

GT14 - Sociologia da Educação – Trabalho 1033

## EXPANSÃO EDUCACIONAL E DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES: OFERTA EDUCACIONAL E TRABALHO NA ENTRADA NA UNIVERSIDADE NO BRASIL – 2000-2010

Murillo Marschner Alves de Brito – Puc-Rio

Agência Financiadora: VRA/Puc-Rio; CAPES/INCT

### Resumo

Acompanhamos em períodos recentes no Brasil uma expansão sem precedentes de matrículas no ensino superior, bem como uma profusão de iniciativas públicas que visaram a diminuição das desigualdades de acesso baseadas em características da origem social dos estudantes. Mesmo neste contexto, as desigualdades de oportunidades educacionais no acesso ao ensino superior no país cresceram entre 2000 e 2010 (Marschner, 2017; Marteleto, Marschner e Carvalhaes, 2016). Fundamentando nossa análise na abordagem dos estudos de estratificação educacional (Mare, 1980, 1981; Shavit e Blossfeld, 1993; Breen e Jonsson, 2000; Lucas, 2001), interessados em problematizar a questão do acesso à educação enquanto um problema relativo ao modo como se estrutura a associação entre origens sociais e destinos educacionais, propõe-se uma análise empírica para investigação dos padrões de desigualdades de oportunidades educacionais entre jovens de 17 a 25 anos na entrada no ensino superior entre 2000 e 2010 no país. Nossas análises buscam incorporar ao modelo a participação no mercado de trabalho (Roksa e Velez, 2010) e a estrutura estadual da oferta de educação superior (Arum, Gamoran e Shavit, 2007).

**Palavras-chave:** desigualdade educacional; transições educacionais; estratificação educacional.

### 1. Crescimento das desigualdades e possibilidades múltiplas na progressão educacional

Literatura recente documenta como a entrada na universidade foram marcadas pela persistência ou mesmo pelo aumento nas desigualdades de oportunidades educacionais, em períodos recentes (Marschner, 2017; Marteleto, Marschner e Carvalhaes, 2016). Atualmente, é na conclusão do ensino médio e na entrada no ensino superior que as desigualdades de classe afetam de maneira mais proeminente as chances de progressão educacional.

A literatura em estratificação educacional sugere que desigualdades persistentes ou crescentes nestes dois níveis de escolarização não são exclusividade do caso brasileiro. Analisando a estratificação educacional na Rússia entre coortes no período comunista, Gerber e Hout (1995)

e Gerber (2000) chamam atenção para uma dissimilaridade importante em relação ao padrão de desigualdades persistentes observado para a maior parte dos países analisados em Shavit e Blossfeld (1993): no caso russo, as desigualdades de acesso ao ensino superior cresciam entre as coortes mais jovens, ao invés de se manterem persistentes ou declinarem, como a maior parte dos países desenvolvidos analisados até então. Segundo os autores, esta dinâmica poderia ser explicada pelos pressupostos da desigualdade maximamente mantida (Raftery e Hout, 1993): a expansão dos níveis primários de ensino atingiu a universalidade de acesso em meados dos anos 1930, e nos níveis secundários, em fins dos anos 1970. Nestes dois níveis, com um incremento significativo do engajamento escolar, a população elegível à entrada na universidade cresceu significativamente, com diminuição das desigualdades de classe, decorrência da saturação da acessibilidade a estes níveis pelas classes de nível sócio-econômico mais alto.

No entanto, o crescimento na acessibilidade do nível médio de ensino, que promoveu um incremento significativo na população elegível ao ensino superior, não foi acompanhado por um incremento proporcional na oferta de vagas em instituições de ensino superior. Tal descompasso promoveu o crescimento das desigualdades no acesso ao ensino superior entre coortes mais jovens, elegíveis a esta transição em fins da década de 1970 e início da década de 1980, aos moldes do que suporia o princípio da transposição das desigualdades entre níveis educacionais da hipótese das desigualdades maximamente mantidas. Com o aumento da demanda por educação superior, e a manutenção do nível de oferta, as coortes mais posteriores se depararam com um aumento na estratificação educacional para este nível, explicável fundamentalmente por um efeito “gargalo” (*bottleneck*). O caso russo se constituía em paradigmático, portanto, porque o aumento observado nas desigualdades no nível superior foi precedido por uma diminuição das desigualdades nos níveis fundamental e médio de escolarização.

Partindo da reflexão sobre o caso russo e a dissimilaridade que este representava em relação ao padrão de evolução da estratificação educacional nos países desenvolvidos, Torche (2005;2010) apresenta evidências sobre países em desenvolvimento que apontavam que nestes casos também o padrão de evolução empiricamente observado da estratificação educacional divergia do padrão de desigualdades persistentes/declinantes predominante na literatura empírica sobre o tema. Analisando quatro países latino-americanos, entre eles o Brasil, traz evidências de desigualdades crescentes (desigualdades mais pronunciadas entre coortes mais

jovens, que passavam pelos níveis médio e superior na década de 1980 e início da década de 1990) não apenas no acesso ao ensino superior mas também na conclusão do ensino médio.

Se por um lado o padrão de crescimento das desigualdades aproximava estes casos, opondo-os à interpretação predominante sobre tendências de estratificação educacional, por outro haviam fatores muito distintos que explicariam o crescimento das desigualdades entre o caso russo e os países latino-americanos. Em primeiro lugar, nos países latino-americanos, o crescimento das desigualdades não se deu somente na entrada na universidade, sendo observado também na conclusão do ensino médio; em segundo lugar, o crescimento das desigualdades nestes níveis não foi precedido pela saturação do acesso nos níveis anteriores às classes privilegiadas (Marteleto et al, 2012; Marteleto, Marschner e Carvalhaes, 2016).

