados, mas de maneira mais expressiva nos maiores: São Paulo, Brasília (DF), Rio de Janeiro e Minas Gerais. Ainda que alguns estudos critiquem, com razão, a construção de escolas, mostrando que o principal problema eram os altos níveis de repetência e não a falta de vagas (Ribeiro e Klein, 1991), é sabido e reconhecido que as crianças tinham mais chances de entrar na escola na década de 80 (Silva, 1986; Ribeiro e Klein, 1991). Não há análises, porém, das tendências entre coortes de nascimento nascidas antes e depois das reformas de 1982. A fim de investigar essas tendências, estimo modelos incluindo coortes nascidas entre 1932 e 1984 para analisar as duas primeiras transições educacionais (T1 e T2).

Os resultados para T1 e T2 são apresentados na [Tabela 3](#) e, como expliquei na seção 4, foram calculados com base nas estimativas de parâmetros para o modelo na [Tabela A3](#) no apêndice.

As estimativas de parâmetros para T1 exibidas na [Tabela 3](#) sugerem uma clara tendência à diminuição da desigualdade. Em particular, C6 e C7 são afetadas por muitas mudanças importantes que ocorreram na sociedade brasileira. As crianças nessas coortes são em sua maioria filhas de moradores urbanos, e entraram na escola quando o sistema de escolas elementares tinha sido desenvolvido nos anos 80 e 90. Os efeitos de background social de C1 a C5 na [Tabela 3](#) seguem as mesmas tendências observadas na [Tabela 2](#), mas continuam nas coortes C6 e C7. Essas tendências são: (1) crescente vantagem das mulheres sobre os homens de C3 a C5 e de C5 a C6; (2) diminuição do efeito da educação das mães de C1 a C2 e de C5 a C6; (3) diminuição da vantagem das pessoas que cresceram em áreas urbanas de C3 a C4 e de C5 a C6; e (4) diminuição do efeito da ocupação dos pais (OP) na transição de C5 a C6. Como os filhos nascidos depois de 1972 (C6 e C7) estavam entrando na escola durante os anos 80 e início dos 90, a diminuição dos efeitos da educação das mães (EM) e da ocupação dos pais (EP) de C5 a C6 podem ser interpretadas como consequência da expansão educacional da educação primária e secundária inferior posta em prática depois de 1982.

Essa tendência à diminuição da desigualdade também é observada para T2, conclusão de quatro anos de escola ou educação primária, dada a primeira transição. A [Tabela 3](#) apresenta os efeitos do background social sobre T2 – obtida a partir das estimativas de parâmetros exibidas na [Tabela A3](#) no apêndice – indicando as seguintes tendências entre coortes de nascimentos: (1) a vantagem dos homens sobre as mulheres foi revertida de C3 a C4; (2) o efeito da educação das mães diminuiu de C4 a C5; e (3) o efeito da origem de classe diminuiu de C4 a C5. Aqueles nascidos entre 1932 e 1963 (C1 a C4) entraram na escola antes da reforma de 1971, quando apenas a educação primária (quatro anos) era compulsória, enquanto que os nascidos entre 1961 e 1978 (C5 e C6) entraram na escola quando oito anos de escolaridade ou o secundário inferior eram o requisito mínimo imposto por lei. Como esses dois últimos efeitos (EM e OP) diminuem exatamente de C4 a C5, é claro que são uma consequência da reforma educacional de 1971.

A diminuição da desigualdade no acesso à educação depois das reformas de 1971 e 1982, que expandiram muito as vagas nas escolas primária e secundária inferior, é fato conhecido na literatura (Silva, 2003). Durante os anos 90, o debate e os estudos sobre a educação básica saíram de um foco no acesso à educação para outro na qualidade da educação (Franco, 2007). Embora a expansão da educação

