



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e

Sociedade

Brasil

Picanço, Felícia; Morais, Juliana
ESTUDOS SOBRE ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL: SÍNTSE DOS PRINCIPAIS
ARGUMENTOS E DESDOBRAMENTOS

Educação & Sociedade, vol. 37, núm. 135, abril-junio, 2016, pp. 391-406

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87346871005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ESTUDOS SOBRE ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL: SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ARGUMENTOS E DESCOBRAMENTOS

FELÍCIA PICANÇO¹

JULIANA MORAIS²

RESUMO: As teorias explicativas da relação entre expansão educacional e desigualdades foram desenvolvidas mais intensamente a partir das transformações ocorridas na educação secundária na passagem da educação de elite para a educação de massa e foram se desenvolvendo nos países cujos sistemas educacionais acumulavam ganhos convivendo com tendências à manutenção de indicadores de desigualdades educacionais pouco satisfatórios. O Brasil experimentou esse processo tardivamente e somente nos anos 2000 os estudos começaram a ampliar seu escopo analítico e empírico. O artigo tem como objetivo fazer uma síntese dos principais argumentos presentes na literatura de modo a estimular a ampliação do diálogo entre pesquisadores brasileiros e a literatura internacional.

Palavras-chave: Desigualdade educacional. Estratificação educacional. Expansão educacional.

STUDIES ON EDUCATIONAL STRATIFICATION: SUMMARY OF THE MAIN ARGUMENTS AND DEVELOPMENTS

ABSTRACT: Theories that explain the relationship between educational expansion and inequality have been developed more intensely from the changes taking place in High School in the transition from elite education to mass education and were developing countries whose educational systems accumulated earnings trends coexisting with the maintenance of indicators of educational inequalities unsatisfactory. Brazil experienced this process and only in the late 2000s studies began to broaden their analytical scope and empirical. The article aims to summarize the main arguments found in the literature to stimulate the expansion of dialogue between Brazilian and international literature.

Keywords: Educational inequalities. Educational stratification. Educational expansion.

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Sociologia e Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: felicia@uol.com.br

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Departamento de Sociologia – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: juliana.moraes@ifrj.edu.br

DOI: 10.1590/ES0101-73302016126201

LES ÉTUDES SUR LA STRATIFICATION ÉDUCATIVE: RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX ARGUMENTS ET LES FAITS

RÉSUMÉ: Les théories qui expliquent la relation entre développement de l'éducation et de l'inégalité ont été développées de façon plus intense à partir des changements qui s'opèrent dans l'enseignement secondaire dans la transition de l'éducation d'élite à l'éducation de masse et ont été les pays dont les systèmes éducatifs les tendances des gains accumulés coexistant avec le maintien de développement indicateurs d'inégalités éducatives insatisfaisants. Le Brésil a connu ce processus et seulement à la fin des études des années 2000 a commencé à élargir leur champ d'analyse et empirique. L'article vise à résumer les principaux arguments trouvés dans la littérature pour stimuler l'expansion du dialogue entre la littérature brésilienne et internationale.

Mots-clés: Inégalités dans l'éducation. La stratification éducative. Expansion éducationnelle.

Introdução

A questão que mobiliza os pesquisadores de estratificação e desigualdades quando tratam das recentes mudanças ocorridas no sistema educacional é analisar se a expansão educacional reduz as desigualdades sociais proporcionando mais oportunidades para os indivíduos em posições de desvantagens, ou se amplia proporcionalmente mais para os indivíduos em posições de vantagens (SILVA, 2003; ARUM *et al.*, 2007; NEVES, 2007; NEVES *et al.*, 2011). Com essa questão de fundo, acompanhamos a trajetória da literatura sociológica sobre a estratificação educacional, entendida como o campo que trata da relação entre as características da origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema educacional, as características observáveis na sua saída e os mecanismos através dos quais a entrada e saída se relacionam (SILVA, 2003).

Um campo que se ampliou intensamente a partir das transformações ocorridas na educação secundária, no período em que passa da educação de elite para a educação de massa (ARUM *et al.*, 2007), e foi se consolidando em torno de autores, cujos estudos foram elevados a condição de perspectivas teóricas e metodológicas na medida em que permitiram a reprodução das suas hipóteses para a análise de diferentes contextos nacionais e regionais.

As perspectivas teóricas e os modelos analíticos se aproximam ou se distanciam a partir dos processos que elegem como fatores fundamentais para explicar estratificação educacional (SHAVIT; KRAUS, 1990): industrialização da sociedade, seleção pelo mérito, distribuição desigual de capitais culturais, econô-

micos e sociais, reprodução de classe e escolha racional e processos de socialização. E, seguindo as trilhas de estudos que mapearam parte da literatura (SILVA, 2003; AYALON; SHAVIT, 2004; FERNANDES, 2005; TORCHE, 2005; 2010; RIBEIRO, 2011; MONT'ALVÃO, 2011; MARTELETO *et al.*, 2012), é possível classificar nas seguintes grandes perspectivas: da industrialização ou modernização, que incorpora autores como Talcott Parsons, Donald Treiman, Robert Hauser, David Featherman, Robert Mare; da reprodução, com suas diferentes matrizes: em especial Pierre Bourdieu (em parceria com Jean Claude Passeron), Samuel Bowles, Hebert Gintis; e da escolha racional, constituída a partir de autores e estudos como Raymond Boudon, John Goldthorpe, Richard Breen, Adrian Raftery, Michel Hout, Jan Jonsson e Samuel Lucas¹.

