

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

CAMILA VERRI MARASSI

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES: TEORIAS, REFLEXÕES E DEBATES ATUAIS

JUIZ DE FORA
2012

CAMILA VERRI MARASSI

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES: TEORIAS, REFLEXÕES E DEBATES ATUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, ênfase em Políticas Públicas e Desigualdade Social, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Alcides Figueiredo Santos

JUIZ DE FORA
2012

CAMILA VERRI MARASSI

**EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES: TEORIAS, REFLEXÕES E
DEBATES ATUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, ênfase em Políticas Públicas e Desigualdade Social, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Aprovada em 29 de maio de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Alcides Figueiredo Santos (orientador)
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, UFJF

Prof.^a Dr.^a Patrícia Silveira Rivero
Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos, NEPP – DH/CFCH/UFRJ

Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, UFJF

À Cacilda: mãe, educadora, exemplo de simplicidade e dignidade. Eterna em meu coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me segurou com seu amor de Pai e tornou possível cumprir esta jornada.

Ao meu orientador, professor José Alcides Figueiredo Santos que desde o início confiou em meu trabalho e sempre foi paciente e compreensivo. Quem me mostrou, seguramente, o que é ser profissional em excelência. Suas indagações me fizeram crescer. Sua disciplina é exemplo para quem almeja trilhar uma carreira acadêmica honrosa. Agradeço igualmente pelo apoio pessoal.

Ao corpo docente do curso de Ciências Sociais e do programa de pós-graduação desta instituição que muito contribui à minha formação. Em especial, professores Beatriz de Basto Teixeira e Eduardo Salomão Condé.

Aos professores, não mais desta instituição, mas que enriqueceram minha trajetória acadêmica, Octávio Bonet e Diogo Tourino.

Ao meu pai, Laércio, que tanto amo, por ser meu maior incentivador e por me ajudar a seguir em frente. Minha admiração por você é imensurável.

À minha mãe, Cacilda (*in memorian*), meu exemplo de vida. Mulher batalhadora, mãe incomparável, quem muito me incentivou e nunca mediu esforços para colaborar na minha formação. Não há palavras que possam expressar quão difícil é seguir sem você. A temática deste trabalho é uma homenagem à grande educadora que foi.

Aos familiares, que, cada um à sua maneira muito contribuiu para que aqui chegasse. Com muito amor, avô Antonio (*in memorian*), muito presente em minha vida, meu melhor amigo; avô Domingos (*in memorian*), que exaltava minha capacidade; avós Conceição e Jandyra, mulheres orantes, zelosas e que me fazem tão bem.

Ao meu amado, Gabriel por este amor tão puro e doce. Pelo amparo, companheirismo, pela paciência e por aceitar minha jornada de estudos, por muitas vezes pesada. Muito obrigada, por me trazer de volta ao mundo quando estive completamente distante.

Às minhas grandes amigas Natália e Helena, pelo carinho, incentivo, compreensão e ombro amigo.

Às amigas do mestrado Daisy e Paula que sempre me encorajaram.

À amiga Marcela, doutoranda desta instituição, pela atenção e esclarecimentos.

“Pois nada é digno do homem como homem, a menos que ele possa empenhar-se na sua realização com dedicação apaixonada.” (Max Weber)

RESUMO

A dissertação focaliza de que forma a educação importa / contribui no processo de (re) produção das desigualdades sociais a partir da reflexão dos três eixos temáticos abordados nas Ciências Sociais: estratificação educacional, educação e entrada no mercado de trabalho e a relação entre educação e renda. São considerados os modelos explicativos e evidências empíricas relativas ao Brasil sobre as relações estabelecidas pela educação com os processos de estratificação social.

Palavras-chave: desigualdade, estratificação educacional, transição para o trabalho, aquisição de renda.

ABSTRACT

The dissertation focus on the way of education contributes to the social inequality (re) production process from the reflection on the three thematic issues that were dealt with Social Science: educational stratification, education and the access to the labour market and the relations between education and income. The explicably models and empiric evidences related to Brazil are considered about the relations between education with the social stratification process.

Key words: inequality, educational stratification, transition to work, acquisition of income.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologia Ampliada de Classes de Erik Olin Wright	30
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REFLEXÕES SOBRE A DESIGUALDADE	13
2.1	A Importância da Análise de Classe no Debate sobre a Desigualdade...	20
2.2	Produção das desigualdades: importa a educação?	31
3	ESTRATIFICAÇÃO: QUAL O PAPEL DA ESCOLA?	36
3.1	Reflexos da Estratificação Educacional na Sociedade Brasileira	57
4.	EDUCAÇÃO E TRABALHO: TRAÇOS DE UMA RELAÇÃO DURÁVEL	67
4.1	Escola-Trabalho: o caso brasileiro	82
5	EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA DISTRIBUIÇÃO DE RENDA	99
5.1	Perspectivas teóricas da relação educação-renda	102
5.1.1	As teorias do capital humano e da realização de <i>status</i>: foco no indivíduo	104
5.1.2	Modelos dos efeitos da educação	107
5.2	Classes sociais, educação e recompensas	112
5.3	Os retornos econômicos da educação no Brasil	118
6	CONCLUSÃO	128
	REFERÊNCIAS	139

1 INTRODUÇÃO

A educação é um tema muito debatido, seja na academia, na política, nos bares, na mídia e na sociedade civil como um todo. Não é à toa tamanha repercussão: o desenvolvimento socioeconômico pode estar diretamente associado ao processo de expansão educacional. O que fomenta a discussão é que a expansão educacional aumentaria a produtividade do trabalho, garantindo o crescimento econômico, salários maiores e a diminuição da pobreza. Assim, a educação poderia promover maior igualdade e mobilidade social. Além disto, a escola tem o papel de selecionar e classificar os indivíduos. Se, por um lado é por meio dela que os filhos conseguem se manter na posição de seus pais na hierarquia social ou até mesmo ascender, de outro, é nela que valores e comportamentos são transmitidos de geração a geração. Logo, a educação assume ao mesmo tempo, dois papéis contrários - de equalizadora e de selecionadora.

A sociedade brasileira carrega reflexos deste processo. Ela trás as marcas da desigualdade. Conforme Valle Silva & Hasenbalg (2000) é notório que o Brasil apresenta um desempenho educacional insatisfatório, quando comparado a países com níveis semelhantes de desenvolvimento e renda *per capita*, refletindo na ausência de igualdade de oportunidades. Elisa Reis complementa que

Embora seja mister reconhecer que para amplas camadas da população a questão da sobrevivência material seja vivida dramaticamente, não há dúvidas que a desigualdade, e não a pobreza, é o aspecto distintivo da sociedade brasileira. (REIS, 2000, p.74)

Neste sentido, Celi Scalon (2004) destaca que, ao contrário da pobreza, que tem a maior visibilidade e é alvo de ações específicas, a desigualdade nem sempre é percebida e dimensionada como um problema. A injustiça social é a inquietude de nossa sociedade que clama por uma vida mais digna. A esfera pública trás para si o combate à desigualdade tendo como um dos pilares para a sua redução o acesso universal à educação de qualidade.

Pensar nesta problemática é tarefa árdua. Os fatores que contribuem para este cenário são diversos e não se concentram apenas na educação. A dissertação focaliza de que forma a educação importa / contribui no processo de (re) produção da desigualdade.

Encontramos nos estudos sobre educação e desigualdade nas Ciências Sociais a divisão em três eixos distintos, a saber: (1) estratificação educacional; (2) a associação entre educação e trabalho; (3) a relação entre educação e renda. Cada um destes eixos abarca uma gama de modelos explicativos e cada um, à sua maneira investe no desvendamento das relações estabelecidas pela educação que possam estar associadas ao fortalecimento das desigualdades.

Para tanto, nossa fundamentação encontra-se na literatura internacional assim como em pesquisas nacionais que trazem o diagnóstico do caso brasileiro. Nesta perspectiva, a empreitada consistiu na busca de diversas investigações, tanto de cunho teórico como empírico que analisam os processos de estratificação, mobilidade e mudança social.

A dissertação tem como ponto central sistematizar os motivos pelos quais a escolaridade está associada a diversas conseqüências sociais, particularmente à distribuição das recompensas. Uma das preocupações encontradas consiste em estudar as implicações do fato do nível da escolaridade estar associado às origens da família e os destinos econômicos. As questões suscitadas normalmente são as de em que medida a educação tem conseqüências sociais aparentes, ligada ao setor econômico e também em que medida os efeitos educacionais refletem no papel dos recursos da escolaridade no mercado. Embora grande parte deste debate diga respeito à explicação do retorno econômico da educação em investimentos, encontramos também trabalhos que recorrem às idéias subjacentes a estas perspectivas concorrentes para nortear a análise de muitos resultados não-econômicos relacionados com a educação.

Para melhor alcance de nossos objetivos, organizamos o trabalho em seis capítulos, incluindo a introdução e a conclusão.

Iniciamos abordando a desigualdade. Como um passo preliminar da análise de como esta é produzida ou não se faz necessária a reflexão de como a desigualdade é conceituada nas Ciências Sociais. No capítulo ‘Reflexões sobre as desigualdades’, destacamos diversas perspectivas da desigualdade, apresentando seus conceitos, controvérsias e similaridades. Abordamos os autores Charles Tilly, Amartya Sen e Göran Therborn. Após uma breve apresentação do que seja a desigualdade, concentramo-nos na análise sociológica das classes sociais de Erik Olin Wright conjugada ao trabalho de José Alcides Figueiredo Santos com o intuito de elucidar o panorama do debate contemporâneo acerca da estratificação e da mobilidade social. A tradição da análise de classe é invocada para tratar da dimensão socioeconômica, estruturada, durável e relacional da desigualdade. Finalmente, discutimos porque a educação importa no processo de (re) produção das desigualdades, apresentando um pequeno balanço das produções nas Ciências Sociais sobre a temática.

Nos capítulos seguintes, além da reflexão teórica há balanços sobre o Brasil a fim de contribuir, mesmo que modestamente, com a sistematização de dados que mostram o papel da educação na sociedade brasileira.

O terceiro capítulo, ‘Estratificação: qual o papel da escola?’, apresenta o debate sobre a estratificação educacional. A educação pode atuar tanto como promotora da mobilidade social como ser fator de distorção. Exploramos no capítulo as teorias que tratam a escola como mecanismo de mobilidade e as visões que as contrapõem, afirmando que a educação é um instrumento de reprodução e dominação social. O propósito é analisar a relação entre a expansão escolar e a estratificação educacional através das principais abordagens e modelos dedicados a esta relação.

Entitulado ‘Educação e Trabalho: traços de uma relação durável’, o quarto capítulo trata a questão da transição para o mercado de trabalho. Mostramos como a educação é utilizada como um dispositivo de triagem na organização do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a educação pode ser uma credencial valiosa, criando oportunidades para o grupo que tem um determinado grau. Os indivíduos podem, assim, se beneficiar ou perder em função da sua certificação escolar, independentemente de suas próprias capacidades pessoais. Assim, procuramos analisar como as credenciais são recompensadas no mercado de trabalho.

No quinto capítulo, ‘Educação e suas implicações na distribuição de renda’, exploramos a questão de a educação estar fortemente associada aos processos de determinação da renda. A educação está ligada a diversos fatores, tais quais produtividade e competitividade, distribuição de renda, inovação, cidadania, etc. cujos efeitos são os pilares para o desempenho econômico e para a forma de distribuição dos seus resultados. Tratamos nesta parte as teorias e os modelos, alguns econômicos e outros sociológicos da relação subjacente entre educação e renda indicando seus pontos e contrapontos.

Os estudos sobre a desigualdade educacional são extremamente complexos e exigem que tenhamos clara a noção desta divisão e principalmente, o que cada uma delas explora teórica e empiricamente. O esforço consiste em dissertar sobre cada um destes eixos, porém buscando integrá-los, já que eles se expressam desta forma na realidade. O objetivo básico é apresentar um diagnóstico das relações entre educação e desigualdades a partir da análise destes três eixos expostos.

2 REFLEXÕES SOBRE AS DESIGUALDADES

Todas as sociedades atuais experimentam desigualdades que se apresentam nas mais diversas formas: poder, riqueza, renda, prestígio, etc.; e as suas origens são tão variadas quanto as suas manifestações. Este quadro é tampouco diferente no Brasil, berço das discrepâncias, sejam elas de gênero, raça, sexo ou renda. A desigualdade é ainda quem molda a estrutura social de nosso país cujo impacto reside em questões não apenas relativas à pobreza, mas também na educação, justiça social, segregação, entre outras.

Preocupar-nos com as desigualdades, denota ir além da preocupação com a pobreza. Significa nos preocupar com a maneira como toda a sociedade é estruturada e não apenas com o seu pior aspecto. Deste ponto de vista, estaremos concentrados na desigualdade em si e com o tecido social na condição de ambiente humano. Assim sendo, a preocupação com a desigualdade é mais propícia à auto-organização e mobilização dos próprios desfavorecidos, ao conflito social e à transformação social em grande escala do que a preocupação com a pobreza. (THERBORN, 2006).

Assim como a vida social é variável, complexa e múltipla, as desigualdades sociais também são. Abordar questões referentes a esta temática implica, portanto, na sua simplificação e redução em fatias analíticas para que sua complexidade e relevância sejam respeitadas (REIS, 2000). Com isto queremos expressar que, se temos a desigualdade enquanto uma construção social que se expressa em diversas facetas dependendo da circunstância em que se insere e muito também das decisões políticas tomadas ao longo da história, suas abordagens também são múltiplas, podendo conter não apenas os critérios exclusivamente materiais, mas também formas mais amplas de privação e desvantagem. Então, como podemos definir a desigualdade?

Charles Tilly (2006) apresenta as desigualdades como categóricas. O sociólogo americano aborda o caráter organizacional da desigualdade sendo esta formada pelas relações interpessoais entre e no interior das fronteiras categóricas. Com isto, mostra que as transações que ocorrem através de uma fronteira categórica, geram regularmente vantagens aos indivíduos em um dos lados da fronteira e a reproduzem. Ora, a desigualdade é entendida como a relação entre o indivíduo ou um grupo na qual a interação gera mais vantagem para um dos lados. As desigualdades categóricas sobrepõem-se umas às outras redimensionando e potencializando as diversas maneiras de exclusão.

As categorias desempenham o papel de modeladoras das desigualdades e de identidades, além de estabelecerem as fronteiras sociais. Elas atuam como ordenadoras sociais, incidindo diretamente nos processos de exclusão e de assimetria ao acesso a recursos e ao bem-estar. As desigualdades assim produzidas tornam-se mais duradouras e eficazes quando os beneficiários utilizam parte do excedente que recebem para reproduzir as fronteiras que os separam das categorias excluídas da população e relações desiguais através das fronteiras. A mobilidade através das fronteiras não gera desigualdade, mas sim os que se beneficiam delas e, o predomínio de uma combinação ou outra de recursos na qual a desigualdade se baseia afeta os padrões de mobilidade individual e coletiva.

A desigualdade, portanto, segundo Tilly (2006) ocorre quando transações permanentes através das fronteiras resultarem em vantagens para os que estão de um lado dela, do que para os que necessitam. Desta forma, as relações desiguais inserem-se em pequenos contextos, como os de vizinhança, trabalho e suas múltiplas relações. As fronteiras categóricas são utilizadas pelos indivíduos na organização da vida social e na reprodução da desigualdade entre as diferentes categorias.

Charles Tilly (2006) apresenta os indivíduos em relações interacionais, dispostos em categorias sobrepostas, ao passo que para Amartya Sen (2001) a desigualdade não pode ser avaliada em categorias, pois as relações interpessoais atravessam os diferentes espaços focais, importando então, a capacidade de conversão do recurso em realização de bem-estar. A semelhança é que ambos concebem a construção da desigualdade em termos relacionais (SEN, 2001; TILLY, 2006).

O importante é atentar-nos ao fato de que as categorias sempre geram diferenças, mas não necessariamente desigualdades.

Existem três formas principais de distinguir diferença e desigualdade. Primeiro, uma diferença pode ser horizontal, sem que nada ou ninguém esteja acima ou abaixo, seja melhor ou pior, enquanto uma desigualdade é sempre vertical, ou envolve *ranking*. Em segundo lugar, diferenças são apenas questão de gosto e/ou de categorização. Uma desigualdade, por sua vez, não é apenas uma categorização; é algo que viola uma norma moral de igualdade entre seres humanos. (...) Em terceiro, para uma diferença tornar-se uma desigualdade ela deve também ser extingüível. A maior destreza física do indivíduo jovem médio, em comparação com a do sexagenário médio não é uma desigualdade. Mas as diferentes oportunidades de vida das mulheres em comparação com os homens, dos negros filhos de trabalhadores em comparação com brancos filhos de banqueiros, passaram a ser vistas como desigualdades. Em uma sentença: desigualdades são diferenças

hierárquicas, evitáveis e moralmente injustificadas. (THERBORN, 2010, p.145)

Dada a sua definição, temos alguns mecanismos produtores do acesso desigual aos recursos produtores de valor responsáveis pela geração da desigualdade material categórica, como a exploração e a reserva de oportunidades. A exploração diz respeito a pessoas que controlam um recurso. Ela reúne o esforço de outros para produzir um valor por meio deste recurso e, ao mesmo tempo, exclui as outras pessoas do valor total acrescentado por seus próprios esforços. A reserva de oportunidade diz respeito à limitação da disposição de um recurso produtor de valor aos membros de um grupo. Aqui há a presença de barreiras, de exigências que bloqueiam as redes de relações sociais, além das relações de poder. Desta forma, há o fechamento de posições nas oportunidades e nas categorias. (TILLY, 2006)

Ao tocarmos no ponto das oportunidades dos indivíduos, Amartya Sen (2001) propõe a igualdade de capacidades como um meio eficaz de avaliação da desigualdade real. Sua argumentação baseia-se na diversidade humana presente na multiplicidade de variáveis focais e nas oportunidades reais. O cerne da discussão reside na questão: Igualdade de quê? O termo igualdade só pode ser definido em um plano específico, o que, acaba por determinar a desigualdade em outras esferas. Desta forma, a igualdade pode ser avaliada numa diversidade imensa, devido à própria heterogeneidade básica dos seres humanos. (SEN, 2001). O autor quer mostrar a necessidade de se atribuir a importância da igualdade em uma área determinada, considerada a mais importante, a fim de justificar a desigualdade em outro espaço. É neste contexto, que lança o conceito de igualdade basal, que explicita a necessidade da igualdade em uma determinada característica individual, mas considerada como igualdade básica na concepção particular de justiça social ou ética política.

Temos então que, devido à diversidade real dos seres humanos, ao exigirmos a igualdade em termos de uma variável tendemos a ser de fato incompatíveis e não somente em teoria: somos diversos em nossas características internas, como sexo, idade e gênero; e externas, como patrimônio, ambiente social, entre outros; devido a isso, a ênfase do igualitarismo em um campo, pode não ser compatível com a igualdade em outra dimensão. Portanto, a pergunta Igualdade de quê? relaciona-se com o fato empírico do nosso interesse na igualdade. A igualdade em termos de uma variável pode não coincidir com a igualdade na escala de outra, por isso, o julgamento e a medição da desigualdade são completamente dependentes da escolha de uma variável – renda, riqueza, etc. – em cujos termos são feitas as

comparações. Quando a variável focal é fixada, temos uma definição específica da eficiência na estrutura geral.

É importante reconhecer o alcance limitado do igualitarismo e também o fato de que exigir igualdade num determinado espaço pode fazer com que sejamos anti-igualitários em algum outro, cuja importância comparativa na avaliação global tem de ser apreciada criticamente. O enfoque de Sen (2001) está no fato de que uma desigualdade é consequência da igualdade em outro espaço.

Diante deste fato, que podemos tratar como um empecilho, para Sen (2001), o que fornece uma maneira singular de ver a avaliação da igualdade e da desigualdade é a capacidade de uma pessoa para realizar funcionamentos que ela tem razão para valorizar. Em outras palavras, o modo mais adequado de apreciar a igualdade real de oportunidades deve ser por intermédio da igualdade de capacidades. Enquanto em Tilly (2006) encontramos a perspectiva da desigualdade material resultante do controle desigual de recursos que produzem valores, em Sen (2001), temos a defesa da análise da igualdade de capacidades, pois, esta, quando ausente, reflete nas oportunidades desiguais (reais) dos indivíduos de realizarem funcionamentos nas diversas esferas da vida social.

A forma como os indivíduos convertem os recursos e bens primários em realizações se dão pela capacidade de realizar os funcionamentos, uma vez que capacidade representa as várias combinações de funcionamentos – estados e ações – que uma pessoa pode realizar. Desta forma, o conjunto capacitário reflete no espaço de funcionamentos, na liberdade da pessoa para escolher dentre vidas possíveis. (SEN, 2001). A abordagem da capacidade trata primeiramente da identificação de objetos-valor e concebe o espaço de avaliação em termos de capacidades para realizar funcionamentos, divergindo-se da abordagem utilitarista, que segundo Sen (2001), abre espaço para uma variedade de ações e estados considerados importantes por si mesmos. A perspectiva das capacidades fornece um reconhecimento mais amplo da variedade de maneiras sob as quais as vidas podem ser enriquecidas ou empobrecidas.

A capacidade reflete a liberdade de uma pessoa para escolher entre vidas alternativas – combinações de funcionamentos – e sua valoração não necessita pressupor unanimidade com respeito a algum conjunto específico de valores (uma doutrina abrangente particular). A capacidade representa a liberdade ao passo que os bens primários nos falam somente dos meios para a liberdade, com uma relação interpessoalmente variável entre os meios e a liberdade efetiva para realizar. Os recursos que uma pessoa tem, ou bens primários que detém podem ser indicadores bastante imperfeitos da liberdade que esta pessoa realmente desfruta

para fazer isto ou aquilo; as características pessoais e sociais de pessoas diferentes podem diferir enormemente e resultar em variações interpessoais substanciais na conversão de recursos e bens primários em realizações.

Assim, a variável renda como determinante na produção/reprodução da desigualdade é desmistificada. A extensão da desigualdade real de oportunidades com que as pessoas se defrontam não pode ser prontamente deduzida da magnitude da desigualdade de renda. O que podemos ou não fazer, realizar ou não, não depende somente de nossa renda, mas também da variedade de características físicas e sociais que afetam nossas vidas e fazem de nós o que somos (SEN, 2001). Portanto, o problema da desigualdade não deriva apenas da renda, mas da existência de outros meios importantes e das variações interpessoais na relação entre os meios e nossos vários fins. A medição da desigualdade tem que introduzir informação relativa a outros espaços: tanto para avaliar a desigualdade neste mesmo espaço, como para avaliar em um esquema mais amplo, considerando a influência de outros fatores sobre o objetivo.

Se nós queremos uma medida de desigualdade ou pobreza propriamente satisfatória, nós não podemos defini-la apenas no espaço de renda, e temos que suplementar os dados de renda com informações acerca de relações sociais entre as pessoas e acerca de grupos de comparação cujos padrões de consumo influenciam o que é considerado ser um ‘consumo necessário’ em um contexto social particular. Dados econômicos não podem ser interpretados sem o necessário entendimento sociológico” (SEN, 2001, p. 45)

Göran Therborn (2006) tem o mesmo ponto de partida de Amartya Sen (2001). A desigualdade, segundo ele, acontece de diversas formas e em diferentes grupos sociais devendo ser concebida como multidimensional. Sendo assim, falamos de desigualdades, no plural, e não de um único tipo. O mundo é completamente desigual, em suas mais variadas esferas e, diante deste fato, a questão a que devemos nos propor é: quais as formas de desigualdade que estamos enfrentando? Ou melhor, quais são as mais pertinentes? Para responder, não devemos tratar as desigualdades apenas como o ponto de partida para reflexões éticas; mais que isso, elas se referem a uma questão empírica, de organização social, uma vez que produzem valores, definem recursos e os padrões de um grupo.

Therborn (2006; 2010) elenca quatro formas de produção da desigualdade. Cada uma destas formas varia quantitativamente em seu montante específico de desigualdade, ou melhor, no grau de fechamento ou porosidade de seus limites, na quantidade de extração

exploratória, na magnitude relativa de membros do grupo e de estranhos excluídos, na extensão da escada hierárquica e na disposição de seus degraus e no número de segmentos separados entre uma população dada. São elas: distanciamento, exclusão, hierarquia e exploração.

O distanciamento é uma forma de desigualdade antes horizontal do que vertical e, não exige necessariamente qualquer limitação categórica. É onde algumas pessoas estão à frente e outros ficam para trás. (THERBORN, 2006; 2010). O autor exemplifica com o multiculturalismo e a diferenciação dos estilos de vida que podem funcionar através da segmentação. Já o mecanismo da exclusão funciona por meio de uma barreira que é erguida impossibilitando ou dificultando certas categorias alcançarem uma boa vida.

Em terceiro, a hierarquia das instituições significa que as sociedades e as organizações constituem-se como escadas, com grupos nos patamares altos e outros embaixo. Em outras palavras, a hierarquia refere-se a uma escada classificatória da conquista desigual de valores, em grande parte, comuns. É um sistema em que o poder é distribuído em diferentes camadas havendo pouca ambigüidade sobre quem tem autoridade e o subordinado. Temos que o mundo tem se inclinado mais à hierarquização do que à exploração, pois com o declínio de tradições e o desaparecimento de modernidades alternativas o padrão global de valores de consumo convergentes e possibilidades de consumo divergentes traz em si o potencial para explosões sociais. (THERBORN, 2006; 2010)

Por fim, temos a exploração, em que, as riquezas dos ricos derivam do trabalho árduo e da subjugação dos pobres e desfavorecidos. (THERBORN, 2010). A exploração trata-se de uma divisão categórica entre pessoas superiores e inferiores, onde estes devem produzir valores para aqueles, ou onde os mais fortes extraem uma quantidade injusta de valor dos mais fracos, segundo certo padrão de referência. (THERBORN, 2006; TILLY, 2006). Seu funcionamento ocorre por meio de muitos critérios diferentes cujos principais são gênero, raça, etnia, idade e propriedade. A exploração impõe uma divisão categórica que pode assumir proporções significativas frente a um mundo cada vez mais hierárquico e hierarquicamente interconectado.

A desigualdade possui também, de acordo com Therborn (2006; 2010) três dimensões fundamentais, a saber: vital, existencial e desigualdade de recurso fazendo alusão ao organismo, à pessoa e ao ator social respectivamente.

A desigualdade vital é aquela que pode ser medida pela expectativa de vida, mortalidade e pela incidência de má nutrição. Está diretamente ligada às condições de vida e de saúde. Saúde e longevidade são distribuídas segundo padrões sociais facilmente

identificáveis, por exemplo, nos países mais pobres as crianças morrem mais frequentemente antes de fazer 1 ano e entre 1 e 5 anos, do que nos países de classes mais ricas. (THERBORN, 2010). Geralmente não é tida como um tipo de desigualdade, mas sim como uma diferença nas condições de vida da população.

A desigualdade existencial atinge o indivíduo como pessoa. O que está em jogo aqui é a liberdade que os sujeitos têm para perseguir a realização de seus projetos individuais, seus direitos e reconhecimento. Desta forma, o reconhecimento é incorporado num pensamento sistemático sobre a desigualdade, assim como a desigualdade de oportunidades para a realização de projetos individuais. Em outras palavras, na desigualdade existencial há a restrição da liberdade de ação de certas categorias de pessoas, como, das mulheres nos espaços públicos, por exemplo. Além do mais, significa a negação de (igual) reconhecimento e respeito, e é um forte gerador de humilhações - para os negros, imigrantes pobres, membros de castas inferiores e grupos étnicos estigmatizados. “Ela não assume, vale lembrar, apenas a forma de discriminação ostensiva, mas também opera de modo eficaz através de hierarquias de *status* mais sutis”. (THERBORN, 2006, p.146).

A desigualdade de recursos é o terceiro tipo apresentado por Therborn (2006; 2010). Significa que os indivíduos contam com recursos distintos. Diz respeito tanto aos recursos materiais quanto simbólicos, uma vez que os recursos são vistos como meios utilizados para a realização de determinados fins. A desigualdade de recursos refere-se à diferença existente na capacidade de ação dos atores e nasce da forma que se dá a estruturação do sistema de oportunidades e de recompensas. Importante é que estes recursos não têm a ver apenas com a renda, mas também com conhecimento, educação e rede social. O ponto central desta argumentação é a capacidade de agir, assim como para Sen (2001). Estas distinções não podem ser arbitrárias, pois, eventualmente, elas interagem entre si.

Podemos então chamar de desigualdade os modos de produção de valores, apropriação e distribuição destes, referindo-nos aos processos de definição de recursos e ambientes valiosos e da definição dos padrões de sua geração. O número de realizações ou propriedades consideradas de alto valor e o grau no qual os valores são conversíveis uns aos outros são questões fundamentais relacionadas ao modo de produção de valores. Caso haja um valor supremo, o dinheiro, ou se o dinheiro e todos os outros valores altos forem facilmente conversíveis uns aos outros, teremos uma forma de desigualdade. Mas, se houver mais valores altos que sejam difíceis de transformar uns nos outros, teremos outro conjunto de formas de desigualdades, tais como, os quadrantes de riqueza econômica, riqueza cultural, pobreza econômica e pobreza cultural. (THERBORN, 2001; BOURDIEU, 2004; 2007)

2.1 A importância da análise de classe no debate sobre a desigualdade

Frente às formas de desigualdade é valioso saber que não existem apenas diferentes quantidades de desigualdade em relação às variáveis, mas, que há também diferentes configurações de desigualdade que por sua vez, operam de maneiras diferenciadas. A desigualdade, portanto, configura-se como um fenômeno multidimensional, transversal e durável (SEN, 2001; TILLY, 2006; THERBORN, 2001; 2006; 2010). Diante destas características seus resultados impactam sobre o destino da democracia, a exposição ao risco fatal e a realização da justiça social.

Mensurar a desigualdade, portanto, não é tarefa fácil. Como vimos, sua gênese está na distribuição desigual de recursos sociais e de capacidades para realizar fins, em um espaço multidimensional e relacional, transformando-se em desigualdades de resultados. Assim, há uma gama de variáveis em que podemos concebê-la e não apenas associada à renda. A desigualdade de classe, todavia, configura-se, neste quadro, com posição nuclear, devido à força e aos desdobramentos dos seus efeitos e sua interferência nas outras formas. O conceito de classe pode ser importante instrumento para identificar diferentes mecanismos causais das desigualdades ligados aos atributos individuais, à natureza das posições que os indivíduos ocupam ou à natureza das relações entre as posições. A tradição da análise de classes é ferramenta útil na abordagem da dimensão socioeconômica, estruturada, durável e relacional da desigualdade. A análise de classe, portanto, pode fornecer respostas a diferentes tipos de questões. Por isso, acreditamos que sua inserção no debate o enriquece.

Erik Olin Wright (2009) destaca que uma das questões mais importantes na pesquisa sociológica contemporânea para a classe é: o que explica as desigualdades nas oportunidades de vida e padrões da vida material? Esta questão desempenha um papel, de uma forma ou de outra, em praticamente todas as abordagens para a análise de classe. Não se trata simplesmente de localizar os indivíduos dentro de um sistema estratificado, mas identificar os mecanismos causais que ajudam a determinar as características marcantes deste sistema.

Quando classe é usada para explicar a desigualdade, normalmente o conceito não é definido principalmente por atributos subjetivamente salientes de uma posição social, mas sim a relação de pessoas para geração de renda, recursos ou bens de vários tipos. Classe, assim, torna-se um conceito relacional ao invés de simplesmente gradacional. As relações de classe envolvem a distribuição desigual de direitos e poderes sobre os recursos produtivos básicos

da sociedade gerando conflito social por meio de assimetrias entre o que as pessoas tem e o que fazem com o que tem. (WRIGHT, 2008)

As divisões de classe social manifestam-se sociologicamente como estruturas e mecanismos geradores tanto de conseqüências sociais sistemáticas na vida das pessoas e na dinâmica das instituições. Ao falarmos de classe, devemos ter a consciência que esta influencia outros fenômenos sociais, pois, molda tanto os interesses materiais quanto as capacidades para ação das pessoas. E a análise de classes busca justamente explicitar a relação entre classe e outros fenômenos sociais assim como sua estrutura causal. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002). Assim,

a abordagem sociológica de conceituação e mensuração de classe social tem muito a colaborar para o entendimento da configuração, da evolução e das conseqüências das divisões socioeconômicas e suas relações com as demais formas de desigualdades duráveis que permeiam a altamente desigual sociedade brasileira (FIGUEIREDO SANTOS, 2005, p.1).

Como vemos, classe social incide na desigualdade ao relacionar-se com outras variáveis, tornando necessário estudarmos as principais teorias sobre este conceito. As análises que apresentaremos permitem melhor compreensão do processo de desigualdade econômica e, a relação desta com outros geradores de divisões sociais. Desta forma a análise da classe social configura-se em uma importante tática, pois, esta determina recursos produtivos e acesso aos variados planos de bem-estar da vida humana, revelando seu impacto causal sobre outras variáveis e também, suas relações com estas.