Assim, o crescimento das desigualdades na conclusão do ensino médio não poderia ser explicado a partir dos princípios da hipótese da desigualdade maximamente mantida, pois não há razões para se acreditar que existam menos vagas para a conclusão do que para a entrada neste nível o que exclui a hipótese do “gargalo” decorrente do descompasso na oferta educacional entre dois níveis subsequentes. Do mesmo modo, no nível superior, o crescimento das desigualdades de acesso, não tendo sido precedido por incrementos substantivos na conclusão do ensino médio (diminuição na desigualdade de oportunidades educacionais para este nível), não poderia ser explicada pela pressão exercida por um volume excessivo de jovens elegíveis ao ensino superior face a uma oferta insuficiente de vagas— diferente do caso russo, no qual a expansão universitária não acompanhou a expansão da acessibilidade à conclusão do ensino médio, nos casos latino-americanos tal fenômeno nunca chegou a se consolidar simplesmente porque nunca houve um volume excessivo de jovens às portas das universidades.

Neste sentido, o movimento de recrudescimento das desigualdades no caso dos países latino-americanos era explicável por uma diminuição na demanda por estes níveis de ensino, muito mais do que pela inabilidade do sistema educacional em absorver a demanda existente. Para Torche, essa diminuição na demanda se efetivaria face às condições macroeconômicas adversas às coortes mais jovens que analisava, elegíveis às transições superiores na década de 1980 e no início dos anos 1990. O argumento é o de que, em contextos macroeconômicos desfavoráveis, o investimento educacional tem um custo de oportunidade mais alto face à entrada no mercado de trabalho (Goldthorpe, 1996; Torche, 2010), o que impacta principalmente as decisões dos jovens de nível socioeconômico mais baixo. Assim o aumento das desigualdades operaria através de um efeito substituição que diminuiria as chances de

progressão aos níveis educacionais mais elevados em benefício de um aumento nas chances de participação no mercado de trabalho.

No entanto, recentes demonstram que o crescimento das desigualdades de oportunidades educacionais na conclusão do nível médio e na entrada no nível superior se dá entre as coortes mais jovens em períodos de recuperação econômica, tal como o que caracterizou o país entre meados da década de 1990 e os anos 2000. Esta tendência difere do que se poderia supor a partir do argumento de Torche: no Brasil, a estratificação educacional cresceu em um contexto macroeconômico mais favorável ao investimento educacional do que a década de 1980 e o início da década de 1990. Neste sentido consideramos relevante investigar qual a relação entre participação no mercado de trabalho e progressão educacional que se efetiva neste período de recrudescimento das desigualdades, e como essa relação pode nos ajudar a compreender o aumento nos níveis de desigualdade, mesmo em um contexto macroeconômico mais próspero.

Neste ponto, a crítica da teoria da desigualdade efetivamente mantida (Lucas, 2001) aos modelos de progressão tradicionais nos parece especialmente adequada. Partindo do argumento sobre as distinções qualitativas dentro do sistema educacional, o modelo de progressão educacional da teoria da desigualdade efetivamente mantida desafia a pertinência empírica do caráter dicotômico da progressão educacional nos modelos de transição educacional tradicionais, defendendo que as famílias de jovens com origem social privilegiada visam garantir vantagens educacionais não apenas em nível mas também em qualidade da educação obtida. Isto sugere que os destinos educacionais não se resumem somente à progressão ou ao abandono do sistema educacional: existem mais nuances nas possibilidades de progressão educacional do que supõe este esquema dicotômico de escolhas – desconsiderá-lo pode esconder do analista padrões de desigualdade muito relevantes à compreensão das dinâmicas de estratificação educacional.

Roksa e Velez (2010), avançando no argumento da diferenciação qualitativa dos destinos educacionais nos modelos de progressão formalizada na hipótese das desigualdades efetivamente mantidas, propõem a incorporação da participação no mercado de trabalho aos modelos de progressão educacional, assumindo a participação no mercado de trabalho enquanto uma dimensão de diferenciação qualitativa das trajetórias educacionais que pode contribuir para a compreensão da estrutura das desigualdades de oportunidades educacionais em especial no que diz respeito às transições mais avançadas, de conclusão do ensino médio e entrada na universidade - que coincidem com o início da vida produtiva no ciclo de vida dos jovens. Suas evidências empíricas sobre a progressão educacional nas transições de nível médio

e de entrada no nível superior no caso norte-americano, concomitantes à participação no mercado de trabalho, demonstram como esta característica da alocação de tempo atua como mecanismo de segmentação, “protegendo” estudantes provenientes de classes mais altas, cuja inserção é menos frequente, e diminuindo as chances de progressão de estudantes provenientes de classes mais baixas, uma vez que a necessidade de inserção no mercado tem efeito negativo (e cumulativo) sobre as chances de progressão.

Inspirados por este desenvolvimento da literatura, nos perguntamos se há, no Brasil, diferenciais nos padrões de alocação de tempo entre estudo e trabalho por classes de origem, e, caso existam, se tais padrões estão associados ao crescimento das desigualdades no acesso ao ensino superior, mesmo em um contexto de recuperação econômica, com aumento nos níveis médios de salários, diminuição do desemprego e diminuição no custo de oportunidade do investimento educacional.

Para responder a esta questão, elaboramos uma formulação diferente do modelo de progressão educacional mais frequente na literatura (Mare, 1980, 1981; Shavit e Blossfeld, 1993; Silva e Souza, 1986; Silva, 2003; Ribeiro, 2011). Ela incorpora possibilidades qualitativamente distintas de articulação entre progressão educacional e trabalho, abandonando a formulação dicotômica e substituindo-a por uma formulação categórica dos destinos educacionais, na qual as opções não se reduzem somente à progressão ou ao abandono do sistema educacional. Nossa análise procura mensurar as possibilidades de articulação entre progressão educacional e participação no mercado de trabalho.