elementar tenha acabado por prover vagas para a maioria das crianças e jovens nos grupos relevantes de idade, o nível de conhecimento dos estudantes, medido por testes e estudado em *surveys* nacionais,¹⁵ é ainda muito mais baixo que os padrões esperados para cada série (Mainardes, 2001). Utilizando dados dos anos 1990 e 2000 sobre as notas das provas para educação primária e secundária inferior, estudos recentes mostraram alguns efeitos positivos sobre o nível de conhecimento dos estudantes a partir de certos fatores: transferências financeiras diretas do governo federal para as escolas municipais (Alvez, 2007; Barros, 1998), freqüência à pré-escola (Klein, 2006) e nível educacional dos professores (Albanez, 2002; Daniel, 2005; Soares, 2004; Alves, 2007). Todavia, todos esses estudos revelam altos níveis de desigualdade no nível de conhecimento a partir do background social dos estudantes. Em suma, estudos recentes sobre a educação primária e secundária inferior avançaram no entendimento das desigualdades, de uma perspectiva do acesso e progressão no sistema escolar para um foco sobre fatores intra-escolares e extra-escolares produzindo as desigualdades nos níveis de conhecimento dos estudantes. Ainda que minha pesquisa não incluía medidas de capacidade, ela contribui para a literatura ao apresentar as tendências de longo prazo nas desigualdades de acesso à educação primária e secundária inferior para aqueles nascidos entre 1932 e 1984. Estudos anteriores focavam tendências anteriores à desigualdade de oportunidades para os nascidos até os anos 60 (Fernandes, 2001; Silva, 1986; Hasenbalg, 1999) ou então para os nascidos durante os anos 70 ou mais tarde (Ribeiro, 1991; Silva, 2003).

Esses achados também são relevantes para discutir a hipótese do DSM, uma vez que a desigualdade diminuiu em particular para as três coortes mais jovens que entraram na escola depois das reformas educacionais de 1971 e 1982, período marcado pela expansão da educação primária e secundária inferior. Embora a DSM seja uma boa explicação para essa diminuição observada na desigualdade, é também uma explicação limitada, porque a evidência de estudos sobre a desigualdade no nível de conhecimento (discutida acima) indica que fatores intraescola se somam a características do background social como explicação da

¹⁵Desde 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, do Ministério da Educação, coleta dados a partir de uma amostra nacional, incluindo resultados de provas de português e matemática (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB), com informação sobre os estudantes, professores e diretores de escolas públicas e privadas, para avaliar a qualidade da educação básica brasileira (primária e secundária).

desigualdade educacional. Esse fato é também reconhecido pela hipótese da “desigualdade efetivamente sustentada” (Lucas, 2001), que argumenta simplesmente que a diferença “qualitativa” dentro de sistemas educacionais – por exemplo cursos preparatórios para o *college* nos EUA, ou sistemas privado, privado com certificado ou público no Chile (Torche, 2005) – podem levar à desigualdade de oportunidade educacional. Indubitavelmente relevante para o caso brasileiro, essa hipótese não pode ser testada na análise de tendências como as que apresento neste artigo porque não disponho dos dados necessários. Contudo, estudos futuros sobre tendências nas transições educacionais no Brasil poderão utilizar novos dados – não disponíveis no momento em que escrevo – não apenas para ampliar a análise das tendências para o período mais recente, mas também para utilizar variáveis qualitativas sobre as escolas (privadas ou públicas, e professores), bem como indicadores indiretos da capacidade dos estudantes, para dar sentido às tendências da desigualdade de oportunidades educacionais no país.

6. Conclusão

Retorno aos temas levantados na introdução. Mudou a desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil durante as últimas décadas? Se isso aconteceu, estão essas tendências relacionadas a políticas educacionais desenvolvidas no período? Quais são as implicações deste estudo de caso para os estudos comparativos de estratificação educacional? Quais são as tendências e padrões de desigualdades de raça e classe na desigualdade de oportunidades educacionais, e qual é sua importância na discussão das teorias sobre as relações raciais no Brasil? Quais são as tendências da desigualdade de gênero?