Trabalhar com a teoria de classes nos remete aos trabalhos clássicos de Karl Marx e Max Weber, fundadores da Sociologia e fonte de inspiração para a delimitação do campo teórico-conceitual considerado essencial para as análises de classes. Se para Marx o conceito de classe é fundamental, em Weber não deixamos de encontrar uma ampliação do conceito frente à diversificação e ampliação do mercado de trabalho capitalista.

Embora Marx não tenha apresentado uma definição sistemática de classe, ele nos forneceu suas características próprias: é um modelo abstrato dicotômico marcado pela relação antagonica entre a classe burguesa – detentora dos ativos de produção e que extrai o produto excedente do trabalho de uma maioria não proprietária – e a classe proletária, que oferece sua mão-de-obra como condição de existência, sobrevivendo então, da venda de sua força de trabalho. Para Marx, um período histórico é definido pelo modo de produção existente e, cada

modo de produção corresponde a um tipo de relação de produção, e, esta por sua vez é estabelecida dentro do processo de produção. As relações de classes são determinadas pelas relações de produção. Na sociedade capitalista estas são definidas pela propriedade ou não dos meios de produção.

Os conceitos de dominação e exploração estão presentes em Marx. A dominação econômica relaciona-se diretamente com a dominação política, uma vez que os proprietários de ativos, que controlam os meios de produção condicionam o domínio do poder político. Por isso, ao analisarmos as divisões de classes devemos atentar-nos a uma divisão simultânea de propriedade e poder. Vale acrescentar que, exploração neste caso refere-se à apropriação do produto excedente produzido pelo esforço do trabalhador, pelos proprietários de ativos de capital.

Adepto da revolução, Marx defendia piamente que a alteração concreta da vida das pessoas poderia levar à emancipação humana. Tinha os trabalhadores como sujeitos e encarava a história como progressiva, assim como a expansão da liberdade através do desenvolvimento coletivo. O empenho marxiano foi o de basear o processo de emancipação coletiva nos esforços de alguma classe social concreta identificada com as necessidades gerais da sociedade, aderindo então à concepção de classes sociais como agentes históricos. A acumulação e a centralização do capital enfraqueceriam as classes intermediárias, reconhecidas na pequena burguesia, que, assim, seriam incorporadas à classe proletária, reforçando assim a polarização da sociedade capitalista em duas grandes classes.

Sinteticamente, Marx contribuiu com três postulados: 1) Postulado do Materialismo Histórico: os fenômenos humanos podem ser melhor entendidos analisando-se como o esforço racional para a realização de interesses individuais é formado pela evolução conflituosa, mas, progressiva dos meios de produção e das relações sociais de produção; 2) Postulado da Determinação Evolucionista: no lugar de juízos normativos, a análise científica fornece indicações das ações objetivamente apropriadas por um dado período histórico; e 3) Postulado da Moralidade determinada pela Classe: as chamadas faculdades morais são simplesmente apologias ideológicas para os interesses repressivos ou insurgentes de determinadas classes em períodos históricos. Em uma sociedade sem classes, os humanos não necessitariam de faculdades morais distintamente inculcadas. (LEVINE, 1997).

Max Weber aplica um sentido diferente de Marx ao conceito de classe. Nesta abordagem, basicamente, as classes se distinguem pelas chances de vida estabelecidas no mercado. As classes sociais são agregados que compartilham situações comuns no mercado e as diferenças nas possibilidades de mercado não se relacionam estritamente à posse ou não de

propriedade, mas também à posse de recursos ou habilidades específicas que se convertem em recompensas quais sejam renda, segurança no emprego, expectativa de progresso, autoridade, entre outras. Se em Marx temos um modelo de classes dicotômico, em Weber encontramos uma concepção pluralista. Sua tipologia baseia-se no contexto de complexificação no interior do mercado capitalista em virtude da crescente e intensa divisão do trabalho em que os interesses variam e se justapõem.

Em suma, a abordagem weberiana define classe pelo grau de acessibilidade e exclusão de oportunidades econômicas relevantes, focalizando o modo como determinadas posições sociais tornam-se socialmente restritas e desigualmente recompensadas. A abordagem de cunho marxista concebe as classes como estruturadas por mecanismos de dominação e exploração, em que as posições controladas oferecem poder sobre circunstâncias de vida e as atividades dos outros, considerando que a aquisição de benefícios derivados do trabalho dos outros – a exploração – liga-se ao exercício da capacidade efetiva de controlar a atividade destes trabalhadores – a dominação.

Embora apresentem abordagens diferentes, tanto os neomarxistas quanto os neoweberianos assemelham-se por construírem esquemas de classes relacionais em detrimento dos esquemas de classes hierárquicos (SCALON, 1998). Contudo, a forma como constroem a teoria de classes é o que gera o debate.

Erick Olin Wright, pesquisador contemporâneo apresenta um trabalho de cunho neomarxista. Considerado o maior colaborador da teoria de classes, reforça que as classes sociais possuem interesses objetivos, e salienta esta como a teoria dos conflitos por excelência. (SCALON, 1998). Apresentaremos algumas de suas noções e, para isso utilizaremos as interpretações do pesquisador José Alcides Figueiredo Santos (2002).

De acordo com Wright (1994) falar da desigualdade social é descrever algum atributo valorizado que pode ser distribuído entre as unidades relevantes de uma sociedade em poucas quantidades diferentes, onde a desigualdade, portanto, implica que as diferentes unidades possuem quantidades diferentes deste atributo. As unidades podem ser indivíduos, famílias, grupos sociais, comunidades, nações; os atributos incluem coisas como renda, saúde, *status*, conhecimento e poder. O estudo sobre a desigualdade, então, consiste em explicar os determinantes e as consequências da distribuição destes atributos em toda as unidades apropriadas.

À luz dos procedimentos teóricos de Erik Olin Wright, Figueiredo Santos (2002) mostra a possibilidade da análise multivariável da estrutura de classes, cuja ênfase está no rigor teórico e na testabilidade empírica. “Os esquemas de classe representam um importante

instrumental descritivo, analítico, preditivo e explicativo, aplicável à pesquisa empírica e à análise multivariável.” (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.277).

Wright segue a tradição marxista ao ratificar o papel da propriedade de ativos de capital como o eixo decisivo da estrutura de classes no capitalismo, porém, consagra-se por uma trajetória de renovação teórica e rigor metodológico ao agregar a formação de localizações privilegiadas da apropriação vinculadas à posse de ativos de qualificação e ao exercício de poder estratégico ou de autoridade na organização da produção. Ele trabalha com o conceito de nível micro de localização ou posição de classe, dirigindo-se à análise empírica dos processos e resultados de classe que se manifestam no plano individual. O esquema teórico, assim, desdobra-se em uma tipologia de classes – “um sistema de categorias nominais, discretas, internamente homogêneas, que representam mecanismos causais qualitativamente distintos.” (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.277).

A realidade da sociedade capitalista contemporânea permite que reconheçamos empiricamente a fragmentação da estrutura de classes e a expansão da classe média. Esta foi sem dúvida a questão levantada por Wright e sua motivação para elaborar um novo esquema teórico buscando manter fidelidade aos conceitos de conflito, polarização e antagonismo das classes sociais. Trabalhar com uma perspectiva dual das relações de classes é o que torna problemático o tratamento destas relações como polarizadas quando existem posições de classe não polarizadas, levando-nos à questão: qual é o lugar da classe média?

Wright encontrou como solução a corrente teórica que não reconhece a classe média como uma classe, mas, que se situa em mais de uma classe. Neste sentido, as posições assumidas por esta classe, ou classes, são entendidas como posições contraditórias nas relações de classe. Desta forma, a tipologia básica de classes na sociedade capitalista de Wright foi construída em função da apropriação diferenciada de ativos em meios de produção, ativos de qualificação e relação com o exercício de dominação dentro da produção.

A noção de estrutura de classes torna-se imprescindível nesta abordagem, uma vez que designa a organização do conjunto de relações e localizações de classes. Ocupar uma localização significa ser afetado por um conjunto de mecanismos que determinam as possibilidades e os limites encarados ao se fazer escolhas e agir no mundo. Neste sentido, a localização de classe equivale a uma localização dentro das relações de classe e não propriamente a uma classe. A noção de localização dentro das relações de classe situa os indivíduos em relação aos poderes e direitos sobre os recursos produtivos que são importantes na estruturação de padrões de interação social. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002).

Wright (2008) elucida que classe social representa uma forma especial de divisão social gerada pela distribuição desigual de poderes e direitos sobre os recursos produtivos relevantes de uma sociedade. Seu objetivo é desenvolver um mapa de classes que capte as variações nas estruturas de classes das sociedades capitalistas, preenchendo assim as lacunas do pensamento marxista contemporâneo, no caso, que abranja a existência da classe média. As classes definem-se em termos de relações de propriedade – dos ativos produtivos controlados – e formam categorias de atores sociais marcados pelas relações de propriedade que geram exploração. Em suma, as classes se definem em termos de um mapa estrutural de interesses materiais comuns baseados na exploração. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002). A referência central desta teoria está na conexão ativo/produção.

Aqui, o poder tem papel importante. As desigualdades de renda e de riqueza ligadas à estrutura de classes são sustentadas pelo exercício do poder, não apenas pelas ações dos indivíduos; as desigualdades geradas pela reserva de oportunidades precisam de energia para ser usadas, a fim de impor exclusões; as desigualdades ligadas à exploração requerem supervisão, fiscalização do trabalho e sanções para impor a disciplina. Em todos os casos, as lutas sociais que desafiam estas formas de poder, potencialmente ameaçam os privilégios daqueles em posições de classes favorecidas. (WRIGHT, 2009).

É importante destacar que nesta abordagem, classe não é o fator dominante sobre qualquer fenômeno social, mas, as relações de classe desempenham um papel decisivo na delimitação de outras formas de desigualdade. “De modo específico, as relações de classe organizam a estrutura da desigualdade de renda no sentido de que as posições de classe moldam os modos como outras causas influenciam a renda.”. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p. 44).

Wright (2009) coloca os conceitos de exploração e dominação no centro da análise de classe. Dominação e exploração são controversas porque tendem a implicar um juízo moral, ao invés de uma descrição neutra. Muitos sociólogos tentam evitar tais termos por causa deste conteúdo normativo, mas, Wright (2009) argumenta que eles são importantes e identificam com precisão determinadas questões-chave na compreensão de classe. A exploração material é determinada pelas desigualdades na distribuição dos ativos produtivos e diz respeito à aquisição de benefícios econômicos a partir do trabalho de todos que são dominados. Dominação refere-se à capacidade de controlar a atividade dos outros. Toda relação de exploração envolve algum tipo de dominação, mas, nem toda dominação envolve exploração. Exploração e dominação “são as formas de desigualdade estruturada que requerem a

cooperação contínua ativa entre exploradores e explorados, dominadores e dominados.” (WRIGHT, 2009, p.107)

As relações de classe envolvem apropriação e dominação, tornando o conceito de classe político. Não há reprodução das relações sociais caso haja apropriação sem dominação e vice-versa. As relações de exploração estabelecem um vínculo causal entre o bem-estar de uma classe e a privação de outra dando um caráter objetivo a este antagonismo. Por fim, as relações de produção são a base fundamental da exploração, cabendo ao conceito de classe, conforme explicitado por Figueiredo Santos (2002), abarcar apenas a exploração enraizada nas relações de produção e não todas as relações sociais possíveis nas quais ocorre exploração.

Também encontramos em Wright a diferenciação entre exploração e opressão econômica. Conforme visto a exploração implica na apropriação do excedente do trabalho explorado, já que o bem-estar material e o econômico do explorador ocorrem de acordo com a possibilidade de exploração. A exploração envolve desta forma, a privação do explorado, a atividade produtiva e o esforço do explorado. Já a opressão econômica refere-se à privação dos explorados em relação aos meios de produção, aos recursos produtivos e à capacidade dos exploradores protegerem seus direitos de propriedade e excluir o trabalhador da possibilidade de apropriação e acesso, ou seja, envolve privação e exclusão. Ter a exploração como base para a análise das classes nos leva à desigualdade, sendo também o pilar pelo qual os conflitos de classe podem ser explicados via estrutura de classe.

As desigualdades na distribuição dos ativos produtivos – relações de propriedade - são a base material da exploração. As diferentes formas de desigualdade de ativos especificam diferentes formas de exploração que, incide no controle ou propriedades de elementos das forças produtivas. Ao falarmos de ativos produtivos, nos referimos aos fatores ou recursos geradores de renda. Ainda sobre a exploração, temos que esta “é explicativa não apenas porque redonda em desigualdades, mas também por causa dos modos através dos quais intenta mapear interdependências de interesses antagonicos.”. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.43).

Um possível modelo para a análise de classe apresentado por Wright (2009), caracteriza-se então, pelas relações de poder e regras jurídicas que dão às pessoas um efetivo controle econômico dos recursos dos meios de produção, financiamento de capital humano gerando estruturas de fechamento social e reserva de oportunidade conectadas as posições sociais. A reserva de oportunidades então produz três correntes de efeitos causais: em primeiro lugar, ela molda os micro-processos através dos quais os indivíduos adquirem

atributos relevantes de classe; em segundo, ela molda a estrutura de localização dentro do mercado e as relações de ocupações e empregos - e os conflitos distributivos associados; e em terceiro lugar, ela molda a estrutura das relações dentro da produção, especialmente nas relações de dominação e exploração, e os conflitos associados nesta esfera. O primeiro destes fluxos causais, por sua vez encaminha o fluxo de pessoas nas posições de classe no mercado e produção. Conjuntamente os atributos individuais e seus locais de classe afetam os níveis através dos quais os indivíduos são classificados em diferentes posições na estrutura de classes ou marginalizados por completo.

Um elemento final no modelo trata as relações de poder e regras institucionais, como estruturas exógenas, enquanto que, na verdade são elas mesmas em forma de processos de classe e conflitos de classe. Isto é importante porque as estruturas da desigualdade são sistemas dinâmicos, e o destino dos indivíduos depende não apenas dos processos de nível micro que encontram em suas vidas, ou sobre as estruturas sociais dentro das quais as vidas tomam lugar, mas na trajetória do sistema como um todo. Tratar as relações de poder subjacentes que suportam uma dada estrutura de classe locais como parâmetros fixos é profundamente enganoso e contribui para a visão errada de que o destino dos indivíduos é simplesmente uma função de seus atributos e circunstâncias individuais. O que precisamos, portanto, é da dinâmica do modelo macro em que as lutas sociais contribuem para a mudanças na trajetória das próprias relações (WRIGHT, 2009).

Qualificação e perícia compõem o esquema de Wright, designando um ativo incorporado na força de trabalho que aumenta seu poder nos mercados e processo de trabalho. Wright defende que os recursos organizacionais e as qualificações/credenciais são formas de exploração secundárias e também bases do antagonismo das relações de classes. Constatamos que o mapa de classes de Wright aproxima-se da teoria weberiana ao basear-se no reconhecimento do papel relevante que as credenciais, qualificações e recursos organizacionais desempenham na estruturação das categorias.

A inclusão do credencialismo e dos recursos organizacionais como base para a definição e diferenciação entre os estratos não proprietários pode ser diretamente associada ao que os neoweberianos definem como situação de mercado e situação de trabalho. Wright incorpora, assim, a idéia de Weber de que a posição de classe dos que não possuem propriedade é definida de acordo com o tipo de serviço que eles podem oferecer no mercado. Weber já destacava a crescente demanda por qualificação e credenciamento criada pelo processo de burocratização no capitalismo. (SCALON, 1998)

A educação, no esquema de classes de Wright, é uma dimensão ativa da estratificação social, que se associa com renda, ao ser entendida como o controle de ativos de qualificação ou de credenciais que geram privilégios de renda para os que as detém. Entende-se por qualificação, neste contexto, como um recurso produtivo que fundamenta o controle de uma posição privilegiada de apropriação nas relações de produção. Quem detém este recurso obtém uma renda superior ao seu custo de produção e reprodução devido à escassez no mercado de trabalho e o poder que lhe é conferido no processo do trabalho.

Para o nosso estudo é imprescindível a noção de que o campo educacional pode ter um efeito importante sobre a renda. Para Wright (2009) existe uma relação entre a distribuição da educação e a sua potência causal. Em partes, explicamos a distribuição da educação pela sua potência causal, pois os indivíduos a procuram devido ao seu poder causal em termos de acessos aos empregos e obtenção de renda. Por outro lado, o efeito da educação, ou de um grau mais alto de escolaridade depende também, da distribuição dos níveis educacionais, de modo que se a proporção de graduados com curso superior completo aumenta, a sua eficácia causal propriamente diminui. (FIGUEIREDO SANTOS, 2009, p.22).

Habilidades, educação e motivações são, naturalmente, determinantes muito importantes das perspectivas econômicas de um indivíduo. As abordagens de classe detectam isto facilmente, porém, carece, para Wright (2009), qualquer consideração séria das desigualdades nas posições que as pessoas ocupam, ou da natureza relacional destas posições. A educação molda os tipos de empregos que as pessoas têm, mas porque alguns trabalhos são ‘melhores’ que os outros? Há alguma relação entre o poder e a riqueza apreciados por alguns e a falta deles vivido por outros? Ao invés de focar exclusivamente sobre o processo através do qual os indivíduos são classificados em posições é necessário examinar a natureza das próprias posições.

É interessante levar em consideração as discrepâncias da educação que podem existir no interior das categorias de classe, pois, esta representa uma variável mediadora crítica entre *background* social e renda. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002). A posição de classe atua sobre o modo e a extensão em que as características de *background* social, como a educação, são potencializadoras de renda. Isto, explica as hipóteses levantadas por Figueiredo Santos (2002) de que (1) as posições e segmentações de classe condicionam o modo e a dimensão em que a educação se associa com ganhos adicionais de renda por ano de estudo; (2) entre os assalariados as dimensões de diferenciação de classe de controle de ativos de qualificação e de exercício de autoridade no trabalho, que são delimitadoras das localizações privilegiadas de apropriação, o que garante a percepção de montantes maiores de retornos de renda por

incrementos em educação; e (3) os ganhos de renda por incrementos em educação dos capitalistas são menores que os dos gerentes credenciados e especialistas não gerentes.

De acordo com o sociólogo, as posições privilegiadas entre os assalariados possuem uma maior capacidade posicional de traduzir educação em renda, que se revela na percepção de montantes maiores de retornos de renda por incrementos de educação. Isto se deve ao papel estratégico do conhecimento na organização da produção ao controle de forma escassa de força de trabalho e à associação existente entre a posição na hierarquia de autoridade e o nível de escolaridade. Já os capitalistas, recebem renda em decorrência da apropriação e venda dos produtos e serviços produzidos pelo trabalho dos trabalhadores. Sua renda provém do lucro sobre a propriedade do capital e, assim, relaciona-se particularmente com os fatores que possuem significativa interferência na formação da taxa de lucro, a exemplo da taxa de capital controlado. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.227).

Encontramos, portanto, na abordagem do neomarxista a existência de uma pluralidade de exploração. Mesmo que não sejam formas capitalistas de exploração, Wright as destaca por estarem estruturalmente subordinadas ao sistema capitalista, fornecendo as bases materiais para as formas secundárias de classe. Isto possibilita pensarmos na existência de ‘localizações contraditórias de classe’ que podem ser ao mesmo tempo exploradores e explorados nas mais variadas dimensões ou segundo o nível *per capita* do ativo pertinente.

Visualizamos melhor a proposta de Wright no quadro abaixo.

Proprietários dos Meios de Produção		Não Proprietários (Trabalhadores Assalariados)		
Tem capital suficiente para empregar e não trabalhar	1. Burguesia	4. Administradores e gerentes credenciados	7. Administradores semi-credenciados	10. Gerentes não credenciados
Tem capital suficiente para empregar, mas deve trabalhar	2. Pequenos empregadores	5. Supervisores credenciados	8. Supervisores semi-credenciados	11. Supervisores não credenciados
Tem capital suficiente para trabalhar por conta própria mas não tem empregados	3. Pequena burguesia	6. Não-gerentes credenciados	9. Trabalhadores semi-credenciados	12. Proletários

Quadro 1 – Tipologia Ampliada de Classes de Erik Olin Wright
 Fonte: SCALON (1998) e FIGUEIREDO SANTOS (2002)

A tipologia de Wright considera duas clivagens básicas: 1) entre proprietários e não proprietários dos meios de produção; 2) e supõe divisões internas dos proprietários entre os que possuem e os que não possuem empregados; e os não proprietários segundo os tipos de credenciais e a posição na organização. Os proprietários formam três estratos definidos conforme o emprego ou não de trabalhadores e também com o número de trabalhadores empregados. Os não proprietários estão dispostos em nove estratos: três referindo-se aos administradores – especialistas, semi-credenciados e não credenciados, supervisores – divididos também em especialistas, semi-credenciados e não credenciados – e, especialistas não administradores, trabalhadores não credenciados e proletários.

A estratégia utilizada foi a de ‘tricotomizar’ a mensuração das dimensões de diferenciação de classe objetivando construir uma tipologia em que as posições assimétricas, como gerente e trabalhador fossem inequívocas. Assim, o mapa é definido por três eixos: recursos nos meios de produção, recursos organizacionais e recursos credenciais/qualificações sustentados pela idéia de propriedade, posição na organização, no que concerne ao controle sobre o próprio trabalho e ao controle sobre o trabalho de outros e, credenciamento/treinamento. Estas dimensões estão associadas às de posição de mercado e posição de emprego introduzidas e defendidas pelos neoweberianos e até mesmo ao próprio

conceito de qualificação (*skill*). (SCALON, 1998; FIGUEIREDO SANTOS, 2002). Conforme observamos, as relações de autoridade na produção foram reintroduzidas por Wright no esquema de classes. Em sua interpretação o seu papel vincula-se à idéia de posição privilegiada de apropriação nas relações de exploração.

Na próxima parte, nossa atenção residirá sobre a educação. Mais precisamente, sobre qual é o papel da educação na produção das desigualdades.

2.2 Produção das desigualdades: importa a educação?

A educação é um conceito muito discutido. Mas, o poder que lhe é conferido, no senso comum, para influenciar o bem-estar dos indivíduos e das nações é atualmente, incontestável. Os pais vêem a educação como caminho para os seus filhos melhorar suas próprias vidas através da construção de uma compreensão do mundo e de um corpo de conhecimento. É também ela, o principal meio pelo qual os jovens, passando por exames e ganhando credenciais podem conquistar uma vantagem no mercado de trabalho. Os professores, têm a esperança de passar a sabedoria de gerações e preparar os alunos para o futuro. Nos discursos políticos a prioridade é a ‘educação de qualidade para todos’.

É comum a associação de que as pessoas mais educadas são mais saudáveis, mais ricas e, de certa forma, mais sábias, para não mencionar mais participativas na vida política e na vida cívica, assim como são mais cosmopolitas, têm mais conteúdo, mais apoio das liberdades civis, e são menos inclinadas à tradicional visão religiosa. Na verdade, quase como um reflexo, os pesquisadores incluem o nível de escolaridade como um dos normais suspeitos nas análises multivariadas de quase todo resultado de interesse sociológico. Porém, há uma limitação teórica: a discussão de por que a educação é tão socialmente consequente não tem sido sistematicamente ligada à investigação pertinente. (KINGSTON et al, 2003, p.53).

Nas últimas décadas, a família tornou-se menos estável e o trabalho mais inseguro e, portanto, pode-se argumentar que a sustentação destas instituições sobre os processos de socialização e de controle enfraqueceu. Da mesma forma, o papel da educação tornou-se mais extensivo e intensivo. Paradoxalmente, uma vez que estas instituições têm enfraquecido, a demanda por maior participação nas escolas, faculdades e universidades, dos empregadores, empresários, pais e grupos comunitários tem crescente diversidade e difusão da educação em

todas as esferas da vida dos indivíduos. Igualmente, a mudança da educação para preparar as pessoas para o emprego e aumentar a empregabilidade individual como um projeto de vida não se restringe a uma questão de melhorar a competência técnica. O mundo sócioemocional da criança na escola ou do aluno adulto deve agora ser pleno e regularmente interrogado. As exigências feitas sobre as pessoas para melhorar a sua empregabilidade, bem como suas competências sociais e pessoais têm suma importância em inculcar auto-disciplina, as virtudes da auto-aperfeiçoamento, e a arte da auto-gestão (BRAUNS et al, 1997)

Desta forma, a educação ocupa uma posição única nas sociedades, porque muitas pessoas acreditam que ela beneficia a sociedade, enquanto resposta às aspirações dos alunos e de seus pais. Esta fé na educação formal tem sido reforçada nos últimos tempos com os avanços no conhecimento e compreensão científica desempenhando um papel decisivo na manutenção do progresso material e social, tanto dentro dos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. O que fortalece esta crença é a idéia de que há na educação uma fonte de justiça social e eficiência nacional: que a educação oferece aos estudantes a promessa de igualdade de oportunidades independentemente da origem social, gênero ou etnia, proporcionando à economia uma força de trabalho especializada. (BRAUNS et al., 1997; LAUDER et al., 2006).

A crença na igualdade de oportunidades é na verdade, como apontam muitos pesquisadores uma armadilha que se refere ao problema de como as sociedades se organizam na distribuição de oportunidades de vida e recompensas: quem faz e quem recebe o que e por que dentro da divisão do trabalho, dadas as diferenças substanciais em recompensas ligado a várias ocupações. Acreditava-se que este problema, que está situado na intersecção entre capitalismo e democracia, seria resolvido com o vínculo entre educação, empregos e recompensas. As oportunidades poderiam ser estendidas a todos através da educação para que os trabalhos e recompensas refletissem as diferenças no desempenho individual.

Durante grande parte do século XX uma estreita relação entre educação, trabalho e recompensas, foi mantida na maioria das economias desenvolvidas principalmente porque a educação foi usada para 'acalmar' a grande maioria dos alunos porque o acesso ao ensino superior foi severamente restrito. Hoje, pelo contrário, o ensino superior se tornou uma norma para a classe média e aspirante das classes trabalhadoras na maioria das economias desenvolvidas. No entanto, na demanda por conhecimento, os trabalhadores não conseguem manter o ritmo na luta para se distinguir de outros, devido ao rápido aumento na oferta de graduados universitários à procura de emprego com as mesmas credenciais. O resultado é a inflação de credenciais. (LAUDER et al., 2006).

A educação coloca-se então, tanto como o possível caminho de mobilidade como pode contribuir para a transmissão das desigualdades. É interessante desvendar os motivos pelos quais o nível de escolaridade está associado a diversas consequências sociais, já que sendo a educação um fenômeno eminentemente social, cabe a nós, lançarmos um olhar crítico e que a conceba como objeto de análise sociológica. É de extrema importância analisá-la como um processo social específico que se desenvolve na instituição escolar, bem como atentar para as suas vinculações com as demais formas do processo educacional e para as conexões deste processo com a configuração estrutural da sociedade.

O campo de investigação sobre a educação nas Ciências Sociais tem destaque relevante, tanto no plano internacional como no nacional, a partir das mais complexas articulações. O ponto comum é a relação com a dinâmica das transformações econômicas, sociais e políticas. O debate, desta forma, apesar das divergências, refere-se ao seu envolvimento com o exercício da cidadania, o processo de desenvolvimento econômico, com a formação da identidade cultural e com as estratégias de inovação tecnológica. (MARTINS, 2002; NEVES, 2002).

A produção de estudos sobre a educação é, assim, ampla. Sua trajetória é longa e abrange muitos balanços que, em sua maioria, não compartilham a mesma inspiração teórico-metodológica. O cenário atual revela a coexistência de diferentes orientações na escolha dos objetos de estudo e das teorias. (NEVES, 2002, p.352).

Diversas pesquisas têm analisado a relação entre as oportunidades educacionais e a produção das desigualdades sociais, especialmente suas causas e consequências, buscando relacioná-las com os problemas sociais, étnicos, raciais e de gênero. (NEVES, 2002). Nas pesquisas deste cunho o enfoque ocorre por meio de indicadores referentes à família – capital econômico e renda – mas, principalmente, por meio do capital social e cultural.

Temos que os modelos multivariados incorporaram variáveis do tipo linear (anos de escolaridade) e não-linear (credenciais), medidas de escolaridade, nível socioeconômico (origem e destino), e habilidade cognitiva. As variáveis de resultado incluem atitudes para as liberdades civis e de gênero, igualdade social e capital cultural, cívica e do conhecimento. Os resultados indicam apenas uma prova modesta dos efeitos das credenciais. Os impactos de mediação de ambas as habilidades cognitivas e *status* socioeconômicos (origem e destino) são muitas vezes substanciais, mas mesmo juntos não valem para todos os efeitos educativos aparentes (KINGSTON et al., 2003)

A relação entre educação e mercado de trabalho ou oportunidades de vida é uma das principais preocupações da pesquisa sociológica e econômica. O foco das análises empírica

são as conseqüências da expansão educacional e sua reforma (ou não) em termos de chances que a escola proporciona na entrada no mercado de trabalho. As pesquisas, centram-se no ensino superior, de um lado e na qualificação profissional em relação à educação geral, de outro. A problemática não está na investigação da eficácia da expansão da educação em termos de crescimento econômico ou de outros indicadores nacionais; em vez disso, concentra-se na perspectiva individual, ou seja, sobre como aumento dos níveis de escolaridade e mudanças na estrutura educacional, têm afetado os retornos da educação. Mais precisamente a questão é saber como a realização em faixas específicas de educação está relacionada com chances no mercado de trabalho. (BRAUNS et al., 1997)

Há também as pesquisas cujo o objetivo é avaliar o papel da educação e da experiência potencial dos trabalhadores no mercado de trabalho para a redução da desigualdade de renda. Nesta vertente, parte-se da noção de que a expansão eqüitativa do sistema educacional pode ser um importante instrumento de combate à desigualdade de renda, uma vez que, a maior igualdade de oportunidades leva à redução da heterogeneidade educacional entre a força de trabalho, enquanto a expansão da oferta de trabalhadores qualificados reduz o prêmio pela qualificação. Há evidências que corroboram estas proposições teóricas: em muitos casos, a redução na heterogeneidade educacional entre os trabalhadores e a concomitante queda do prêmio educacional médio pago no mercado de trabalho foram transformações importantes para a recente queda na desigualdade de renda. (BARROS, et al., 2006)

O panorama geral da articulação das Ciências Sociais com a educação nos leva, portanto, à constatação de que a análise do poder efetivo do sistema de ensino em operar mudanças sociais ou seu poder relativo quando comparado com outros elementos sociais pode advir de diversas interpretações. Há vertentes na Sociologia que enxergam o sistema de ensino, mesmo em períodos de expansão e democratização, como mecanismo reprodutor ou pouco efetivo na mudança da estrutura social. Há também a posição oposta em que a educação é tida com um grande poder de modernização social e equalização de oportunidades. Conforme Fernando Tavares (2007) se de um lado a educação é vista como uma política correta que pode levar a sociedade a resultados socioeconômicos melhores, de outro, a expansão o acesso a níveis mais elevados de educação não têm se mostrado eficiente para diminuir as desigualdades sociais e o desemprego. Portanto, entre estes dois pólos é fundamental compreender quais são os poderes e os limites sociais da educação.

Ao atuar no campo da competição posicional, a luta por cargos e ocupações mais promissoras, baseada na qualificação como atributo direto da educação, apresenta-se mais aberta e livre do que a disputa por outras formas de capital, dentro de uma estrutura liberal privatista e concorrencial, em que as várias formas de herança cumprem papel ainda mais conservador. A educação caracteriza-se por elementos democratizantes, entretanto, é preciso mensurar e diagnosticar seus limites. (TAVARES, 2007, p.2)

A preocupação fundamental logo, é a forma como a educação contribui para a reprodução das desigualdades e se ela pode ser ‘reformulada’, de modo a contribuir para o seu estreitamento. Em outras palavras, a principal questão é se a educação pode ser uma fonte de mudança progressiva ou se ela, inevitavelmente, reflete e reproduz as formas existentes de pensamento e realização. Todo este questionamento deve-se ao fato de que a educação tem um papel importante a desempenhar, pois as chances de vida individual são muitas vezes moldadas por ela. (LAUDER et al., 2006).

É com esta proposta de análise que dissertaremos nos capítulos seguintes.

3 ESTRATIFICAÇÃO: QUAL O PAPEL DA ESCOLA?

Estratificação social é o termo usado para descrever tanto a condição em que os indivíduos se encontram quanto o processo pelo qual passam ou passaram para estarem em determinada posição. (KERCKHOFF, 2000; 2001).