Embora muitos outros autores e estudos possam ser listados², os objetivos do artigo são apresentar alguns deles, tomando-os como representativos das abordagens teóricas e vinculando seus modelos analíticos a elas; apontar novas direções que procuram ampliar a discussão dessas perspectivas, a exemplo dos trabalhos de Bernard Lahire e Diego Gambetta, autores pouco explorados nos estudos brasileiros de estratificação; e, por fim, apresentar como algumas pesquisas no Brasil foram incorporando essa literatura.

A perspectiva da industrialização postula que quanto maior desenvolvimento social e econômico menor o efeito da origem social sobre as trajetórias e resultados em termos educacionais e ocupacionais. A educação se expandiria promovendo a equalização dos indivíduos em termos de oportunidades educacionais e aquisição de valores culturais, logo, estariam em posições mais igualitárias de competição, e suas realizações dependeriam do mérito e investimento pessoal. Os estudos internacionais e nacionais são fartos em apontar a limitações dessa perspectiva em fornecer ferramentas analíticas para a interpretação, explicação ou compreensão das tendências educacionais — e seu uso fica reduzido apenas à construção de hipóteses que são rejeitadas.

Nessa perspectiva, Talcott Parsons (1937) tornou-se uma referência conceitual importante, atribuindo ao “subsistema familiar” um papel essencial no processo de geração das desigualdades escolares, já que caberia à família zelar pela reprodução da posição social de todos os seus membros, exercendo influência sobre a educação dos filhos. Os estudos de Hauser e Featherman (1976) e Mare (1980; 1981) também se constituem como referências metodológicas e analíticas importantes. Enquanto os primeiros trataram a escolaridade como uma variável contínua e analisaram os efeitos da origem social nos anos de estudos utilizando o modelo de regressão linear, Mare analisa o processo de escolarização como uma sequência de pontos de transição: a cada etapa os indivíduos param ou prosseguem os estudos segundo fatores observáveis, como origem socioeconômica; e não observáveis, como motivação e habilidade. Os achados de Mare foram abrindo novos investimentos teóricos e analíticos ao apontar que os estudantes têm diferentes

probabilidades de realizar as transições e a seleção vai se dando ao longo desse processo. A origem socioeconômica pesa mais nas primeiras transições, e, na medida em que os indivíduos realizam transições mais elevadas, o peso da origem social reduz e eles se tornam mais homogêneos em termos de habilidades e motivação³.

A manutenção dos indicadores de desigualdades educacionais impulsionou as pesquisas em outras direções para além da explicação meritocrática ou da seletividade, mas fundamentalmente por compreender o sistema educacional como um instrumento de manutenção do poder. A perspectiva da reprodução, aqui representada por Bourdieu e Passeron (1974), postula que o sistema educacional promove desigualdades, dado que é um sistema constituído de seleções sucessivas e os mais aptos são aqueles que mais se aproximam dos Capitais Cultural e Linguístico das classes dominantes, pois são esses que orientam a escola em relação à formação da linguagem escolar, conhecimento transmitido e comportamento esperado. Consequentemente, “os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar reflete a distribuição do capital cultural entre as frações de classe” (BOURDIEU, 2007, p. 73). Ou seja, a distribuição de Capital Cultural entre as classes seria fundamental para explicar as diferenças de desempenho escolar; não se tratando de aptidões naturais, escolhas racionais ou seletividade meritocrática.

Reforçando aspectos presentes n'A Reprodução (BOURDIEU; PASSE-RON, 1974) e n'A Distinção (BOURDIEU, 1979), nas Razões Práticas, Bourdieu (1996) tentou compatibilizar estrutura e ação individual para além da construção do *homo economicus*. Para isso, argumentou que os agentes detêm razões conscientes ou razões autônomas para orientar suas ações, e, a partir delas, podem ter condutas razoáveis e racionais — sem que para isso tenham feito uma avaliação racional das possibilidades de sucesso e fracasso das escolhas.

O interesse e a conferência de sentido existem para o agente que tiver um espírito estruturado de acordo com as estruturas do mundo no qual está inserido. A noção de interesse está associada à ideia de estar fazendo parte de um jogo, reconhecendo os alvos e admitindo que tais alvos merecem ser perseguidos⁴. Mas tal pertencimento, reconhecimento e admissão são feitos com “naturalidade”, na medida em que “tudo lhe parecerá evidente e a própria questão de saber se o jogo vale a pena não é nem colocada” (BOURDIEU, 1996). Desse modo, o que é interesse é constituído como produto de uma relação entre as estruturas mentais (*habitus*) e as estruturas objetivas do espaço social (campos) e não se apresenta como algo intencionalmente constituído.

Duramente criticada pela supersocialização dos indivíduos através da noção de *habitus* e pela busca por enquadrar os processos sociais na lógica da reprodução, incluindo nisso o problema da desigualdade de classe na realização educacional (GOLDTHORPE, 2000; BREEN; GOLDTHORPE, 1997), a penetração dessa perspectiva é enorme. O desafio para muitos estudos é a operacio-

nalização dos conceitos de capitais em suas variações para medir seus efeitos nos destinos sociais, comportamentos, gostos, etc..