Para examinar essas questões, estudei as probabilidades de fazer cinco transições educacionais subsequentes para diferentes grupos socioeconômicos, raciais e de gênero entre coortes. No que diz respeito aos estudos comparativos de estratificação educacional e a tendências na DOE, a análise neste artigo revelou que o caso brasileiro confirma um padrão geral encontrado na maioria dos países estudados hoje em dia: houve pouca mudança na estratificação educacional entre coortes de nascimento, e a vantagem das mulheres sobre os homens foi revertida. Além de confirmar o padrão de crescente vantagem das mulheres sobre os homens, minha análise indicou quando começou essa tendência no Brasil. A vantagem das

mulheres sobre os homens começou para as coortes nascidas depois de 1948 e depois de 1956 (C3, C4 e C5). As mulheres nessas coortes entraram e progrediram na escola durante os anos 60, 70 e 80, longo período marcado pela expansão da educação em todos os níveis (com exceção da universidade depois de 1975). Em outras palavras, uma consequência positiva da expansão educacional no Brasil foi que ela facilitou a inclusão das mulheres.

Em contraste com essa tendência geral observada em muitos países, o padrão de desigualdade persistente em termos de vantagem socioeconômica não se aplica inteiramente ao Brasil. Duas questões são importantes. Primeiro, a análise detectou um *declínio* no efeito da educação da mãe (EM), da residência urbana até os 15 anos (U) e da ocupação do pai (OP) sobre a probabilidade de completar um ano de escola primária (T1), especialmente para as duas coortes mais jovens que entraram na escola depois da reforma de 1982. Uma tendência similar foi detectada para a probabilidade de completar a educação primária: os efeitos da educação da mãe (EM) e da ocupação do pai (OP) diminuem em particular para as coortes mais jovens que entraram na escola depois da reforma de 1971. Esses achados indicam uma diminuição da desigualdade que está de acordo com a hipótese DSM porque foi só depois das reformas de 1971 e 1982 que a escolaridade básica passou a estar disponível para a maioria da população. Como os grupos mais bem situados já tinham suas necessidades básicas de escolaridade atendidas quando as reformas foram implementadas, o declínio na desigualdade segue as previsões da DSM. Ainda que este primeiro afastamento da desigualdade persistente fosse esperado, ele também revela uma particularidade do caso brasileiro: o declínio da desigualdade nas transições educacionais mais elementares – conclusão de um ano e de quatro anos de educação primária – começou apenas nos anos 1970. Essa evidência confirma a expansão tardia do sistema educacional brasileiro e é também uma indicação de que estudos de estratificação educacional em países em desenvolvimento devem prestar atenção às transições básicas, tais como as probabilidades de entrar na escola, porque, se elas são negligenciadas, as chances de estimar probabilidades erradas em transições educacionais subsequentes podem ser um problema para a análise empírica.

Segundo, minha análise detectou um *aumento* nos efeitos da educação da mãe sobre a probabilidade de entrar na universidade para as coortes dos nascidos depois de 1948. Se entraram na universidade, essas pessoas o fizeram durante os

anos 1970 e 1980, período marcado por uma enorme expansão da educação secundária e por uma estagnação no número de vagas na educação terciária (ver [Figura 2](#)). Essas tendências criaram um gargalo na entrada na universidade, que está diretamente relacionada ao aumento na desigualdade observada. Esse achado da crescente desigualdade também pode ser explicado pela hipótese DSM. Como as reformas educacionais no Brasil levaram a uma expansão das escolas secundárias, que não foi seguida pela expansão das instituições de nível terciário, grande número de estudantes que completaram o secundário pleno durante os anos 1980 enfrentavam um gargalo e cresceu a competição pelas vagas na universidade. Estudantes com mães mais educadas tinham vantagens crescentes nessa competição, o que pode explicar o crescimento observado da desigualdade. O caso brasileiro se soma à evidência da desigualdade crescente na Rússia durante a abertura pós-soviética dos mercados (Gerber, 2003; 1995). No Brasil, depois da reforma educacional de 1961, houve uma expansão da educação secundária, mas durante o fim dos anos 70 e os 80, o investimento nas universidades se centrou nos programas de pós-graduação e na pesquisa e não na expansão das vagas na graduação (Castro, 1986). Esse contexto histórico levou à tendência esperada da crescente desigualdade de oportunidades no nível educacional superior no Brasil e também poderia ser explicado pela DSM. Há, contudo, outra explicação possível, relacionada à expansão da educação secundária pública e privada no Brasil, que não pode ser testada com os dados utilizados neste artigo. As reformas de 1961 e 1971 a educação secundária se expandiu especialmente no setor público. Como é sabido que as escolas secundárias privadas são melhores do que as públicas, é muito provável que uma variável cobrindo o tipo da escola secundária (pública ou privada) pudesse explicar o aumento da desigualdade no acesso à universidade. Conquanto a hipótese não possa ser testada por falta de dados, é importante deixar a questão aberta para análise futura usando dados que são correntemente coletados no Brasil. Se a expectativa for correta, aspectos da hipótese da “desigualdade efetivamente sustentada” (DES) poderiam ser importantes para explicar os padrões observados no Brasil. É também possível que a inclusão de uma variável para tipo de escola (pública ou privada) viesse a alterar os resultados, indicando vantagem persistente e não aumento na desigualdade. Essas questões estão abertas para pesquisa futura.