Como condição refere-se ao fato de que os membros da população possuem características que os diferenciam em níveis ou estratos. A condição estratificada das sociedades industriais é definida em termos de hierarquia de classes ou de posições ocupacionais no interior da força de trabalho. Embora haja alguma variação, a hierarquia dos níveis de ocupação de todas as sociedades industriais é essencialmente a mesma, variando entre profissionais e gestores no topo da hierarquia para não qualificados na parte inferior. Como processo, o termo refere-se às maneiras como os membros da população tornam-se estratificados. Em outras palavras, a estratificação social como um processo refere-se ao funcionamento dos mecanismos através dos quais cada geração distribui-se nos níveis da estratificação ocupacional. Todos os pesquisadores que estudam processos de estratificação social nas sociedades industriais reconhecem o papel importante desempenhado pelas instituições educacionais na distribuição de novas gerações na força de trabalho estratificada.

Kerchoff (2000) argumenta que o uso do termo estratificação na análise dos sistemas educativos é geralmente destinado a reconhecer que muitos sistemas têm claramente tipos diferenciados de escolas, cujas funções são definidas em termos de níveis de ofertas acadêmicas classificadas entre superior e inferior. Os estudos sobre educação apropriam-se desta noção no sentido de que

O termo estratificação educacional diz respeito à dependência do sistema escolar enquanto responsável pela seleção social e socialização dos jovens, em relação à origem social dos alunos que por ele passam. Em outras palavras, diz respeito à relação entre as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis na sua saída, bem como aos mecanismos através dos quais essa relação é estabelecida. (VALLE SILVA, 2003, p.105).

Desta forma, a estratificação educacional refere-se à relação entre as origens sociais e o alcance educacional dos estudantes. Quanto mais mobilidade social permite uma sociedade, mais aberta e possivelmente democrática ela é, e assim um sistema escolar é mais aberto ou

democrático quanto menor for a correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho durante o processo escolar (VALLE SILVA, 2003). Portanto, a estratificação educacional traduz-se pela relação entre origem social e resultados escolares e também, pelo interesse nos mecanismos pelos quais esta relação se estabelece. A estratificação refere-se tanto ao prestígio variado de tipos de programas educacionais como as possibilidades variadas de alcançar níveis altos de escolaridade. (KERCKHOFF, 2000).

Fátima Alves (2010) destaca que pesquisas nesta área centram-se no estabelecimento da magnitude do efeito da desigualdade de origem social na desigualdade educacional, na identificação dos níveis de ensino nos quais as desigualdades são mais marcantes e na evolução temporal destas desigualdades. Shavit et al (2007) mostram que a questão-chave sobre a expansão educacional é se ela reduz a desigualdade, oferecendo mais oportunidades para pessoas de estratos menos favorecidos, ou amplia as desigualdades, expandindo oportunidades desproporcionais para aqueles que já são privilegiados.

A conceituação amplamente aceita do processo de estratificação social nas sociedades industriais atribui a distribuição resultante na força de trabalho estratificada aos efeitos combinados de orientação da família do indivíduo, instituições de ensino, e mobilidade de adultos no mercado de trabalho. Em muitos casos, mas não todos, o efeito da origem da família é transmitida através de sua influência sobre o nível educacional do indivíduo. A ligação mais importante no processo de estratificação social está entre a escolaridade e inserção ocupacional. Esta é uma forte ligação em todas as sociedades industriais. A hierarquia das habilitações acadêmicas é significativamente correlacionada com a hierarquia das posições ocupacionais e alguns investigadores alegaram que a ligação educação-ocupação é essencialmente a mesma em todas as sociedades industriais. (KERCKHOFF, 2000)

Shavit et al. (2007) dizem que os sociólogos veem a educação como pivô do processo de estratificação social nas sociedades economicamente avançadas. Enquanto a realização educacional é em grande parte determinada pelas características da origem social das pessoas, esta é por sua vez um importante determinante de suas chances de vida posteriores – suas realizações econômicas e ocupacionais, assim como sua saúde e longevidade.

A estratificação educacional - na medida em que o nível de escolaridade individual é determinado pelo parentesco, recursos econômicos, sociais e culturais - é um fenômeno cada vez mais importante nas sociedades contemporâneas. (TORCHE, 2005). Ela agora estabelece bem que as deficiências na escolaridade explicam a falta de crescimento econômico. Além disso, o valor crescente do conhecimento nas economias nacionais está provocando uma diminuição dos ganhos dos trabalhadores não qualificados e semi-qualificados em

comparação com os seus homólogos qualificados, que é citada como uma das principais causas da crescente desigualdade dentro dos países a nível mundial (CARNEIRO & HECKMAN *apud* FIGUEIREDO SANTOS, 2002). O efeito da desigualdade educacional sobre a desigualdade socioeconômica global depende de dois aspectos: (1) a distribuição da escolaridade entre os grupos diferentes, e (2) os retornos à educação em diferentes níveis de ensino. (TORCHE, 2005, p.7)

Dentre os fatores determinantes da estratificação educacional temos: alocação de alunos nas redes públicas e privadas; alocação de alunos em escolas da mesma rede, mas com condições desiguais; acesso à escola; reprovação escolar; alocação de alunos em ramos educacionais; e diferenciação curricular. (ALVES, 2010, p.452). Os resultados das análises de Ribeiro (2011), por exemplo, revelam que a riqueza dos pais e o tipo de escola freqüentada antes de cada transição - de uma modalidade de ensino a outra - são características que contribuem significativamente para explicar as desigualdades de oportunidades educacionais (DOE) e os resultados educacionais.

Valle Silva e Hasenbalg (2000) apontam três dimensões associadas às pesquisas deste cunho. A primeira e mais estudada é a dos recursos econômicos ou capital econômico, usualmente mensurada através da renda ou riqueza familiar. Enquanto a renda do trabalho ou o *status* socioeconômico são obtidos diretamente no mercado de trabalho, a riqueza é uma dimensão da estratificação que não está necessariamente ligada ao trabalho. A renda é um fluxo, a riqueza é um estoque de capital econômico. (RIBEIRO, 2011, p.53). Neste caso, a riqueza refere-se aos ativos e bens que as famílias possuem e que podem gerar renda além daquela obtida no mercado de trabalho. Logo, a riqueza independe da condição de trabalho dos pais.

A segunda dimensão é a dos recursos educacionais ou capital cultural e refere-se à distribuição de educação entre os membros adultos da família, capturando o que por vezes é denominado de clima educacional da família. (VALLE SILVA & HASENBALG, 2000). O capital cultural é o nível de conhecimento e acesso a bens culturais que os pais do estudante possuem. Ele é extremamente importante nos sistemas educacionais, uma vez que pais que tenham passado pelo sistema podem transmitir a seus filhos o conhecimento e a forma de comportamentos adequados para se obter sucesso no processo de escolarização. (RIBEIRO, 2011, p.54)

A estrutura familiar, intimamente relacionada à noção de capital social familiar representa a terceira dimensão. Neste caso, a própria forma como se constitui a família representa um recurso diferenciado que afeta a situação de seus membros. O que está em jogo

é não só o tamanho e a composição da família como também a alocação diferencial de papéis no seio da família. (VALLE SILVA & HASENBALG, 2000)

Pesquisas sobre escolhas familiares mostram que os critérios não são determinados apenas pelos projetos familiares e representações sobre a escola. O volume e a estrutura dos diferentes tipos de capital (econômico, cultural, social) adquiridos pelas famílias ocupam uma posição de destaque interferindo no processo de escolha do estabelecimento de ensino para seus filhos. (ALVES, 2010, p.455).

Sociólogos reconheceram que a escolaridade é fundamental para a estratificação nas sociedades modernas, uma vez que a atribuição de posições ocupacionais ocorre principalmente com base na realização da educação. Com isto, “a noção de que a educação formal serve como um mecanismo social meritocrático de mobilidade foi um ideal que animou as Ciências Sociais por mais de um século.”(STEVENS et al, 2008, p.129).

A visão meritocrática da organização social, em sua essência, consiste na idéia de que as habilidades adquiridas e o desempenho são critérios mais igualitários de posições sociais do que critérios que se baseiam na riqueza e em características atribuídas, tais como raça, etnia e sexo, ou na posição socioeconômica dos pais.

As teorias da modernização social envolvem a idéia da meritocracia. Segundo estas teorias, com crescimento da industrialização e da burocratização nos diversos países, a meritocracia substituiria gradativamente os privilégios atribuídos na distribuição de posições ocupacionais devido à crescente demanda por credenciais educacionais para determinar esta distribuição. Assim, os méritos individuais seriam cada vez mais valorizados e a ligação entre as posições de origem - as posições ocupacionais dos pais e as posições de destino, ou seja, a ocupação final do filho iria enfraquecendo-se, gradativamente até criar uma sociedade mais igualitária. (VILELA & COLLARES, 2009)

A universalização da educação tem papel central para a democratização nas teorias da modernização. Vilela e Collares (2009) prosseguem argumentando que na meritocracia, a escola tem duas funções: (1) selecionar de forma eficiente e racional os indivíduos mais talentosos, de modo que os mais capazes e motivados alcancem posições de maior prestígio; (2) transmitir as habilidades cognitivas essenciais às novas e às antigas ocupações. Desta forma, as escolas criaram uma sociedade de oportunidades iguais, onde esforço e habilidade –

mérito – contam mais do que as características herdadas da família, determinando assim, a alocação de *status* das pessoas.

Desta forma, Mont’Alvão (2011) aponta que a educação seria o principal vetor de mobilidade social, permitindo que indivíduos, independentemente de sua origem socioeconômica, raça ou sexo, alcançassem melhores posições do que sua geração anterior. Ou seja, indivíduos com origem em estratos diferentes da sociedade, independente do gênero ou cor, por exemplo, teriam chances semelhantes de ter acesso à educação e, conseqüentemente, de alcançar boas posições no mercado de trabalho.

Portanto, quanto mais moderna e industrializada é uma sociedade, mais oportunidades educacionais ela oferece, e mais extensivo é o alcance do sistema, em que os indivíduos possuem maiores chances de ascender socialmente através das habilidades conquistadas por seu alcance educacional, e não mais por critérios de origens familiares e herança de *status* social. Neste sentido, o desenvolvimento econômico, ao promover a universalização da educação, levaria a um processo de ‘desestratificação’ da sociedade, equalizando as oportunidades de mobilidade social e aquisição de *status* (MONT’ALVÃO, 2011, p.393)

Apesar desta visão assegurar que a educação exerce a função de mediadora entre as origens e os destinos sociais, muitas vezes atenuando a importância das características familiares na determinação da ocupação e da renda futuras dos indivíduos, encontramos pesquisas mostrando que as desigualdades entre os grupos sociais persistem (MONT’ALVÃO, 2011; VILELA & COLLARES, 2009; VALLE SILVA, 2003; RIBEIRO 2009a; 2011). Ecoa então, a questão: por quê? Por que as expectativas da modernização não se concretizaram?

Uma das respostas à questão acima se encontra nas teorias da reprodução social. O fundamento teórico da reprodução social é que o conflito está na relação da escola com as demandas da elite dominante, isto é, a escola é um instrumento utilizado pela elite para a reprodução social da sociedade vigente, seja conscientemente ou inconscientemente, através da valorização de hábitos, comportamentos e conhecimentos que são próprios das classes mais altas. Esta linha de questionamento é marcada pelo ceticismo quanto à possibilidade de que as escolas estejam diretamente ligadas à empregabilidade na sociedade moderna através do ensino de habilidades cognitivas. A classe dominante tende a monopolizar as oportunidades ocupacionais e educacionais por isso a expansão educacional serve para excluir indivíduos pertencentes às classes sociais inferiores de posições ocupacionais altamente desejadas (VILELA & COLLARES, 2009).

A teoria da reprodução ao invés de ser meritocrática, portanto, 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 de classes privilegiadas vêem serem valorizadas suas vantagens culturais, tais como a capacidade lingüística, que expressam diferenças de classe e do capital cultural que é herdado de famílias culturalmente refinadas.

Pierre Bourdieu (2007), referência desta linha de pensamento oferece reflexões sobre o papel da escola na legitimação e reprodução das desigualdades sociais, e também sobre a relação da herança cultural e desempenho escolar, que contribuem para uma nova compreensão da realidade social, por meio de mudanças no modo de se pensar a ação social. Em seu quadro teórico, encontramos a idéia de capital cultural - enquanto o saber socialmente valorizado. Segundo o autor, o que há é uma 'inconsciência' de classe, em que o seu comportamento e o social como um todo são determinados inconscientemente. Melhor dizendo as classes sociais existem como um dado pré-reflexivo e é esta característica que determina os comportamentos individuais, uma vez que a reflexão é *a posteriori* da ação. Neste ponto, há a formulação de dois conceitos importantíssimos para a compreensão da teoria da prática proposta: *habitus* e campo. O primeiro refere-se ao comportamento inconsciente das classes e o segundo, ao contexto, onde acontece a prática da ação social.

O *habitus* nada mais é do que um sistema de disposições incorporadas pelos indivíduos desde a infância por meio do capital cultural sendo este constituído pela família e pela escola. Aqui o saber é essencial para tal. (BOURDIEU, 2007). O indivíduo, quando criança identifica-se com os seus provedores e, simultaneamente com o campo em que está inserido: é assim que se inicia a sua interação no jogo social. A escola complementa o trabalho iniciado pela família, reforçando o aprendizado que o indivíduo adquiriu em seu seio familiar por meio de mecanismos implícitos e regras não assumidas tendendo assim a uma reprodução e legitimação de desigualdades sociais e não uma igualdade de oportunidades. Estas disposições são de caráter cognitivo e motivador e fruto de sua condição socioeconômica. Uma vez 'inculcadas' no indivíduo nele permanecerão ao longo de sua vida sem que ele as perceba. E todas as suas condutas estarão condicionadas ao conjunto típico de disposições da posição estrutural em que foi socializado. É ele que explica a reprodução social, pois, dadas as condições objetivas, ele dita regras de comportamento que geram práticas tanto individuais como coletivas.

Família e escola atuam como as determinadoras do que é aceitável ou não para as competências julgadas necessárias à aquisição da competência cultural arraigada à aplicação

de investimentos culturais. Em outras palavras, estas duas instituições atuam como mercados, sancionando positivo ou negativamente, fortalecendo o que é aceitável e desestimulando o inaceitável à determinada classe e sua produção de bens simbólicos.

Contudo, vale ressaltar que, estas disposições não são normas rígidas e por isso não levam os indivíduos a agirem de forma mecânica. Entretanto são princípios de orientação - o senso comum. O *habitus* tem a capacidade de tornar natural o que é social e tornar legítimo aquilo que é adquirido através de um ‘interesse desinteressado’ que se dá com o contato pessoal. Por isso, Pierre Bourdieu (2007) afirma que o mundo social é o mundo da alienação (*illusio*), pois os indivíduos desconhecem aquilo que os movem e assimilam os efeitos como se estes fossem as causas. Eles escolhem, porém, os critérios utilizados para as suas escolhas. Por outro lado, os esquemas de ação e pensamento (*habitus*) não são escolhidos por eles, mas sim construídos socialmente por meio de estruturas objetivas. Sendo assim o *habitus* engendra nos atores sociais uma homologia, um estilo de vida consideravelmente coerente nos diversos campos e estes tendem à reprodução.

No que se refere às relações de dominação, elas são comuns a todas as sociedades e cada uma à sua maneira, constrói mecanismos que obscurecem estas relações reduzindo-as ao plano do natural em todas as dimensões do social. A dominação atua desde as classes até entre grupos de idades, gênero e outros. O fato é que o efeito da dominação das práticas sociais é naturalizado por todas as sociedades impondo-se suavemente, docilmente, de forma não perceptível ao que Bourdieu (2004) chamou de violência simbólica, expressão referente ao modo como os dominados aplicam as categorias construídas pelos dominantes a si mesmos, tornando-as naturais.

A violência simbólica ocorre pela incapacidade do dominado de utilizar esquemas diferentes para a análise e a avaliação dos seus dominantes, pois, os seus esquemas são resultados da incorporação da relação de dominação em que ele está inserido. Por isso, a dominação é tida como algo natural. Os dominados apenas utilizam as categorias construídas pelos seus próprios dominantes e as estruturas de dominação são fruto de um trabalho incessante de reprodução. Logo, o que Pierre Bourdieu aponta é que, a dominação simbólica não se dá pela lógica pura, mas pelo *habitus* que como visto, independe das decisões da consciência e dos controles da vontade.

De uma maneira geral, as teorias da reprodução argumentam que é falha a premissa de que a reforma e a expansão educacionais podem criar igualdade de oportunidades entre as classes, uma vez que, as escolas, nesta perspectiva, vão ao encontro das necessidades dos empregadores capitalistas ao produzir uma força de trabalho qualificada e disciplinada e

também por exercerem o papel de mecanismo de controle social no interesse de uma estabilidade política e da reprodução de classe existente.

As pesquisas empíricas sobre estratificação educacional, na década de 1970, analisaram as conseqüências da expansão educacional para a desigualdade social. (VILARES & COLLARES, 2009). Muitos resultados apontaram que as relações entre o *background* familiar e a mobilidade social que os indivíduos poderiam atingir, continuaram a existir a despeito da expansão educacional gerando a desigualdade social. (BLOSSFELD & SHAVIT, 1991).

Uma das explicações da persistência desta relação – a associação entre origens e destinos – é o fato de que a ligação entre as origens ou as características familiares e o alcance educacional também é muito forte. Sendo assim, obviamente, a escola não atua com neutralidade na seleção dos indivíduos e, a expansão educacional não é suficiente para enfraquecer a ligação entre origens e destinos. Entretanto, Vilares e Collares (2009) destacam que, nos casos em que os indivíduos conseguiram atingir níveis ocupacionais superiores ao dos pais, a educação em geral foi o instrumento mais importante desta ascensão social.

Segundo Buchmann e Hannun (2001) as pesquisas sobre a relação família-escola devem priorizar a importância de se entender o contexto social e o econômico em cada uma das famílias que toma decisões que interferem diretamente na vida das suas crianças, uma vez que na maior parte dos estudos as questões focalizam-se na relação entre origem familiar e resultados educacionais, nos efeitos da escola sobre a aprendizagem e realização e no desenvolvimento da educação como determinante do *status* ocupacional e da mobilidade social.

Para Shavit et al. (2007) a educação pode ser vista como uma faca de dois gumes no processo de estratificação. De um lado, ela é um caminho importante para a mobilidade social de homens e mulheres criados nos estratos sociais mais baixos que não podem herdar o privilégio. Por outro, a educação contribui na transmissão da desigualdade entre gerações, uma vez que é distribuída de forma desigual entre os estratos. Quais destes fatores supera os outros depende da medida em que o nível de escolaridade é afetado pela origem social. Portanto, uma questão central empírica no campo da estratificação social e mobilidade é a medida em que a associação entre origem social e educação tem diminuído ou aumentado ao longo do tempo.

Fazendo referência a Goldthorpe, Shavit et al. (2007) explicitam que os planos de educação das crianças são moldados por um cálculo racional prospectivo. Assim, os estudantes e suas famílias pesam os custos de opções alternativas de ensino (programas

curriculares), os benefícios que podem advir, e qual a probabilidade esperada de sucesso em cada um. Entre os benefícios, os estudantes e suas famílias colocam especial ênfase na manutenção de sua posição de classe. Em outras palavras, o desejo de alcançar uma posição de classe é compatível com a de seus pais. Apesar das classes sociais compartilharem esta motivação, suas implicações são diferentes. Para as crianças de classe média implica que a escolha das opções educacionais é exigente e arriscada, porque outras rotas não levam a ocupações de alto *status*. Por outro lado, as crianças da classe trabalhadora tendem a escolher opções educacionais menos exigentes, porque elas são suficientes para a realização de ocupações de classe trabalhadora.

Mais relevante para esta discussão sobre a associação entre origem social e educação, é a prática padrão neste campo para representar as origens sociais através de medidas do *status* ocupacional dos pais e sua educação. (SHAVIT et al, 2007). Esta forma é assumida para registrar as circunstâncias econômicas da família, incluindo sua capacidade de suportar os custos esperados, associados com opções alternativas de ensino, enquanto o último é assumido por se relacionar com o capital cultural, de aptidão escolar e influência de outros significativos nas expectativas educacionais, sobre a colocação em espaços ou percursos diferenciados (*tracking*) e sobre as escolhas educacionais. Estudos que adotam esta prática demonstram que o efeito da educação dos pais na escolaridade tende a ser muito maior do que a da ocupação dos pais.

Em relação ao impacto do capital social das famílias, comunidades e escolas sobre a realização no mercado de trabalho no processo seletivo educacional e nas chances de mobilidade social, as pesquisas ressaltam a importância destas redes e suas ligações com as características familiares dos indivíduos. Os indivíduos que estão integrados às redes sociais têm mais vantagens ao se inserirem no mercado de trabalho, em relação aos que não estão integrados em uma rede. Especialmente no caso da escola, as redes de sociabilidade construídas em torno delas desempenham um papel importante no desempenho acadêmico dos alunos e dependem do tipo de escola e de comunidade em que estão inseridos.

Vemos, portanto, que uma das discussões interessantes na literatura da estratificação educacional diz respeito ao padrão da desigualdade de oportunidades educacionais ao longo da carreira escolar. Uma vez que há evidências fortes de que a decisão individual de continuidade nos estudos sofre influência da origem familiar, é importante considerar que a população em idade escolar é composta por grupos heterogêneos em termos de suas características familiares, e, portanto, deve-se avaliar em que medida as trajetórias

educacionais destes indivíduos serão distintas, acarretando em profundas implicações sobre o bem-estar futuro destes grupos. (GUIMARÃES & RIOS-NETO, 2010)

Quanto às desigualdades de oportunidades (DOE), Carlos Antonio Costa Ribeiro (2009a) aponta que elas só podem ser observadas a partir da análise da transmissão de vantagens e desvantagens socioeconômicas ao longo dos ciclos da vida. Ou seja, em vez de descrever a distribuição de bens ou posições sociais valorizadas (renda, posição ocupacional, educação, etc.) em um único momento, para determinar o grau de desigualdade de condições, as pesquisas sobre desigualdades de oportunidade focalizam as chances diferenciais que indivíduos e famílias têm de alcançar estas posições e obter estes bens.

De certa forma, os autores desta linha preocupam-se em estudar as implicações do fato do nível de escolaridade estar associado a ambas as origens da família e os destinos econômicos. Suas questões são: (1) Em que medida a educação tem consequências sociais aparentes, ligada ao setor econômico; (2) Em que medida educacional os efeitos refletem o papel dos recursos da escolaridade no mercado educacional. (KINGSTON et al, 2003, p.53)

Ribeiro (2009a) explica que os indivíduos não só nascem com características (cor, gênero, etc.) e em famílias (com recursos econômicos, sociais, culturais, etc.) diferentes, que marcam o início desigual de suas trajetórias de vida, como também em determinados momentos históricos proporcionando oportunidades e condições distintas que marcam as coortes e gerações a que pertencem. Em sua versão mais completa, a agenda de pesquisas sobre este tema prevê a análise da transmissão de vantagens e desvantagens ao longo das diversas fases do ciclo de vida dos indivíduos que vão desde as famílias de origem, junto às quais nasceram e cresceram até a formação de uma nova unidade familiar autônoma.

A partir deste ponto inicial os indivíduos passam por uma série de transições que marcam seus ciclos de vida. Uma primeira etapa é a da ‘internalização dos recursos’, ou seja, condições de saúde e nutrição das crianças, acesso a pré-escola e conformação de valores. Uma segunda etapa de grande importância porque teoricamente pode levar à superação de algumas desvantagens iniciais, é a da escolarização. “Os indivíduos têm chances desiguais de progredir no sistema educacional e, portanto, adquirir recursos fundamentais para alcançar posições sociais valorizadas na sociedade.” (RIBEIRO, 2009a, p.15). Duas outras transições, além do final da escolarização marcam o final da vida adulta: entrada no mercado de trabalho e escolha conjugal. A entrada no mercado de trabalho representa o início da trajetória individual na esfera produtiva do trabalho e da acumulação da riqueza, ao passo que a escolha conjugal leva, em geral, ao início da trajetória na esfera reprodutiva de formação da família e nascimento dos filhos.

A desigualdade de oportunidades educacionais (DOE) consiste no efeito das características, condições e recursos dos pais sobre os resultados educacionais individuais. Estes desempenham um papel central na reprodução intergeracional da desigualdade nas sociedades modernas. (RIBEIRO, 2009a, p.21). O autor reforça que os efeitos socioeconômicos sobre os resultados educacionais podem ocorrer paralelamente a outras regularidades como gênero e raça. Para o pesquisador, as análises dos aspectos socioeconômico, de gênero e racial das DOE no Brasil são relevantes para se discutir tanto a literatura teórica sobre a estratificação educacional quanto a desigualdade racial no Brasil.

Mensura-se a DOE a partir da análise das chances de acesso a cada nível do sistema educacional, ou seja, pela mensuração das chances desiguais de sucesso em cada transição educacional. Por exemplo, as desigualdades nas chances de completar cada ciclo de ensino (fundamental, médio e entrada na universidade). O sistema educacional é composto por uma série de transições sucessivas e a desigualdade, para completar cada uma destas transições, é a forma utilizada para medir a DOE. Porém, além de estudar a DOE, também é importante analisar, por um lado, a desigualdade nos resultados educacionais (DRE), que são os anos de educação completos por cada indivíduo depois que fazem ou não as diversas transições educacionais, e, por outro lado, qual o efeito de cada transição educacional nos resultados educacionais. (RIBEIRO, 2011, p.41).

Além das teorias da modernização e da reprodução social, temos também as hipóteses da ‘desigualdade mantida ao máximo’ (*Maximally Maintained Inequality – MMI*) e da ‘desigualdade efetivamente mantida’ (*Effectively Maintained Inequality – EMI*) como explicações teóricas para estudar as tendências na estratificação educacional.

Na hipótese da MMI temos uma alternativa a partir da pesquisa empírica e com base na teoria da escolha racional. Segundo esta hipótese, qualquer expansão do sistema educacional não dirigida às classes mais baixas, em realidade, dá oportunidades aos 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 financeiros e culturais para lançá-los à frente no sistema. Os filhos de famílias de grupos menos privilegiados somente se beneficiarão da expansão educacional quando praticamente todos os filhos dos setores privilegiados já não tiverem demandas relativamente àquele nível educacional (taxa de transição próxima a 100%). (RIBEIRO, 2009a, p.26).

Raftery e Hout (1993), os enunciadores da MMI constataram que as taxas de expansão educacional não afetavam a desigualdade de acesso porque a demanda por educação na sociedade era, em geral, maior do que o número de vagas disponíveis, criando disputas para

alcançar cada nível que acabavam por favorecer as classes sociais mais altas. Apenas quando havia a saturação das classes altas em um nível educacional, ou seja, somente quando todos os membros destas classes que desejavam uma educação haviam obtido vagas no sistema, é que uma expansão das vagas neste nível seria destinada a classes menos favorecidas, posteriormente. Assim, mesmo havendo a redução da desigualdade de acesso em determinado nível, a disputa por uma vaga na escola é apenas transferida para o nível seguinte, permanecendo então, inalteradas as posições relativas de classe quanto ao acesso à educação e a determinadas ocupações. A MMI resume-se nos seguintes princípios: (1) a expansão da educação secundária e superior reflete a demanda gerada pelo crescimento e pela melhora das condições socioeconômicas da população; (2) se as taxas de escolarização crescem mais rápido que a demanda, as classes sociais mais desfavorecidas aumentam seus níveis de escolarização; (3) se um dado nível de escolarização é universalizado para as classes mais favorecidas, os efeitos das desigualdades sociais sobre as oportunidades educacionais são reduzidos; e, (4) finalmente, a redução das desigualdades pode reverter-se caso as políticas públicas de apoio às classes excluídas sejam reduzidas. (ALVES, 2010, p.451)

Desta forma, a MMI postula que a expansão do sistema educacional não implica necessariamente na redução das desigualdades sociais, mas, sim, que estas tendem a permanecer estáveis, ou mesmo se ampliarem, uma vez que os grupos já em vantagem aproveitarão melhor as novas posições disponibilizadas. As taxas de transição e razões de chance entre origens sociais e transições educacionais permanecem, então, as mesmas para sucessivas coortes, a não ser que elas sejam forçadas a mudar devido ao aumento das matrículas. Somente quando houver uma saturação nas chances de determinados grupos em vantagem completarem uma transição –próximo a 100% de acesso – é que os níveis de desigualdade começam a cair. Segundo os propositores da tese, a MMI pode ser tomada como parâmetro para estudos comparados de estratificação educacional, pois consegue captar a dinâmica da expansão e diferenciação dos sistemas educacionais em um número considerável de países. (MONT'ALVÃO, 2011)

Uma importante crítica da hipótese de MMI é que esta ignora o *tracking* e outras formas de diferenciação qualitativa no âmbito da educação (SHAVIT et al, 2007, p.5). As escolhas educativas envolvem mais do que apenas as duas opções para continuar ou desistir. A maioria dos sistemas de educação são controlados, em uma forma ou de outra, e os alunos devem escolher entre várias faixas dentro do sistema. Isto sugere que, com a expansão, a diferenciação qualitativa substitui as desigualdades na quantidade de ensino.

Outro fator criticado, é a utilização de modelo logístico de transições, que apresenta limitações relacionadas à percepção dos aspectos qualitativos do processo de estratificação educacional em tempos de expansão. Mont'Alvão (2011) aponta que ao ignorar os aspectos qualitativos o modelo logit tradicionalmente usado tende a subestimar o efeito da origem social nas primeiras transições e superestimar este efeito na transição para a educação superior (apud Breen e Jonsson, 2000). Além disso, sofre com um problema de heterogeneidade não mensurada, que surge como possível explicação para o declínio dos efeitos das origens sociais ao longo das transições.

A hipótese da MMI é confrontada pela teoria da 'desigualdade efetivamente mantida' (EMI) cujo argumento é que as classes privilegiadas asseguram a manutenção de suas vantagens em relação ao sistema educacional mesmo quando já contam com o acesso garantido a um determinado nível de ensino por meio do acesso seletivo a determinadas instituições e modalidades de ensino que provêm melhores vantagens econômicas e mais prestígio, caracterizando as trajetórias diferenciadas para os grupos sociais. (ALVES, 2010, p.451).

A EMI é uma extensão da MMI proposta por Samuel Lucas (2001). De acordo com a EMI, mesmo que um determinado nível educacional se torne mais acessível a diferentes estratos da população e seja capaz de reduzir a desigualdade, haverá sempre subdivisões criadas dentro de cada nível que, atuam como reprodutoras desta estrutura, ao selecionar indivíduos de diferentes grupos sociais para instituições de diferentes prestígios e qualidades dentro do próprio sistema. Assim, as disputas por acesso entre grupos de diferentes raças, etnias ou classes, passariam a se traduzir em distinções qualitativas dentro de cada nível educacional. Estas distinções produziriam então diferentes impactos nas possibilidades ocupacionais e de *status* social futuras dos indivíduos submetidos a elas.

Lucas (2001) afirma que os indivíduos com vantagens socioeconômicas asseguram para si mesmos e sua família algum grau de vantagem onde quer que seja possível, seja quantitativa ou qualitativamente. Enquanto a MMI sugere que a competição por um nível de educação que já é universal será zero, a EMI propõe que mesmo em níveis universalizados existirá competição, a qual ocorrerá pelo tipo, ou qualidade, da educação alcançada. Uma vez que determinado nível educacional atinja saturação, em vez de a pressão ser necessariamente deslocada para o nível superior (MMI), as desigualdades nas chances de alcance educacional neste nível podem ser substituídas por desigualdades nas chances de acesso aos caminhos mais seletivos e prestigiados. Assim, filhos de indivíduos com vantagem socioeconômica serão alocados para posições vantajosas quantitativa e qualitativamente no sistema escolar.

Na hipótese da EMI, a composição dos estudantes por nível socioeconômico numa determinada série tenderá a estar equilibrada se o acesso for universal, porém ainda assim os estudantes das classes mais elevadas terão uma educação formal melhor do ponto de vista qualitativo. Assim, a teoria de Lucas prevê que o comportamento ao longo das séries do efeito das origens sociais não poderia ser previsto *a priori*. (GUIMARÃES & RIOS-NETO, 2010).

Diante das exposições acima, temos que

Combinadas, as teorias da MMI e EMI mostram que a instituição escolar mesmo com a ampliação do acesso ocorrida nas sociedades modernas está longe de eliminar a relação entre origens e destinos sociais, eliminando as desigualdades de classe, raça, etnia, etc. Essas teorias e suas derivações empíricas sugerem que as características familiares afetam não apenas a probabilidade de conclusão de um nível educacional, ou seja, o alcance educacional, como também que tipo de educação o indivíduo vai receber naquele nível ao qual teve acesso. Isso ocorre ainda que um determinado nível educacional se torne universalmente acessível. (VILARES & COLLARES, 2009, p.80)

A maior parte da literatura associa educação à estratificação social, vendo a primeira como a maior contribuinte do processo de diferenciação e estratificação da sociedade. Desde muito jovens, os indivíduos passam pelas instituições educacionais e obtêm credenciais variadas. Estas credenciais têm eficácia duradoura sobre sua vida adulta. Em particular, a realização profissional depende muito da escolaridade e da realização profissional, que é a dimensão fundamental da estratificação social nas sociedades avançadas. (KERCKHOFF, 2001).