Enfrentar as perspectivas da industrialização e meritocracia, na qual a educação é um solvente das desigualdades e da reprodução, na qual a educação é uma engrenagem na manutenção das desigualdades, foi a grande tarefa dos pesquisadores da área. Nessa direção está a perspectiva da ação racional em suas diferentes vertentes.

Embora não tenha se apresentado como um adepto da perspectiva da ação ou escolha racional (muito pelo contrário, foi um crítico enfático⁵), os escritos de Raymond Boudon, como o livro “A Desigualdade das Oportunidades” (1981), tornaram-se referência para a produção dessa perspectiva a partir dos anos 1970. Boudon investiga os determinantes da mobilidade nas sociedades industriais liberais e procura explicar por que a universalização do acesso à educação teve efeitos tão limitados na redução das desigualdades de oportunidades educacionais.

Para isso, argumenta que a socialização primária tem um efeito fundamental nos primeiros anos de escolaridade, mas não explica as desigualdades nos estágios mais avançados da escolarização, dado que aqueles que se mantém no sistema são os mais bem adaptados.

Diferentemente de Bourdieu, o autor considera que a “posição de saída”, ou origem social do indivíduo, decorre da articulação entre iniciativas do estudante e suas “instâncias de orientação” — tais como a família ou a escola. É essa articulação que determina “o nível escolar e, em termos mais gerais, as expectativas sociais da criança” (BOUDON, 1981, p. 24).

A mobilidade seria o resultado complexo de características estruturais dessas “instâncias de orientação”. Enquanto nas sociedades tradicionais a posição familiar é determinante da posição social, Boudon afirma que nas sociedades industriais “a posição social de um indivíduo, para empregar a linguagem de Parsons, não lhe é imposta (*ascribed*); é por ele adquirida (*achieved*)” (BOUDON, 1981, p. 17).

Segundo o autor, a redução da família ao tipo nuclear, que se processa nas sociedades industriais, limita a influência que este sistema de solidariedade poderia ter sobre as ambições dos indivíduos: “os mecanismos geradores das desigualdades educacionais estão cada vez menos situados no nível do sistema social em seu conjunto e cada vez mais no nível do ambiente imediato do indivíduo” (BOUDON, 1981, p. 68). Segundo este argumento, a tarefa do sociólogo consistiria em analisar a influência deste “meio imediato” sobre as motivações individuais dos atores, reconhecendo a importância da herança cultural na explicação das desigualdades educacionais.

Boudon conclui, portanto, que o considerável aumento das taxas de escolarização e a democratização do ensino, experimentadas em contextos de modernização, não implicam nem que a mobilidade deva aumentar, nem que sua estrutura se modifique ao longo do tempo (BOUDON, 1981, p. 258), podendo ocorrer apenas variações pequenas e oscilantes da mobilidade social.

John Goldthorpe tanto em seus escritos individuais quanto de coautoria, embora reconheça a estabilidade das desigualdades educacionais, enfatiza que essa estabilidade é produzida dentro de um contexto onde todos estão melhores do que antes. A expansão educacional não resulta apenas na reprodução do Capital Cultural, mas, sim, no seu aumento para parte significativa da população, da mesma forma que permite apostas mais robustas na escolaridade do que as preconizadas pelos “reprodutivistas”. Sua análise produz uma dura crítica àqueles que explicam o fenômeno da manutenção das desigualdades dos percursos escolares a partir da conexão entre classe e cultura, tais como Bourdieu, Passeron e Boudon. Ainda assim, Goldthorpe imprime na construção de Boudon a teoria da escolha racional, onde a aquisição de escolaridade deve ser entendida a partir de dois tipos de efeitos.

Os efeitos primários vêm da posição social da família, onde a posição ocupada pelos pais cria uma diferenciação no desempenho escolar das crianças (nível de habilidade) e nas aspirações. Estabelece-se, assim, uma correlação entre nível escolar e posição social, na qual as crianças das classes em situação de desvantagem têm menores níveis de habilidade do que aquelas em situação de vantagem. Os efeitos secundários vêm da avaliação que os pais em suas posições sociais fazem do risco, benefício e custo da continuidade de aquisição dos níveis de escolaridade.

Os efeitos se combinam na medida em que a avaliação que fazem dos riscos, benefícios e custos está diretamente vinculada à percepção do nível de habilidade das crianças e expectativas de sucesso, e presume que os atores possuem um grau de conhecimento da sociedade e de suas situações sociais — principalmente, em relação a oportunidades e restrições relevantes para seus objetivos, seja para evitar a queda de posição social, seja para alcançar novas posições. Os pais levam em consideração três fatores para decidir sobre a continuidade ou a saída da escola: o custo de permanência; a avaliação sobre as chances de sucesso escolar dos filhos; o valor ou a utilidade que os pais atribuem aos resultados escolares possíveis (continuar e passar; continuar e perder; e abandonar). O custo, a avaliação e a utilidade atribuídos pelos pais dependem das “distâncias sociais” que precisam ser atravessadas, dado que existem diferentes oportunidades e restrições para cada uma dessas classes realizar determinadas trajetórias escolares e, consequentemente, diferentes custos e benefícios. Esses elementos permitem explicar porque famílias com menos recursos fazem diferentes apostas educacionais (umas apostam mais e outras não apostam), dado que o cálculo do custo vem atrelado ao benefício e expectativa de sucesso.