Especificamente com relação à acessibilidade do ensino superior, não gostaríamos de deixar intocada a questão da oferta de vagas e sua relação com as chances de progressão. Se levamos em consideração os pressupostos da teoria da desigualdade maximamente mantida, surpreende o fato de que as desigualdades de acesso ao ensino superior tenham aumentado em um contexto geral no qual há uma expansão substantiva de vagas para este nível educacional<sup>1</sup>, tanto públicas quanto privadas. Neste caso, a desigualdade maximamente mantida prevê que, já que não há saturação para o nível imediatamente anterior (conclusão do ensino médio), as crescentes oportunidades educacionais de nível superior tenderiam a ser distribuídas de forma a manter persistentemente as desigualdades de oportunidades educacionais, o que não ocorre – estas

---

<sup>1</sup>Segundo dados do INEP, haviam 2.694.245 estudantes matriculados em cursos de graduação presencial em instituições de ensino superior em 2000, número que, segundo a mesma instituição, passa a ser de 5.449.120 estudantes em 2010. O total de instituições de ensino superior no período passa de 1.180 em 2000 para 2.378 em 2010 (informações disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>).

oportunidades foram desigualmente apropriadas pelos estratos mais altos. Mas, dada a importância da dimensão da oferta nos argumentos sobre a persistência/recrudescimento das desigualdades que permeiam o debate acadêmico, consideramos relevante acessar empiricamente a associação entre a expansão da oferta ocorrida entre 2000 e 2010 e a desigualdade de oportunidades educacionais no acesso ao ensino superior. Para isso, incorporamos aos modelos que investigam a entrada no ensino superior indicadores sobre a oferta de vagas, objetivando testar empiricamente a associação entre o tipo de oferta educacional e as chances de progressão, tão importante para a compreensão do caso russo de recrudescimento nas desigualdades de acesso ao nível superior.

Analisando a expansão do sistema de ensino superior em diversos países (desenvolvidos e em desenvolvimento)<sup>2</sup>, Shavit, Arum e Gamoran (2007) propõe uma tipologia de classificação dos sistemas de ensino superior nacionais de acordo com níveis de diferenciação institucional, a partir dos quais buscam derivar hipóteses testáveis sobre a relação entre expansão e estratificação entre os tipos de sistemas de ensino superior. Eles identificam três modelos de diferenciação institucional, a saber:

(a) *unificados*, nos quais o ensino superior concentra-se predominantemente em universidades, nos quais a orientação acadêmica é dominante e a formação oferecida nas instituições é voltada para o treinamento em pesquisa ou para a entrada no mercado de trabalho via profissões de alta qualificação;

(b) *binários*, nos quais as instituições diferenciam-se entre aquelas que provêm formação acadêmica, de maior prestígio, e instituições de menor prestígio, que preparam os indivíduos para ocupações específicas, em uma formação de caráter mais técnico e;

(c) *diversificados*, nos quais há um estrato superior de instituições de maior prestígio que oferecem formação acadêmica, e entre as instituições de menor prestígio combina-se a oferta de formação acadêmica e a oferta de formação vocacional técnica.

A partir dessa tipologia, podemos pensar o caso brasileiro enquanto um sistema de ensino superior *diversificado*, com oferta de carreiras acadêmicas em instituições de maior prestígio, e uma combinação de oferta de carreiras acadêmicas e técnico-profissionais em instituições de menor prestígio. Em sistemas de ensino superior diversificado, os autores pressupõem que a

---

<sup>2</sup>Israel, Japão, Coreia do Sul, Suécia, Taiwan, Estados Unidos, Reino Unido, França, Alemanha, Holanda, Rússia, Suíça, Austrália, República Tcheca e Itália.

expansão não tem efeito sobre as desigualdades, a não ser que se verifique saturação no nível educacional que se expande – o que não é o caso brasileiro.

Assim, neste trabalho buscaremos investigar (a) se a persistência das desigualdades na conclusão do ensino médio pode ser melhor compreendida se acessamos diferenciais de classe na alocação de tempo dos jovens entre estudo e trabalho; (b) se o aumento das desigualdades na entrada no ensino superior também está associado a estes diferenciais de alocação de tempo e; (c) se há associação entre o tipo de oferta de vagas no ensino superior (pública ou privada) e as chances de progressão, conjugada ou não à participação no mercado de trabalho.

## 2. Dados e métodos

As amostras analisadas foram extraídas das PNADs de 2001, 2005 e 2009. Selecionamos todos os jovens entre 17 e 25 anos na condição de filhos no domicílio, que eram elegíveis à entrada na universidade.

O desenho da análise é composto por duas transições educacionais categóricas. Selecionamos este tipo de modelo porque visamos investigar as chances de pertencimento dos indivíduos a  $k$  categorias, onde  $k > 2$ . Em termos gerais, os modelos estimados podem ser descritos da seguinte maneira:

$$\varphi_i = \ln(P_{ik}/P_{iK}) = \alpha + \sum \beta_n X_{in} + \sum \beta_n \delta_{im} + \varepsilon$$

onde  $\varphi_i$  representa o logaritmo natural das chances da realização de uma determinada escolha em um dado nível educacional (realizar a transição à categoria  $k$  na transição  $t$ ).

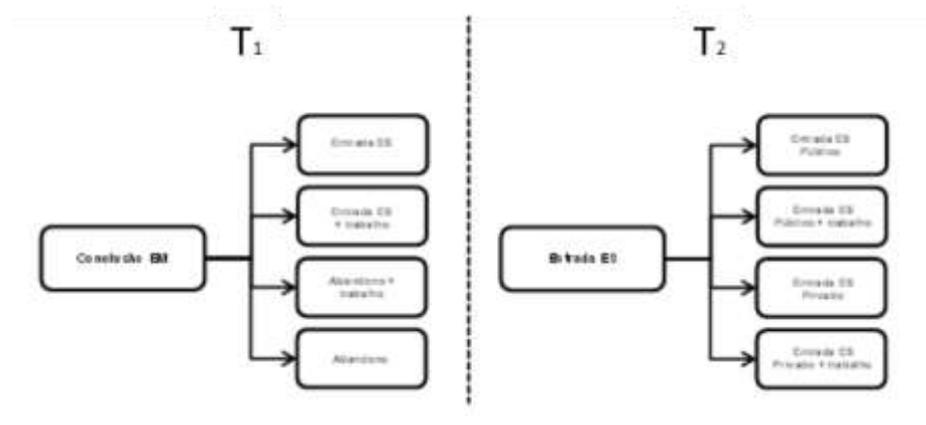
Consideramos que a transição de entrada no ensino superior pode ser (a) realizada; sem participação no mercado de trabalho ( $k=1$ ), e participando do mercado de trabalho ( $k=2$ ) e (b) não realizada; participando do mercado de trabalho ( $k=3$ ) e sem participação no mercado de trabalho ( $k=4$ ). Um modelo com esta especificação foi estimado para a primeira transição analisada – de entrada na universidade.