A relevância profissional das credenciais concedidas pelos sistemas educativos afeta claramente a transição da escola para o trabalho. Quanto mais especificidade das credenciais, maior a probabilidade de que a entrada do jovem no mercado de trabalho será limitada a ocupações específicas. No geral, há uma forte tendência para sistemas altamente estratificados enfatizar as credenciais profissionais, especialmente entre escolas secundárias da não-elite (KERCKHOFF, 2000). Desta forma é traço comum neste modelo utilizar a educação para identificar, selecionar, processar, e classificar indivíduos de acordo com critérios impostos externamente. (KINGSTON et al, 2003, p.55)

Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg (2002, p.68) argumentam que embora haja um amplo consenso quanto à crescente centralidade dos recursos educacionais como eixo do processo intergeracional das desigualdades, o papel específico que o sistema escolar

desempenha neste processo permanece sendo objeto de pesquisa empírica. Isto, porque, se por um lado é, cada vez mais, através da escolarização formal que as famílias conseguem legar a seus filhos as posições que ocupam na hierarquia social, é também, por intermédio do sistema escolar que as oportunidades sociais são crescentemente distribuídas e a mobilidade social individual associada às realizações educacionais das pessoas. Por outro lado, é através das escolas que traços sociais básicos, como valores e comportamentos são transmitidos de geração em geração. Assim, a escola tem duas grandes funções contraditórias: a de selecionar e a de socializar os jovens membros de uma sociedade. Ou seja, a escola não é somente um veículo para a transmissão intergeracional da posição social da família, mas também um caminho relativamente autônomo para a mobilidade social. (VALLE SILVA & SOUZA, 1986).

Neste sentido,

A educação é um dos principais meios de acesso a posições ocupacionais e de renda hierarquicamente superiores, logo a diminuição das desigualdades de acesso à educação seria uma das principais maneiras de combater a transmissão de desigualdades ao longo das gerações. Além dos recursos familiares, as próprias características dos sistemas educacionais podem influenciar as chances de progressão dos alunos, independentemente de suas origens sociais. Quanto maior for a capacidade das escolas de oferecer ensino de qualidade capaz de superar as desvantagens de origem social dos alunos, maiores serão as chances do sistema diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais e, conseqüentemente, promover a mobilidade social intergeracional. (RIBEIRO, 2011, p.43)

Os fatores que mediam a transmissão intergeracional da desigualdade de oportunidades entre estratos são agora bem compreendidos e incluem: recursos econômicos e culturais, e outras influências significativas como a disponibilidade dos modelos educacionais. A desigualdade educacional entre os estratos também é afetada pela colocação dos alunos e do currículo que é oferecido nas escolas. Quando os sistemas de ensino oferecem programas curriculares distintos, a colocação – e em última análise, a realização educacional – também podem ser afetadas por esta escolha. A origem social dos alunos e o seu desempenho escolar determinam o quanto de incentivo eles recebem de outros atores significantes – professores, colegas e pais – sobre suas aspirações educacionais e ocupacionais. Estas aspirações por sua vez, afetam as realizações educacionais dos alunos (SHAVIT et. al, 2007)

Desta forma, “a mobilidade intergeracional, a associação entre pais e filhos em termos de classe, renda ou outra medida de vantagem econômica, é uma medida importante da igualdade de oportunidades.” (TORCHE & RIBEIRO, 2010, p.291). Tal constatação levanta duas questões importantes. A primeira é sobre o tipo de alteração de mobilidade: é uma mudança na associação entre gerações em certo período como um fenômeno que afeta a população adulta, ou ela ocorre via substituição de coorte? A segunda é sobre os seus mecanismos: qual é o papel que a educação desempenha na dinâmica de mobilidade?

Uma sociedade educacional pode ser descrita como uma ‘máquina de classificação’ (KERCKHOFF, 2001, p.3) porque faz parte dos arranjos institucionais da sociedade que servem para estratificar sua população. Cada nova geração passa através das instituições da sociedade e da educação emergindo enquanto uma população estudantil estratificada cujas perspectivas adultas variam significativamente de acordo com as credenciais que obtém nestas instituições.

Kerckhoff (2001) descreve três características dos sistemas educacionais que são utilizadas para explicar os processos de estratificação social, a saber: estratificação, padronização e especificidade profissional. Segundo o autor, estas características são vistas como a base dos sistemas educacionais cuja capacidade varia na entrada dos estudantes no mercado de trabalho. As combinações destas dimensões são pensadas para determinar os sistemas de ensino e a capacidade de estruturar o fluxo de jovens fora das instituições de ensino e em estratos de adultos que são definidos pelas posições ocupacionais. Além do mais, todas estas características são assumidas para aumentar a capacidade de sinalização das qualificações obtidas no sistema educativo e, conseqüentemente, contribuir para reduzir a incerteza em decisões de contratação. (SHAVIT & MÜLLER, 1998).

A estratificação refere-se ao grau que os sistemas diferenciam claramente os tipos de escolas cujos currículos são definidos como “altos” e “baixos”. O termo geralmente se refere às diferenças entre as escolas secundárias; a padronização tem a ver com o grau em que a qualidade do ensino atende as mesmas normas de âmbito nacional; e, por fim, a especificidade profissional relaciona-se com o fato de que os sistemas educativos variam na medida em que oferecem programas projetados à preparação dos alunos para diferentes vocações particulares e concedem credenciais de atribuição, que são especificamente profissionalizantes.

Em todos os sistemas educacionais os alunos são diferenciados por programas curriculares. Em alguns casos a diferenciação curricular começa cedo enquanto em outros se dá no ensino superior. No ensino secundário a distinção mais comum está na preparação do

aluno para o ensino superior ou para a entrada imediata na força de trabalho. (SHAVIT et. al, 2007)

A padronização pode afetar a associação entre credenciais educacionais e estágios da força de trabalho de forma que diferem dos efeitos da estratificação. Quanto mais estratificados os sistemas de recompensa, mais arranjadas hierarquicamente são as credenciais que podem corresponder-se com as posições hierarquicamente dispostas na força de trabalho. No entanto, o alto grau de padronização afeta a ligação através da consistência das experiências educacionais associados a qualquer credencial dada. Credenciais em um sistema altamente padronizado enviam sinais mais claros para aqueles que tentam combinar as credenciais e o emprego. A combinação de alto nível de estratificação e um alto nível de padronização deverá, assim, produzir uma ligação mais forte entre a credencial de ocupação do que um alto nível de qualquer estratificação ou padronização por si só (KERCKHOFF, 2000, p.462). Mais genericamente, pode ser que combinações específicas de padronização e estratificação, e os tipos de credenciais possam produzir determinados padrões de associação entre as credenciais e as ocupações.

Kerckhoff (2001) mostra que as características descritas acima são valiosas ferramentas conceituais porque ajudam a diferenciar os sistemas de ensino nas sociedades avançadas e servem para mostrar como os sistemas variam em sua capacidade de estruturar a entrada do aluno em sistemas das sociedades de estratificação. No entanto, sugere o acréscimo de outra dimensão que também diferencia estes sistemas educacionais que tem efeitos importantes sobre os padrões do nível de estudos dos alunos e ingresso na força de trabalho, que tem recebido quase que nenhuma atenção sistemática na literatura – a capacidade de escolhas dos estudantes – referindo-se ao “grau em que os sistemas proporcionam oportunidades para os alunos a escolher entre caminhos alternativos para a realização educacional.” (KERCKHOFF, 2001, p.7).

Na análise de treze países diferentes ao longo destas dimensões Shavit e Müller (1998) verificaram que a associação entre as qualificações educacionais dos indivíduos e de *status* e posição de classe aumentam com o primeiro trabalho associado ao grau de estratificação e da especificidade do trabalho do sistema educacional do país, enquanto que os efeitos da padronização desaparecem quando uma das duas outras características são controladas. Em suma, isso significa que o *status* ou posição na classe do primeiro emprego depende mais da educação obtida em países com sistemas educativos que são altamente estratificados e / ou têm um alto grau de especificidade profissional.

Desta forma, ressalta Fernando Tavares (2010), estes autores mostram que a educação vem perdendo poder de realização social como que este poder está diretamente ligado à forma de estruturação do sistema de ensino. Os sistemas de duração mais curta como ensino técnico e profissionalizante em níveis básicos tendem a garantir maior poder social – emprego, renda, *status* – à obtenção de credenciais elevadas. Já o ensino superior, nos países analisados, não produz um grande efeito de estratificação como nas décadas anteriores, entretanto, seu papel de prevenção do desemprego permanece importante.

A estratificação educacional tende a estar cada vez mais nivelada nos níveis médio e superior, tendendo, então, a uma diferenciação por carreiras e por instituições mais do que por anos de escolaridade, ou seja, uma estratificação mais horizontal do que vertical. (TAVARES, 2010, p.4)

Sobre este ponto, encontramos em Figueiredo Santos (2009) que a desigualdade em educação ou estratificação educacional possui tanto uma dimensão vertical quanto uma horizontal. A verticalização diz respeito ao nível ou quantidade de educação recebida, em termos de números de anos ou graus mais elevados atingidos. A dimensão horizontal envolve os diferentes tipos ou qualidades da educação em um nível particular.

Uma questão relevante é a de que a área da estratificação educacional apresenta um paradoxo sistematicamente observado: a expansão dos sistemas educativos - traço tão característico das sociedades modernas - não tem resultado em uma maior igualdade de chances educacionais relativas (BOUDON apud VALLE SILVA, 2003). De acordo com Nelson do Valle Silva, os resultados empíricos apontam para uma persistência das desigualdades sociais nas chances relativas de escolarização mesmo nos sistemas educativos que experimentam fortes expansões. A questão colocada por Boudon é evidenciada em pesquisas realizadas em diversos países: “o problema não só porque razão a desigualdade educacional não se reduz quando ocorrem expansões dos sistemas educativos, mas também porque sistemas educacionais tão diferentes levam a resultados tão semelhantes.”. (VALLE SILVA, 2003, p.113).

Assim, temos em Shavit et al (2007) que embora a expansão educacional seja associada a muitas vantagens, incluindo o reforço do bem-estar geral dos povos e do desenvolvimento das sociedades macro-econômicas, estudiosos observaram que, em si, a expansão não reduz as desigualdades de classe na educação. A oferta de educação em todas as sociedades avançadas tem se expandido muito. Os indivíduos em sucessivas coortes de nascimento, e de todas as origens de classe semelhantes, têm vindo a aumentar seus níveis médios de habilitações. Mas, paradoxalmente, a expansão da educação tende a enfraquecer o

papel da educação na mobilidade de classe, através do efeito que tem sobre a educação como um sinal. (JACKSON et al, 2005, p.12).

Shavit et al. (2007) apontam também que muitos estudos da relação entre expansão educacional e estratificação educacional sofrem de uma inconsistência teórica importante. Por um lado, eles assumem que a expansão é exógena ao processo de estratificação e que afeta as oportunidades educacionais disponíveis aos indivíduos. Ao mesmo tempo, estes estudos assumem que a expansão da educação reflete no aumento dos incentivos individuais de frequentar a escola por longos períodos de seu curso de vida. Alguns argumentam que os incentivos aumentam em resposta as mudanças na estrutura ocupacional. Outros acreditam que eles sobem porque os grupos e os indivíduos competem por acesso aos melhores postos de trabalho ou porque as expectativas dos pais são tais que a educação das crianças é provável que seja igual ou superior à encontrada na geração anterior. Independentemente do mecanismo específico, estas orientações teóricas compartilham o pressuposto de que a expansão é baseada na procura, ou seja, que as escolas se expandem em resposta à crescente demanda agregada por indivíduos para a educação. (SHAVIT et al, 2007 p.7).

A expansão do ensino superior e sua relação com a estratificação social merece um exame especial, segundo Shavit et al. (2007). Em primeiro lugar, enquanto o ensino primário e secundário já se tornaram quase universais nas sociedades economicamente mais avançadas, estamos testemunhando uma rápida expansão e mudança no nível terciário. Além disso, o ensino superior é o *gatekeeper* de cargos gerenciais e profissionais no mercado de trabalho. Finalmente, e do ponto de vista teoricamente mais importante, a estrutura do ensino superior foi transformada, uma vez que tem se expandido. Particularmente nos países economicamente avançados, a expansão foi acompanhada por diferenciação. Sistemas que consistiam quase exclusivamente de universidades de pesquisa desenvolvidas por faculdades de segunda linha e menos seletivas tiveram grande parte do crescimento em inscrição absorvida pela segunda camada de instituições. Assim, ao mesmo tempo que os membros da classe trabalhadora encontraram novas oportunidades para se inscrever no ensino superior, o sistema estava sendo hierarquicamente diferenciado, para que estas novas oportunidades pudessem ter tido valor diminuído. Com este cenário, Shavit et al. (2007) apresentam um estudo comparativo internacional que centra-se em sistemas de ensino superior nas economias avançadas, onde a expansão da educação secundária e terciária é mais longa do que em outros lugares.

Os pesquisadores argumentam que a discussão da expansão educacional, a diferenciação e a estrutura de mercado sugerem seis proposições, relativas à: A. Expansão e estratificação educacional: 1. A expansão não está associada com a desigualdade no nível

onde a expansão ocorre, a menos que a saturação seja abordada - ou seja, a desigualdade máxima é mantida; B. Diferenciação institucional e seleção: 2. Expansão terciária e diferenciação estão relacionadas, com efeitos causais que operam em ambos os sentidos: sistemas diversificados são mais propensos a ter maiores taxas de matrículas em geral, e vice-versa; 3. A diferenciação do ensino superior - tanto os modos diversificados e binários - desvia estudantes para longe do primeiro nível de inscrição; e C. Estrutura de mercado, diferenciação, e acesso: 4. Em média, as taxas de matrícula são maiores em sistemas com mais recursos de fontes privadas; 5. Sistemas com níveis mais elevados de financiamento de fontes privadas tendem a ser mais diversificados do que os sistemas centrais; 6. O grau de dependência do financiamento privado está associado com a desigualdade no acesso ao ensino superior, mas a direção da associação não pode ser determinada *a priori*. (SHAVIT et al., 2007, p.11)

Os resultados deste projeto fornecem evidências das relações entre a expansão institucional, a diferenciação e privatização e a estratificação das oportunidades educacionais individuais. Em síntese, indicam que a expansão é generalizada, e que sob certas condições, pode conduzir ao declínio da desigualdade. Em particular, a expansão para o ponto de saturação foi associada com o declínio da desigualdade na elegibilidade para o ensino superior em quatro países (Japão, Coreia, Taiwan e Suécia), e com um declínio na desigualdade na transição do ensino secundário para o superior em dois países (Itália e Israel). Com poucas exceções, as taxas de desigualdade mantiveram-se estáveis e/ou aumentaram.

Estes achados sustentam a proposição 1, em que a desigualdade é maximamente mantida. Em outras palavras, a MMI é suportada pelos dados, e a expansão pode atenuar a desigualdade educacional, mas seu efeito não é linear. Em vez disso, a expansão educacional tende a atenuar a desigualdade quando ela atinge o ponto no qual as habilitações a um nível particular são praticamente universais. Entre as exceções, temos Japão e Taiwan que foram submetidos à uma expansão muito rápida das faculdades na década de 1990, após um período de contenção e consolidação. Em ambos os países, mas especialmente em Taiwan, as matrículas da faculdade se expandiram a um ritmo muito mais rápido do que a taxa de elegibilidade, e a desigualdade na transição para o ensino superior diminuiu. Em outras palavras, a desigualdade diminuiu sem saturação. Quando combinados os efeitos da saturação e da expansão sobre as mudanças na desigualdade de atendimento do ensino superior, as correlações mostram que a saturação parece reduzir a desigualdade enquanto a expansão por si só não é capaz.

Outra questão abordada diz respeito à medida em que a diferenciação institucional estratifica as oportunidades no ensino superior. Especificamente, foram abordadas duas hipóteses: primeiro, que a diferenciação e expansão estão relacionadas (proposição 2) e, segundo, que a diferenciação do ensino superior desvia estudantes do primeiro nível da educação (proposição 3). No exame das relações entre a expansão, diferenciação e desigualdade há diferenças substanciais nas taxas de elegibilidade entre todos os sistemas. A elegibilidade dos sistemas diversificados é quase universal (86%), em média, em comparação com 42% e 54% nas outras duas categorias, respectivamente. Além disso, os sistemas diversificados têm as maiores taxas de atendimento terciário. Assim, encontramos apoio geral à proposição 2: tanto a elegibilidade e as taxas de frequência tendem a ser maiores em sistemas diversificados. Os sistemas mais diversificados tendem a ter condições mais favoráveis para a elegibilidade para o ensino superior. Na maior parte dos sistemas diversificados (Estados Unidos, Japão, Coreia, Taiwan e Suécia nas últimas décadas) a elegibilidade é conferida após a formatura na escola secundária, ao passo que na maioria dos sistemas binários (Grã-Bretanha, Alemanha, França, Rússia e Suíça) os alunos devem passar por uma série de exames para terem matrículas elegíveis. Exames de matrícula são geralmente mais seletivos do que a graduação. Portanto, onde há exames para determinar a elegibilidade de matrícula, os alunos são menos elegíveis do que em sistemas que requerem graduação apenas. Além disso, na maioria dos sistemas binários a distinção entre a educação profissional e acadêmica começa no nível secundário, onde muitos estudantes já estão desviados do ensino superior.

A proposição 3 sugere que a diferenciação do ensino superior pode desviar alunos do primeiro nível do ensino superior. Os resultados da pesquisa contradizem esta afirmação no que se refere aos sistemas diversificados: as proporções de coorte que frequentam o primeiro nível em sistemas diversificados e unificados são semelhantes. Em contraste, nos sistemas binários as taxas de frequência da primeira camada são muito baixas.

A desigualdade de elegibilidade é similar nos sistemas unificados e binários e é um pouco menor nos mais diversificados, de acordo com a interpretação acima de que os sistemas diversificados têm requisitos de elegibilidade mais favoráveis. Assim, podemos concluir que os sistemas diversificados são mais inclusivos do que os dois sistemas binários e unificados: a maior proporção da população é elegível para e atende o ensino superior e a desigualdade ocorre em uma taxa mais baixa. O contraste entre os sistemas diversificados e binários é particularmente atraente, favorecendo sistemas diversificados que apresentam tanto mais expansão e menos desigualdade.

A síntese de resultados específicos de cada país sugere que os sistemas com maior envolvimento do setor privado tendem a se expandir mais rapidamente e são mais diversificados (consistente com as proposições 4 e 5). Ao abordar este projeto, a hipótese de que embora a privatização esteja associada com a desigualdade de acesso ao ensino superior, não poderia especificar *a priori* a forma da associação (proposição 6). Por um lado, assumiu-se que o comportamento do cliente na busca de instituições privadas seria associada à expansão e ao enfraquecimento da seleção e inclusão social, portanto, maior dos estratos mais baixos. Por outro lado, é de se esperar que o recurso ao financiamento privado poderia levar a uma maior taxa de matrícula, em média, e aumentaria a desigualdade de acesso. A análise sugere que ambos os mecanismos são susceptíveis e que estas tendências de compensação em combinação amplamente equilibram-se mutuamente em seus efeitos. Especificamente, a privatização está associada com a expansão de oportunidades e uma diminuição correspondente da desigualdade social, mas uma rede de privatização de expansão está associada com maior desigualdade de acesso. Assim, enquanto a privatização através do efeito indireto da expansão tende a atrair pessoas ao ensino superior, ela também tem efeitos diretos que são exclusivos; geralmente o efeito total da privatização sobre a estratificação educacional é neutro.

Nossa proposta, até aqui, foi a de mostrar como a educação é abordada na área da estratificação e, de que forma, a sua conjugação com diversos fatores contribui para a redução das desigualdades ou as corrobora. Pensando em nosso país, apresentaremos a seguir dados referentes ao caso brasileiro.

3.1 Reflexos da estratificação educacional na sociedade brasileira

A expansão educacional no Brasil é marcada pelas transformações sociais, políticas e demográficas ocorridas na década de 1990 que criaram condições sociais mais favoráveis para a população em idade escolar básica (MONT'ALVÃO, 2011, p.391). De acordo com Silva (2003), o ensino médio passou de um milhão para mais de sete milhões de estudantes matriculados. As maiores taxas de incremento neste nível são encontradas na região Nordeste, que, no período entre 1997 e 2002, apresentou elevação de 92% no número de matrículas – uma vez que concentrava maior contingente populacional até então fora do sistema escolar.

Isto se deve ao aumento de demandas e de políticas públicas, à diminuição dos custos familiares e maior acessibilidade.

Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg (2000) explicitam que a expansão educacional das últimas décadas, ao mesmo tempo em que elevou o nível de instrução da população, diminuiu a desigualdade educacional entre regiões, grupos de cor, gêneros e estratos de renda, e, que aproximadamente 60% desta melhoria se deve à mudança nas condições de vida e à distribuição geográfica das famílias, decorrente da urbanização e da transição demográfica, devendo-se os 40% restantes às melhorias efetivas no desempenho do sistema educacional. Ressaltam ainda que um fator importante em certo nível de escolaridade pode não o ser em outro nível, uma vez que a origem social pode ter impactos diferenciados, com custos, benefícios e probabilidades de sucesso diferentes, dependendo da transição efetuada.

Sendo assim, a educação contribui para a transmissão da desigualdade, no sentido de que se configura em desigualdade distribuída entre os estratos sociais e, é um caminho de mobilidade social que depende da extensão em que a realização educacional é afetada pela origem social.

Valle Silva e Hasenbalg (1999) apontaram que: (1) os brancos têm uma vantagem significativa em termos de mobilidade ocupacional ascendente; (2) os pardos e os pretos apresentam uma proporção maior de imobilidade; (3) os brancos se encontram em vantagem também em termos de educação e de renda, quando comparados com pretos e pardos; (4) para todos os estratos de origem do grupo ocupacional do pai, a distribuição educacional para os não-brancos está consideravelmente mais concentrada nas faixas de escolaridade inferiores; e (5) as pessoas não-brancas encontram maiores dificuldades na conversão da educação formal em posições ocupacionais. Este estudo mostra como a cor ou raça é uma variável determinante de estratificação e mobilidade social, mais do que a educação.

Muitos estudos de estratificação social no Brasil que focalizam as ligações entre as origens familiares e o alcance educacional procuram analisar a probabilidade de os indivíduos completarem transições educacionais. Tais análises têm encontrado efeitos decrescentes das origens familiares no alcance educacional, porém eles não são lineares. (VILARES & COLLARES, 2009, p.81)

Torche (2010) avaliou o efeito de mudanças na estratificação educacional em quatro países da América Latina - Brasil, Chile, Colômbia e México. A autora mostra que, nestes países, as desigualdades de acesso às transições para se completar o ensino médio e entrar para a universidade ao longo das coortes aumentou. Ao estimar a probabilidade de se atingir

um determinado nível educacional e a probabilidade de transitar de uma série escolar a outra, os resultados obtidos através dos dados da Pesquisa de Padrões de Vida 1996/1997, sugerem que houve equalização das oportunidades nos primeiros estágios da carreira escolar, devido à saturação para as classes mais favorecidas. Entretanto, em relação a DOE nas transições mais tardias, houve um aumento no efeito das origens sociais, exceto no Chile.

Pensando nas hipóteses da MMI e da EMI, temos que a MMI encontra suporte nas economias de mercado, mesmo naquelas em desenvolvimento, como o Brasil, uma vez que o efeito das variáveis de origem social incluídas nos modelos cai à medida que estes países atingem saturação nos níveis básicos de educação. Por outro lado, a MMI não se aplica a sociedades que fizeram parte do bloco socialista, pois entre estas o efeito da origem social sobre o alcance educacional diminui com as coortes sem que tenha havido saturação dos níveis básicos quando o efeito começou a diminuir e, assim, o resultado não é consistente com a MMI, mas plausível para a EMI. (MONT'ALVÃO, 2011)

Hasenbalg e Valle Silva (2003) investigaram o efeito dos capitais econômico, social e cultural dos indivíduos na probabilidade destes realizarem transições educacionais. Mantendo as características individuais constantes, eles descobriram que o único efeito preditor das transições educacionais que tinham um comportamento constante, decrescendo ao longo de todas as transições, era a educação do pai. Embora eles encontrassem que a maioria das características socioeconômicas tinha um impacto maior no meio do ciclo educacional, e efeitos atenuados nas primeiras e nas últimas transições, o efeito da renda familiar apresentava um comportamento diferente. Ela não tinha nenhum impacto nos três primeiros anos do ciclo educacional, mas apresentava um efeito crescente (embora modesto) nos anos seguintes. Valle Silva (2003) também demonstrou que o acesso no Brasil à educação primária já é praticamente universal, provavelmente porque este nível educacional foi 'saturado' pelas classes mais altas e continuou se expandindo. Porém o acesso aos níveis mais elevados continua condicionado por características familiares, como previa a hipótese da MMI.

O estudo de Valle Silva (2003) mostrou que a transição para a primeira série do ensino básico atinge a quase universalização de acesso e que, o efeito das variáveis de origem social tende a declinar progressivamente ao longo das transições, exceto pela variável renda – cujo efeito aumenta ao longo das transições, refletindo o impacto da ampliação do ensino privado – e raça, cujo efeito também cresce conforme se eleva a transição. Os resultados indicam o deslocamento da seletividade econômica e racial para os níveis mais elevados do ciclo escolar. No que diz respeito às tendências temporais, estas indicam certa estabilidade no efeito

da renda e uma diminuição gradual do efeito da cor ao longo dos anos, indicando uma tendência à diminuição das desigualdades de cor na realização escolar ao longo das coortes.

Valle Silva (2003) indica que a quase universalização do acesso à primeira transição, a redução dos efeitos das variáveis de origens sociais ao longo das transições, e o conseqüente deslocamento da seletividade escolar para os níveis mais altos poderiam ser tomados como indicativos da saturação no nível básico de ensino e deslocamento das desigualdades nas chances de escolarização para os níveis mais elevados. Por outro lado, o comportamento do efeito da variável raça, que aumenta nas transições mais altas, mas diminui ao longo das coortes, e as declinantes diferenças entre áreas rurais e urbanas, são destoantes e não permitem aceitar a MMI como totalmente aplicável neste contexto.

Mont'Alvão (2011) faz uma análise da estratificação educacional no Brasil no século XXI, a partir de dados das PNADs (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) 2001, 2004 e 2007. Tendo como referência o modelo da EMI, os resultados encontrados foram os seguintes: (1) em relação à conclusão do ensino médio (transição 1), há a indicação da diminuição gradual do número de estudantes que abandonam a escola sem completar o ensino secundário, a constância dos que completam esta transição no sistema público e aumento do número de estudantes que completam o ensino médio no sistema privado. A rede pública representa a maioria dos que completam esta transição; (2) para a transição do ensino médio ao ensino superior (transição 2), com este concluído, também se verifica a diminuição gradual do número de indivíduos que abandonam a escola antes de entrar para a universidade e, conseqüentemente, o aumento dos que completam esta transição, tanto na rede privada quanto na pública. A rede privada abrange a maioria dos que completam esta transição, evidenciando a superioridade quantitativa da rede privada nesta transição escolar.

Em relação à chance de um indivíduo, com determinada característica, completar a transição na rede pública, ou privada, em relação aos que abandonaram a escola sem completar a transição e em relação à educação do chefe da família temos que o efeito é significativamente positivo em todos os caminhos analisados: cada ano a mais de escolaridade do chefe da família implica progressivamente maiores chances de se completar o ensino secundário e de se acessar o ensino superior, tanto na rede pública quanto privada, em relação a abandonar o sistema escolar. Na transição 1 o efeito para a rede privada é crescente e torna-se maior que para a rede pública, ou seja, a educação do chefe é mais forte para se completar a transição na escola privada que na pública. Na transição 2 o efeito é semelhante.

Mont'Alvão (2011, p.418) continua mostrando que “na diferença entre as transições, percebe-se que o efeito na segunda é maior que na primeira, permitindo aceitar a hipótese

MMI para o caso brasileiro, no que concerne à educação do chefe.”. Ao longo da década, o efeito da educação do chefe declina um pouco para a rede pública na transição 1 – também sinal de redução de desigualdades pela influência da transmissão de capital cultural –, mas aumenta consideravelmente na rede privada, reforçando desigualdades construídas pela transmissão de capital cultural. Na transição 2 encontramos o mesmo padrão que na transição 1. No que concerne às chances de se completar a transição 2 na escola privada em relação a completar na rede pública, a educação do chefe também tende a não importar, apesar de em 2007 ser significativa (2,4%).

Seguindo a hipótese da EMI, em que a estratificação dentro dos sistemas educacionais é um dos principais meios pelos quais a desigualdade educacional e de classe é reproduzida, Ribeiro (2011) destaca que no Brasil, por exemplo, apesar do sistema educacional seguir um currículo unificado, ele é bastante estratificado. O sistema permite a coexistência de escolas privadas e públicas, o que significa na verdade uma estratificação na qualidade do ensino.

De um modo geral, as escolas privadas de ensino fundamental e médio são melhores que as públicas, ao passo que as instituições públicas de ensino superior são consideradas melhores em relação às privadas e são inteiramente gratuitas para quem consegue entrar. A questão reside justamente aqui, como a entrada na universidade é feita a partir de exames de conhecimento – vestibulares – os alunos que passaram pelas melhores escolas de ensino fundamental e médio, normalmente as particulares, têm mais chance de entrar nas melhores universidades públicas. Este sistema, por si só, favorece a desigualdade ao acesso à universidade. As famílias que tenham recursos para investir na educação pré-universitária privada podem facilitar a entrada de seus filhos em universidades públicas de melhor qualidade e inteiramente gratuitas. De fato, os resultados da análise de Ribeiro (2011) mostram que a riqueza dos pais e o tipo de escola freqüentada antes de cada transição são características que contribuem significativamente para explicar as DOE e os resultados educacionais.

Ao analisar as transições educacionais do ensino fundamental até se completar o ensino superior, Ribeiro (2011) destaca que os efeitos não mudam ao longo das coortes de idade, ou seja, ao longo do tempo. Isto confirma as ‘desigualdades persistentes’ observadas em diversos países industrializados (SHAVIT et al. 2007) e em desenvolvimento (TORCHE, 2005).

Os principais efeitos que descrevem as DOE ao longo do tempo e das transições escolares na pesquisa de Ribeiro (2011) serão apresentados a seguir.

O efeito da ocupação do pai, uma variável indicando o nível de renda do pai, diminui monotonicamente entre as primeiras transições e aumenta para entrar na universidade e mais ainda para concluí-la. O aumento do efeito do *status* socioeconômico do pai para entrar e completar a universidade deve estar relacionado ao fato de haver um gargalo no acesso à universidade. Como há muita competição para entrar na universidade, os que têm mais recursos têm mais chances. Quanto ao efeito da ocupação da mãe, ele está presente apenas para completar a universidade e apresenta sinal negativo, ou seja, pessoas com mães com *status* ocupacional mais alto tinham menos chance de completar este nível educacional. Este efeito relaciona-se, certamente, à grande seletividade que ocorre ao longo do sistema. Pessoas cujas mães tinham baixo *status* ocupacionais são filtradas antes de chegar à universidade, mas aquelas que chegam devem ser altamente motivadas.

A condição do trabalho da mãe gera efeito interessante: filhos cujas mães não trabalhavam fora de casa tinham 1,2 vezes mais chances de completar as quatro séries iniciais do ensino fundamental do que os filhos cujas mães trabalhavam fora de casa. Isto provavelmente tem relação com o fato de que a presença da mãe nos anos iniciais de estudo dos filhos contribui para mais controle e auxílio no cumprimento das tarefas escolares e da rotina domiciliar.

Ribeiro (2011) destaca que a principal característica materna que afeta a progressão dos filhos no sistema educacional é a escolaridade. O efeito em termos da escolaridade da mãe diminui entre a primeira transição (completar as quatro séries iniciais do fundamental) e a terceira transição (completar o secundário), e diminui ainda mais significativamente para entrar na universidade. O fato da escolaridade da mãe ser relevante até mesmo para completar a universidade evidencia que o capital cultural é provavelmente valorizado na universidade, como previa a teoria da reprodução (BOURDIEU & PASSERON, 1975). Entretanto, o efeito é mais forte nas três primeiras transições.

Ao analisarmos os efeitos da estrutura familiar temos: os indivíduos que cresceram em famílias com a presença do pai e da mãe têm cerca de 1,3 vezes mais chances de completar as quatro primeiras transições (quatro séries primárias, oito séries primárias, secundário) do que indivíduos que cresceram em famílias com outros tipos de composição; quanto maior o número de irmãos, menor as chances de completar as três primeiras transições. Famílias grandes, principalmente quando mais pobres, têm dificuldade em dividir os recursos para investir na educação dos filhos.