Logo, as diferenças entre as classes na opção pela continuidade ou não da escolarização diante das possibilidades existentes não viriam de normas sociais ou valores específicos de classe, mas vêm das diferentes avaliações feitas sobre os custos e benefícios de apostas mais arrojadas na educação. E o aumento das oportunidades educacionais implica que a estrutura das oportunidades está mais favorável, mas a persistência de diferenciais de classe na aquisição de níveis mais altos de escolaridade implica, por sua vez, que essa ampliação é explorada de forma

diferenciada pelos indivíduos. Ainda na chave da escolha racional, três contribuições se tornaram decisivas.

A primeira emerge do estudo de Raftery e Hout (1993). Os autores argumentam que, quando o sistema educacional expande, não o faz apenas para as classes em desvantagem, a expansão vale para todos — e os indivíduos mais bem preparados e equipados das classes em vantagem são aqueles mais aptos a aproveitar as novas oportunidades. Assim, os grupos em desvantagem só ampliam as chances de ingresso em um determinado nível quando o grupo em situação de vantagem já atingiu seu ponto de saturação. Dito de outra forma, somente quando a expansão leva aos grupos em vantagem atingirem a saturação de ingresso, pode haver posterior redução das desigualdades. Por isso, é possível manter as desigualdades em um contexto de expansão, bem como reduzi-las em alguns níveis educacionais. A construção teórica a partir dos dados empíricos da educação na Irlanda ficou conhecida como a hipótese da *Maximally Maintained Inequality* (MMI).

Breen e Jonsson (2000) trouxeram nova contribuição ao inserirem um aspecto decisivo para as análises de estratificação educacional: a diferenciação qualitativa do sistema educacional. Os indivíduos não escolhem apenas sair ou continuar nas transições educacionais, mas também entre os tipos de cursos existentes e para cada caminho possível existe uma probabilidade distinta de segui-lo. A análise apresentada pelos autores discute as limitações do modelo analítico de Mare, baseado na transição sequencial e no modelo logístico, e propõe o modelo analítico (desenvolvidos a partir dos dados da Suécia), baseado nas diferentes transições (acadêmica e vocacional) e na regressão logística multinomial. Esse modelo passou a figurar nos círculos acadêmicos voltados para o estudo das desigualdades de oportunidades, mobilidade e estratificação como a grande aposta analítica.

Os autores concluem que os efeitos de classe na probabilidade de transição variam de acordo com a escolha feita em relação aos caminhos vocacional ou acadêmico escolhidos. O modelo de Mare aplicado em contextos com grande diferenciação no sistema educacional tende a subestimar o efeito da classe de origem entre a primeira e a segunda transição, e a superestimar o efeito da segunda para a terceira transição. O modelo multinomial permite, então, captar os diferentes padrões de caminhos no sistema educacional estratificado, tal como sistema sueco e americano — este último dividido entre graus de prestígio das escolas.

A terceira contribuição é a hipótese da *Effectively Maintained Inequality* (EMI), proposta por Lucas (2001). O autor argumenta que, uma vez ocorrida a saturação em um determinado nível educacional, as desigualdades nas chances de alcançar aquele nível podem ser substituídas pela desigualdade nas chances de alcançar um caminho mais seletivo dentro desse nível. Desse modo, a diferenciação qualitativa do sistema educacional permite que, mesmo quando há uma redução quantitativa da desigualdade de acesso a um determinado nível educacional, as

classes em vantagem socioeconômicas asseguram o acesso à modalidades de ensino, instituições ou cursos de maior prestígio.

Perspectivas alternativas às polarizações acima identificadas, embora tenham se constituído para lidar com problemas de pesquisa um tanto distintos — em especial a socialização escolar, o desempenho escolar e o sucesso improvável dos grupos em desvantagem —, partem da mesma grande questão: as desigualdades no sistema educacional e seus resultados.

Bernard Lahire, como sugere Vandenberghe (2013), é, ao mesmo tempo, o mais crítico e mais fiel discípulo de Bourdieu, e se apresenta como parte de um conjunto de teóricos que lidam com a noção de ator plural (LAHIRE, 2002), onde identificamos uma inspiração weberiana e seus tipos de ação (ação racional com relação a fins, racional com relação a valores, afetiva e tradicional), fortemente direcionado à discussão sobre o processo de socialização e seus diferentes resultados individuais. No seu estudo sobre o sucesso escolar nas classes populares (LAHIRE, 1997), o autor apresenta uma discussão estimulante quando analisa as histórias familiares dos alunos e aponta as práticas socializadoras das famílias para responder a grande questão: como compreender que crianças em famílias com condições objetivas semelhantes tenham desempenhos distintos, isto é, níveis de adaptação escolar tão diferentes? Quais são as diferenças internas nos meios populares que justificam as variações na escolaridade das crianças?

A criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam por mais tempo e frequência — em geral, os membros da família. Por isso, a personalidade, os raciocínios, comportamentos, as ações e reações da criança são incompreensíveis fora das relações sociais que são tecidas entre ela e os membros da família — o que não significa a reprodução de maneira direta das formas de agir dos familiares, mas, sim, que a criança encontra a sua modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência nas quais está inserida. Desse modo, os comportamentos escolares só podem ser compreendidos se reconstruirmos a rede de interdependência familiar através das quais a criança constitui seus esquemas de percepção, julgamento, avaliação e a maneira como estes esquemas podem reagir quando funcionam em formas escolares de relações sociais.

Inspirado em Norbert Elias, portanto, Lahire analisa os sucessos escolares considerando que os indivíduos, antes de tudo, são seres sociais que vivem em relações de interdependência e, com isso, possuem capitais ou recursos ligados a esses lugares. As redes sociais de interdependência evidenciam as condições objetivas nas quais o indivíduo foi constituído — e ele depende dessas redes para ser e se construir, realizando a articulação entre o agente, que nunca está isolado, com a coletividade.

O fracasso escolar deve ser visto como casos de solidão dos alunos no universo escolar, dado que é resultado da parca interiorização de elementos que possibilitem enfrentar as regras do jogo escolar e sinaliza a falta de disposições, procedimentos cognitivos e comportamentais que possibilitem responder adequadamente às exigências escolares, e voltam para casa trazendo um problema escolar que a constelação de pessoas que o cerca não pode ajudar a resolver. O sucesso e fracasso escolar podem ser apreendidos como resultado da maior ou menor contradição e do grau elevado ou baixo de consonância ou dissonância das formas de relações sociais da rede de interdependência formada pela escola e a família.

Desdobrando a perspectiva da ação racional, Diego Gambetta, em seu livro “*Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*” (2009), analisa dados de *surveys* realizados no Noroeste da Itália e discute as limitações e possibilidades das principais abordagens tradicionais da Sociologia da Educação para dar conta dos comportamentos dos indivíduos em relação à educação. As decisões educacionais (continuar ou abandonar os estudos) são comuns para a maioria dos sistemas educacionais e são eventos individualmente não triviais e socialmente complexos, mas que a correlação entre a proporção de crianças permanecendo mais tempo na escola e o nível da origem social sugere a presença de uma força reprodutiva. Interessa explicar, portanto, como esses padrões reprodutivos no nível macro afetam decisões educacionais individuais, bem como compreender como muitos conseguem escapar da força da reprodução social e romper com o destino educacional esperado.

Para tanto, relaciona a tomada de decisões educacionais como a articulação de (i) constrangimentos externos, atrelados à vertente teórica que ele considera “estruturalista”, com (ii) o indivíduo sendo “empurrado por trás” (*pushed-from-behind*), uma vez que interioriza em seus comportamentos os determinantes sociais; além de considerar, evidentemente, (iii) a agência intencional, com propósito e cálculo de custos e benefícios. As duas primeiras visões teriam uma relação causal com o processo de decisões, enquanto a última, explicação preferencial de Gambetta, influenciaria as escolhas de forma intencional — o indivíduo, nesse caso, é “atraído pelo que está à frente” (*pulled-from-the front*), agindo racionalmente com conhecimento dos custos e benefícios consequentes de determinada atitude (GAMBETTA, 2009, p. 16). Para o autor, se formos tentar responder à questão que dá título ao seu livro, os indivíduos “se jogam”; mas se jogam com as limitações que esse pulo pode ter, e à medida que eles consideram que vale a pena pular. Afinal, nem todas as crianças podem “se jogar” da mesma forma, e o número de “empurros” que recebem para variadas direções, moldando suas oportunidades e preferências, variam tremendamente na sociedade.

No Brasil, a análise sobre estratificação educacional acompanhou o desenvolvimento teórico da literatura internacional. As análises de Silva (2003), Ribeiro (2007; 2011) e Mont’Alvão (2011)⁶ são referências importantes de autores do campo de estudos

de estratificação educacional no Brasil que incorporam em seus trabalhos, trazendo para debate as perspectivas de pesquisadores internacionais citados anteriormente.

Silva (2003) analisa a relação entre a estratificação e a expansão educacional para as transições das 1^a, 4^a e 8^a séries em 1981, 1990 e 1999 utilizando o modelo logístico. Os dois olhares para os dados são: a variação dos efeitos das variáveis nas transições para cada ano e a comparação entre os efeitos das variáveis nas transições ao longo do tempo.

Em relação à variação entre as transições em 1981, é observado que, conforme os estudantes progridem no sistema educacional, menor é o efeito das variáveis de origem social: como a educação do chefe de família, chefia feminina e o número de filhos; à exceção da renda *per capita*, cujo efeito aumenta a cada transição. As variáveis individuais se distinguem: o “ser mulher” decresce o efeito na 2^a transição, mas volta a aumentar na terceira.

Em 1990, o comportamento dos efeitos muda um pouco. Entre as variáveis de origem, a educação do chefe continua reduzindo e a renda crescendo ao longo das transições, mas a chefia feminina e o número de filhos aumentam o efeito na 2^a transição, para reduzir bastante na terceira. As variáveis individuais já podem contar com “cor” e o contraste com o “ser mulher”: enquanto esta última mantém a tendência de reduzir ao longo das transições, a variável cor cresce.