A segunda transição, na qual foram analisados somente os jovens que frequentavam o ensino superior, utilizando também um modelo categórico, objetivou avaliar, dada a realização da transição de entrada no ensino superior, as chances de progressão educacional rumo à (a) universidade pública; sem participação no mercado de trabalho ( $k=1$ ), ou com participação no mercado de trabalho ( $k=2$ ) e, (b) à universidade privada; sem participação no mercado de trabalho ( $k=3$ ) e, com participação no mercado de trabalho ( $k=4$ ).

Para todos os modelos, o termo  $\alpha$  significa uma constante, os  $\beta$ 's são os coeficientes de regressão,  $X_{in}$  é um vetor de variáveis referentes à origem social,  $\delta_{im}$  é um vetor de variáveis de controle e o termo  $\delta_{im}$  inclui indicadores que caracterizam a oferta de vagas universitárias no estado. Neste último conjunto incluímos: (a) a oferta propriamente dita de vagas no nível superior, representada pela relação entre o total de jovens de 17 a 25 anos elegíveis à entrada na universidade e o total de vagas disponíveis em cada estado para cada ano da análise e; (b) a natureza predominantemente pública ou privada desta oferta de vagas, mensurada através de um indicador que representa a relação entre o total de vagas públicas e o total de vagas privadas (o total de vagas públicas para cada 100 vagas privadas) em cada estado, para cada ano analisado.

Graficamente, as duas transições educacionais podem ser representadas da seguinte maneira:

**Figura 1. Representação Gráfica da estratégia empírica**



Os modelos foram estimados separadamente para T<sub>1</sub> e T<sub>2</sub>, sobre a população de jovens entre 17 e 25 anos. Em T<sub>1</sub> incluímos os jovens elegíveis à entrada na universidade (que haviam concluído o ensino médio); e em T<sub>2</sub> incluímos todos os jovens que frequentavam a universidade<sup>3</sup> e, portanto, haviam realizado a transição de entrada no ensino superior. No quadro 1 são descritas as variáveis utilizadas:

<sup>3</sup>Nas PNADs a pergunta sobre o segmento da instituição só é feita para os indivíduos que ainda frequentam instituições educacionais

### Quadro 1. Variáveis independentes utilizadas nas estimações

<b>Origem Social</b>
Escolarização da Mãe
Classe de Origem (família)
<b>Oferta Educacional</b>
vagas universitárias (taxa por 10.000 hab. entre 17 e 25 anos)
oferta pública/privada de vagas universitárias
<b>Controles</b>
sexo
raça
residência urbana
região do país
filho mais velho
idade
idade ao quadrado
ln renda per capita familiar
família monoparental

Com relação às variáveis de origem social, a classe de origem baseia-se em uma versão do esquema EGP (Erikson, Goldthorpe e Portocarrero, 1979) com quatro classes, aplicado à família; e a escolarização da mãe foi mensurada a partir de uma série de variáveis indicadoras para níveis educacionais completos e incompletos.

### 3. Resultados

O período 2001-2009 é marcado pelo crescimento significativo na população elegível a ambas as transições analisadas, o que sugere um cenário geral de aumento na acessibilidade do ensino superior. Observa-se aumento na população elegível à  $T_1$ , com ganhos em acessibilidade para a categoria que progride rumo ao ensino superior conjugando estudo e trabalho, e estagnação na proporção de jovens que se dedicam exclusivamente aos estudos uma vez tendo entrado na universidade, além de uma diminuição geral na proporção de jovens concentrados nas categorias que não incluem a continuidade dos estudos – ainda que estas categorias continuem concentrando a maior parte dos jovens elegíveis a  $T_1$  no período. Com relação a  $T_2$ , o crescimento na proporção de jovens que entram pelo setor privado, conjugando estudo e trabalho é definitivamente o mais significativo, havendo uma diminuição na proporção de jovens no setor privado que se dedicam exclusivamente aos estudos – diferente da constância observada no caso do setor privado.

Estatísticas descritivas reportadas na tabela 1 sugerem haver associação entre classe e as categorias de alocação de tempo em ambas as transições avaliadas.

**Tabela 1. Proporção de jovens de 17 a 25 anos elegíveis às transições de interesse, por categorias de destino e classe de origem - T<sub>1</sub> e T<sub>2</sub> - 2001, 2005 e 2009**

	Classe de Origem				Classe de Origem				Classe de Origem			
	Proprietários e Profissionais de nível superior (I + II + IVa2 + IVc1)	Trabalhadores não manuais (IIIa + IIIb)	Trabalhadores manuais qualificados (V + VI)	Trabalhadores manuais de baixa qualificação e trabalhadores rurais (IVc2 + VIIa + VIIb)	Proprietários e Profissionais de nível superior (I + II + IVa2 + IVc1)	Trabalhadores não manuais (IIIa + IIIb)	Trabalhadores manuais qualificados (V + VI)	Trabalhadores manuais de baixa qualificação e trabalhadores rurais (IVc2 + VIIa + VIIb)	Proprietários e Profissionais de nível superior (I + II + IVa2 + IVc1)	Trabalhadores não manuais (IIIa + IIIb)	Trabalhadores manuais qualificados (V + VI)	Trabalhadores manuais de baixa qualificação e trabalhadores rurais (IVc2 + VIIa + VIIb)
<b>T1</b>												
	<b>2001 (n=4.544.866)</b>				<b>2005 (n=6.479.501)</b>				<b>2009 (n=7.026.249)</b>			
Entrar ES	0,329	0,170	0,076	0,054	0,275	0,165	0,068	0,051	0,282	0,174	0,098	0,063
Entrar ES + Trabalho	0,312	0,257	0,141	0,117	0,346	0,248	0,160	0,111	0,381	0,276	0,208	0,158
Não Entrar ES + Trabalho	0,220	0,377	0,561	0,589	0,242	0,389	0,546	0,615	0,214	0,366	0,499	0,560
Não Entrar ES	0,140	0,195	0,222	0,239	0,137	0,199	0,226	0,223	0,123	0,184	0,196	0,220
<b>Total (n)</b>	<b>1457435</b>	<b>1130073</b>	<b>1186294</b>	<b>771064</b>	<b>2354906</b>	<b>1196668</b>	<b>1822839</b>	<b>1105088</b>	<b>2431557</b>	<b>1474786</b>	<b>1910238</b>	<b>1209668</b>
<b>T2</b>												
	<b>2001 (n=1.512.551)</b>				<b>2005 (n=2.037.910)</b>				<b>2009 (n=2.380.354)</b>			
Entrar ES Público	0,169	0,159	0,155	0,138	0,166	0,189	0,105	0,134	0,170	0,172	0,139	0,132
Entrar ES Público + Trabalho	0,088	0,182	0,124	0,159	0,099	0,109	0,123	0,141	0,096	0,101	0,119	0,128
Entrar ES Privado	0,397	0,275	0,228	0,181	0,337	0,254	0,228	0,209	0,325	0,272	0,214	0,197
Entrar ES Privado + Trabalho	0,346	0,384	0,494	0,521	0,398	0,448	0,544	0,516	0,409	0,455	0,528	0,543
<b>Total (n)</b>	<b>785546</b>	<b>415756</b>	<b>207296</b>	<b>103953</b>	<b>1173331</b>	<b>389223</b>	<b>334177</b>	<b>141179</b>	<b>1211287</b>	<b>512124</b>	<b>453308</b>	<b>203635</b>