Embora seja compreensível que as desigualdades relacionadas à estrutura familiar estejam presentes nas primeiras transições educacionais, quando os indivíduos ainda são crianças e dependem de seus pais, é realmente surpreendente que permaneçam relevantes em transições avançadas, como completar o ensino médio e entrar na universidade.” (RIBEIRO, 2011, p.61)

Os efeitos do tipo de escola – privada ou pública – nas chances de fazer cada transição são os maiores, na pesquisa de Ribeiro (2011). As pessoas que estudaram em escola privada nos primeiros anos de escolaridade têm 3 vezes mais chances de completar as quatro primeiras séries do ensino fundamental do que as que estudaram em escola pública. Quem estudou em escola privada tem 7 vezes mais chances de completar o ensino fundamental e os que estudaram em escola pública federal 2,5 mais chances de completar o fundamental do que os que estudaram em escola pública. Para completar o ensino médio as vantagens são de 4 vezes mais chances para quem estudou em escola privada do que em pública, e 2,3 vezes para quem estudou em escola pública federal do que em pública. Pessoas que estudam em escolas públicas federais têm 19 vezes mais chances de entrar na universidade do que indivíduos que estudaram em escola pública, e os que estudaram em escolas privadas têm 15 vezes mais chances de entrar do que aqueles que estudaram em escolas públicas.

Os resultados indicam em geral um cenário de desigualdade para se completar as transições educacionais. O efeito das origens sociais não necessariamente diminui ao longo das coortes. Desta forma, existem diferenças significativas nas oportunidades de acesso à educação e às oportunidades de se obter uma educação de qualidade para os grupos de diferentes classes sociais, raças e etnias.

As pesquisas realizadas no Brasil confirmam os resultados das pesquisas internacionais, ou seja, constatam que indivíduos de diferentes raças, gêneros, *background* familiar, entre outros aspectos, não são tratados igualmente no acesso à escolaridade e ao mercado de trabalho. O caso brasileiro é interessante, pois, apesar do país apresentar grande expansão da educação em todos os níveis nas últimas décadas e essa expansão ter representado alguma melhora nas diferenças entre grupos de raça, entre homens e mulheres e entre indivíduos de diferentes condições econômicas no acesso à escola, os laços entre origens e destinos no Brasil continuam muito fortes, como mostram os dados analisados a esse respeito. (VILARES & COLLARES, 2009, p.80)

Encontramos também que as escolas privadas e federais são em geral melhores que as públicas, indicando que as características institucionais do nosso sistema educacional também promovem a desigualdade de oportunidades que vão além das determinadas pelas condições socioeconômicas e contextuais das famílias de origem.

O estudo de Ribeiro (2011) chama a atenção, a respeito do Brasil, para os poucos estudos que focalizam a desigualdade de resultados educacionais, as influências das características do sistema educacional e de fatores como a riqueza na desigualdade educacional. Conforme o autor destaca: o tipo de escola é um mediador entre as condições socioeconômicas e chances de fazer transições educacionais mais elevadas como completar o ensino médio e entrar na universidade; e, a riqueza dos pais, em termos de ativos e bens em oposição à renda, ocupação ou educação, é um fator para explicar as chances de fazer com sucesso as transições educacionais. (RIBEIRO, 2011, p.63).

Este último ponto é apresentado pelo autor em trabalho com Torche onde concluem desta forma:

A riqueza dos pais afeta também o acesso à escola privada, um efeito que se materializa apenas no nível onde a elevada riqueza dos resultados parentais tem uma duplicação nas chances de uma escola particular. Note-se que os altos (mas não baixos) níveis de riqueza têm um impacto significativo no acesso à escola privada, provavelmente resultado dos elevados custos de aula das instituições privadas. Como indicado, no contexto das universidades públicas brasileiras têm, em média, uma melhor qualidade do que as privadas, de modo que uma estratégia comum entre as famílias ricas é investir na escola particular para que as crianças da elite tenham acesso às instituições públicas. Consistentemente, nenhum efeito da riqueza sobre a probabilidade de participar de uma instituição privada, ao invés de uma universidade pública (condicionada à frequência do ensino superior) é encontrado. (TORCHE & RIBEIRO, 2012, p.87).

Os resultados em geral, mostram claramente que as desigualdades, em sua maioria, persistem ao longo do tempo. Investir na redução da desigualdade implica, neste quadro atual, levar em conta todos estes fatores e não apenas a ampliação do acesso à estrutura educacional. Isto é, caso o interesse resida na formulação de políticas públicas de alcance maior.

Acreditamos fazer referência à questão se a educação é um bem de consumo, que vale pelo seu valor intrínseco, ou impacta mais como um bem posicional, no sentido de ser um bem que importa mais pela posição conferida a alguém na distribuição da educação, pelo montante que alguém tem em relação aos outros, e por seu ordenamento relativo na hierarquia

das credenciais. Neste entendimento embora tenha naturalmente um valor intrínseco, que decorre do seu usufruto, importaria particularmente pela posição competitiva de alguém em relação aos demais possuidores do bem. Conforme Brighouse e Swif (2006, p.472): “São bens com a propriedade de que o lugar relativo na distribuição do bem afeta a posição absoluta no que diz respeito a seu valor.”

Os autores sugerem que é perverso se preocupar com comparações ou relatividades entre as pessoas, em vez de quão bem elas estão em termos absolutos. Mas, pela sua própria natureza, os bens posicionais reúnem as duas preocupações de absolutividade e relatividade, em que o nivelamento por baixo mantém a objeção distinta. Isto é porque o caso prioritário para permitir a desigualdade não se aplica a posição das mercadorias. O valor absoluto de um bom posicionamento depende precisamente sobre o quanto ele tem numa comparação com outros. No que diz respeito aos bens posicionais, estes estão em causa, o pior é absolutamente pior, não apenas relativamente (tão simplesmente) porque eles têm menos do que outros.

Assim, para tomar exemplos conhecidos, o valor de mercado de trabalho de um indivíduo que tem um grau de mestre, ao invés de algum nível mais baixo de qualificação educacional, depende da distribuição das qualificações educacionais, entre outros fatores, no mercado. Em um sistema contraditório legal, o que irá incidir sobre o particular não é tanto a qualidade absoluta de sua representação legal como a sua qualidade em relação ao de seu concorrente. Estas mercadorias têm um aspecto competitivo. Elas são avaliadas, em parte, instrumentalmente, como meio de outros bens, e seu valor como um meio para a realização destes bens é determinado não pelo quanto se tem absolutamente, mas por quanto se tem em relação a outros relevantes. (BRIGHOUSE & SWIF, 2006, p.474).

Isto afeta a maneira de avaliar as conseqüências da expansão educacional. Grupos que tinham menos educação passam a ter mais. Mas outros podem avançar mais e para níveis mais valorizados (educação superior). Como fica a posição relativa? As diferenças podem estar diminuindo, ficando menores, mas isso pode não importar tanto (sempre importa um tanto naturalmente), pois a posição relativa define quem fica com os melhores empregos. Quem tem uma posição melhor na ‘fila’, obtém o emprego, ainda que os demais possam não estar mais tão longes devido à melhora na distribuição da educação. Este é um dos pontos deste problema.

Neste capítulo abordamos que a relação entre escolaridade e inserção ocupacional é o fio condutor da literatura que retrata a estratificação educacional e seus impactos na sociedade. A escolaridade é fundamental para a estratificação nas sociedades modernas, pois causa impacto na atribuição das posições ocupacionais. Grande parte das pesquisas aponta

que deficiências na escolaridade explicam a falta de crescimento econômico; a desigualdade educacional incide sobre a desigualdade econômica através de dois fatores, quais sejam: a distribuição da escolaridade e os retornos da educação nos diferentes níveis de ensino.

A educação possui funções contraditórias: ao mesmo tempo em que pode cooperar no processo de ascensão dos indivíduos, pode também contribuir na transmissão das desigualdades, quando distribuída de forma desigual entre os estratos. O objeto da pesquisa empírica que ganha destaque é justamente, qual é o papel específico que o sistema escolar desempenha neste processo. Outra questão que desponta é que a expansão do sistema educacional por si só não resulta em maior igualdade de chances educacionais. Em outras palavras, é possível que mesmo quando ocorram expansões nos sistemas educativos, a desigualdade não se reduz. Neste cenário, o ensino superior merece atenção especial, uma vez que os ensinos primário e secundário já são praticamente universais nas sociedades economicamente avançadas, sendo o setor superior o que mais cresce e se modifica em uma velocidade muito rápida.

A origem social é bastante discutida, pois pode ter impactos diferentes em cada uma das transições feitas pelos indivíduos no ciclo educacional. Pesquisas sobre o Brasil apontam que o acesso aos níveis mais elevados ainda é condicionado por características familiares, ou seja, nas transições mais tardias (ensino médio e ensino superior) o efeito das origens sociais aumentou. (VALLE SILVA, 2003; TORCHE, 2010). Isto sugere que o nível da educação básica foi 'saturado' pelas classes mais altas e continuou se expandindo.

Uma característica interessante de nosso país é que apesar de apresentar currículo unificado, nosso sistema educacional é estratificado devido à coexistência de instituições educacionais públicas e privadas que promovem a estratificação da qualidade do ensino e perpetuam a desigualdade ao acesso ao ensino superior. Conforme destacado por Ribeiro (2011) a posição socioeconômica dos pais (*status* ocupacional, renda, mas também riqueza) e o tipo de escola freqüentada incidem sobre os resultados educacionais e conseqüentemente na distribuição das DOE.

Diante da literatura retratada temos a persistência da desigualdade em nossa sociedade. Encontramos resultados em que a escola ainda atua como mediadora entre as condições de origem e destino dos indivíduos. O papel da educação de reprodutora da desigualdade não pode ser esquecido pelos formuladores de políticas públicas que visam uma sociedade igualitária, justamente para que possa haver avanços na redução da mesma.

4 EDUCAÇÃO E TRABALHO: TRAÇOS DE UMA RELAÇÃO DURÁVEL

Uma das características distintivas da sociedade moderna é o requisito da formação educacional formal para se ter acesso às ocupações. Ao longo do tempo e através de muitas ocupações, as credenciais educacionais foram em grande parte irrelevantes, ou na melhor das hipóteses suplementares aos requisitos não-educacionais. Antes da educação formal ser universalizada, valiam os quesitos como as formas tradicionais de acesso a profissões, tais como experiência anterior, reputação, cartas pessoais de referência, pertença da família, estado civil, idade, sexo, frequência de uma instituição particular, a posição em um estrato social dominado, etc., e entre eles estavam algumas qualidades da escolaridade formal.

Atualmente, acredita-se que a qualificação é um dos fatores determinantes para a produtividade dos países por um lado, e para a consolidação da cidadania e de uma formação humana mais abrangente, por outro. A qualificação desponta tanto nas esferas privada como na social enquanto uma panaceia. No âmbito individual, diz respeito à conquista ou manutenção de uma posição no mercado de trabalho e como instrumento no meio social, atua no aumento da produtividade para as empresas que, implica, conseqüentemente no desenvolvimento econômico e social do país. Desta forma, o discurso preconizado é o de que quanto maior a escolaridade, maiores são as chances de inserção e mobilidade social. (TARTUCE, 2007; PARENZA & SANDI, 2009).

Isto está associado às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, as quais remetem ao processo de reestruturação produtiva, no Brasil, a partir dos anos 90. (PARENZA & SANDI, 2009). É inegável que ocorreram mudanças estruturais no mercado de trabalho em que as sociedades industriais tornaram-se pós-industriais, tendo como um de seus pilares o conhecimento e com forte crescimento do setor de serviços. Ao trabalhador, neste contexto, recai a exigência de constante atualização, flexibilidade e adaptação diante das novas demandas do mundo do trabalho. Espera-se que o profissional coloque toda a sua personalidade à disposição do trabalho e não apenas o conhecimento técnico-operacional. (FRESNEDA, 2009). É neste contexto que a formação e a qualificação apresentam-se como a solução milagrosa para os males sociais, ou seja, como uma solução para o emprego, para a inserção social e profissional, para a adaptação da mão-de-obra às mudanças técnico-econômicas e para a competitividade das empresas, muito mais acirrada com a globalização.

O aumento das exigências de qualificação da mão-de-obra como uma das características é o que assinala a diferença entre um paradigma produtivo, antes orientado

para um trabalho repetitivo e fragmentado para um paradigma que requer criatividade, autonomia e trabalho em equipe. O sistema educacional estabelece estreita relação com a idéia global de competitividade, buscando atender as exigências do mundo do trabalho com uma formação ampla em detrimento de formações específicas, tidas como inadequadas ao momento produtivo atual. Assim,

os sujeitos – alunos e professores que ensinam e aprendem – parecem subordinados às exigências a um modelo que, antes de atender suas necessidades e motivações mais amplas em relação à educação, supõe que eles devem servi-lo (LETELIER, p.134, 1999)

Baker (2011) destaca que pesquisas em geral apontam que o nível educacional dos diplomas e seu uso no mercado de trabalho têm vindo a substituir todas as formas tradicionais de obtenção de *status*, e para a maioria, na sociedade pós-industrial a credencial educacional é o único caminho para se obter *status* na fase adulta. Entretanto, alerta que enquanto a pesquisa em mobilidade social e estratificação especificamente, reconhecerem que a educação desempenha papel central na obtenção de *status* dos indivíduos, as implicações mais amplas da revolução da educação serão muitas vezes subvalorizadas.

O autor relata que a educação formal desde o jardim de infância até a idade adulta em faculdades, universidades e outras instituições de ensino superior, transformou a sociedade pós-industrial de formas inimagináveis no início do século XX, na verdade a tal ponto que podemos nos referir a esta ‘sociedade educada’ como um nova ordem social. (BAKER, 2011, p.11). O caminho principal desta transformação foi o rápido aumento na obtenção de graus de ensino acompanhado por um aumento do valor econômico e social e carta expandida de graus de ensino para refletir as capacidades dos indivíduos e dos requisitos de habilidade de trabalho de muitas profissões.

A disseminação da educação em massa é amparada por quatro crenças amplamente difundidas que constroem a lógica social por trás da expansão do credenciamento educacional. Estas são as crenças centrais espalhadas pela revolução da educação, que não são necessariamente, plenamente praticadas ou realizadas em todos os casos, mas sua aceitação no seio da sociedade ajuda a explicar a natureza agora tomada como certa do credenciamento educacional na estrutura ocupacional. Sejam elas (1) a crença na igualdade de oportunidades; (2) a crença do desenvolvimento dos indivíduos modernos como um bem coletivo; (3) a

crença na dominação da inteligência acadêmica; e (4) a crença de que uma diversidade de graus acadêmicos é sinônimo de uma diversidade de conhecimento especializado e experiência que intensifica o credenciamento como academicamente infundido. (BAKER, 2011, p.11)

Na crença da igualdade de oportunidades (1) temos que a justiça social aumenta com o valor do universalismo na educação. Incutida por meio da educação em massa para cima através do ensino superior, a idéia de igualdade de oportunidades educacionais leva a uma imagem relativamente nova da justiça social na sociedade baseada no acesso a ‘oportunidade de alcançar’, muitas vezes centrada na oportunidade educacional. Em suas tentativas de educar todas as escolas de massa, pelo menos formalmente, ignora-se no *status* social dos indivíduos os fatores não-educativos, tais como gênero, etnia, religião, riqueza da família e assim por diante. O que antes eram identidades altamente legítimas perde a autoridade dentro da instituição de ensino, nomeadamente no que eles podem ser usados para limitar o acesso às oportunidades para o futuro desenvolvimento da pessoa. Em outras palavras, quando estas qualidades não-educacionais estão ligadas a oportunidades, temos uma forma de injustiça social.

Como a instituição de ensino passa a ser o árbitro principal de acesso a oportunidades, uma extensão do desempenho educacional como o principal acesso às oportunidades de trabalho é feita facilmente. Esta imagem oferece um alto grau de universalidade em graus de ensino como credenciais, bem como fornece a lógica pela qual as tradicionais (e não-educacionais) formas de credenciais são cada vez mais vistas como um tabu (e então ilegais) porque elas são consideradas socialmente injustas. Enquanto o mérito educacional nunca é plenamente realizado, é de um grau substancial e, portanto, é amplamente acreditável existir e ser socialmente justo (Bills, 2004). Assim, esta crença central empresta a qualidade importante do mérito das credenciais educacionais para o indivíduo, o mercado de trabalho, empregadores e ocupações.

Já na crença do desenvolvimento dos indivíduos modernos como um bem coletivo (2) encontramos uma idéia educacional central que alinha o desenvolvimento humano e a capacitação da sociedade com o desenvolvimento em um processo simbiótico nunca antes visto na história da sociedade humana. Ela decorre de, e por sua vez, reforça, a noção moderna do indivíduo como a unidade social básica da sociedade (BAKER, 2011, p.12). Uma população educada como uma agregação de indivíduos educados é amplamente considerada como essencial para o bem coletivo econômico e social. Uma das versões desta idéia central está na teoria do capital humano, onde a educação é um ativo do investimento pessoal e na

teoria do desenvolvimento político, onde a educação é a produção de cidadania. Da mesma forma, as idéias anteriores sobre o planejamento em massa de recursos humanos da educação nacional, através da diferenciação das oportunidades educacionais são substituídas pelo valor do desenvolvimento geral de todos os indivíduos por meio comum e abrangente das experiências acadêmicas.

Em síntese, superando as instituições tradicionais de socialização como a família, a educação formal torna-se aceita como instituição essencial pelo qual os indivíduos são desenvolvidos como os seres humanos e, como tal, são definidos como capazes de fazer a maior contribuição para o bem comum. Portanto, com maior institucionalização desta idéia, os graus de ensino se generalizam para além de alguma noção de estar fortemente ligados à formação profissional e das qualificações profissionais e, em vez disso surgem como indicadores de desenvolvimento do indivíduo com repercussões amplamente assumidas por todos os aspectos da pessoa: os graus educacionais objetivam e progridem para codificar o desenvolvimento humano e atualização, e como tal, além de liderança para trabalhos específicos, os graus de ensino tornaram-se sinônimo de *status* social mais amplo.

A crença na dominação da inteligência acadêmica (3) tem como conseqüência o fato do conteúdo do trabalho e as habilidades preferenciais na sociedade escolarizada deslocarem-se para as qualidades da inteligência acadêmica, e este por sua vez, estabelece uma carta social mais profunda de graus de ensino, alcançando bem na estrutura ocupacional (BAKER, 2011, p.12).

Por fim, a crença de que uma diversidade de graus acadêmicos é sinônimo de uma diversidade de conhecimento especializado e experiência que intensifica o credenciamento como academicamente infundido (4) decorre do domínio institucional da universidade como o árbitro e produtor de conhecimento valorizado e o fretamento de graus ligados a este conhecimento. A autoridade institucionalizada expressa através de uma hierarquia de graus acadêmicos a construção de categorias de especialistas educados com direito de aplicar o conhecimento especializado academicamente derivado. Uma credencial de ensino não é apenas necessária para executar muitas ocupações, ela se torna na 'sociedade educada' o símbolo legitimador singular do desempenho em si. As credenciais educacionais dão direito de controle para promulgar conhecimento de autoridade, como o que é necessário por exemplo para remover um tumor, ensinar um aluno, projetar um edifício, ou fazer a previsão de uma economia socialmente construída através de diplomas conquistados.

Bills (2004, p.200) discutiu a relação construída historicamente entre escolaridade e recompensas socioeconômicas nos Estados Unidos, que, segundo o pesquisador se aplica

amplamente, se não de maneira uniforme em todo o mundo. “O que mais podemos esperar de escolas? Há pouco desacordo sobre o seu papel na preparação e credenciamento de pessoas para o trabalho.” Nenhuma das metas ou expectativas para as escolas é mais central do que a crença de que a educação formal é o caminho para o sucesso socioeconômico. A idéia da escolaridade como um investimento no futuro econômico nunca está longe da realidade. Podem ser atribuídos às escolas diferentes papéis sociais e culturais em diferentes tempos e lugares, mas a sua ligação com a realização socioeconômica sempre aparece associada ao desejo da conquista de uma boa colocação no mercado de trabalho. O autor destaca que tanto sociólogos como economistas têm demonstrado ao longo de décadas que a formação escolar está consistentemente associada com os *status* ocupacional e econômico.

As teorias da modernização assumem uma ligação entre a educação formal e a posição no mercado de trabalho no curso de expansão educacional. Juntamente com a teoria do capital humano como um importante influente, assumem uma correspondência positiva entre a expansão educacional e a modernização industrial. Com a modernização e a industrialização, os mercados se tornaram cada vez mais competitivos, as estruturas econômicas moveram-se em direção a níveis mais elevados de valor agregado de produção industrial, a tecnologia se tornou uma organização mais complexa e economicamente mais burocrática. Isto dá origem a racionalidade de critérios de recrutamento de funcionários para sobreviver em mercados competitivos e para ocupações que exigem altos níveis de habilidades. (BRAUNS et al, 1997, p.2).

O desenvolvimento da sociedade moderna trouxe consigo uma melhoria geral da estrutura ocupacional mudando de emprego a partir de trabalhos agrícolas e manual para empregos não-manuais, gerenciais e profissionais que requerem altos níveis de especialização humana. Estes desenvolvimentos e a difusão universalista de critérios de seleção social implicam que a educação formal tem aumentado sua importância na alocação de trabalho. Em conclusão, as escolas devem funcionar cada vez mais como agências selecionadoras para alocação de profissionais. A sociedade industrial moderna tanto promove o aumento de investimentos na educação individual como absorve níveis mais elevados de escolaridade.

No entanto, ao longo de um período relativamente curto - pensado sociologicamente - a educação formal passou a gerar a capacidade de regular o acesso às ocupações, enfraqueceu a legitimidade das formas tradicionais de acesso ao ponto de que para muitas ocupações seu uso hoje é um tabu. Assim, não só o credenciamento educacional formal tornou-se amplamente interventor no processo do trabalho, mas, a natureza do credenciamento educacional em si continuou a se intensificar. (BAKER, 2011, p.6)

A expansão além da simples participação na escolaridade supõe orientações emergentes no mercado de trabalho e na sociedade com o senso de que a formação educacional de um indivíduo deve ser exclusivamente guiada pela obtenção de graus acadêmicos formais. Já pronunciada nos mercados de trabalho dos países desenvolvidos e em crescimento em todo o mundo, os graus de ensino estão rapidamente se tornando universalmente sinônimo de capacidade humana na estrutura ocupacional.

Uma vez que a relação entre escolaridade e trabalho tem sido estabelecida é extremamente difícil se desviar das forças que levam à persistência e durabilidade desta relação. Para Bills (2004), as forças da demanda suplantam as forças da oferta. Isso significa que se o local de trabalho expressa uma demanda por pessoas com habilidades x, y, z, por exemplo, as escolas vão encontrar uma maneira de fornecer as habilidades, x, y, z, ou pelo menos para convencer os empregadores e o público mais amplo que o fizeram. Apesar de reciprocidades e interdependências, a escolaridade ainda é mais frequentemente associada às exigências do mundo do trabalho do que uma instituição inovadora pró-ativa.

Para Baker com apenas algumas exceções notáveis desta característica distintiva, a expansão da educação na sociedade pós-industrial é geralmente subestimada, pouco analisada e subteorizada na Sociologia da educação, do trabalho e da estratificação social. Se apreciado, o credenciamento educacional é visto como desempenhando um papel de apoio no conflito inter-profissional; se analisada, as credenciais educacionais são consideradas um mero ajuste técnico para modelos de obtenção de *status*; e, se teorizado, o credenciamento educacional é considerado um fenômeno menor, ou como um indicador do problema assumido de *over-education*. O desafio portanto, é aplicar uma perspectiva sociológica do credenciamento educacional que reflita a sua centralidade na sociedade pós-industrial. (BAKER,2011,p.7).

Desde que a principal função da educação é preparar os alunos para viver efetivamente na sociedade adulta, a transição da escola para o trabalho é o principal interesse da Sociologia da Educação. O estudo desta transição desenvolveu-se em torno de duas linhas paralelas. Um corpo de pesquisa examina as características das escolas e o mercado de trabalho e como eles facilitam ou restringem o processo de transição. A outra linha de pesquisa compara os fatores escolares e do mercado de trabalho estruturais e organizacionais nos diversos países e investiga como as diferenças institucionais entre os países levam à variação de oportunidades aos alunos no pós-secundário

A transição escola-trabalho “é parte fundamental do processo de autonomização que leva desde a dependência completa dos pais ou responsáveis, na primeira infância, até a assunção plena dos papéis sociais de adulto.” (HASENBALG, 2003, p.147). A discussão

sobre esta transição se insere em um debate mais amplo sobre a estrutura de oportunidades que afeta a mobilidade social. Desta forma, os questionamentos são sobre em que medida as habilidades adquiridas, nos diferentes arranjos institucionais, garantem igualdade de oportunidades e, por outro lado, qual o impacto das heranças familiares – capital cultural, social e econômico – na manutenção e intensificação da estratificação social. (FRESNEDA, 2009)

As pesquisas de estratificação e mobilidade concentravam-se primeiramente no plano dos determinantes de realização ocupacional individuais. Em contraste, na transição da escola para o trabalho adota-se a perspectiva institucional e centra-se sobre as características das escolas e a forma que o mercado de trabalho canaliza as oportunidades profissionais para os indivíduos que abandonam a escola e entram na força de trabalho. (HALLINAN, 2001). A questão que se coloca é em que medida habilidades adquiridas, nos diferentes sistemas educacionais, são capazes de inserir o jovem no mercado de trabalho sem reproduzir a estratificação social, promovendo igualdade de oportunidades. (FRESNEDA, 2009)

Brown e Bills (2011) orientam que a fim de compreender plenamente o papel das credenciais nas sociedades é necessário ir além das noções monolíticas que tratam as credenciais como fenômenos singulares que operam da mesma maneira, não importando que tipo de credencial, e independentemente dos contextos históricos ou estruturais a que estão associados. Assim, a formação de conceitos sofisticados requer um olhar atento às credenciais como realmente são e como variam. As teorias de credenciais devem, portanto, entrar em acordo com essas questões.

Com isto, os autores mostram que a tipologia das credenciais educacionais necessitam da consideração de uma série de variações básicas que importam nas explicações. Por exemplo, há instituições públicas e privadas que produzem graus, e há uma hierarquia de prestígio dentro de cada tipo. Há níveis institucionais, tais como diplomas do ensino médio, os certificados de formação profissional, colégios e universidades associadas, bacharelado, pós-graduação, etc. As credenciais também são obtidas em uma ampla variedade de programas acadêmicos e currículos profissionais. O histórico escolar transmite mais informações do que a evidência de manter graus de vários tipos. Os graus concluídos são exponencialmente diferentes por horas de créditos ganhos ou em termos de valor de troca. E muitos destes fatores variam entre as nações, portanto, estudos comparativos são particularmente reveladores de variáveis espaciais.

A transição escola-trabalho apresenta grandes variações tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. As variações também ocorrem dentro

dos grupos de países, em seus nexos institucionais entre o sistema educacional e o mercado de trabalho. (HASENBALG, 2003). Pesquisas comparativas de estratificação e mobilidade mostram que enquanto os países tendem a apresentar efeitos similares da origem social sobre a realização ocupacional, eles se diferem marcadamente nos efeitos da escolaridade sobre o destino (trabalho). A variação do efeito das qualificações educacionais sobre a realização profissional é geralmente atribuída ao grau em que a transição entre a escola e o trabalho está estruturada. (HALLINAN, 2001).

Diante de um quadro repleto de variações são os significados culturais que produzem as diferenças que importam. (BILLS, 2004; BROWN & BILLS, 2011). As credenciais podem conotar significados diferentes para os atores sociais de todo tipo. Os detentores de grau podem atribuir significado diferente para as suas qualificações. Com os empregadores e outros atores que aceitam a troca de credenciais, os valores variam em estrutura e finalidade, assim como os usos das credenciais em tais cenários. As profissões e as burocracias tendem a ser organizadas de forma diferente e usar as credenciais de diferentes maneiras. Existem disparidades entre as profissões conseqüentes, e entre as burocracias públicas e privadas. Dentro de todas estas configurações as credenciais normalmente variam em significado e conseqüência entre os titulares de cargos estratificados. (BROWN & BILLS, 2011, p.134)

Várias características dos países afetam a transição da escola para o trabalho. Por exemplo: a saúde determina a disponibilidade de trabalho; a medida em que as mulheres participam no mercado de trabalho afeta a concorrência por empregos; o nível médio de escolaridade aumenta o nível de competências exigidas dos detentores do novo emprego. (HALLINAN, 2001). Além destas influências gerais sobre o processo de transição, como vimos, Kerckhoff (2000; 2001) identifica três outros fatores que se relacionam diretamente com a estrutura da transição da escola para o trabalho: o grau de estratificação do sistema de ensino, o grau de padronização dos programas educacionais, e o grau em que as credenciais educacionais concedidas são academicamente gerais ou especializadas ou vocacionalmente relevantes.

A educação é tratada como um jogo crucial e crescente no papel da mediação da mobilidade social intergeracional. Mais especificamente, há pesquisadores que sugerem razões para supor que, nas condições prevaletentes da demanda e da oferta da educação, os empregadores podem encontrar habilitações que diminuam valor a eles na tomada de decisões do seu pessoal, tanto como certificação de competências relevantes e como sinalização de atributos não observáveis, mas desejáveis por parte dos funcionários em potencial. (JACKSON et al, 2005, p.3).

Preocupados com o papel desempenhado pela educação nos processos de mobilidade de classe, Jackson et al (2005) desenvolvem sua argumentação a partir da teoria liberal do industrialismo que tem grande parte procedência americana. Segundo a teoria, as exigências funcionais do progresso tecnológico e a eficiência econômica nas sociedades modernas são esperadas para conduzir a um aumento constante na mobilidade intergeracional, no qual a expansão e a reforma dos sistemas educativos desempenham o papel crucial.

O modelo liberal tem as seguintes proposições: (1) a associação entre as origens de classe dos indivíduos e seu nível de escolaridade enfraquece ao longo do tempo. Isto ocorre porque as exigências do avanço tecnológico e econômico significam que as potencialidades humanas ou recursos devem ser desenvolvidos dentro da estrutura de classes. Este requisito é atendido pela expansão da oferta educativa e pela reforma das instituições de ensino, de modo que a igualdade de oportunidades educacionais aumenta progressivamente; (2) a associação entre a realização dos indivíduos no ensino e os seus destinos de classe se reforça ao longo do tempo. Isto porque a eficiência tecnológica e econômica exige que a capacidade e a motivação, tal como foram desenvolvidas e reveladas dentro do sistema educativo, têm de se tornar o critério de seleção dominante nos mercados de trabalho. Este requisito é satisfeito através de sistemas de qualificação e certificação e das políticas de pessoal das organizações empregadoras. Assim, a realização progressivamente prevalece sobre o atribuído, o universalismo sobre o particularismo; (3) por sua vez, a associação entre as origens de classe dos indivíduos e seu destino se enfraquece ou, em outras palavras, aumenta a fluidez social. Quando a educação é controlada, a associação entre origem de classe e destinos tende para zero e, como é mediada através da educação, a associação cai para o limite que é definido por estes efeitos genéticos ou culturais exercidos pela origem de classe sobre a capacidade e motivação que a educação é incapaz de modificar. (JACKSON et al, 2005, p.5)

O ponto de partida destes pesquisadores é o de que a educação não influencia tanto quanto antes as chances dos indivíduos de obter determinados tipos de emprego, de alguma forma bastante automática, independentemente por assim dizer da ação humana. A educação tem efeito neste sentido apenas na medida em que é levada em conta pelo empregador (ou seus agentes) em suas decisões sobre a contratação, retenção, promoção, etc. em qualquer tentativa de compreensão do papel, ou mudanças no papel da educação na mobilidade de classe. As ações das entidades patronais devem, portanto, ter um lugar central. (JACKSON et al, 2005, p.10)

Ao que se expõe acima, duas questões preliminares se colocam. Primeiro, como a educação entra nas decisões patronais? E, segundo, o que é essencialmente importante sobre as condições em que tais decisões, influenciadas pela educação, são feitas?

Quanto à primeira questão, para Jackson et al (2005) a educação pode entrar nas decisões patronais de duas maneiras diferentes que podem ser rotuladas como certificação e sinalização. Uma qualificação educacional pode servir para comprovar que um indivíduo adquiriu certas formas específicas de conhecimento, perícia ou habilidade. Assim, o empregador que necessita, por exemplo, de engenheiros químicos, enfermeiros, etc., pode levar indivíduos com qualificações reconhecidas nestes domínios, na crença de que eles vão provar sua competência. Na teoria liberal este é o papel de certificação da educação. Entretanto, a educação de um indivíduo pode também ser de interesse para um empregador, por um pouco menos das razões óbvias. Ou seja, servindo para sinalizar ao empregador que é provável que o indivíduo possua certos atributos relevantes para a sua capacidade produtiva que não são diretamente observáveis em si, pelo menos na fase de recrutamento. Por exemplo, motivação, perseverança e disponibilidade para adiar a gratificação ou a capacidade de aprender rapidamente. Em outras palavras, o empregador pode não estar interessado nos níveis de educação das pessoas ou não apenas nisso, como a certificação de competências específicas.