Em 1999, novas mudanças acontecem. A educação do chefe amplia seu efeito na 2^a transição e volta a reduzir na terceira, seguindo o mesmo movimento da chefia feminina e do número de filhos. O efeito de ser mulher muda porque cresce na 2^a transição para voltar a reduzir na terceira, e a cor passa a ter o mesmo comportamento, cresce na segunda para cair um pouco na terceira.

A comparação ao longo do tempo dos efeitos de cada variável nas transições traz indicações importantes. Na primeira transição, observou-se que, com a redução do efeito da educação do chefe e da renda, cresce o efeito negativo de ter filhos e o positivo de ser mulher. Na segunda transição, a educação do chefe reduz em 1990 e volta a subir em 1999. Já a renda reduz em todos os anos; assim como a cor reduz seus efeitos em todas as transições. O autor sugere que a quase universalização do acesso ao ensino básico transfere a seletividade para as outras transições, o que é coerente com o argumento de que uma vez que os grupos em vantagem atingiram a saturação nesse nível, abre-se condição para o declínio dos efeitos de origem, assumindo, então, os postulados da MMI.

Ribeiro (2007; 2011) faz um estudo sobre as transições educacionais a partir da Pesquisa Padrões de Vida realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre 1996 e 1997. Segundo o autor, o padrão de desigualdade muda ao longo das coortes, dado que foi detectado o declínio dos fatores “educação da mãe” e “ocupação do pai” nas chances de completar um ano de idade e a educação elementar, em especial para as coortes que estiveram no sistema educa-

cional após as reformas que expandiram as vagas no ensino primário e secundário. Diferente do que ocorre na transição para a universidade, onde foi observado o aumento do efeito da escolaridade da mãe.

Os resultados permitem corroborar com a hipótese MMI, pois a expansão dos ensinos primário e secundário ocorrida a partir dos anos 70 permitiu que, com o acesso dos grupos em vantagem já garantido, as crianças de outras origens puderam ampliar seu acesso. Como não foi acompanhada pela expansão das vagas no ensino superior, a maior oferta de jovens com segundo grau completo tornou o acesso mais competitivo e, nesse contexto, os jovens cujas mães tinham escolaridade mais elevada tinham maior vantagem.

Em relação à raça, o autor ainda aponta que o efeito desta é menor do que o da classe, mas enquanto a classe reduz, este se mantém constante em todas as coortes estudadas, e é maior na conclusão de um ano de universidade. O que significa que o efeito não cede nem com a expansão educacional mencionada anteriormente.

Mont'Alvão (2011), por sua vez, analisa as chances de realização da transição do ensino médio para a educação superior levando em consideração a divisão entre ensino público e privado. O objetivo foi confrontar os dados com as hipóteses que emergem dos modelos analíticos clássicos da literatura (meritocracia, MMI e EMI), utilizando os dados da Pesquisa Nacional de Domicílios (PNAD) de 2001, 2004 e 2007 para jovens de 17 a 25 anos e estimando modelos logísticos multinomiais.

Os achados significativos são de que as mulheres têm mais chances de completar a transição da escola secundária e entrar na universidade, e isso vale para rede privada e pública. Ao longo do tempo no ensino privado, aumenta o efeito do sexo na transição do ensino médio e diminui na transição para o ensino superior. No ensino público, mantém-se constante. O efeito cor/raça varia da seguinte forma: os pardos têm vantagens em relação aos pretos, mas essa vantagem declina ao longo do tempo. Os brancos têm sua vantagem reduzida na rede pública na transição do ensino médio, mas na rede privada a vantagem dos brancos aumenta. Na transição para a universidade a vantagem dos brancos se mantém, e com um efeito maior na rede privada. A educação do chefe de família é positiva em todas as redes e transições, mas declina ao longo do tempo na rede pública e para a transição do ensino médio, mas aumenta na rede privada.

Ao lado de outros resultados, o autor corrobora a rejeição da hipótese que emerge da perspectiva teórica da industrialização, rejeição já presente em Silva (2003) e Fernandes (2005), pois não há sinais de avanço da meritocracia. O que, segundo o autor, permite sustentar uma leitura geral de que as coortes vão avançando a pequenos passos dentro da hierarquia educacional, mas gargalos vão sendo criados na transição para o ensino superior, que acabam privilegiando o acesso daqueles oriundos de grupos sociais em vantagem. Abre-se espaço tanto para um

tratamento via teoria da reprodução, quanto da MMI, reduzindo a possibilidade de compreendermos o caso brasileiro a partir da EMI, dado que mesmo com intensidades diferentes, a educação dos pais e a renda *per capita* têm efeitos positivos nas transições na rede de ensino pública e privada — logo, não asseguram um caminho específico, já que praticamente monopolizam o acesso ao ensino superior e reduzem seus impactos no ensino médio.

Os estudos de estratificação educacional encontram limites bem claros quando se trata da construção de modelos explicativos para dar conta dos resultados encontrados para o Brasil. Em grande parte isso ocorre pela escassez de pesquisas educacionais de extensão nacional e a utilização das PNADs como fonte de dados, e porque os estudos centralizam suas análises na rejeição ou aceitação parcial das hipóteses presentes na literatura internacional.