Fonte: PNAD, IBGE. 2001, 2005 e 2009. Elaboração do autor.

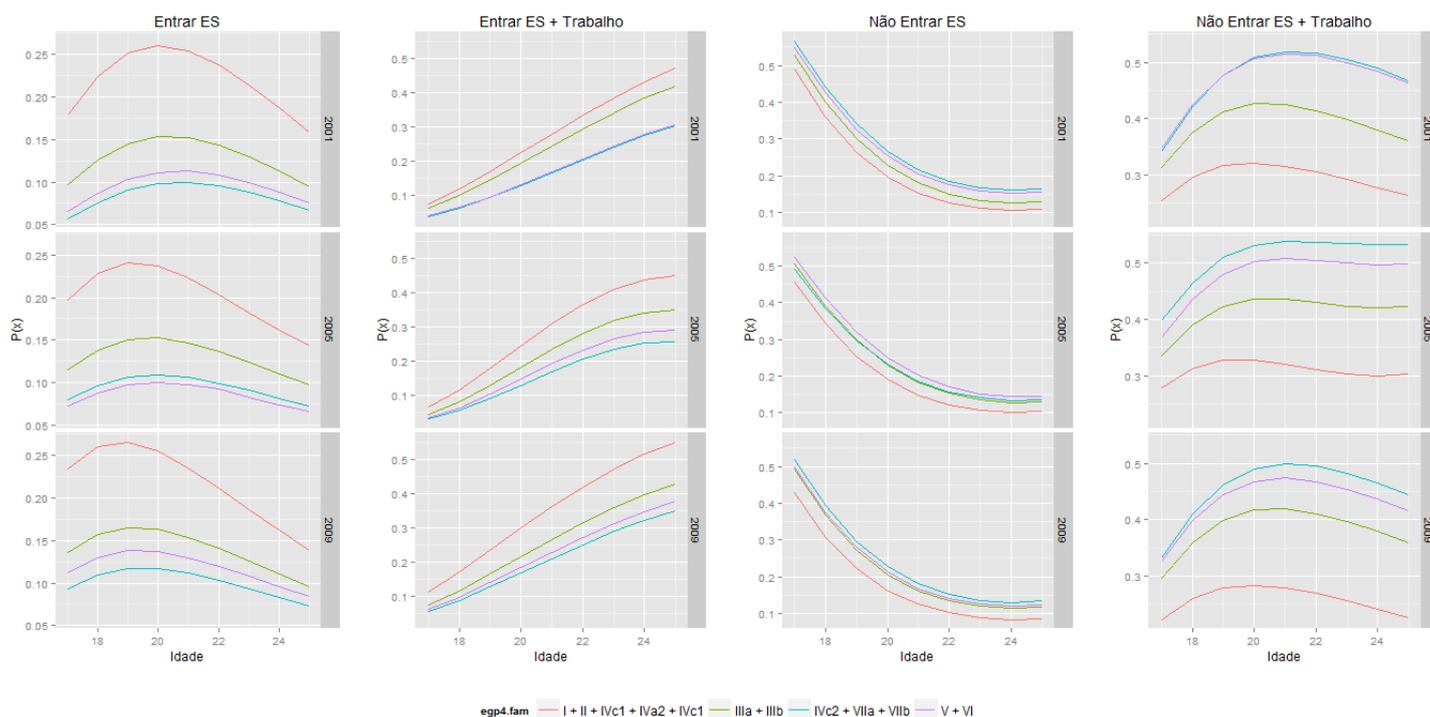
Em T<sub>1</sub>, a proporção de jovens que sai do sistema educacional é significativamente maior entre os dois estratos mais baixos, para os quais o destino mais frequente nesta transição é o mercado de trabalho, sem a conjugação com o estudo. Mas mesmo nestes estratos há ganhos proporcionais no período entre as categorias que incluem progressão educacional, em especial conjugada à participação no mercado de trabalho. O estrato mais alto é o único para o qual, em todos os anos, os destinos que envolvem a progressão ao ensino superior constituem mais de 50% da população elegível, ainda que crescentemente os jovens com esta origem tenham tendência à concentração na categoria que conjuga trabalho e estudo. Entre os jovens com origem em IIIa+IIIb, predomina a continuidade quando associada ao setor privado e destaca-se uma tendência de aumento entre aqueles que conjugam estudo e trabalho. A comparação entre estratos evidencia que entre os jovens que entram no ensino superior público observam-se maiores chances daqueles com origem no estrato mais alto de progredir sem inserção no mercado de trabalho, mesmo sendo este o destino mais provável para estudantes do setor público em geral. Tal desigualdade nas proporções entre as categorias de alocação de tempo é ainda mais aprofundada no setor privado e entre os jovens com origem nos dois estratos mais baixos, 50% ou mais tiveram como destino mais frequente em T<sub>2</sub> uma instituição privada conjugada à inserção no mercado de trabalho, sendo que a concentração nesta categoria cresceu ao longo do período.