Quanto à segunda questão – de que maneira as decisões patronais estão condicionadas à educação? - a consideração fundamental é a relação da oferta e da demanda por educação. Na teoria liberal, o desenvolvimento dos sistemas de ensino é visto como uma resposta direta às demandas de pessoal qualificado que derivam de uma crescente e tecnologicamente avançada economia. E é verdade que a previsão de que resulta de uma expansão geral da educação tem sido cumprida. Mas o que agora parece claro é que, nesta expansão, a demanda de alunos que foi tão importante, se não a mais importante, do que a demanda dos empregadores. Por conseguinte, não há nenhuma razão imperiosa para que deva existir qualquer correspondência estreita entre os níveis de escolaridade da população em geral e a demanda por educação associada a uma estrutura especial de trabalho (JACKSON et al, 2005).

Na pesquisa dos autores o papel desempenhado pelos diplomas na mediação da mobilidade social não aumenta, mas tende a diminuir bastante, porque, nas condições prevaletes da oferta da educação e da demanda dos empregadores, estes dão menos peso do que anteriormente para a educação na tomada de decisões pessoais. As qualificações têm, neste contexto, uma menor utilização enquanto tomadas como um meio de certificação ou de

sinalização. Mais especificamente, afirmam, que há alterações no suprimento de redução do valor de tais qualificações, principalmente na sua função de sinalização, enquanto que as mudanças na demanda reduzem o seu valor, principalmente no seu papel de certificação.

Em suma, é provável que a atenção que os empregadores dão à educação em sua certificação, bem como seu papel de sinalização nas sociedades modernas se torne cada vez mais variável. Para alguns tipos de ocupação, os títulos serão absolutamente cruciais. Mas para outros tipos - e aqueles que estão claramente a aumentar - estas qualificações terão menor importância e maior relevância se anexadas a uma série de outros atributos, incluindo aqueles que, pelo menos do ponto de vista da teoria liberal, teriam de ser vistos como de caráter não meritocráticos, isto é, atributos que, ao invés de serem alcançados através da habilidade e do esforço apresentado dentro do sistema educativo, são adquiridos mais ou menos como uma questão de curso por meio da socialização da família ou comunidade. (JACKSON et al, 2005, p.11)

Os resultados da pesquisa mostram que ao contrário do que está implícito na teoria liberal, a importância que atribuem às habilitações do empregado tende a variar de uma forma sistemática através de diferentes tipos de trabalho e, por sua vez, através das ocupações compostas por diferentes classes da sociedade moderna, inclusive, e de fato especial, por classes mais favorecidas. Consequentemente, o papel desempenhado pela qualificação para determinar a posição de classe parece bem mais complexa do que a teoria liberal coloca com a hipótese da meritocracia - ou, em qualquer caso, o valor produtivo - em seus trabalhadores são, evidentemente, muito mais diversificadas do que as dos sociólogos que têm avançado e confirmado a teoria liberal. (JACKSON et al, 2005).

Os autores reiteraram que a diminuição da importância das qualificações educacionais em processos de mobilidade, são exemplos de potenciais limites sociais da educação na contemporaneidade e da alteração dos canais clássicos de realização social do 'diploma', que precisam, portanto, ser investigados e aprofundados. (TAVARES, 2007, p.9)

A noção de que a educação aumenta a qualificação e, conseqüentemente há o aumento do salário é questionada pelos modelos de sinalização. Tal questionamento baseia-se na constatação de que não existe uma relação necessária e pré-definida entre educação e produtividade. De certa forma, as empresas não têm a capacidade de conhecer a custos compensadores, a produtividade do indivíduo antes de contratá-lo. Neste contexto, a educação atua como uma sinalizadora para os empregadores do possível nível de produtividade. A aquisição de educação dos indivíduos serve para classificá-los em grupos que são

identificados pelo mercado como potencialmente mais produtivos. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002).

A compreensão dos efeitos da educação sobre o trabalho abarca uma gama de modelos teóricos nas Ciências Sociais, que, em termos gerais explicam – ou deveriam explicar – por que a educação afeta os resultados do mercado de trabalho. Idealmente, estes modelos devem ser capazes de explicar a associação entre a educação e os diferentes tipos de resultados no mercado de trabalho - tais como o desemprego, salários, *status* ou posição de classe - e também devem ser capazes de atender às diferenças nessas associações entre países, gênero, etc. (MÜLLER, 2003)¹.

Tanto a educação e o trabalho abrangem campos extremamente amplos. (BILLS, 2004; MÜLLER, 2003). Pesquisadores preocupados com o funcionamento das escolas e dos locais de trabalho normalmente focam sua atenção em aspectos específicos destas instituições. Um determinado pesquisador educacional, por exemplo, pode limitar sua atenção ao ensino fundamental, ou aprendizagem informal, ou universidades, ou de formação profissional, ou qualquer número de outras partes do sistema educacional. Da mesma forma um estudioso do trabalho pode se preocupar com o operariado, ou com a mobilidade profissional, ou de trabalhadores marginalizados, ou outros aspectos da experiência de trabalho. Aqueles que estudam a relação entre educação e trabalho precisam tomar decisões semelhantes sobre o que procurar e o que adiar em suas pesquisas.

Bills (2004) aponta que educação e trabalho são apenas duas de muitas outras instituições sociais. No seu melhor, educação e trabalho nos fornecem uma lente para entender um dos mais interessantes fenômenos sociais. O destaque de Bills é que tanto as escolas como os locais de trabalho sofrem influência e influenciam outras instituições como as estruturas legais, políticas e culturais.

O autor define educação como um vasto leque de atividades e estruturas. Esta gama de socialização, instrução e certificação que ocorre no ensino fundamental através de escolas e instituições de nível superior, e, em seguida, através de outras formas. Ou seja, considera que a aprendizagem tem sido institucionalizada em alguma forma, mas não necessariamente em uma instituição que geralmente pensamos como uma escola. Como veremos, mesmo esta definição, pode se tornar muito confusa com a mudança da tecnologia do mundo de informação e da educação à distância.

¹ MÜLLER, Walter: **Transitions From Education To Work: A Review**. State of the Art Review for the Changequal Research Network (Economic Change, Unequal Life-Chances and Quality of Life Research). Mannheim: 2003. Não publicado.

Para caracterizar a educação e o trabalho como base da sociedade, entre as instituições sociais é preciso chamar a atenção para as suas características sociais duráveis. Entretanto, centrarmos sobre a persistência e a durabilidade de modo algum deve ser entendido que as relações entre educação e trabalho não mudam ao longo do tempo.

As escolas e os locais de trabalho devem ser compreendidos não somente como lugares que educam os alunos e suscitam o comportamento produtivo dos trabalhadores, mas igualmente como os locais sociais que ajudam a definir a natureza básica de uma sociedade e que fornecem uma estrutura para como os membros desta sociedade vivem suas vidas. (BILLS, 2004, p.1).

A associação entre educação e aquisição de habilidades também requer atenção. De acordo com Bills, habilidade também é um conceito multidimensional e heterogêneo. Por isso, ao pretendermos analisar estatisticamente o desenvolvimento de determinada competência (habilidade) na relação educação-trabalho é necessário defini-la, operacionalizá-la e medi-la de forma que permita o teste das hipóteses formuladas, descartando as erradas e aceitando as provavelmente corretas. O primeiro passo é sempre o da categorização das diferentes habilidades – diferentes questões incluem diferentes visões das habilidades e determinam qual dos esquemas classificatórios é o mais apropriado para responder as questões. (BILLS, 2004, p.5).

Bills (2004) trata as habilidades por qualquer capacidade que o indivíduo possui para realizar as coisas. Esclarece que habilidade não tem o mesmo significado que educação. Contudo, alerta que tratar um nível de escolaridade e seu nível de habilidade como a mesma coisa é convencional na economia do trabalho e entre os sociólogos. Kerckoff (2001) também demonstrou que o nível de habilidades e escolaridade não são determinados apenas por fatores diferentes, mas também levam a resultados diferentes no mercado de trabalho. Para Bills (2004), o interesse sociológico reside em como os trabalhadores, trabalhos e locais de trabalho colaboram na produção, manifestação e gratificação das competências.

A habilidade cognitiva tem desempenhado um papel modesto na explicação sociológica dos fenômenos que afeta, inclusive como ela pode mediar o impacto da educação. (KINGSTON et al, 2003, p.56). Estes autores demonstram que para compreender o impacto da capacidade cognitiva, há três pontos bem documentados que são críticos para se reconhecer: (1) a educação desenvolve as capacidades de alfabetização, matemática,

raciocínio, resolução de problemas e do conhecimento, etc., que são geralmente reconhecidos como habilidade cognitiva ; (2) a capacidade cognitiva é um preditor significativo de nível de escolaridade, e (3) esta e a educação estão relacionadas com muitos dos mesmos resultados. A questão óbvia é, então, na medida em que a educação é socialmente uma consequência, por que ela desenvolve a capacidade cognitiva? Esta é uma questão difícil de resolver, no entanto, a capacidade cognitiva é o produto de interações complexas entre a herança genética, escolaridade e fatores ambientais, além da escolaridade. Os dados transversais e modelos multivariados podem nos mostrar algo apenas na medida em que os efeitos educativos são imputáveis à associação entre escolaridade e capacidade cognitiva, mas apenas algumas destas associações devem-se ao impacto do desenvolvimento das escolas.

Em parte, as competências básicas intelectuais poderiam diretamente moldar o comportamento, aumentando a capacidade de uma pessoa para fazer bons julgamentos sobre como funcionam os processos sociais, perceber a conexão entre ações e resultados, e assim por diante. Mas também parece provável que a capacidade cognitiva está relacionada com a aquisição de habilidades específicas (por exemplo, a capacidade de falar) e disposições pessoais (por exemplo, autoconfiança) que, por sua vez, afetam os resultados sociais. Se assim for, os efeitos da capacidade cognitiva são relativamente indiretos. Assim, ao descobrir que a habilidade cognitiva é mediadora dos impactos no sentido estatístico é apenas o começo de uma explicação. (KINGSTON et al,2003,p.56).

A distinção entre inteligência – habilidades, cognição ou QI – qualificação, talento e escolaridade é um ponto essencial. Estas categorias podem ser relacionadas à meritocracia, mas não devem ser resumidas à escolaridade e menos ainda codificadas como idênticas. As credenciais são um dos elementos diferenciadores no mercado de trabalho, por representar potencial econômico com treinamentos ou facilidade para certificação de qualidade, porém, as credenciais educacionais são um tipo, havendo outras e muitas delas não meritocráticas, como padrões estéticos. (TAVARES, 2007, p.16).

A relação empírica entre nível educacional, credenciais e realização socioeconômica é bem estabelecida, mas o porquê desta relação permanece em dúvida. (BILLS, 2003). Bills argumenta que o nível de *status* ocupacional e os modelos de determinação dos salários não são suficientes para explicar os mecanismos subjacentes ao processo pelo qual os indivíduos altamente escolarizados tornam-se os altamente colocados na hierarquia do trabalho. A educação formal é fortemente relacionada à realização socioeconômica – o que pode ser a mais firme constatação empírica da Sociologia – mas, o porquê os formados de uma instituição educacional são premiados no mercado de trabalho é menos claro. Assim,

precisamos avaliar o que sabemos e o que ainda precisamos descobrir sobre a relação empírica entre o nível de escolaridade e o sucesso socioeconômico.

Bills (2004) destaca que sua atenção reside nas credenciais educacionais adquiridas *a priori* dos indivíduos se posicionarem em uma fila de empregos; ele presta menos atenção no papel das credenciais adquiridas após o indivíduo ter se juntado à alguma organização particular. O autor toma o sucesso socioeconômico para significar a aquisição de um emprego por meio de uma decisão de contratação externa – muitos empregos são obtidos através de promoções ou outros deslocamentos internos. As credenciais educacionais têm uma relação diferente com as promoções que eles fazem para as contratações externas. Porém, Bills salienta que seu interesse é conceitual, no que diz respeito aos processos do mercado de trabalho que culminam na obtenção de emprego (indivíduo) e, simultaneamente, na tomada de decisão de contratação (empregador). Neste sentido, Müller (2003) acrescenta que é necessário compreender a interação entre as condições contextuais em que as decisões são tomadas e os objetivos, recursos e mecanismos que orientam as decisões dos agentes individuais.

Relativamente pouco da literatura empírica é explicitamente organizada em torno desta conceituação. Em vez disso, a maioria das pesquisas sobre o ensino e a realização socioeconômica incide sobre um estatuto profissional (com base em um enorme corpo de pesquisa sociológica sobre o nível de *status*) ou ganhos (baseado na economia do trabalho). O *status* ocupacional e os ganhos são formas úteis para distinguir os melhores empregos dos menos desejáveis, entretanto o argumento de Bills (2003) é que os processos que estão mais em jogo para entender porque a escolaridade leva ao sucesso socioeconômico têm a ver com as operações exercidas pelos empregadores e os candidatos ao emprego em ligação com trabalhos específicos.

A educação insere-se desta forma, em um sistema complexo de instituições sociais. (BILLS, 2004; FIGUEIREDO SANTOS, 2002; 2009). Figueiredo Santos (2002) ressalta que há uma interdependência entre as unidades deste bem que dá acesso a empregos e recompensas. Os diplomas e os graus de ensino, criados pelo sistemas educacionais, podem introduzir uma relação não linear entre a escolaridade e a renda que não é captada pela simples continuidade dos anos de escolaridade. Em relação às credenciais, estas exercem um tipo de efeito à medida em que as pessoas são recompensadas por possuírem um determinado grau ou diploma estipulado pelo sistema de ensino.

De acordo com Bills (2004) os padrões não lineares de retornos à escolarização podem ser interpretados como um produto da certificação educacional. É importante considerarmos

que a educação é concebida como uma credencial educacional, ao ser feita a análise dos ganhos de renda que traduzem o seu valor econômico. O uso de anos de escolaridade, como uma variável contínua, constrange o efeito da educação a ser linear. (FIGUEIREDO SANTOS, 2009). Sendo assim, a realização educacional recebe uma especificação mais adequada ao ser tratada como um conjunto de variáveis categóricas. (SAKAMOTO & YAP, 2004, apud FIGUEIREDO SANTOS, 2009, p.15).

4.1 Escola-Trabalho: o caso brasileiro

Abordaremos a partir de agora, dados sobre a transição escola-trabalho no Brasil.

Vimos que o mercado de trabalho passa constantemente por redefinições continuadas devido às mudanças estruturais nos sistemas produtivos para fazer face à globalização e também pela conseqüente busca de competitividade pelos agentes econômicos. Assim, “a dificuldade de expansão da demanda de mão-de-obra ao ritmo adequado para absorver os que ingressam no mercado de trabalho não é um problema especificamente brasileiro” (ROCHA, 2007, p.124). Rocha, afirma que os mais diretamente afetados pelo contexto adverso do mercado de trabalho são os jovens, uma vez que, normalmente estão em desvantagem devido às suas características específicas como a falta de experiência e busca de experimentação. Além do mais, como muitos dos jovens ainda não são chefes de família, a sua posição no âmbito familiar acaba por permitir/estimular a instabilidade ocupacional.

Hasenbalg (2003) destaca que duas características da transição da escola para o mercado de trabalho no Brasil e em outros países latino-americanos que dificultam a observação da forma pura da relação entre qualificações educacionais e o ponto de entrada no mercado de trabalho. São elas: (1) o ingresso precoce no mercado de trabalho e (2) a conciliação ou superposição de estudo e trabalho.

Analisando o ingresso no primeiro emprego, Hasenbalg (2003) mostra que o Brasil se destaca, em comparação com países desenvolvidos e alguns em desenvolvimento, pelo fato de sua população começar a trabalhar em idades relativamente baixas e com níveis educacionais pouco elevados. Conseqüentemente, os pontos de entrada no mercado de trabalho tendem a concentrar-se nos estratos ocupacionais inferiores. Entretanto, este quadro não é estático. Nas décadas que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, ele se modifica com a rápida transição estrutural por meio das transições ocupacional e demográfica e a acelerada urbanização.

Somadas à expansão do sistema educacional, estas mudanças implicaram no aumento da idade de ingresso ao mundo do trabalho e também no aumento da educação dos que nele ingressaram. São as coortes dos novos ingressantes no mercado de trabalho, as mais beneficiadas pela expansão educacional das últimas décadas, que melhoram o perfil educacional da força de trabalho do país. Contudo, em termos comparativos a população economicamente ativa do Brasil continua mostrando níveis de escolaridade relativamente baixos. (HASENBALG, 2003, p.158)

O Brasil obteve uma conquista importante, embora reconhecida tardiamente: a universalização de acesso à escola para as crianças em idade de escolarização obrigatória (de 6 a 14 anos). Considerando as idades de 6 anos (início legal da fase escolar) e 25 anos como a idade possível de delimitação do fim da juventude e o início da fase adulta, por meio de dados da PNAD, Rocha (2007) buscou traçar um panorama geral do posicionamento dos jovens em relação à escola e ao trabalho. Desta forma, chegou aos seguintes resultados: (a) a mudança drástica em termos de entrada no mundo do trabalho se dá entre 17 e 19 anos. Nas áreas rurais, a combinação escola-trabalho cresce paulatinamente a partir dos 10 anos; (b) a frequência à escola conta com mais de 98% de crianças entre 10 e 12 anos frequentes, de forma associada ao trabalho ou não. A maior frequência ocorre aos 10 anos, porém, há abandono gradativo a partir de então. O maior problema não consiste no abandono da escola, mas, no atraso escolar que faz com que isso ocorra antes que o Ensino Fundamental seja concluído

Pesquisas sobre a frequência escolar no Brasil (RIBEIRO, 2009a) têm argumentado que as crianças e os jovens tendem a permanecer longos períodos na escola (8 anos em média), apesar do fato de que a maioria não tenha o ensino primário completo (a média de anos de escolaridade foi de 4 em 1982).

Estes dados são importantes, uma vez que remetem às questões quanto ao processo de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Eles evidenciam que o processo de escolarização permanece curto e mostram que os 18 anos podem servir de referência para analisar a situação dos jovens no mercado de trabalho, visto que a partir daí, menos da metade dos jovens continua a estudar. (ROCHA, 2007)

Rocha (2007) mostra também que, os jovens de 18 e 25 anos têm acompanhado as tendências verificadas para os trabalhadores em geral, porém de forma mais acentuada: no período de 1996 a 2005, sua taxa de atividade aumentou de 71 para 76%, mais fortemente do que a população de 26 anos ou mais (67% para 70%). Isto reflete o fato de que cada vez mais a inserção produtiva é vista como parte da vida adulta por todos, independentemente de sexo e

condição socioeconômica. A centralidade da qualificação passa para o domínio público a partir de meados da década de 1990, onde o discurso reside na valorização dos atributos aquisitivos como fundamentais ao acesso, permanência e mobilidade no mercado de trabalho. (TARTUCE, 2007)

Quanto às dificuldades da inserção dos jovens no mercado de trabalho, a baixa escolaridade de jovens de 18 a 25 anos contribui para a sua desvantagem relativa no mercado de trabalho: 30% não têm o Ensino Fundamental completo, sendo que a maioria destes (25%) não frequenta a escola. Segundo Rocha (2007), este fato é alarmante, uma vez que o mercado de trabalho brasileiro se especializa, não absorvendo trabalhadores com menos de 8 anos de escolaridade e caminha para tornar o segundo grau – isto é, 11 anos de estudo – o nível de escolaridade mínimo exigido.

Os jovens com maiores dificuldades de inserção no mercado são naturalmente, os pouco qualificados, o que se reflete em menor taxa de atividade – 27% são inativos – e em ocupações de pior qualidade – a maior proporção destes jovens se dedica a atividades de subsistência e de baixa ou nenhuma remuneração. “Sua taxa de desemprego é menor do que a taxa de desemprego dos jovens em geral, porque, como ocorre na população em geral, os jovens menos escolarizados têm menor condição de seletividade.” (ROCHA, 2007, p.150)

Os dados da pesquisa de Ribeiro (2009b)² sobre as regiões Nordeste e Sudeste do Brasil, representativo de 85% da população brasileira, revelam que os homens são mais propensos que mulheres a entrar no mercado de trabalho antes de terminar a escola (28% e 18,8%, respectivamente), embora a combinação de escola e trabalho seja bastante comum para ambos os sexos. Apenas 7,5% dos homens saíram da escola e 6,6% das mulheres no mesmo ano, ao entrarem no mercado de trabalho. Embora os jovens tendam a começar a trabalhar cedo por razões econômicas, eles também tendem a combinar a escola e o trabalho, tanto quanto possível. A amostragem baseou-se na distribuição do Censo de 1991.

A maioria das mulheres se casam e têm filhos depois que saem da escola. Combinar escola com o casamento e a maternidade é muito raro. Estes achados reforçam a importância do sistema de ensino na organização da transição para a idade adulta. (RIBEIRO, 2009b). Como amplamente reconhecido na literatura, a expansão do sistema educacional tende a padronizar os padrões de transição nas sociedades modernas (KERCKHOFF, 2000; 2001). Isto também é evidente para o Brasil, provavelmente mais acentuado a partir dos anos 1980, quando o sistema educacional expandiu de forma constante.

² RIBEIRO, Carlos Antonio Costa Ribeiro. **Transitions into Adulthood in Brazil**. Rio de Janeiro, RJ, 2009. Não publicado.

Desde 1981, a escolaridade feminina apresenta-se mais elevada que a masculina, sendo a diferença tanto maior quanto mais velha for a faixa etária analisada. (CAMARANO et al., 2003)

Hasenbalg (2003) destaca que uma informação relevante para a análise do ingresso no mercado de trabalho, que não é comumente levantada na mobilidade social, é o nível de escolaridade das pessoas no momento em que obtiveram o primeiro trabalho. Para tanto, criou-se uma variável que consiste no máximo de anos de estudo que a pessoa poderia ter completado na idade em que teve o primeiro emprego se tivesse começado a estudar aos 7 anos.

Considerando os períodos correspondentes as etapas bem definidas da economia brasileira, Hasenbalg (2003) examinou o tipo do primeiro trabalho obtido pelos respondentes em termos de setor de atividade e posição na ocupação. Os períodos são: o que antecede o chamado 'milagre econômico' brasileiro, até 1967; os anos do próprio 'milagre', o acelerado crescimento; os anos críticos da década de 1980; os anos iniciais da década de 1990, marcada pela abertura econômica e as reformas orientadas para o mercado.

A constatação é a de que os setores de ingresso no primeiro trabalho tendem a acompanhar as mudanças na estrutura econômica do país. O quadro é que antes de 1968, quase a metade dos indivíduos começava a trabalhar no setor primário, principalmente na agricultura. No período de 1968-1979, esta proporção cai drasticamente para 27% devido às altas taxas de crescimento econômico e o crescimento de empregos nas atividades econômicas urbanas, a expansão do assalariamento e a entrada massiva de mulheres no mercado de trabalho. Nos dois períodos seguintes, a proporção dos que começam a trabalhar no setor primário cai para 19% e 11%, devido à crescente urbanização da estrutura ocupacional. Nos anos do milagre econômico, o primeiro emprego no setor secundário atinge 22,4%. Esta participação cai para 21,5% nos anos 80, refletindo a crise econômica do período. Já nos anos 90, a taxa passa para apenas 16% de ingressantes neste setor, expressando resultados da abertura econômica: a reestruturação produtiva com a desindustrialização da força de trabalho. (HASENBALG, 2003)

A estagnação econômica desde o início da década de 1980 não levou a uma contração do mercado de trabalho, que foi ainda capaz de incluir uma proporção crescente de mulheres. Durante o período de desemprego conjunto, nunca foi muito grande, atingindo um máximo de 9%, no pior ano da década de 1980. O desemprego dos jovens foi maior, no entanto, cerca de 13% entre as crianças de 15-24 anos. (RIBEIROb, 2009).

Hasenbalg expõe também que os empregos formais – protegidos pelos dispositivos da legislação do trabalho - constituem pouco mais da metade dos postos de trabalho dos ingressantes até a década de 1980. Este tipo de primeiro emprego tem um recuo de mais de três pontos percentuais na passagem da década de 1980 para a de 1990. O assalariamento informal ou sem carteira de trabalho, como primeiro emprego, cresce consistentemente de um quinto dos ingressantes, na época anterior a 1968 até chegar a um terço nos anos 90. A proporção dos que ingressam no mercado de trabalho pela primeira vez com trabalho por conta própria não absorve uma parte um tanto quanto relevante, pois, é mais freqüente entre as pessoas que se encontram em fases mais avançadas da vida de trabalho. Por fim, a queda constante dos que começam a trabalhar em empregos não remunerados, de 26% para 6%, reflete o peso declinante do emprego na agricultura, onde se concentra a grande maioria deste tipo de trabalhadores.

Em Ribeiro (2009b) temos que mais de 90% dos homens adolescentes e mulheres estão estudando ou combinando o estudo com o trabalho até os 14 anos. Isto está, obviamente, relacionado tanto aos graus de escolaridade obrigatória (ou seja, 8 anos de ensino primário até os 14 anos de idade) e a idade legal de trabalho (também 14). Uma pequena proporção de mulheres e homens está trabalhando (ou combinam o trabalho com a escola), mesmo antes que eles tenham 14 anos, provavelmente devido à negligência dos requisitos da idade legal para trabalhar no mercado de trabalho informal. Enquanto a expansão do sistema de ensino é responsável por uma grande proporção de jovens que estão na escola até os 14, o setor informal, juntamente com o período de estagnação econômica até meados dos anos 1990 puxavam os jovens para o trabalho, portanto, implicando em transições precoces para o papel de adulto.

A relação entre a idade e a educação no momento de ingresso no primeiro trabalho sugere que 65% dos respondentes começaram a trabalhar antes dos 15 anos. Começar a trabalhar na infância implica um baixo nível de educação inicial. Ainda que os indivíduos conciliem escola e trabalho ou retornem à escola depois de começar a trabalhar, a iniciação precoce no trabalho acaba comprometendo as realizações educacionais posteriores. Os resultados da pesquisa são que a metade dos respondentes começou a trabalhar com até três anos de instrução e 72% com até cinco anos; no outro extremo, somente 11,5% tinham educação de nível médio ou superior quando tiveram o primeiro trabalho. Hasenbalg (2003) mostra também que a educação inicial cresce consistentemente com o aumento da idade: entre os que começaram a trabalhar com idades entre 15 e 17 anos, quase a metade o fez com seis a oito anos de estudo; nos que começaram com 18 e 19 anos, o grupo modal contava com

ensino de nível médio, ao passo que mais de um terço dos que ingressaram no mercado de trabalho com 20 anos ou mais tinha educação superior.

“Uma característica marcante do padrão de transição da escola para o trabalho no Brasil é a proporção considerável de jovens combinando escola com trabalho.” (RIBEIRO, 2009b, p.17) Na escola brasileira o sistema permite que os alunos saiam e entrem quando querem ou precisam. Mesmo os jovens que não são capazes de terminar a escolaridade obrigatória devido a elevadas taxas de retenção podem retornar à escola a tempo parcial, a fim de terminar o grau básico a qualquer momento. Em outras palavras, os jovens ingressam no mercado de trabalho – tempo integral ou meio-período – e têm sempre a chance de voltar à escola para completar sua educação. No entanto, a entrada no mercado de trabalho antes de completar o ensino secundário é um padrão comum para os jovens em famílias de classe baixa, mas muito improvável com os jovens da classe alta.

Temos também que o estrato social de origem, capturado pela ocupação do pai exerce influência nas duas circunstâncias do ingresso no primeiro emprego – idade e educação. Quanto à idade no ingresso há variação: desde 19 anos entre os filhos de profissionais liberais até pouco menos de 12 anos entre os filhos de trabalhadores rurais, por exemplo. Quanto à educação inicial, a variação é de 10 até 2,3 anos de estudos nos mesmos grupos citados. (HASENBALG, 2003, p.164).

A idade de ingresso e a educação inicial tendem a seguir a distribuição de capital cultural ou educacional. Os filhos dos profissionais liberais e dos outros profissionais universitários ingressam no primeiro emprego com idades mais avançadas e educação mais alta, o que indica que estes estratos, mais bem dotados de capital cultural, são os que mais investem na educação dos filhos, postergando a incorporação deles à vida do trabalho. Isto, para Hasenbalg é a diferenciação entre os dirigentes e proprietários empregadores cuja situação econômica não é diferente da dos outros profissionais universitários, mas que contam com menos capital cultural. Há também, neste mesmo sentido, diferença entre os estratos de supervisores de trabalho manual e das ocupações técnicas e artísticas. Os primeiros, demográfica e culturalmente mais próximos dos trabalhadores da indústria moderna, investem menos na educação dos filhos, que começam a trabalhar mais de um ano mais cedo que os filhos do outro estrato. Os empresários também, por conta própria, próximos das ocupações não-manuais de rotina na dimensão econômica tendem a investir menos na educação dos filhos. Com isto imana a sugestão de que “(...) a posse de capital cultural tem uma influência maior que a posse de ativos econômicos ou organizacionais no investimento na educação dos filhos.” (HASENBALG, 2003, p.165).

Outro fator a ser levado em conta, é que do ponto de vista sociológico a transição para a vida adulta envolve não só a entrada no mercado de trabalho, mas também o casamento, o estabelecimento de um agregado familiar independente e, eventualmente, a paternidade. (RIBEIRO, 2009b). Idealmente, o casamento e a paternidade viriam após a conclusão da escola e da entrada no mercado de trabalho. Considera-se que o jovem constitui a sua família quando deixa a casa dos pais e assume-se cônjuge do domicílio. O primeiro fator é estreitamente relacionado à inserção no mercado de trabalho e pressupõe, de alguma forma, uma independência econômica. (CAMARANO et al., 2003)

O autor mostra que a maioria das mulheres se casam e dão à luz após deixar a escola (não existem dados disponíveis para os homens). Apenas 11% das mulheres tiveram seu primeiro filho antes de casar, no entanto. Os padrões de transição na esfera reprodutiva variam consideravelmente de acordo com a idade, nível socioeconômico e sexo.

As mulheres começam, em média, a se casar com 16 anos, e os homens aos 18 anos. Enquanto que 30% das mulheres com 18 anos de idade são casadas e / ou chefes de família ou cônjuges, apenas 10% dos colegas do sexo masculino mantêm este *status*. Os homens tendem a deixar mais tarde a casa dos pais, do que as mulheres. Como as mulheres tendem a casar depois que saem da escola, os papéis concorrentes são o trabalho doméstico ou trabalho remunerado. Existe de fato uma correlação entre as transições nas esferas produtiva e reprodutiva: cerca de 60% das mulheres que são casadas e / ou cônjuge ou chefe de família não estão trabalhando ou estudando e cerca de 25% estão apenas no trabalho. Em contraste, 60% das mulheres que nunca se casaram ou tornaram-se cônjuge / chefe de família apenas estudam. Isto indica que, depois que as mulheres abandonam a escola, a maioria se casa ou entra no mercado de trabalho. A menor proporção combina o trabalho com o casamento ou chefia das famílias. Embora estas opções variem de acordo com o contexto social, a maioria das mulheres continua a seguir um padrão muito tradicional de transição para a idade adulta. Apesar do fato de que elas tendem a estudar por períodos mais longos do que os homens, depois do casamento elas mostram menos compromisso ao mercado de trabalho e muitas vezes dedicam-se ao trabalho doméstico. (RIBEIRO, 2009b, p.17)

Para os homens, os padrões de transição são muito diferentes. Eles tendem a permanecer mais tempo na casa dos pais, estudando ou combinando os estudos com o trabalho. Quando se casam e estabelecem uma família independente, 92% são completamente dedicados ao trabalho. Embora os padrões muito tradicionais de formação da família aparentemente prevaleçam no Brasil, é importante notar que 53% das mulheres que não estão

trabalhando ou estudando já são mães (29,5% casadas e 23,3% solteiras). Isso mostra que a gravidez vai junto com o trabalho doméstico, em vez do trabalho remunerado. Mães solteiras têm uma chance maior de estar fora da força de trabalho. Diferentes aspectos institucionais são, provavelmente, relacionados ao fato de que as mulheres com crianças estão fora do mercado de trabalho: falta de disposições de cuidados infantis, a falta de recursos para contratar uma babá, e as opções legais de licença remunerada quando empregada durante os primeiros meses depois de dar à luz. Combinando as informações, é possível chegar ao fato de que os homens tendem a trabalhar mais cedo e se casam mais tarde, e as mulheres tendem a estudar mais e se casam mais cedo (RIBEIRO, 2009b).