Também vem sendo produzido no Brasil um grande conjunto de estudos orientados pela perspectiva da reprodução, com desdobramentos críticos em especial quando pretendem analisar as trajetórias e desempenhos escolares das classes populares, médias e de elite no contexto de expansão educacional e acesso quase universalizado entre as crianças. Embora os estudos voltados para esses aspectos careçam de amplitude — isto é, ficam restritos a uma população específica, atingindo no máximo uma grande cidade —, fornecem indicadores substanciais da construção social e individual das trajetórias escolares e têm como objeto privilegiado de análise o sucesso escolar dos estudantes em situações de desvantagem socioeconômica (VIANN, 1998; SOUZA e SILVA, 2003; ZAGO, 2000; VALLADARES, 2010). O sucesso tratado pelos autores varia desde a finalização das primeiras transições escolares, passando pelos desempenhos educacionais ou o acesso ao ensino superior.

Viana (2005), por exemplo, identifica que a mobilização familiar aparece na literatura como a dimensão fundamental, e o êxito escolar fortemente vinculado a diversas formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos jovens. Com o suporte de autores como Lahire, a sua contribuição para essa questão está em incorporar as práticas socializadoras das famílias para além de interpretá-las apenas como práticas educativas; afinal, as ações educativas podem ser difusas e não necessariamente voltadas para o acompanhamento da vida escolar das crianças. Agrega, também, as disposições temporais, interpretada da seguinte forma: a longevidade escolar dos estudantes de camadas populares está fortemente atrelada à extensão do horizonte temporal de futuro, quando os indivíduos constroem planos de vida.

As disposições temporais das famílias podem ser vistas a partir de outra perspectiva: a da expectativa que as mães têm em relação ao desempenho dos seus filhos. Barbosa (2009), em um estudo sobre desempenho e fatores sociodemográficos em escolas de Minas Gerais, mensura as expectativas utilizando duas

questões: a escolaridade desejada e a escolaridade de fato. Os achados mais significativos sobre a questão apontam que as maiores expectativas das mães correspondem a crianças com melhor desempenho na escola e nos testes aplicados. O que não significa que as expectativas são causa do êxito, dado que pode ser resultado de um efeito circular; afinal, é possível que os melhores alunos permitam que suas mães tenham boas expectativas sobre seus desempenhos. Mas essas expectativas são influenciadas pela cor, renda e escolaridade, isto é, as mães dos brancos, de estratos de maiores rendas e com maior escolaridade tendem a ter melhores expectativas em relação à escolaridade dos filhos.

Os processos sociais descritos pela cor, renda e escolaridade das mães impactam fortemente nessas expectativas; por sua vez, as variáveis gênero, raça/cor, renda e escolaridade da mãe afetam as expectativas das mães — sendo gênero aquela com menor efeito e sem significância estatística. A autora destaca que os dados dessas questões permitem avaliar o grau de conhecimento da mãe sobre a sociedade que vivemos e a adequação entre o desejado e o esperado, o que em Bourdieu é chamado de “processo de interiorização das possibilidades objetivas”, uma forma de dominação.

A apresentação desses estudos sobre o Brasil mostra que seguimos mapeando o que vem ocorrendo no campo da estratificação educacional e acompanhando a literatura internacional. Somam-se a eles os investimentos de teses de doutorado e dissertações de mestrado, como Albuquerque Filho (2009), que tem em Diego Gambetta sua base teórica, e Morais (2013), que busca em Bernad Lahire uma de suas referências. No entanto, as pesquisas censitárias ou amostrais sobre a população, que servem de base para muitos estudos sobre a relação entre desigualdades, estratificação e expansão educacional, precisam restringir seus estudos aos filhos, de modo que se possa trabalhar com as variáveis familiares; bem como usam *proxies* de bem-estar, capital cultural e social que muitas vezes são limitados para dar conta dos conceitos e seus aspectos. Por outro lado, a grande parte das pesquisas que lidam com as práticas socializadoras e o universo cultural e simbólico dos estudantes é limitada a grupos sociais ou espaços geográficos específicos. De qualquer forma, é isso que faz o campo de estudo se desenvolver.

Notas

1. Mesmo que identificados na mesma perspectiva, os autores listados produziram diferentes abordagens que se autonomizaram dentro do campo.
2. Ver Forquim (1995).
3. Essa perspectiva já foi muito bem resenhada em diversos estudos como Arum *et al* (op.cit.), Ha-senbalg e Silva (2000), Fernandes (2005), Ribeiro (2011) e Mont’alvão (2011), dentre outros.

4. Essa noção e as associações descrevem o senso prático do agente e conformam o que Bourdieu chama de *illusio*. Todos que participam do campo, seja ele político, científico, burocrático, artístico etc., têm *illusio*. Ou seja, estão envolvidos com as regras e os alvos do campo, mesmo que pareçam desinteressados em relação a um fim ou alvo a alcançar, uma vez que a *illusio* é exatamente essa relação de encantamento na qual as regras e os alvos existem para os agentes sem que eles necessariamente operem conscientes de tais regras em busca dos alvos.
5. Em seus escritos, como *Le Juste et le Vrai* (Boudon, 1995) e *Beyond the rational choice theory* (Boudon, 2003), Boudon constrói uma teoria da racionalidade fundamentada nas crenças e preferências como variáveis dependentes do contexto social (Hamlin, 1999; Carvalho, 2010).
6. Estudos como Hasenbalg e Silva (1999), Fernandes (2005), Osório (2009) dentre outros, também alimentaram a área.