A seguir, apresentamos os resultados dos modelos estimados para cada uma das transições

### 3.1. Entrada no ensino superior

A transição de entrada na universidade nos interessa especificamente porque apresenta níveis de desigualdade de oportunidades crescentes entre 2000 e 2010. Ainda que esse movimento não seja surpreendente se tomamos como ponto de partida os pressupostos da teoria da desigualdade maximamente mantida, não deixa de ser intrigante que este crescimento tenha ocorrido concomitantemente com um aumento significativo na oferta de vagas para este nível educacional. Ademais, parece ainda mais pertinente refletir sobre a associação entre participação no mercado de trabalho e progressão educacional rumo a universidade dado que a transposição da barreira universitária geralmente se efetiva em uma idade em que já é permitida aos jovens a participação no mercado de trabalho, para a qual muitas vezes a credencial de nível médio já se faz condição suficiente.

**Painel 1. Efeito da Classe por Idade nas Chances de Pertencimento às Categorias de Destino em T<sub>1</sub> – 2001, 2005 e 2009**



Fonte: PNAD, IBGE. 2001, 2005 e 2009. Elaboração do autor.

O painel 1 evidencia algumas mudanças na realização de T<sub>1</sub> rumo à dedicação exclusiva aos estudos. A tendência geral aponta um padrão em “U” invertido, no qual as chances de pertencimento a esta categoria aumentam até os 20 anos e passam a decrescer a partir daí para todos os estratos de origem. Há uma diminuição, que também perpassa todos os estratos, nas

idades para as quais as chances de realização desta transição são maiores, e também há uma ligeira diminuição nas desigualdades por classe. A entrada no ensino superior conjugada à participação no mercado de trabalho apresenta tendência quase linear com o avanço da idade, e são maiores as chances de que esta categoria seja o destino em  $T_1$  quanto mais velhos os indivíduos. O aumento nas chances de pertencimento a esta categoria é mais pronunciado entre os jovens com origem no estrato mais alto, mas a chance dos jovens com origem nos estratos mais baixos também aumenta entre 2001 e 2009. Comparando-se à entrada no ensino superior com dedicação exclusiva aos estudos, os resultados sugerem que somente entre os mais jovens dos dois estratos superiores as chances de entrada na universidade são maiores com dedicação exclusiva aos estudos do que conjugada ao trabalho. Em todos os demais casos – para idades mais avançadas entre os dois estratos mais altos e para todos os jovens com origem nos dois estratos mais baixos – as chances de entrada no ensino superior conjugada ao trabalho são maiores.

As chances de abandono do sistema educacional, sem entrada no mercado de trabalho, são altas entre os mais jovens e tendem a decrescer significativamente com o avanço da idade. No caso desta categoria, as desigualdades de classe são menos pronunciadas do que o observado para as demais. Mas estão nas chances de abandono conjugado à participação no mercado de trabalho as maiores desigualdades por classes de origem em  $T_1$ , dado que a diminuição mais significativa nas chances de pertencimento a este destino foi observada entre jovens com origem no estrato mais alto, que já partem de patamares bem mais baixos do que os demais estratos – para estes estratos, as chances de pertencimento a esta categoria são muito mais pronunciadas.

Os resultados para a análise de  $T_1$  nos sugerem que as desigualdades de classe nas chances de progressão entre categorias que conjugam estudo e trabalho são significativas entre os elegíveis à entrada na universidade. A propensão à entrada no mercado de trabalho predomina sobre a continuidade da educação de forma variada entre estratos. Os resultados também demonstram que a conjugação entre progressão educacional e trabalho é o caminho mais comum para os jovens com origem social diferente do estrato sócio-econômico mais alto de atingirem o nível superior de ensino, mas ainda assim as chances de progressão permanecem baixas se comparamos às chances de abandono conjugado ou não ao trabalho. É neste ponto que as desigualdades em  $T_1$  são mais marcantes: é nas chances de abandono da progressão educacional conjugada em favor do trabalho que as barreiras de classe se evidenciam mais substantivamente.

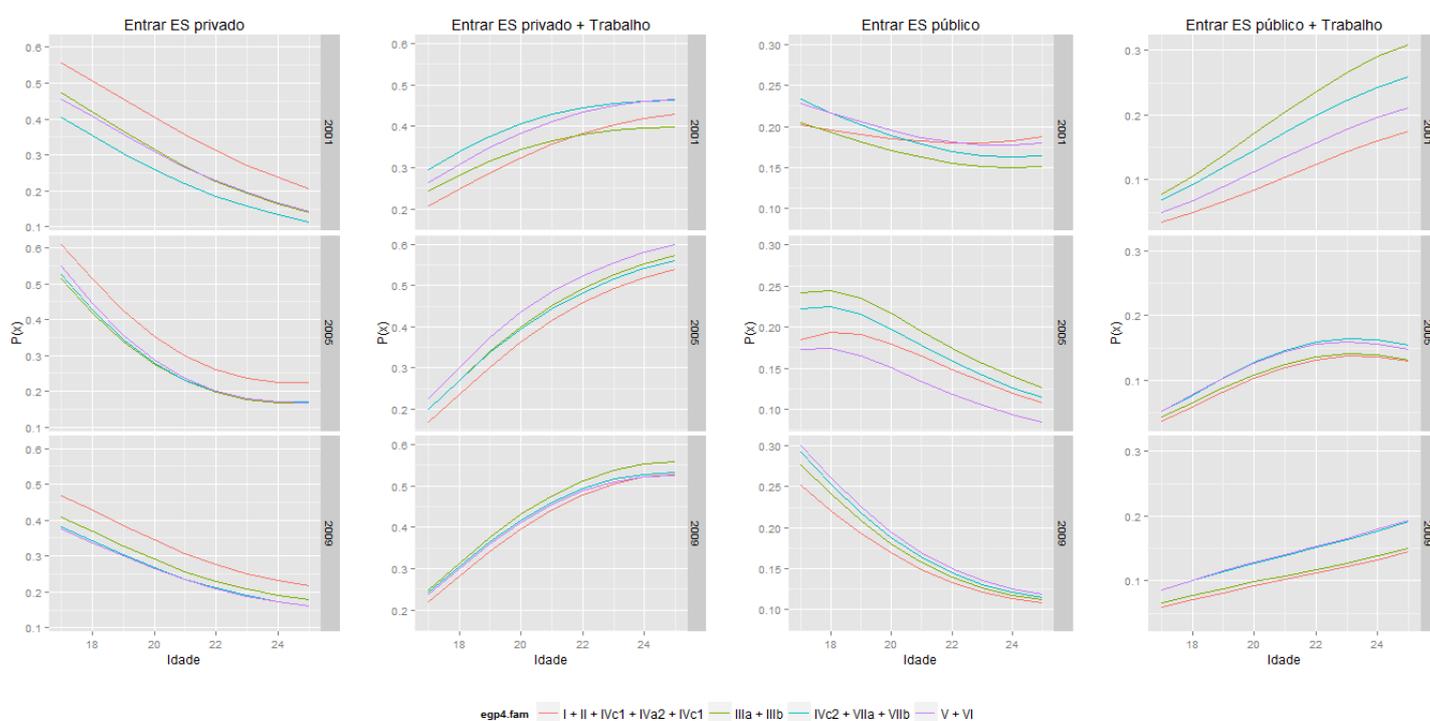
### 3.2. Segmento de entrada no ensino superior