De acordo com as análises apresentadas, vimos que a escola é uma poderosa arma, pois, afeta, principalmente o tempo das transições. A partir da década de 1980 a prestação de vagas da escola expandiu-se significativamente. O sistema educacional brasileiro exige que os alunos freqüentem a escola até aos 14 anos, a idade mínima de entrada como aprendiz no mercado de trabalho. No entanto, mesmo antes da idade de 14 anos uma pequena proporção de jovens começa a trabalhar ou está fora da escola e do trabalho. Isto é certamente mais provável para descendentes de famílias pobres, aproveitando as oportunidades de trabalho oferecidas no mercado de trabalho informal. A natureza do impacto é distinta (não é gradual) distinguindo dois padrões claros no processo de transição: um para os que estão no topo da hierarquia social, o outro para aqueles abaixo do topo. A permanência na escola e o nível de escolarização vêm aumentando, mas, os 18 anos constituem uma fronteira. A partir daí a proporção de jovens que estudam é inferior a dos que trabalham, assim como aumenta fortemente a proporção dos que nem estudam nem trabalham.

A literatura brasileira foca-se muito nos mais jovens, certamente pela característica específica do caso brasileiro: a entrada prematura de grande parte dos jovens no mercado de trabalho. Entretanto, acreditamos ser relevante para a análise considerar também os grupos que já teriam condições de adquirir escolaridade superior e obter (ou não) o primeiro emprego, englobando, então, a faixa etária de 25-34 anos.

Ao avaliar os dados da PNAD de 2007, Pereira (2009) constatou que a maior parte dos indivíduos nesta faixa etária possui o nível médio, existem muitos retidos no ensino fundamental e poucos com escolaridade superior.

Pereira (2009) analisa a transição das pessoas para as posições de classe baseada no modelo de classificação socioeconômica aplicada por Figueiredo Santos (2005). Na distribuição dos brasileiros de 24-35 anos segundo o nível educacional dos indivíduos e o destino ou fluxo destes para a estrutura de posições de classe, temos que a categoria do

trabalhador típico (em funções operacionais ou administrativas sem exercício do poder e ativos de qualificação) é onde se encontra a maior parte destes indivíduos (34,1%) e observando cada nível educacional o mesmo ocorre em todos, com exceção do nível educacional superior completo em que a maior parte (30,48%) se encontra na categoria especialista (empregados especialistas de acordo com o grupo ocupacional com formação superior, inclusive credenciados e profissões com menor poder profissional).

Notamos que para o alcance das categorias relacionadas ao mercado de trabalho, de maior renda e/ou prestígio – gerente (gerentes de acordo com grupo ocupacional, inclusive diretores de empresa e dirigentes da administração pública), especialista, qualificado (empregado qualificado de acordo com o grupo ocupacional, particularmente técnico de nível médio e professores) e supervisor (empregado supervisor, chefe, mestre de acordo com grupo ocupacional) – e na categoria especialista autônomo (conta própria especialista de acordo com grupo ocupacional com nenhum ou poucos empregados), possuir nível educacional mais elevado, superior completo ou incompleto é muito importante. (PEREIRA, 2009).

A vantagem do maior grau de escolaridade na obtenção de uma posição de classe privilegiada evidencia-se pelo fato de que quase a metade dos que não possuem sequer o ensino fundamental (49,35%) são direcionados para a posição de destituído (trabalhador elementar, autônomo precário, empregado doméstico e subsistência), e que este percentual reduz à medida que aumenta o grau de escolaridade. A escolaridade tem pouca influência entre a pequena burguesia (pequeno empregador e autônomo com ativos) e autônomos agrícolas, sendo estes os últimos em sua maioria menos instruídos. O percentual de excedentes com nível superior completo é 7,03%, muito inferior em relação à média, entretanto, a posse de superior incompleto diferencia menos na comparação com os níveis educacionais. (PEREIRA, 2009, p.93).

A escolaridade apresenta-se na pesquisa com muita importância no direcionamento dos indivíduos, independentemente do sexo ou raça, para posições privilegiadas. A obtenção da escolaridade superior completo é extremamente vantajosa para se ter acesso a posição de classe privilegiada (capitalista, especialista autônomo, gerente e especialista). O fluxo de saída dos que possuem ensino superior completo para a posição de classe privilegiada é 66 vezes maior do que para aqueles que possuem escolaridade inferior ao fundamental. Esta diferença reduz progressivamente em relação aos outros níveis de escolaridade de maior grau, porém, em relação aos que possuem o superior incompleto ainda é expressiva - 3 vezes maior. E quanto ao fluxo de saída para as outras posições de classe os resultados das razões são valores muito baixos, a maioria inferior a 1, portanto a relação é negativa; observando que a

relação positiva para os que possuem ensino superior aparece novamente quando comparados aos que possuem menos do que o fundamental no acesso a posição de trabalhador amplo (qualificado, supervisor, trabalhador típico). Podemos considerar nula a relação do nível superior completo com inferior ao fundamental para se ter acesso a posição pequena burguesia. (PEREIRA, 2009, p.99).

A relação do fluxo de saída de quem possui nível superior completo com todos os outros níveis educacionais é sempre positiva para a posição privilegiada, sendo maior a distância entre os níveis. Com o superior completo as chances de o indivíduo ficar desempregado são reduzidas em relação aos outros níveis, em quaisquer que sejam os contrastes. Temos que o retorno da educação superior completo é positivo para o acesso às posições mais privilegiadas pertencentes ou não ao mercado de trabalho.

Embora a faixa etária mais jovem tenha sido bem comentada neste capítulo, finalizamos com outros aspectos da análise de Pereira (2009) em relação a faixa etária de 15-24 anos, enriquecendo então, a comparação entre as diferentes coortes, para observamos se há mudanças na transição da escola para o trabalho.

Entre os indivíduos mais jovens. Pereira (2009) informa que o analfabetismo é bem reduzido quando comparado com a faixa etária de 25-34 anos, assim como o percentual dos que estão retidos no ensino fundamental. O percentual dos que possuem o ensino médio completo e incompleto e superior completo e incompleto é muito maior. Já os que possuem o superior completo são poucos. Com 18 anos todos já poderiam ter pelo menos o nível médio completo; nas duas faixas etárias, todas as categorias têm a maior parte dos indivíduos com escolaridade de nível médio completo, com exceção da categoria masculino não-branco, em que a maioria possui apenas o nível fundamental incompleto.

Quanto aos percentuais de fluxo de saída, nesta faixa etária, são semelhantes aos da outra faixa, pois o grau de escolaridade maior tende a direcionar os indivíduos para uma posição mais privilegiada. Há concentração maior dos indivíduos com qualquer nível educacional na posição de classe de trabalhador, com média total de 37,56%. A comparação com cada nível educacional revela que em todos eles o percentual de excedentes é muito superior (mais que o dobro), demonstrando que o desemprego afeta muito mais esta faixa etária que possui menos experiência/qualificação. Ao mesmo tempo observamos percentuais inferiores nas posições mais privilegiadas. (PEREIRA, 2009).

A pesquisa revela que há vantagem do maior grau de escolaridade na obtenção de uma posição de classe privilegiada, entretanto, o percentual de indivíduos de 15-24 anos nesta posição é muito reduzido em relação à outra faixa etária. (PEREIRA, 2009, p.120). Entre os

que possuem nível superior, a maior parte não está na posição privilegiada, como na faixa de 25-34 anos, mas sim na posição de trabalhador amplo (57,30%). Ocorre o mesmo entre os que possuem escolaridade de nível médio completo ou incompleto (41,09% e 57,58%, respectivamente). Já entre os que não possuem sequer o ensino fundamental, a maior parte se encontra na posição de destituído (trabalhador elementar, autônomo precário, empregado doméstico e subsistência). (PEREIRA, 2009).

O retorno do nível superior em comparação aos outros níveis é sempre positivo para todas as categorias, e maior, quanto maior a distância entre os níveis comparados. Logo, também nesta faixa etária a aquisição de maior nível de escolaridade aumenta a chance do indivíduo de se direcionar para a posição privilegiada. É importante destacar que para os indivíduos de 15-24 anos o nível superior não garante este acesso, direcionando mais indivíduos para a posição de trabalhador típico. Porém, nas duas faixas etárias o nível superior é o que mais protege o indivíduo do desemprego. (PEREIRA, 2009).

A literatura retratada em geral procura analisar as formas como as características dos sistemas educacionais afetam o movimento do aluno através da escola e da força de trabalho. A temática tem a ver com a relação entre educação adquirida e posição obtida no mundo do trabalho. Neste capítulo, desenvolvemos a idéia de que a transição da escola para o trabalho faz parte de uma transição maior, que é a passagem para a vida adulta. Esta transição não é apenas profissional, mas, revela aspectos socioculturais o que exige análises multidimensionais que relacionem as esferas da família, da escola e do trabalho. Assim, não há uma transição da escola para o trabalho em geral; os termos da sua relação devem sempre ser especificados, por exemplo, de qual escola se provém (pública ou privada, média ou faculdade), entre muitos outros. É preciso estar atento à especificidade de cada configuração, ou seja, compreender a interação entre as condições estruturais.

As qualificações adquiriram grande importância nas sociedades pós-industriais, sendo consideradas as determinantes da produtividade de um país, garantidoras de uma formação humana mais abrangente, e responsáveis pela conquista ou manutenção de uma posição no mercado de trabalho. A utilização dos diplomas no mercado de trabalho é até os dias de hoje tida como essencial para a obtenção de *status*. Entretanto, residir nossa atenção apenas ao papel da educação no processo de aquisição de *status* não deve nos cegar às suas implicações mais amplas.

É importante pensar que a educação tornou-se uma das reguladoras do acesso às ocupações e que ao mesmo tempo, sua natureza continua a se intensificar. Isto requer análises que não tratem de forma simplória o credenciamento educacional como um mero ajuste

técnico para a obtenção de *status* ou como um fenômeno menor. Pesquisadores desta área esforçam-se em examinar as características dos sistemas educacionais e do mercado de trabalho e de que forma eles facilitam ou restringem o processo de transição escola-trabalho. Outro corpo de pesquisa comum se concentra na comparação dos fatores escolares e do mercado de trabalho nos países, buscando como as diferenças institucionais entre os países levam à variação de oportunidades aos indivíduos na saída da escola.

Entre os objetivos destes estudos, destacamos, a identificação das variações na educação em contextos nacionais, que podem influenciar o sucesso ou o fracasso das transições e a busca pelos principais fatores que afetam a transição escola-trabalho, levando em conta as diferenças entre os sistemas educacionais dos países e diferenças nos contextos nacionais como sistema de produção, estrutura do mercado de trabalho, etc.

A tradição de estudos representada por Alan C. Kerckhoff (2001) percebe a educação como principal contribuinte ao processo de diferenciação dos indivíduos em estratos na sociedade, pois, eles passam pelas instituições educacionais e adquirem credenciais variadas, que têm efeitos duráveis em suas vidas adultas. Desta forma, atentar-se ao que ocorre no período de transição da escola para o mercado de trabalho é essencial também para analisar o processo de estratificação social.

Com isto, as credenciais concedidas pelas instituições de ensino variam de sociedade a sociedade, fato este que deve ser levado em consideração, pois, evidencia que as credenciais são definidas de formas diferentes, que, somadas às diferenças na organização dos sistemas educacionais das sociedades levam a variações nos processos pelos quais estes resultados são produzidos nos indivíduos já na fase adulta.

Os estudantes não são classificados apenas em categorias de credenciais diferentes, mas também pelas maneiras em que estas credenciais são produzidas e afetam os resultados dos adultos, que também diferem-se uns dos outros em outros aspectos importantes. (KERCKHOFF, 2001, p. 4).

As condições estruturais que incidem sobre as carreiras - em especial a organização dos mercados de trabalho - e, relativamente, a educação é utilizada como um dispositivo de triagem. A esta luz, a educação pode ser uma credencial valiosa, criando oportunidades para o grupo que tem um determinado grau, entretanto no sentido de que os indivíduos podem assim,

se beneficiar ou perder em função da sua certificação escolar, independentemente de suas próprias capacidades pessoais.

Teóricos adotam uma perspectiva institucional e focalizam o modo como as características das escolas e do mercado de trabalho direcionam as oportunidades dos indivíduos que estão deixando a escola e entrando na força de trabalho. (KERCKHOFF, 2000; 2001).

Conforme vimos, Kerchoff (2000) utiliza três características dos sistemas educacionais, consideradas por ele a base para se examinar a capacidade que os sistemas educacionais têm para estruturar a entrada do estudante na força de trabalho: estratificação, padronização e especificidade profissional. A análise de quatro sistemas educacionais, França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos revela que estes países diferem na variedade de unidades diferenciadas, na diversidade de credenciais que concedem e na flexibilidade na passagem por diferentes estágios através do sistema. Em países como a Alemanha, os alunos começam sua preparação para o mercado de trabalho no início de seu percurso escolar e seguem os passos claramente especificados levando-os a uma profissão específica. Em outros países, como Estados Unidos e na Inglaterra, o caminho da escola para o trabalho é ambíguo, e os alunos seguem trajetórias bastante diferentes em relação ao emprego. Os estudos constataram que quanto mais estruturada a transição, maior será o efeito da escolaridade sobre o destino ocupacional. (KERCHOFF, 2001).

Existem duas explicações para as variações observadas entre os diversos países, uma, através do questionamento do papel exercido pela própria organização dos sistemas escolares na transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares e a outra, a partir do deslocamento da questão para o que acontece depois da escola, ou seja, para o modo como as sociedades utilizam e valorizam os títulos escolares.

Em suma, esta tradição de estudos dá apoio considerável para a afirmação de que a natureza da transição da escola para o trabalho está relacionada com a organização do sistema educacional de uma sociedade. Diferenças entre os sistemas educacionais estão relacionadas com a força da associação entre o nível de escolaridade e o nível do primeiro emprego obtido. As diferenças também estão associadas com o grau em que os trabalhadores jovens melhoram as suas credenciais educacionais depois de entrar na força de trabalho. Finalmente, as diferenças são associadas com a quantidade de trabalho em mudança e mobilidade na carreira, nos primeiros anos na força de trabalho.

Os trabalhos de David Bills (2003; 2004) vão também nesta direção, pois o seu interesse está em tratar a questão considerando as características destas duas instituições –

escola e mercado de trabalho – e como elas se relacionam. O tema central de Bills (2004) foi a ligação construída historicamente entre escolaridade e recompensas socioeconômicas nos EUA, mas, ele mesmo afirma que a generalização se aplica amplamente, se não de maneira uniforme, em todo o mundo. Afinal, o que mais podemos esperar das escolas? Segundo o autor, há pouco desacordo sobre o seu papel na preparação e credenciamento das pessoas para o trabalho. Bills argumenta que a ligação entre educação e trabalho pode ou não continuar a intensificar-se, mas a ligação entre as credenciais e trabalho continuarão. Se não inevitável, existem fortes forças de liderança nesta direção. Ele não vê dificuldade em postular um papel crescente para credenciais em ambos os sentidos, da meritocracia e do credencialismo. O pós-industrialismo elevou estas apostas. Ao mesmo tempo, para Bills (2004) não se deve subestimar a desenvoltura das elites educacionais e de classe para fazer pleno uso do sistema educacional. O credencialismo, bem como a meritocracia, têm provado ser uma estratégia eficaz de reprodução.

Podem a relação entre educação e trabalho ser forte para sempre? Para a relação entre educação e trabalho suportar, várias coisas têm que acontecer. Primeiro, os empregadores precisam continuar a olhar para as escolas como fonte de capital humano. Em segundo lugar, os trabalhadores e candidatos a emprego (incluindo estudantes) terão que ver a ligação entre as credenciais que possuem e aquelas recompensadas pelos empregadores. Terceiro, as escolas terão que mediar o que os empregadores querem e o que os candidatos ao emprego têm. Assim, de acordo com Bills, podemos perguntar: Será que o trabalho continuará a olhar para as escolas?; Será que quem procura emprego continuará a abastecer-se nas credenciais?; Será que a escolaridade continuará a alimentar o local de trabalho?. Estas são questões complicadas com muitos subperguntas e subtramas, mas as respostas para cada uma são quase certamente que sim. A melhor projeção é que os empregadores, candidatos a emprego, e as escolas continuarão a agir de forma a reforçar a ligação entre educação e trabalho. (BILLS, 2004).

O grande estudo marcante desta abordagem, pois compara treze países, foi organizado por Shavit e Muller em 'From School to Work' (1998). O estudo apresenta pesquisas sobre o valor das qualificações para a obtenção do primeiro emprego. Assim, examina as maneiras pelas quais as qualificações educacionais afetam os resultados do trabalho nos países analisados. Os dados revelam diferenças marcantes entre os países na forma que a educação molda a realização profissional, e indica que estas diferenças estão relacionadas, de forma muito sistemática, às características institucionais dos sistemas de ensino.

Os efeitos da formação profissional nas oportunidades de emprego no mercado de trabalho sofrem influência sistêmica dos contextos institucionais correspondentes. Esses efeitos variam de país para país, tanto em medida como em espécie, e a variação explica-se amplamente pelas diferenças que existem na organização social do sistema de ensino. (MÜLLER & SHAVIT, 1998, p. 36)

Nesta análise, ao longo das dimensões da estratificação, padronização e especificidade profissional, Shavit e Müller (1998) verificaram que a associação entre as qualificações educacionais dos indivíduos, *status* e posição de classe aumenta no primeiro emprego junto com o grau de estratificação e a especificidade do trabalho do sistema educacional do país, enquanto que os efeitos da padronização desaparecem quando uma das duas outras características é controlada. Conforme vimos, isto significa que o *status* ou a posição de classe no primeiro emprego tem maior dependência da educação obtida nos países com sistemas educacionais altamente estratificados e/ou com alto grau de especificidade profissional (MÜLLER, 2002).

Uma segunda contribuição marcante vem dos estudos de Jackson et al.(2005). Aqui, estuda-se de maneira nova a questão a partir das decisões das empresas e dos empregadores. Afinal, eles que contratam, são os porteiros, as decisões que tomam organizam o funcionamento de mercado de trabalho. Analisa-se este processo levando em consideração os critérios de certificação e sinalização. Especificamente, trilhando o caminho oposto da teoria liberal, em que a educação é essencial no papel de mediação de mobilidade social, os autores apontam que a certificação de competências relevantes e a sinalização de atributos não observáveis, mas desejáveis por parte dos funcionários em potencial podem ser habilitações que diminuem valor aos padrões na toma de decisões do seu pessoal.

Jackson et al. (2005) mostram empiricamente a insuficiência da teoria liberal como base para a compreensão do papel que a educação desempenha nos processos de mobilidade de classe. Constatam a tendência nas últimas décadas, que as qualificações decresceram em vez de aumentar a sua importância nos processos de mobilidade. Qualquer explicação deve, para os autores, ser desenvolvida em termos de ação social, e não das exigências de funcionamento das sociedades modernas. E, se assim for, então é claro que os empregadores têm de ser considerados como atores importantes. É apenas na medida em que níveis de educação são uma consideração nas decisões dos empregadores sobre contratação, retenção,

promoção, etc, que estas aquisições podem exercer influência sobre as chances dos indivíduos na mobilidade.

Temos, portanto, que a associação entre educação e posição de classe encontra-se em declínio, e é provável que seja porque a educação tenha valor reduzido para os empregadores na tomada de decisões do seu pessoal. Ou seja, ela serve para certificar competências relevantes ou sinalizar atributos desejáveis dos empregados que não são diretamente observáveis em si. A evidência empírica apresentada por Jackson et al. (2005) dá apoio a este argumento, pelo menos em mostrar, em primeiro lugar, que, no momento presente a importância que os empregadores atribuem à qualificação educacional em anúncios de emprego não varia muito em relação a diferentes tipos de ocupação, que se estende a toda a gama da estrutura de classe.

Uma forma, portanto, em que o papel da educação nos processos que a realização de classe pode ter sido enfraquecida é através de um simples efeito de composição. Estes tipos de trabalhos, onde as qualificações, especialmente no seu papel de certificação, tendem a ter maior importância para os empregadores podem ter diminuído em importância quantitativa em relação aos tipos de trabalho, onde o significado de escolaridade é mais limitado - em particular, como já sugerido e conforme as análises indicam, nas vendas e os setores de serviços pessoais. Para levar esta idéia ainda seria necessária uma análise mais detalhada da evolução profissional e talvez ligada ao estudo histórico de anúncios de emprego.

Outra possibilidade é, no entanto, que os títulos se tornaram de menor valor para os empregadores na tomada de decisões do seu pessoal de uma maneira bastante geral e, especialmente, no seu papel de sinalização. Ao investigar esta possibilidade, também, o tratamento histórico de anúncios de emprego pode ser revelador, mas também seria útil análises dos retornos da educação, em termos de chances de mobilidade, de um tipo suficientemente detalhada para permitir que os tipos ou níveis de qualificação que têm sido particularmente desvalorizados fossem identificados.

Em relação ao Brasil, os dados indicam que a população economicamente ativa continua com níveis de escolaridade relativamente baixos. O atraso escolar não é o maior problema enfrentado em nosso país, mas sim o abandono escolar que culmina em um processo de escolarização curto. Isto não é bom. A baixa escolaridade contribui para a desvantagem no acesso ao mercado de trabalho. Desde meados da década de 1990 a centralidade da qualificação passou para o domínio público no Brasil. O mercado de trabalho se especializa cada vez mais e não absorve indivíduos com menos de 8 anos de escolaridade e, caminha para tornar 11 anos o nível mínimo de escolaridade exigido.

Ao mesmo tempo, que a expansão do sistema educacional padronizou a transição escola-trabalho e propiciou a permanência de uma grande quantidade de jovens na escola até os 14 anos, o setor informal somado ao período de estagnação econômica até meados da década de 1990 no Brasil, implicou em transições precoces para a vida adulta. A iniciação precoce no mundo do trabalho compromete as realizações educacionais posteriores. Jovens que combinam escola com trabalho são marcantes no padrão de transição escola-trabalho em nosso país. Isto é mais comum em famílias de classe baixa.

As pesquisas convergem no fato de que quanto maior o grau de escolaridade, maior é a vantagem na obtenção de uma posição mais privilegiada. A escolaridade em nosso país apresenta-se como fator de muita importância no direcionamento dos indivíduos para posições privilegiadas. O nível superior é também, o que mais protege o indivíduo do desemprego.

Apresentamos o debate que envolve a transição da escola para o trabalho na qual se associam a entrada para a vida adulta e independência financeira, fase da vida que as pessoas depositam suas esperanças em alcançar suas expectativas. Na divisão do trabalho social as demandas dos empregadores entram em confronto com as qualificações dos indivíduos, construídas, sobretudo no sistema educacional. A transição da escola para o trabalho revela assim, as formas como as sociedades se constituem enquanto estrutura de posições e de oportunidades aos indivíduos que a compõem.

As dificuldades de inserção dos jovens no mercado de trabalho refletem implicações socioeconômicas importantes. Mudanças estruturais no mercado de trabalho causam maior impacto sobre os jovens e requerem cada vez mais níveis crescentes de escolaridade e flexibilidade. Sendo assim, a educação é fundamental quando se trata do mercado de trabalho. No Brasil, o nível de escolaridade da mão-de-obra é reconhecidamente baixo e é muito clara a crescente exclusão dos trabalhadores pouco qualificados do sistema produtivo. Acreditamos que a melhora deste cenário ocorrerá através de iniciativas de combate à repetência e atraso escolar, cujo objetivo seja evitar o abandono escolar. Também é desejável políticas de incentivo ao retorno à escola de jovens com baixa escolaridade.

5 EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA DISTRIBUIÇÃO DE RENDA

Dos diversos fatores que determinam o rendimento dos indivíduos, a educação é uma das variáveis analisadas. Sua importância tem a ver com o fato de que *a priori* a educação “é o ingrediente que concede ao indivíduo maior capacidade para aprender ao longo da vida.” (CASTRO, 2006, p.123) e isto, nos dias de hoje é fundamental.

Vivemos em um mundo caracterizado pela forte presença da tecnologia e da globalização, afetando direta e invariavelmente o mundo do trabalho. A demanda por educação e formação depende do nível de complexidade da tecnologia e, ainda mais, da velocidade com que ela muda. Quando há pouca mudança, temos a possibilidade de ensinar alguém a executar o serviço, mesmo que seu nível de escolaridade não seja alto. Mas, quando as inovações tecnológicas são constantes e em ritmo acelerado – como é atualmente – a velocidade de adaptação depende do nível de escolaridade. Em outras palavras, ao adquirir educação, o indivíduo obtém mais conhecimento e desenvolve mais seu raciocínio, o que o permite executar de forma mais eficiente as tarefas que lhe forem conferidas no trabalho. Neste sentido, a sua remuneração deve ser maior, de acordo com o nível da sua contribuição à produtividade da empresa. A educação então é a promessa de empregos e boas recompensas. É entendida como uma forma de investimento. Os indivíduos são educados na crença de que “aprender equivale a ganhar”. (BROWN, P. et al, 2011).

É neste contexto que a associação entre educação e renda se estabelece: quando tomamos a trajetória dos rendimentos individuais ao longo da vida produtiva, encontramos um quadro muito claro: para cada nível de educação, há uma curva bem definida e com inclinação diferente. A vida produtiva dos analfabetos termina com praticamente o mesmo nível de rendimento com que começaram a trabalhar, ou seja, a curva é quase paralela ao eixo do tempo. Os indivíduos que têm o Ensino Fundamental começam com um pouco mais de rendimento e seus salários vão aumentando, porém em ritmo lento. Aqueles que possuem o Ensino Médio completo, embora tenham adiado sua entrada no mercado de trabalho para continuar na escola, aceleram os acréscimos de rendimento ao longo de suas vidas. E, para quem possui nível superior, o perfil idade-renda é ainda mais inclinado. (CASTRO, 2006).

Quanto mais complexa a tecnologia e quanto mais rapidamente ela mudar, mais chances há de se usarem os talentos cultivados pela via da educação. Isso significa mais diferença de rendimentos entre os que têm educação e os

que não têm. Não apenas a escolaridade média é importante, mas também sua distribuição. (CASTRO, 2006, p.124)

A modernidade trouxe a necessidade de muito mais educação em praticamente todas as posições. A consequência é que através da escolaridade criaram-se os mais variados filtros para o progresso individual. Em outras palavras, o acesso a melhores posições requer cada vez mais escolaridade. Castro (2006) aponta muito bem a questão: os filtros da escolaridade refletem as necessidades reais no seu desempenho. Contudo, universaliza-se o paradigma de filtrar o acesso aos empregos pela escolaridade, mesmo para as ocupações que prescindem dela. Por exemplo, um gari não precisa ir à escola para desenvolver seu trabalho. Entretanto, na prática, os concursos exigem. É fato que a escolaridade é exigida cada vez mais e de forma generalizada.

Um fenômeno empírico universal, portanto, é a forte associação positiva entre a renda de uma pessoa e seu nível de escolaridade. (BARBOSA FILHO & PESSÔA, 2009). Trabalhos empíricos mostram que muitas vezes tratamos a educação como capital e usamos as ferramentas clássicas para estimar o retorno econômico deste investimento – as taxas são pelo menos tão altas quanto às encontradas para o capital físico. (CASTRO, 2006).

Os estudos que estimam os retornos aos investimentos em educação apresentam resultados consistentes entre si, mesmo quando comparados entre os diversos países. Temos, com segurança, que as pessoas com níveis mais altos de educação têm maior probabilidade de receber salários mais elevados. A questão é saber se esta associação representa causalidade ou se há uma terceira variável que causa ambas, a educação e a renda individual.

Há, contudo, uma inferência da teoria que é bem mais frágil. Observou-se uma forte tendência de tomar os benefícios individuais da educação e extrapolá-los para a sociedade. O perigo aqui é o que se denomina falácia de composição. O que é verdade para o indivíduo – maior escolaridade implica maior renda pessoal – pode não ser verdade para a sociedade com um todo. Ainda que se verifique que, em geral, quanto maior a escolaridade média de uma sociedade maior é o seu Produto Interno Bruto (PIB), analistas mais cuidadosos concordam que não se pode usar dados sobre indivíduos para afirmar que, se todos tiverem mais educação, a economia crescerá, melhorando a renda de todos. Esse pode e parece ser o caso, mas não fica demonstrado pela extrapolação do individual para o macrossocial. (CASTRO, 2006, p.122).

Diante deste impasse metodológico, os estudos comparativos entre países ganharam mais força, na busca de explicação para o efeito da educação sobre o desenvolvimento. O esforço concentra-se na busca de estatísticas que permitissem comparar os níveis de renda *per capita* com níveis de educação. Estes estudos mostram que os países mais educados têm mais renda.

Entretanto, não podemos esquecer que ainda persistem argumentos legítimos que negam que esteja perfeitamente demonstrada a relação entre causalidade e renda *per capita*. (CASTRO, 2006). Os resultados parecem mostrar que quanto mais crescimento, maior deve ser a educação. Contudo, há países com educação e sem crescimento, vide o caso da antiga URSS que, apesar da excelência da maioria das escolas, limitações na economia e na política bloquearam seu crescimento por muitos anos.

Castro (2006) acrescenta que outra vertente para entendermos o nexos entre educação e crescimento é a dos estudos históricos. Particularmente, países da segunda Revolução Industrial, como Estados Unidos, Japão e Alemanha tiveram políticas realistas, enérgicas e duradouras na educação. Igualmente, os países asiáticos, Coréia, Taiwan e Cingapura, concentraram seus esforços na melhoria dos seus sistemas educacionais. O fato é que não há atualmente um único país de rápido crescimento que não seja atencioso com a educação.

Assim, uma hipótese é que hoje as restrições na quantidade, na qualidade e na distribuição da educação são severos condicionantes do crescimento. Porém, a expansão e o melhoramento da educação não são por si só suficientes para o avanço da economia. Isto porque há muitos outros fatores envolvidos e qualquer um que se desarranje é suficiente para bloquear o progresso. Em outras palavras, a educação é necessária, mas não suficiente para o crescimento. (CASTRO, 2006).

O ponto a ser frisado neste texto é que as pesquisas empíricas constatarem uma forte associação estatística entre a educação e a renda, porém, uma medida de associação não representa a prova de uma relação de causa e efeito entre as variáveis. A associação constatada pode apenas dar apoio à noção de processos causais. Segundo Figueiredo Santos (2002), a determinação da relação causal correta entre as variáveis se baseia em considerações teóricas externas ao procedimento estatístico. E os procedimentos estatísticos não são capazes de resolver, de modo absoluto, o problema de intercorrelações entre as variáveis independentes no efeito da educação sobre os rendimentos. Desta forma, há necessidade de se especificar um modelo teórico que delimite os processos por meio do qual a educação se correlaciona com efeitos socioeconômicos. A Sociologia deve identificar os mecanismos

geradores de influência das características das pessoas e dos empregos na renda e em outros resultados do mercado de trabalho.

Figueiredo Santos (2010)³ defende uma abordagem diferenciada ao introduzir categorias sociológicas na análise. Com isto, quer ir além do foco na repartição da renda entre indivíduos que são tomados como se fossem unidades isoladas e sem conexões sociais pelo paradigma da renda. É interessante valorizar a conceituação e a mensuração prévia dos determinantes de resultados fora do controle dos indivíduos, em vez do foco direto nos resultados em si, como critério fundamental ao tratamento analítico das manifestações da desigualdade distributiva.

5.1 Perspectivas teóricas da relação educação-renda

Ao tratar da questão da desigualdade encontramos modelos contrastantes, sejam eles os monádicos e os relacionais. (WRIGHT, 1994). Temos por monádicos, os modelos em que os mecanismos que geram a distribuição desigual dos efeitos possuem uma vinculação com os indivíduos e são autônomos das demais unidades, ou seja, é como se não existissem ordenamentos sociais entre as unidades. Os modelos de realização – a teoria da realização de *status* e a teoria do capital humano são monádicos, pois cada uma à sua maneira concebe que os indivíduos adquirem renda em função dos seus próprios esforços passados e presentes. Já nos modelos relacionais, há uma dependência mútua entre os mecanismos geradores de efeitos para as unidades. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.199)

Os rendimentos nos modelos sociológicos são uma função entre outras variáveis, da posição ou do emprego do indivíduo. As propriedades estruturais e as localizações das posições geram diferenças de renda mesmo entre trabalhadores com características idênticas. A divisão social do trabalho e as estruturas do capital dão origem a importantes fontes posicionais da desigualdade, como a segmentação econômica, as empresas, os empregos e as ocupações. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002).