Finalmente, as evidências sobre raça e efeitos socioeconômicos sobre a probabilidade realizar as transições educacionais subsequentes entre coortes nos permitem avaliar as quatro hipóteses sobre relações raciais no Brasil brevemente descritas na seção 2. Minhas análises indicam que os efeitos da raça são constantes entre as coortes de nascimento. Mas elas também mostram que os efeitos da classe são mais importantes que os da raça para todas as transições, a despeito do fato de que o efeito da classe diminui constantemente entre todas as transições e que o efeito da raça aumenta para a última transição (conclusão de um ano de universidade). Esses achados confirmam as expectativas de Hasenbalg (1979), embora alguma qualificação seja necessária. Isto é, a raça é um fator independente da estratificação escolar e não diminui em importância ao longo do tempo com a industrialização, como esperado pela teoria de Hasenbalg (1979). Devo acrescentar, porém, que a desigualdade de classe é claramente mais importante que a desigualdade de raça (como se vê na [Figura 6](#)). Contudo, a desigualdade racial está claramente presente e não muda, a despeito da impressionante expansão do sistema educacional. A interpretação fácil é que isso é uma consequência da “discriminação racial”, mas isso não está nos dados. As análises aqui apresentadas apenas indicam que a desigualdade racial é persistente, mas não que ela é devida a discriminação. O que poderia explicar a continuidade dos efeitos da raça entre coortes? É ela consequência de baixa autoconfiança, de discriminação no sistema educacional, ou de variáveis não medidas? Essas perguntas ainda devem ser respondidas, e espero que pesquisas futuras não de encará-las, usando dados novos e relevantes.

Referências

- Albarez, Alicia, Francisco Ferreira e Creso Franco. 2002. "A escola importa? determinantes da eficiência e equidade no ensino fundamental brasileiro." *Pesquisa e Planejamento Econômico* 23: 453-476.
- Alvez, Fernanda. 2007. "Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios." Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Azevedo, Thales. 1996. *As Elites de Cor numa Cidade Brasileira: Um Estudo de Ascensão Social, Classes Sociais e Grupos de Prestígio*. Salvador: Ed UFBA.
- Barbosa, Maria Ligia de O. e Nelson do Valle Silva. 2003. "População e Estatísticas Vitais." in *Estatísticas do Século XX*, organizado por C. d. D. e. D. d. I. IBGE. Rio de Janeiro: IBGE.