Entre 2000 e 2010 se tornaram mais frequentes no país políticas públicas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior, que incluíram tanto políticas de ação afirmativa – em universidades públicas – quanto a ampliação de políticas de financiamento estudantil para os jovens com origem social em estratos mais baixos (Daflon, Feres e Campos, 2013; Lima, 2015; Marteleto, Marschner e Carvalhães; 2016). Até aqui vimos como a desigualdade com base em características de origem opera na entrada na universidade “empurrando” desigualmente jovens dos estratos mais baixos para a participação no mercado de trabalho, conjugada ou não à progressão educacional. Para os jovens dos estratos mais altos a progressão com dedicação exclusiva aos estudos é sempre mais provável, ao passo que, entre os estratos mais baixos, principalmente na transição para a universidade, a participação no mercado de trabalho se efetiva quase que como um condicionante para a progressão educacional.

Mas é claro, existem jovens de estratos menos privilegiados que conseguem suplantar estas barreiras e atingem o nível superior de ensino, mesmo que suas chances de realizar essa transição fossem *a priori* mais baixas. Nesse contexto, como se evidenciam diferenciais de classe na acessibilidade dos dois segmentos do ensino superior brasileiro (público e privado) que se acumulam aos diferenciais observados de acessibilidade aos outros níveis analisados? Ao levantarmos estas questões procuramos refletir de maneira mais sistemática sobre a relação entre expansão do ensino superior e acessibilidade, a fim de caracterizar os parâmetros de estratificação vigentes no processo de expansão.

É nas chances de progressão ao ensino superior pelo setor privado que se observam os diferenciais de classe mais pronunciados de progressão entre os destinos possíveis delimitados. A evolução do perfil de distribuição de chances para a progressão com dedicação exclusiva aos estudos no setor privado sugere claras vantagens dos jovens com origem no estrato mais alto, que decrescem ao longo do período analisado, sugerindo diminuição nas desigualdades de acesso a esta categoria de destino em  $T_2$  entre 2001 e 2009. As chances de progressão no ensino superior privado conjugado ao trabalho apresentam dinâmica oposta: neste caso, as chances dos estratos mais altos são menores, sendo significativamente mais comum entre os estratos mais baixos que a categoria de destino em  $T_2$  seja a progressão no segmento privado conjugada ao trabalho. As desigualdades de classe sobre as chances de progressão no nível superior no setor privado conjugada à participação no mercado de trabalho tenderam a diminuir entre 2001 e 2005 e recrudescem novamente entre 2005 e 2009, com uma elevação das chances entre todos os estratos de origem de que o destino em  $T_2$  seja esta categoria.

**Painel 2. Efeito da Classe por Idade nas Chances de Pertencimento às Categorias de Destino em T<sub>2</sub> – 2001, 2005 e 2009**



Fonte: PNAD, IBGE. 2001, 2005 e 2009. Elaboração do autor.

Os resultados no painel 2 sugerem que a entrada no ensino superior privado com dedicação exclusiva aos estudos é menos provável quanto mais alta a idade dos jovens, sendo que em todos os anos analisados são observáveis vantagens associadas às classes mais altas. Para a progressão no setor privado conjugada ao trabalho, as chances crescem significativamente com o avanço da idade, o que pode sugerir um movimento de retorno ao sistema educacional posterior à entrada no mercado de trabalho por uma parcela da população. Em nível, as chances de progressão no setor público entre

aqueles que entram na universidade são sempre mais baixas. Assim como a progressão no setor privado, as chances diminuem com a idade, no caso da progressão com dedicação exclusiva, e aumentam no caso da progressão conjugada ao trabalho. Interessante notar como os resultados sugerem não haver vantagens claras dos jovens com origens em estratos mais altos nas chances de progressão em categorias que envolvam o ensino superior público, o que parece indicar que as desigualdades crescentes no acesso ao ensino superior se efetivam principalmente no setor privado.

Tomados em conjunto, os resultados sugerem que as desigualdades por classe de origem no segmento no qual os jovens progredem no ensino superior se evidenciam principalmente em maiores chances de acesso ao ensino superior com dedicação exclusiva aos estudos por jovens com origem nos estratos mais altos. Entre as demais possibilidades de trajetórias, as desigualdades de classe são muito menos pronunciadas e não sugerem vantagens aos jovens de origem privilegiada.

#### **4. Considerações finais**

As análises apresentadas corroboram a pressuposição geral da teoria da desigualdade efetivamente mantida (Lucas, 2001) ao demonstrarem que quando se considera a progressão educacional somente em termos binários, não se evidenciam parâmetros de estratificação educacional que operam na definição das carreiras educacionais de jovens com diferentes origens sociais.