Referências

ALBUQUERQUE FILHO, W. *Determinantes da persistência no ensino superior*: um estudo sobre trajetórias e metas educacionais. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ARUM, R.; GAMORAN, A.; SHAVIT, Y. More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation and Market Structure in Higher Education. In: SHAVIT, Y.; ARUM, A.; GAMORAN, A. (Org.). *Stratification in Higher Education, a comparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007.

AYALON, H.; SHAVIT, Y. *Educational Reforms and Inequalities in Israel: the MMI Hypothesis Revisited*. Sociology of Education, v. 77, p. 103-120, 2004.

BARBOSA, M. L. O Social desloca as inteligências: a família como fator de desempenho escolar. In: BARBOSA, M. L. (Org.), *Desigualdade e desempenho*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

BOUDON, R. *Desigualdade de oportunidades*. Brasília: Editora da UNB, 1981.

_____. *Le juste et le vrai. Etudes sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Paris: Fayard, 1995.

_____. Beyond Rational Choice Theory. *Annual Review of Sociology*, v. 29, p. 1-21, 2003.

BOURDIEU, P. *La Distinction*. Paris: Les Editions de Minuit, 1979.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Editora Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução*: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

BREEN, R.; GOLDTHORPE, J. Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, v. 9, n. 3, p. 275-305, 1997.

BREEN, R.; JONSSON, J. Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, v. 65, n. 5, p. 754-772, 2000.

- CARVALHO, B. Individualismo Metodológico, racionalidade e ação instrumental: a proposta cognitiva de Raymond Boudon. *Revista de Estudos Políticos*, v. 18, n. 37, 2010.
- FERNANDES, D. C. Race, Socioeconomic Development and the Education Stratification Process in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 22, p. 365-422, 2005.
- FORQUIM, J. C. *Sociologia da Educação*: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GAMBETTA, D. *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge, 2009.
- Goldthorpe, J. *On Sociology*: numbers, narratives and the integration of research and theory. Oxford, Oxford University Press, 2000.
- HAMLIN, C. Boudon: agência, estrutura e individualismo metodológico. *Lua Nova*, v. 48, 1999.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N.; LIMA, M. (Org.). *Cor e Estratificação Social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.
- HAUSER, R.; FEATHERMAN, D. Equality of Schooling: Trends and Prospects. *Sociology of Education*, v. 49, n. 2, p. 99-120, 1976.
- LAHIRE, B. *O homem plural, os determinantes da ação*. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 1997.
- LUCAS, S. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, v. 106, n. 6, p. 1642-90, 2001.
- MARE, R. Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, v. 75, n. 370, p. 295-305, 1980.
- _____. Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, v. 46, n. 1, p. 72-87, 1981.
- MARTELETO, L.; CARVALHAES, F.; HUBERT, C. Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 29, p. 2117-302, 2012.
- MONT'ALVÃO, A. Estratificação Educacional no Brasil no século XXI. *Dados*, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.
- MORAIS, J. A. S. *Caminhadas de Universitários de Origem Popular*: trajetórias de acesso ao ensino superior federal brasileiro. 180f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- NEVES, C. Desafios da Educação Superior. *Sociologias*, v. 9, n. 17, p. 14-21, 2007.
- NEVES, C.; MORCHE, B.; ANHAIA, B. Educação Superior no Brasil: acesso, equidade e políticas de inclusão social. *Controversias y Concorrências Latino americanas*, v. 4, p. 123-140, 2011.

PARSONS, T. *A estrutura da ação social*: um estudo de Teoria Social com especial referência a um grupo de autores europeus recentes, vol. I: Marshall, Pareto, Durkheim. – Petropolis: Vozes, (1937) 2010.

RAFTERY, A.; HOUT, M. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education. *Sociology of Education*, v. 66, n. 1, p. 41-62, 1993.

RIBEIRO, C. A. *Estrutura de Classe e Mobilidade Social no Brasil*. Bauru: EDUSC, 2007.

_____. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados*, v. 54, n. 1, p. 41-88, 2011.

SHAVIT, Y.; KRAUS, V. Educational Transitions in Israel: A Test of the Industrialization and Credentialization Hypotheses. *Sociology of Education*, v. 63, n.1, p.133-141, 1990.

SILVA, N. Expansão escolar e estratificação racial no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. (Org.), *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SOUZA E SILVA, J. *Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da Maré para a Universidade*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

TORCHE, F. Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile. *Sociology of Education*, v. 78, n. 4, p. 316-43, 2005.

_____. Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America. *Sociology of Education*, v. 83, n. 2, p. 85-110, 2010.

VALLADARES, L. Educação e mobilidade social nas favelas do Rio de Janeiro: O caso dos graduandos e graduados. *Revista Dilemas*, v. 2, n. 5-6, p. 153-172, 2010.

VANDENBERGHE, F. A Sociologia na escala individual: Margaret Archer e Bernard Lahire. *Cadernos Sociofilo*, v. 4, 2013.

VIANA, M. J. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares*: algumas condições de possibilidade. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. As Práticas Socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2000.

Recebido em 06 de novembro de 2013.

Aprovado em 11 de fevereiro de 2016.