- Barros, Ricardo Paes e, e Rosane Mendonca. 1998. "O impacto de três inovações institucionais na educação brasileira." *Textos para Discussão IPEA* 43.
- Birdsall, Nancy, e Richard Sabot. 1996. *Opportunity Forgone: Education in Brazil*. Washington DC: Inter-American Development Bank.
- Bomeny, Helena, Vanda Ribeiro Costa e Simon Schwartzman. 2000. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bourdieu, Pierre, e Jean Claude Passeron. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. London; Beverly Hills: Sage Publications.
- Breen, R., Ruud Luijkx, Walter Muller e Renard Pollak. 2005. "Non-persistent inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries." in *Paper presented at the Research Committee in Stratification and Mobility RC28 ISA Conference, UCLA Agosto*.
- Buchmann, Claudia, Thomas DiPetri e Anne MacDaniel. 2007. "Gender Inequalities in Education." *Annual Review of Sociology* 34.
- Cameron, Sam, e James Hackman. 1998. "Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American Males." *Journal of Political Economy* 106:262-333.
- Cardoso, Fernando Henrique, e Otavio Ianni. 1960. *Cor e Mobilidade Social em Florianópolis: Aspectos das Relações entre Negros e Brancos numa Comunidade do Brasil Meridional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Castro, Claudio de Moura. 1986. "O que está acontecendo com a educação no Brasil?" in *A transição incompleta: Brasil desde 1945*, organizado por E. e. K. Bacha, Herbert. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- . 1994. *Educacao Brasileira, Consertos e Remendos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Corseuil, Carlos Henrique, Daniel Domingues Santos e Miguel Nathan Foguel. 2001. "Decisões Críticas em Idades Críticas: A Escolha dos Jovens entre Estudo e Trabalho no Brasil e em Outros Países da América Latina." *Textos para Discussão IPEA*.
- Daniel, Machado. 2005. "Escolaridade das crianças no Brasil: três ensaios sobre defasagem idade série." Departamento de Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Erickson, Robert. 1993. *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Fernandes, Danielle C. 2001. "Raça, Origem Socioeconômica e Desigualdade Educacional no Brasil: Uma Análise Longitudinal." *Trabalho apresentado na ANPOCS, outubro*.
- Fernandes, Florestan. 1965. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Difel.
- Fernandes, Reynoldo, e Francisco Anuatti Neto. 2000. "Grau de Cobertura e Resultados Econômicos do Ensino Supletivo no Brasil." *Revista Brasileira de Economia*:165-87.
- Franco, Creso, Fátima Alves e Alicia Bonamino. 2007. "Quality of Education in Brazil: Policies, Potentialities and Limits." *Educação e Sociedade* 28(100):989-1014.
- Freyre, Gilberto. 1973[1933]. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- Gazenboom, Harry, Donald Treiman, Paul de Graff. 1993. "A Standard International Socio-economic Index of Occupational Status." *Social Science Research*, 21: 1-56.

- Gerber, Theodor. 2000. "Educational stratification in contemporary Russia: Stability and change in the face of economic and institutional crisis." *Sociology of Education* 73:219-246.
- . 2003. "Post-Secondary Education in Russia Since the Second World War: Growing Inequality due to Institutional Change and Economic Crisis." *Paper presented at the ISA-RC28 Meeting Education and Social inequality*, August, pp. 22-24.
- Gerber, Theodore, e Michael Hout. 1995. "Educational Stratification in Russia During the Soviet Period." *American Journal of Sociology*:611-60.
- Hanchard, Michael G. 2001. *Orfeu e o poder: movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Hasenbalg, Carlos. 1979. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- Hasenbalg, Carlos A., e Nelson do Valle Silva. 1999. "Race, Schooling and Social Mobility in Brazil." *Ciência e Cultura: Journal of the Brazilian Association for the Advancement of Science* 51:457-463.
- . 2000. "Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil." *Dados*:423-445.
- Hasenbalg, Carlos A., Marcia Lima e Nelson do Valle Silva. 1999. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa Liv.
- Hasenbalg, Carlos, e Nelson do Valle Silva. 1988. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. Rio de Janeiro: IUPERJ/Vértice.
- Henriques, Ricardo. 2001. "Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90." *Texto para Discussão IPEA*.
- Hout, Michael, e Thomas DiPetri 2003b. "What Have We Learned: RC28's Contributions to Knowledge." in *Paper Presented at the RC-28 Meeting on Social Stratification and Mobility*. Toquio, Japão.
- King, Gary, Jammes Honaker, Anne Joseph e Kenneth Scheve. 2001. "Analyzing Political Science Data: An Alternative Algorithm for Multiple Imputation." *American Political Science Review* 95(1):49-69.
- Klein, Ruben. 2006. "A pré-escola no Brasil." in *Trabalho apresentado na I Reunião da Abave*. Belo Horizonte.
- Maggie, Yvonne, Peter Fry e Marcos Chor Maio. 2007. *Divisões perigosas: Políticas raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mainardes, José Augusto 2001. "A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino." in *Avaliação, ciclos e promoção na educação.*, organizado por C. Franco. Porto Alegre: ARTMED.
- Mare, Robert 1980. "Social Background and School Continuation Decisions." *Journal of the American Statistical Association* 75:295-305.
- . 1981. "Change and Stability in Educational Stratification." *American Sociological Review* 46, pp. 72-87.
- Nogueira, Oracy. 1998. *Preconceito de Marca: As Relações Raciais em Itapetininga*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Osorio, Rafael Guerreiro, e Sergei Soares. 2005. "A Geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos." in *Os Mecanismos de Discriminação Racial nas Escolas Brasileiras*, organizado por S. Soares. Rio de Janeiro: IPEA.
- Parsons, Talcott. 1970. "Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited." in *Social Stratification: Research and Theory for the 1970's*, organizado por E. O. Laumannn. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