Seguindo a pista proposta por Roksa e Velez (2010) demonstramos que a incorporação do trabalho nas categorias de destino na progressão educacional pode contribuir para a compreensão da dinâmica das desigualdades de oportunidades educacionais também no caso brasileiro, em especial no que diz respeito a transições mais elevadas nas carreiras educacionais, para as quais as desigualdades crescentes. Nossos resultados demonstram como diferenciais de classe operam nas chances de progressão educacional com dedicação exclusiva aos estudos e na progressão educacional conjugada ao trabalho na acessibilidade ao ensino superior. Neste ponto da progressão educacional, as chances de abandono e participação no mercado de trabalho são significativamente maiores entre jovens com origem em estratos mais baixos, bem como a entrada no ensino superior conjugada ao trabalho se demonstra como o destino mais comum entre os jovens dos estratos mais baixos que não abandonam a progressão educacional. O oposto do que se observa entre os jovens com origem no estrato privilegiado, para os quais a progressão com dedicação exclusiva aos estudos é um destino mais frequente.

Nossos resultados também apontam que a associação entre desigualdades persistentes e/ou crescentes de oportunidades educacionais e o cenário macroeconômico nacional pode assumir um sentido oposto ao que indica o argumento de Torche (2010). Nossa análise sugere que

retornos educacionais mais altos (mesmo para níveis mais baixos de escolarização) decorrentes de um cenário macroeconômico mais favorável podem contribuir para o incremento das desigualdades educacionais, ao promover padrões diferenciais de classe na alocação de tempo de jovens universitários. Ao mesmo tempo o aumento das desigualdades se efetiva neste cenário porque estimula o investimento educacional com dedicação exclusiva entre jovens com origem social privilegiada, ao passo que favorece a entrada no mercado de trabalho entre jovens de outros estratos, por possibilitar níveis mais altos de retorno a níveis educacionais mais baixos, como a conclusão do ensino médio.

Assim sendo, podemos perceber que a configuração macroeconômica mais ou menos favorável pode atuar sobre a estratificação educacional nos dois sentidos: em um contexto de crise, a desigualdade de oportunidades educacionais tende a crescer porque o retorno do investimento educacional entre famílias mais pobres é tão baixo que não se justifica; em um contexto de maior prosperidade, o investimento educacional não se justifica face ao custo de oportunidade da não inserção dos jovens em um mercado de trabalho que tende a prover um retorno cada vez mais alto a credenciais educacionais não-superiores.

Por fim, considerando as hipóteses recentes sobre a relação entre expansão e acessibilidade (Shavit, Arum e Gamoran; 2007), o caso brasileiro de um sistema de ensino superior diversificado promoveu incrementos em acessibilidade que vieram acompanhados por incrementos nos níveis de desigualdade. Nossos resultados demonstram que as desigualdades de oportunidades educacionais no acesso ao nível superior estão associadas principalmente aos diferenciais de chances de acesso a este nível de ensino pela via privada. É na desigualdade nas chances de progressão educacional pela via privada, com dedicação exclusiva aos estudos, que se observam os maiores diferenciais de classe no período.

Com isso, os resultados reportados sugerem que o crescimento das desigualdades de oportunidades educacionais no nível superior apoia-se fundamentalmente em padrões de estratificação educacional que estão associados à acessibilidade ao segmento privado de ensino superior, que tende a exigir de jovens com origem menos privilegiada a conjugação entre estudo e trabalho, ao passo que dá mais oportunidades aos jovens de origem privilegiada a se dedicarem exclusivamente aos estudos.

Por fim, nossos achados referentes ao setor público sugerem que a oferta de vagas neste segmento, bem como os padrões de estratificação no acesso por classe de origem tenderam a igualar oportunidades educacionais de jovens com origens sociais distintas no período, em clara

oposição à dinâmica observada no setor privado. Uma série de reformas recentes nos parâmetros de acesso a este segmento do ensino superior, que incluem mudanças nos critérios de admissão nas universidades públicas com base em ações afirmativas, e a ampliação da oferta de vagas, através da consolidação de programas de investimento público no setor, podem nos ajudar a compreender porque as dinâmicas de estratificação no setor se apresentam de maneira tão distinta ao setor privado.

### Referências Bibliográficas

- DAFLON, V. T.; FERES, J.; CAMPOS, L. A.; Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: Um Panorama Analítico. In: Cadernos de Pesquisa, n. 148. 2013.
- ERIKSON, R.; GOLDTHORPE, J.; PORTOCARRERO, L. Intergenerational Class Mobility in Three Western European Countries: England, France and Sweden. In: The British Journal of Sociology. Vol. 30 (4). 1979.
- GERBER, T. P.; HOUT, M.; *Educational Stratification in Russia During the Soviet Period*. In: American Journal of Sociology. vol. 101 (3). 1995
- GERBER, T. P.; *Educational Stratification in Contemporary Russia: Stability and Change in the Face of Economic and Institutional Crisis*. In: Sociology of Education. vol. 73 (4). 2000.
- GOLDTHORPE, J.; Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. In: The British Journal of Sociology. Vol. 47 (3). 1996.
- LIMA, M.; *Desigualdades Raciais e Políticas Públicas: Ações Afirmativas no Governo Lula*. In: Novos Estudos. n. 87. 2010.
- LUCAS, S.; *Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*. In American Journal of Sociology. Vol. 106 (6). 2001.
- MARTELETO, L.; MARSCHNER, M.; CARVALHAES, F.; *Educational Stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil*. In: Research on Social Stratification and Mobility. Vol. 46. 2016.
- RAFTERY, A.; HOUT, M.; *Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75*. In: Sociology of Education. vol 66 (1). 1993.
- ROKSA, J.; VELEZ, M. *When studying schooling is not enough Incorporating employment in models of educational transitions*. In: Research in Social Stratification and Mobility. n 28. 2010.

- SILVA, N. V.; *Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil*. In: VALLE-SILVA, N.; HASENBALG, C. (Org.); *Origens e Destinos*. 2003.
- SILVA, N. V.; SOUZA, A. M.; *Um modelo para a análise da estratificação educacional no Brasil*. In: *Cadernos de pesquisa*. n. 58. 1986.
- SHAVIT, Y., BLOSSFELD, H. P.; *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Westview. Boulder. 1993.
- SHAVIT, Y.; ARUM, R.; GAMORAN, A.; *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford University Press. Stanford. 2007.
- TORCHE, F.; *Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: the Case of Chile*. In: *Sociology of Education*, vol. 78. 2005.
- TORCHE, F.; *Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America*. In: *Sociology of Education*. vol 83 (2). 2010.