- Pierson, Donald. 1945. *Branços e Negros na Bahia: Estudo de Contato Racial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Pinto, Luiz Costa. [1958] 1998. *O Negro no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Rafferty, Adrian, e Michael Hout 1993. "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform and Opportunity in Irish Education 1921-1975." *Sociology of Education* 66-1, June, pp. 41-62.
- Ribeiro, Carlos Antonio Costa. 2006. "Raça, Classe e Mobilidade Social no Brasil." *DADOS: Revista de Ciências Sociais* 49:833-73.
- . 2007. *Estrutura de Classe e Mobilidade Social no Brasil*. Bauru, SP: EDUSC.
- Ribeiro, Sergio Costa. 1983. "Quem vai para a universidade?" *Ciência Hoje*.
- Ribeiro, Sérgio Costa, e Rubem Klein. 1991. "O Censo Educacional e o Modelo de Fluxo." Relatório de Pesquisa e Desenvolvimento 24, Laboratório Nacional de Computação Científica - LNCC.
- Schneider, Dorotti. 1980. "Alunos Excepcionais: Um Estudo de Estigma e Desvio." in *Desvio e Divergência*, organizado por G. Velho. Rio de Janeiro: Zahar.
- Schwartzman, Luisa Farah. 2007. "Does Money Whiten? Intergenerational Changes in Racial Classification in Brazil." *American Sociological Review* 72:940-963.
- Shavit, Yossi and Hans Peter Blossfeld. 1993. *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder CO: Westview.
- Silva, Nelson do Valle. 2003. "Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil." in *Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo do Ciclo de Vida*, organizado por N. d. V. Silva e Carlos Hasenbalg. Rio de Janeiro: Topbooks.
- Silva, Nelson do Valle, e Alberto de Mello e Souza. 1986. "Um modelo para a análise da estratificação educacional no Brasil." *Cadernos de Pesquisa* 58:40-52.
- Soares, Jose Francisco. 2004. "Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 12.
- Steele, Claude. 2003. "Stereotype Threat and African-American Student Achievement." in *Young, Gifted and Black: Promoting High Achievement among African-American Students*, organizado por T. Perry, Claude Steele, and Asa Hilliard III. Boston: Beacon Press.
- Szelényi, Sonja 1998. *Equality by Design: The Great Experiment in Destratification in Socialist Hungary*. Stanford: Stanford University Press.
- Telles, Edward E. 2004. *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. Princeton: Princeton University Press.
- Torche, Florencia. 2005. "Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile." *Sociology of Education* 78:316-43.
- Treiman, Donald J. 1970. "Industrialization and Social Stratification." in *Social Stratification: research and Theory for the 1970's*, organizado por E. O. Laumann. Indianapoles: Bobbs-Merril.
- Wagley, Charles. 1952. *Race and Class in Rural Brazil*. Paris: UNESCO.
- Xie, Yu and Kimberlee A. Shauman. 2003. *Women in Science: Career Processes and Outcomes*. Cambridge: Harvard University Press.