A segmentação econômica refere-se às características da organização econômica da produção de firmas e indústrias que apresentam relevância para os empregos, as experiências socioeconômicas dos trabalhadores e a geração de diferenças de renda entre os indivíduos. As

³ FIGUEIREDO SANTOS, José Alcides. **Classe Social e Desigualdade de Renda no Brasil**. Juiz de Fora, MG, 2010. Não publicado.

empresas unem as dimensões micro e macro da organização do trabalho e da desigualdade. O trabalho é estruturado pelas organizações, pois, é dentro das firmas, que ele é avaliado e alocado, as técnicas de produção são preparadas e desenvolvidas e o poder é organizado e executado. As organizações definem-se pelas configurações de posições hierarquicamente ordenadas que condicionam as atividades de trabalho e os recursos controlados pelos ocupantes das posições organizacionais. A associação entre o poder dos empregos e o controle dos recursos organizacionais forma um importante fator de determinação dos rendimentos. A estrutura de emprego interna da firma possui três dimensões críticas: (1) a diferenciação de tarefas internas (divisão do trabalho); (2) os mercados internos de trabalhos (escalas de promoção); e (3) os mecanismos de controle (hierarquias de supervisão). (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.201). Assim, as diferenciações posicionais que se constituem no mercado de trabalho, baseadas nos controles de ativos são o que geram a renda.

O mercado de trabalho constitui-se de duas formas distintas de relações de emprego: abertas e fechadas. Nas relações de emprego abertas o empregador possui grande controle sobre a força de trabalho – o acesso ao emprego, o uso do esforço de trabalho e a avaliação mensurável do seu produto. Os trabalhadores podem ser substituídos sem que isso gere ineficiência e perda econômica relevante. Nas relações de emprego fechadas os recursos que as posições fornecem aos trabalhadores como interdependência técnica e institucional entre os empregos (divisão de tarefas e estruturas de carreira), dificuldades de mensuração dos resultados, autonomia técnica no desempenho das atividades e os custos de supervisão, capacidade de engajamento na ação coletiva derivada das características dos empregos, etc., enfraquecem o controle do empregador sobre o acesso às posições e sobre a distribuição de recompensas. A distribuição dos empregos destinados à distribuição das recompensas – as características da estrutura da desigualdade – são introduzidas no modelo de determinação dos rendimentos.

A fonte maior de variação de rendimentos no tempo se encontra não nas mudanças de qualificação, mas nas estruturas de oportunidades geradas no mercado de trabalho - a restrição do acesso aos empregos e o nível de demanda derivada que determina as possibilidades dos empregos. Assim, em um modelo dinâmico de trajetória, a associação entre educação e realização socioeconômica deve ser pensada como uma função da estrutura de oportunidades do sistema. Figueiredo Santos (2002) salienta que entre os indivíduos inseridos na força de trabalho o efeito socioeconômico da educação é pequeno quando há poucas oportunidades de desenvolvimento e vice-versa.

5.1.1 As teorias do capital humano e da realização de *status*: foco no indivíduo

A teoria do capital humano desenvolve a idéia de que o desenvolvimento econômico depende cada vez mais da educação que passou a oferecer retornos maiores que o capital físico. A crescente relevância da educação resulta basicamente da expansão e da complexidade cada vez maiores do conhecimento e de mudanças da natureza do trabalho resultantes do processo de industrialização, particularmente da tecnologia, da automação e do desenvolvimento da empresa em larga escala. (GOMES et al, p.131, 2008). A solicitação de habilidades profissionais é cada vez maior e, o número de trabalhadores de quem se requer mais habilidades também tem aumentado. Deste modo, as exigências educacionais no mercado de trabalho apresentam grau elevado.

O modelo do capital humano retrata que a escolaridade fornece capacidades de mercado e habilidades relevantes para o desempenho do trabalho. (BILLS, 2003, p.444). Ele representa uma abordagem microeconômica da formação dos rendimentos centrada nas escolhas realizadas pelos agentes econômicos em que, os rendimentos explicam-se em termos de qualificações adquiridas na escola e no emprego, que representam decisões individuais de investimento ao longo do ciclo da vida. As habilidades adquiridas pelo indivíduo que ampliam a sua produtividade econômica são vistas como uma forma de capital.

A idéia fundamental desta teoria é que o trabalho corresponde a mais do que apenas um fator de produção, devendo ser considerado um tipo de capital: o capital humano. Este capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade, e esta é dada pela intensidade de treinamento técnico-científico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. Assim, a melhoria da qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual de um trabalhador – e, por conseguinte, sua remuneração –, como é fator decisivo para a geração de riqueza e de crescimento econômico. Por esta razão, políticas que visam elevar a qualidade do capital humano – como, por exemplo, a melhoria nos sistemas educacionais – são vistas como preferidas e mais eficazes para reduzir níveis de pobreza e de desigualdades sociais, assim como para promover o desenvolvimento econômico. (CASTRO, 2006)

Em seu modelo original, focaliza-se o lado da oferta, das características individuais, pressupondo um mercado de trabalho competitivo e que funciona em perfeito equilíbrio. As diferenças nos rendimentos relacionam-se com as diferenças na capacidade de produtividade dos indivíduos, em decorrência da sua educação e treinamento. Assim, os indivíduos com

características produtivas idênticas alcançam sempre rendimentos semelhantes, independentemente das características dos empregos em questão. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002).

Em suma, o modelo do capital humano trata direta e inseparavelmente dos laços entre a educação e o trabalho através da capacidade dos indivíduos em investir na sua própria produtividade através da aquisição de competências a partir de qualquer educação formal ou no trabalho (BAKER, 2011, p.7). Embora a literatura de capital humano seja repleta de discussões de habilidade, o que realmente significa em quase todos os casos é habilidade adquirida através da educação.

A educação no modelo de capital humano, desta forma, sinaliza habilidades econômicas adquiridas, e, promove o aumento da produtividade, resultando em salários maiores, uma vez que estes dependem da produtividade marginal do trabalho. Aqui, a escolaridade é tida como um investimento na própria produtividade, cujos indivíduos avaliam o custo de oportunidade de adquirir mais educação. Conforme Figueiredo Santos (2002), os indivíduos são motivados a obter a quantidade de escolaridade que maximize a sua utilidade no tempo de vida.

Assim, neste modelo, as qualificações são imprescindíveis, o que explica as diferenças de capacidades produtivas, pois, contribuem diretamente para a produção. Este modelo valoriza o papel das capacidades produtivas individuais e, as diferenças de atributos produtivos dos indivíduos independem das características dos empregos, pois, estão na origem das diferenças de rendimentos. O efeito da educação na renda corresponde ao retorno de um investimento realizado na capacidade produtiva individual, que reporta a um ato de escolha racional realizado pelo agente econômico.

A hipótese do capital humano sobre o suposto crescimento de ocupações pelo credencialismo argumenta que a demanda de educação se dá cada vez mais pelo conteúdo próprio do trabalho, portanto, o aumento de credenciamento educacional ocorre realmente apenas pela inflação, qualificação ou que os economistas se referem como *within-job education qualification upgrading* ou *skill-less educational upgrading for short* significando que, em vez de atualização das competências necessárias para um trabalho são apenas requisitos de educação, geralmente em termos de graus que são aumentados. (BAKER, 2011, p.7).

Neste contexto, a principal fonte da desigualdade de renda reside no fato de que os agentes que se inserem no mercado de trabalho têm características diferentes e desiguais. Indivíduos com características parecidas teriam rendimentos parecidos independente do tipo

de trabalho em que se inserem. Assim, se o interesse é estudar a mudança do padrão de desigualdade ao longo do tempo, nossa atenção deveria concentrar-se principalmente nas mudanças na composição da oferta da força de trabalho. (SOUZA & CARVALHAES, 2012, p.3) ⁴

A principal objeção gerada por este tipo de explicação, do ponto de vista sociológico é seu excessivo foco nas características individuais da oferta de mão-de obra no mercado de trabalho. Outra teoria que também é passível à esta objeção é a da realização de *status*.

A teoria da realização de *status* é formalmente menos desenvolvida que a teoria do capital humano sobre o processo de determinação da renda. (WRIGHT, 1979). A base da argumentação é que, uma vez que a renda varia entre os indivíduos, as causas deste resultado deve ser procurada nas variações das características dos indivíduos. Particularmente, a atenção deve voltar-se às características atributivas dos indivíduos – origem social, educação dos pais, raça, sexo, etc. – e também às características alcançadas/adquiridas pelos indivíduos ao longo da vida – principalmente educação e *status* profissional, mas também mobilidade geográfica, personalidade, motivação, etc. A tarefa central de pesquisa dentro desta tradição é classificar a importância relativa dos fatores e inter-relações alcançados e as atribuições na determinação dos resultados diversos, tais como a renda. Na investigação da renda, o local de trabalho (medido pelo *status* profissional) desempenha um papel particularmente estratégico, pois é visto como a característica fundamental a ser alcançada.

Neste modelo, as posições sociais, ordenadas em uma hierarquia de prestígio, seriam ocupadas pelos indivíduos como uma consequência do seu desempenho no mercado. À medida que se enfraquece o papel do *background* familiar na sociedade moderna, o acesso aos empregos e recompensas dependem dos atributos de qualificação e de competências pessoais. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.199). As ocupações variam ao longo de muitas dimensões - na sua importância funcional, no seu poder e na dificuldade de se mover para a ocupação, nos mecanismos de seleção, etc. A única métrica que melhor capta estas múltiplas dimensões é o *status* profissional que é basicamente uma medida da posição social global da ocupação ao ver das pessoas comuns. A fim de compreender a determinação da renda, portanto, é necessário compreender os processos atributivos e a realização, através da qual as pessoas são classificadas pelo seu *status* ocupacional, e na medida em que suas características pessoais –

⁴SOUZA, Pedro Ferreira de; CARVALHAES, Flavio. **Estrutura de Classes, Educação e Queda da Desigualdade, 2002-2009**. Não publicado

atribuídas e adquiridas - continuam a influenciar o seu rendimento depois de terem obtido um *status* profissional. (WRIGHT, 1979, p.68)

Em ambas teorias, do capital humano e da realização de *status*, os resultados que estão ligados aos indivíduos são os objetos essenciais de investigação e a causa destes resultados são amplamente vistas como operando através dos indivíduos. De acordo com Wright (1979) a premissa individualista é muito mais explícita na teoria do capital humano. O regulador do final de todo o processo de aquisição de renda são as preferências subjetivas dos indivíduos, principalmente a sua preferência para o presente momento sobre o consumo futuro. Já a teoria de realização de *status* aparece um pouco menos apegada à uma premissa individualista. A métrica para os cargos de discussão do trabalho, afinal, é com base em avaliações sociais de posição e, portanto, tem um caráter supraindividual. A dinâmica essencial da teoria, no entanto, é concebida quase inteiramente do nível de indivíduos isolados. As estruturas sociais têm as suas consequências, porque elas são incorporadas nos indivíduos, sob a forma de características pessoais. A estrutura de classe, por exemplo, é vista como relevante na análise da determinação da renda apenas na medida em que se constitui como um dos fatores que determinam as realizações dos indivíduos e motivações próprias. A preocupação da teoria é a atribuição *versus* a realização como fatores determinantes de resultados individuais, e não com a estrutura dos resultados propriamente ditos.

Além do mais, fixar exclusivamente na análise da desigualdade de renda entre indivíduos enfraquece a preocupação com justiça social e a capacidade de entender os fatores subjacentes que mantêm as desigualdades, tornando-as duráveis. (VALLE SILVA, 2003)

5.1.2 Modelos dos efeitos da educação

Randall Collins (1979) refutou as principais proposições da teoria do capital humano. De acordo com suas observações, as correlações de educação e nível de desenvolvimento econômico não implicam necessariamente relações causais, ou seja, a educação não gera obrigatoriamente desenvolvimento econômico. Isto porque, segundo Collins, o nível de escolaridade da força de trabalho tem se elevado além do que seria exigido pelos empregos, gerando o fenômeno da super-educação. Além disso, fatores não-econômicos, como a demanda social de educação, explicam variações das matrículas entre países no mesmo nível de desenvolvimento econômico. Outra questão relevante é que os empregados com

escolaridade mais alta não são os que têm mais alta produtividade. Os requisitos das ocupações não são fixos, mas determinados pela transação entre as pessoas que ocupam as posições e que tentam controlá-las. (GOMES et al.,2008 p.133).

Na visão de Collins, a educação serve como um fator ordenador dos indivíduos concorrentes em uma fila de trabalho, de modo que o desempenho educacional relativo é mais importante que a quantidade absoluta ou o nível de escolaridade, para a ocupação dos empregos melhor remunerados. Desta forma, a educação não teria um valor econômico real, pois, não há uma associação entre educação e produtividade do empregado, pois o treinamento ocupacional depende principalmente da experiência do trabalho e não da escolaridade formal. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.206).

A idéia da teoria do Credencialismo é a de que por trás da educação há alguma outra variável em jogo. Neste caso, porém, a escolaridade, ou melhor, os diplomas obtidos por um indivíduo indicariam aos recrutadores mais do que apenas escolaridade, e sim outros atributos não-observáveis, como inteligência, tenacidade etc. O diploma, na verdade, sinalizaria as credenciais do candidato. A educação seria apenas um filtro, atuando então, como fornecedora de credenciais, que servem como meios de seleção cultural. As credenciais se tornam a moeda de troca para a obtenção de empregos e, quanto mais a escolaridade se torna acessível, mais se elevam as exigências educacionais para as ocupações, e mais se busca a educação.

Tavares (2007) enumera as ponderações sobre a teoria do capital humano que se resumem a seguir. Primeiramente, os dados individuais não permitem necessariamente a extrapolação para contextualizações maiores – nacionais ou internacionais. Em segundo, a relação medida é uma referência de estratificação e não de causalidade, significando que a relação entre escolaridade e rendimentos aborda a similaridade entre as estratificações educacionais e de renda mediadas pela estrutura ocupacional e não expressam, portanto, causalidades, apenas correlações. Outra questão diz respeito à necessidade de se investigar as mediações entre educação e retorno social proporcionado. A educação não produz efeitos diretamente, pois, depende de outras estruturas como a ocupacional e tecnológica para garantir retornos sociais. São estas estruturas que extraem melhor o proveito dos conhecimentos individuais adquiridos no sistema de ensino, e, portanto têm condições de oferecer também maiores taxas de retorno aos indivíduos por meio de melhores empregos e salários. De outra forma, o mercado de trabalho opera com relações de oferta e procura, sendo diretamente afetado pelas taxas de desemprego que rebaixam as médias salariais e elevam as exigências de seleção. O pesquisador destaca que os teóricos da teoria do capital humano tendem a omitir estas mediações, talvez ideologicamente, sendo que este é um campo que

precisa de investigação através da empiria para que se delimitem mais claramente as formas mais adequadas de configuração da relação entre sistemas de ensino e estruturas mediadoras de seu retorno social.

O modelo de competição por emprego, apresentado por Lester C. Thurow (1975) é outra alternativa à teoria do capital humano. Segundo o modelo, “em vez de pessoas procurando empregos, há empregos aguardando pessoas adequadas.” (GOMES et al., 2008, p.133). A função da educação é conferir certificados de ‘treinabilidade’ enquanto os indivíduos se colocam numa fila com suas credenciais e características – sexo, idade, experiência. Os empregadores ordenam esta fila, de tal modo que sejam chamados primeiro os candidatos com menores custos de treinamento. Assim, a educação pode ter certo impacto, mas a renda individual é determinada pela posição do indivíduo na fila e pela distribuição de empregos na economia. (GOMES et al., 2008).

Nos modelos neoclássicos, entre os quais temos a teoria do capital humano, a interação entre oferta e demanda de trabalho determina o nível de salários reais de equilíbrio. Assim, o preço do mercado de trabalho – salário real – varia para ajustar oferta e demanda. Thurow (1975) apresenta um modelo em que o fator determinante da produtividade é o próprio posto de trabalho. Ou seja, existe uma fila para ocupar um posto (a concorrência entre trabalhadores ocorre para ocupar este posto. Desta forma, a educação fornece um sinal sobre a produtividade potencial do indivíduo, não importando então, sua educação absoluta, mas sim a educação relativa (diferenciação, sinal). Quanto maior for a educação relativa, melhor será a posição do indivíduo na fila de candidatos à vaga. A educação relevante será adquirida no posto de trabalho, geralmente de maneira informal. Quem determina a produtividade, nesta perspectiva é o posto de trabalho e a educação formal relativa de cada indivíduo é apenas um sinal: quem ocupa os postos de trabalho de baixa qualidade são os mais frágeis estruturalmente, ou seja, têm menor educação relativa.

Para Thurow (1975), a educação fornece um carimbo que definirá o lugar que o trabalhador vai ocupar numa fila imaginária de pessoas em busca de trabalho. Os indivíduos com elevada escolaridade ocupariam uma posição melhor na fila à medida que mostrassem aos empregadores certas características (inteligência, disciplina, etc.) que interessam a estes. Os conhecimentos e as habilidades necessárias para o exercício das tarefas do posto de trabalho seriam adquiridos no próprio local de trabalho. Mas cabe esclarecer que, se grande parcela da produtividade depende do treinamento realizado na empresa, também depende da tecnologia e da organização da produção adotada pela firma. (RIBEIRO & NEDER, 2006, p.270).

A educação representa, portanto, no modelo de competição por emprego, de acordo com Figueiredo Santos (2002) uma capacidade indireta de absorção de treinamento ou de potencial para a produtividade econômica. Escolaridade e custo de treinamento estão negativamente correlacionados, o que não quer dizer que o modelo assume um efeito causal da escolaridade na redução dos custos de treinamento. Aqui, as características de *background* representam fatores indicativos de custos de treinamento que ordenam os empregados potenciais em uma fila de trabalho. A ênfase atribuída ao papel da educação como fonte de capacidade econômica, no sentido de menores custos de treinamento, deve-se em parte, à facilidade de mensuração deste fator.

A noção de produtividade marginal persiste como uma teoria de emprego, indicando quantos serão contratados, mas não como teoria dos salários, definido a taxa de salários para cada qualificação. Não existe produtividade marginal independente do emprego. Os produtos marginais aderem aos empregos, não às pessoas, de modo que indivíduos são treinados na produtividade marginal do emprego. A educação revela-se um bom investimento na medida em que a sua aquisição aumenta ou protege a renda face à posição educacional relativa dos concorrentes. Representa, então, um gasto defensivo necessário à proteção da ‘parte no mercado’ de alguém.” (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.207)

Os modelos de sinalização apresentam o questionamento da noção de que a educação aumenta a qualificação, e conseqüentemente aumenta o salário. Ora, não existe uma relação necessária e pré-definida entre educação e produtividade. A educação seria apenas um sinal para os empregadores do possível nível de produtividade. Os indivíduos adquirem educação para se classificarem em grupos que são identificados pelo mercado como potencialmente mais produtivos. A questão levantada por estes tipos de modelo é que, na verdade, as empresas não são capazes de conhecer, a custos compensadores, a produtividade do indivíduo antes de contratá-lo.

Samuel Bowles e Herbert Gintis (2002) contribuem de forma diferenciada no debate. Seu enfoque está no papel dos fatores comportamentais, diferentes dos cognitivos, associados ou não à educação, na definição dos rendimentos. Eles estão entre os primeiros a argumentar que as características não-cognitivas e os comportamentos são mais importantes que as habilidades cognitivas na determinação da escolaridade e os resultados de emprego.

Evidências empíricas indicam que o retorno econômico da escolaridade não se vincula, principalmente, à sua contribuição para o incremento do desempenho cognitivo, e as

diferenças de desempenho cognitivo explicam pouco da variância residual dos rendimentos. Medidas de qualificações cognitivas raramente explicam mais do que a metade da contribuição da escolaridade para a variância dos rendimentos e, na maior parte dos estudos, explicam consideravelmente menos. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.213). Assim, as evidências apontam para um caminho contrário ao do modelo do capital humano.

Segundo Bowles e Gintis (2002) as relações entre escola e aluno reproduzem as relações existentes no mundo do trabalho entre patrão e empregado: “os traços não-cognitivos recompensados pelos empregadores são os mesmos que são recompensados pelos professores”. (FARKAS, 2003, p.542). Desta forma, a escola simplifica e atenua a transição entre o ambiente familiar e o ambiente do trabalho. Mais do que proporcionar mão-de-obra qualificada, a escola, nesta visão, legitima as diferenças existentes na divisão do trabalho. Em outras palavras, o processo de escolarização cria personalidades passivas, adequadas às necessidades do mundo do trabalho, ensinando características necessárias ao funcionamento das estruturas capitalistas, como pontualidade e organização, reproduzindo assim o sistema. Nesta ótica, a escola cria padrões diferenciados de socialização para preencher colocações sociais.

Bowles e Gintis (1976) defenderam originalmente a tese da correspondência entre as relações sociais de produção e as relações sociais de educação. Como resultado, a educação, nos Estados Unidos, reproduz as desigualdades econômicas. A economia corporativa capitalista é favorável à hierarquia e à alienação. A divisão do trabalho na empresa é autocrática. Em correspondência, a escolarização é um processo de produzir pessoas passivas. Os traços de personalidade necessários ao trabalho, como modos adequados de auto-representação, dependência e diligência, são produzidos pelas escolas. No entanto, como a força de trabalho é estratificada, a escola realiza a socialização por meio de padrões diferenciados, de acordo com as origens sociais dos estudantes e os lugares que eles ocuparão no sistema produtivo. Ademais, as escolas convencem os alunos de que a seleção no mundo do trabalho é baseada no mérito, assim inculcando-lhes ideologia. (GOMES et al., 2008 p.132).

Bowles e Gintis (2002) propõem um modelo ao estudo dos rendimentos que enfatiza a incompletude do contrato de trabalho e a importância dos desequilíbrios do mercado de trabalho. Em primeiro lugar, a variância explicada no lucro é em parte devido à diferenças individuais nos traços comportamentais que são recompensados nos mercados de trabalho, e não capturados pelas medidas usuais de escolaridade, experiência profissional e desempenho

cognitivo. Em segundo lugar, a contribuição de escolaridade e nível socioeconômico dos pais para ganhos é em parte explicado pela melhoria de comportamentos aprendidos ou geneticamente transmitidos pelos pais e reforçados ou sinalizados por cada ano adicional de escolaridade. Terceiro, os retornos do mercado de trabalho refletem a covariação destas características com comportamentos procurados pelos empregadores, como, por exemplo, predisposição para dizer a verdade, identificação com os objetivos do empregador, etc. (BOWLES; GINTIS; OSBORNE, 2001).

Na abordagem de Bowles e Gintis o empregador contrata o tempo de trabalho, do qual extrai-se o esforço de trabalho através de mecanismos de incentivos e sanções a um determinado custo. O esforço do trabalho é um fator endógeno à relação de trabalho, ou seja a quantidade e a qualidade do fluxo de trabalho dependem da concordância do empregado em aceitar a autoridade do empregador, assim, as preferências das partes na troca afetam o nível e a distribuição dos ganhos. É decisivo na contratação, para o empregador, o que Bowles e Gintis denominam *incentive-enhancing preferences*, ou seja, as preferências incrementadoras de incentivos, que nada mais são do que os traços dos indivíduos que contribuem para o exercício da sua autoridade e atenuam os custos de execução do contrato de trabalho. Os efeitos relevantes da escolaridade nos rendimentos podem se dar através da efetividade da resposta dos empregados aos incentivos e sanções utilizados para induzir uma ação consistente com os objetivos da empresa. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.214)

5.2 Classes Sociais, educação e recompensas

A estrutura de classes é um tema presente no debate sobre as desigualdades. A questão desenvolve-se em torno da sua importância relativa na produção das desigualdades. Os esforços consistem na tentativa de encontrar a resposta se as desigualdades de oportunidades são determinadas pelas barreiras de classe. (SOUZA et al., 2010).

Do ponto de vista sociológico, a não consideração da estrutura social como um fator relevante na criação da desigualdade nos faz perder aquilo que nos distingue das demais ciências que estudam a desigualdade.

O traço distintivo do enfoque sociológico ao estudo da desigualdade é a ideia de que a estrutura social é de alguma maneira relevante para a criação da desigualdade. Existe um efeito estrutural ‘puro’ ou não mediatizado na desigualdade, quando as propriedades das posições na estrutura social são relevantes para determinar as vantagens e desvantagens que são obtidas, por sua vez, de modo independente das características e dos comportamentos individuais dos seus ocupantes. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.200)

A teoria marxista, não negando o lugar do indivíduo dentro da estrutura social, insiste que tanto as estruturas sociais e as classes são reais e que elas têm determinantes reais e conseqüências reais, não podendo ser reduzidas à subjetividade dos indivíduos, e que a lógica e a dinâmica destas unidades de análise devem ser investigadas teórica e empiricamente. (WRIGHT, 1979).

As classes sociais constituem posições comuns, relacionais e enraizadas na organização social da produção. Wright considera que as categorias de classe baseiam-se na propriedade e no controle de determinados tipos de ativos produtivos. Desta forma, os diferentes mecanismos econômicos associados ao emprego destes recursos condicionam a forma e a extensão em que os indivíduos exploram ou são explorados.

Classes não são apenas locais dentro de uma estrutura social. Estão também representando as forças sociais que se envolvem em conflito e que transformam as estruturas sociais. As lutas de classe intervêm no processo de determinação da renda de duas formas básicas: primeiro, através de lutas sindicais por salários, contratos e seguro-desemprego, e as lutas sociais para provisões de bem-estar e similares, em segundo lugar, pela transformação das estruturas sociais em que o rendimento é determinado. (WRIGHT, 1979, p.62).

Conforme vimos, a crítica às teorias do capital humano e da realização de *status* tem como cerne o seu foco excessivo nas características individuais. Uma perspectiva estrutural acrescenta ao descrever o padrão da desigualdade de renda, mesmo que *a priori* utilize informações que partem do indivíduo, como a educação, o esforço sociológico para entender como as características individuais interagem com os aspectos da divisão social do trabalho e geram determinado perfil de desigualdade em uma sociedade. Uma das formas de alcançar esta dimensão seria através da atenção à dimensão ocupacional ou da análise de classes. Para compreender os diferenciais de rendimento, instituições do mercado de trabalho e da demanda pelo trabalho seriam peças-chave. Nesta perspectiva, algumas ocupações ou classes, menos especializadas e mais abertas à substituição de trabalhadores, seriam menos protegidas e mais

sujeitas às flutuações ligadas à composição da oferta de trabalhadores. (SOUZA & CARVALHAES, 2012, p.3).

De acordo com Souza & Carvalhaes (2012) existem algumas maneiras da estrutura de classes se ligar a mudanças na tendência da desigualdade de renda, a saber: (1) através de mudanças estruturais no mercado de trabalho formando uma nova composição de classes, ou seja, um efeito de alocação da força de trabalho; (2) através de mudanças nas médias dos salários: o crescimento dos rendimentos varia de acordo com cada classe, e, por diversos motivos pode haver tendências dissonantes de variações do rendimento médio, por razões contingentes à situação econômica do país; (3) como se comporta a desigualdade intraclases. Se há um aumento neste tipo de desigualdade consequentemente irá aumentar a desigualdade de renda.

O ponto de partida desta investigação é o nível da estrutura social. A premissa fundamental da teoria marxista é que o processo essencial pelo qual o rendimento é determinado varia de estrutura social à estrutura social. Especificamente, varia entre os modos de produção. A diferença decisiva está entre os modos centrais de produção sobre o mecanismo pelo qual as classes dominantes se apropriam do trabalho excedente dos produtores diretos: no feudalismo clássico, por exemplo, o trabalho excedente é apropriado diretamente na forma de trabalho e dívidas aos senhores feudais; no capitalismo assume a forma de apropriação de mais-valias (ou seja, a diferença entre o valor da força de trabalho - o salário - e do valor total produzido por trabalhadores na produção).

Dentro desta perspectiva da estrutura social do processo de determinação da renda, a análise específica de determinação da renda em nível de classes pode ocorrer. Na investigação de determinação da renda no nível de classes há duas vertentes básicas: primeiro, a análise dos processos de determinação da renda das classes, em segundo lugar, a análise da forma como o processo de determinação de toda a renda é moldado pela luta de classes. (WRIGHT, 1979).

Não só os processos de determinação da renda diferem de uma estrutura social para outra, mas dentro de uma dada sociedade difere de um local de classe para outra. O resultado é apurado, fundamentalmente, diferentes maneiras dentro de classes diferentes: o processo de aquisição de renda capitalista (exploração) é fundamentalmente diferente do processo de aquisição de renda do pequeno burguês (auto-ganho de renda, ou seja, a renda da venda das mercadorias produzidas pelo próprio trabalho), e ambos são diferentes do processo de aquisição de renda dentro da classe trabalhadora (venda da mercadoria, força de trabalho). Além disso, o processo pelo qual o rendimento é determinado para dentro da classe

trabalhadora (a equiparação tendencial dos salários para o valor da força de trabalho) é diferente do processo pelo qual é determinado por localizações contraditórias entre a classe trabalhadora e outras classes (os salários são mantidos permanentemente acima do valor da força de trabalho por um mecanismo de controle social). O processo de determinação da renda não funciona de forma homogênea entre os indivíduos, mesmo através de todos os trabalhadores assalariados, mas é ela propriamente determinada pelas relações de classe.

Assim, segundo Wright (1979) a análise de determinação da renda no nível individual pressupõe a análise ao nível da estrutura social e classes, pois os indivíduos adquirem a renda como tal somente através de sua localização dentro de uma classe em uma determinada estrutura social. Neste contexto, a análise do nível individual dos processos de determinação de renda envolve dois aspectos básicos: primeiro, as formas em que as escolhas e ações individuais podem transformar a localização dos indivíduos dentro das relações de classe (ou seja o problema da mobilidade social, tanto inter- e intragerações) e, segundo, os vários processos que afetam estas escolhas específicas individuais e ações que influenciam a renda dos indivíduos dentro de uma posição de determinada classe. Ambos os processos giram em torno dos determinantes sociais da subjetividade individual.

Temos portanto, em Wright, que a distribuição de poderes e direitos sobre os recursos produtivos é o que dá origem à estrutura de classes, que por sua vez, condiciona as oportunidades de vida disponíveis para os indivíduos. Cada período histórico é marcado por uma forma principal de exploração, ligada à distribuição desigual da propriedade dos meios de produção. Contudo, a exploração e a estrutura de classes contemporâneas também teriam sua estrutura baseada pela posse/não posse de outros ativos produtivos, como as habilidades e credenciais e os ativos organizacionais. (SOUZA & CARVALHAES, 2012).

Conforme trabalhado no capítulo referente à reflexão das desigualdades (capítulo 2), Wright leva em consideração aspectos da abordagem marxista combinados com aspectos da tradição weberiana e da abordagem estruturalista. Em suma, a abordagem marxista identifica os processos de exploração e dominação entre os capitalistas e trabalhadores através das relações de poder e direito de apropriação privada, de modo a garantir o controle dos recursos econômicos. Da abordagem weberiana, trás para o seu esquema o papel central dos mecanismos de reserva de oportunidades entre as posições sociais e como eles se estabelecem particularmente na constituição dos empregos da classe média. Por fim, por meio da estratificação, focaliza os processos e especifica os atributos que levam os indivíduos a serem distribuídos em diferentes posições sociais.

Em estudo inicial, Wright em parceria com Perrone (apud FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.211) trata a variável classe como um elo mediador crítico entre *background* social e renda. A posição de classe afeta o modo e a extensão em que a educação é um fator potencializador de renda. Assim, a posição de classe se situa no terreno das relações condicionais entre as variáveis. É a posição de classe quem especifica as condições pelas quais a relação original entre a educação e a renda se fortalece ou se enfraquece, pois, gera diferenças no poder relativo ou no sentido da associação entre as variáveis educação e renda. Entretanto, esta linha de investigação, de acordo com Figueiredo Santos (2002, p.211) é alvo de restrições à medida que “o cálculo das variações contextuais nas ‘taxas de retorno’, associadas à educação, demonstraria um modo de abordagem que dá prioridade causal a variáveis de nível individual.” Assim, haveria a suposição de que a correlação entre as variáveis educação e renda, ao dependerem do contexto de classe, não refletiriam processos complexos de negociação ou influências estruturais, mas antes “uma tradução de ‘recursos’ em ‘dinheiro’”.

Figueiredo Santos (2002) argumenta que são as estruturas do trabalho que produzem as qualificações, seja no nível das organizações das indústrias, das ocupações e de outros fatores correlacionados à divisão técnica do trabalho. Os atributos dos indivíduos, como educação, idade e raça relacionam-se às qualificações dos empregos ao influenciar a alocação das pessoas às posições da divisão técnica do trabalho. As diferenciações de gênero e entre gerente/trabalhador geram variações no modo como as qualificações são determinadas.

Carece de sentido conceber o capital humano como um atributo individual, na medida em que as recompensas atribuídas às qualificações dependem dos contextos ocupacionais e organizacionais que valorizam, diferencialmente, os atributos de qualificação. Tratar a qualificação como um estoque de capacidades, conhecimentos e experiências incorporado à força de trabalho da pessoa implica em conceber a qualificação como uma forma portátil de bagagem humana, que pode ser levada de um emprego para outro e de um lugar para outro. Entretanto, a posse de capital humano não pode ser igualada às condições sociais do seu uso. As esferas do trabalho e dos empregos mediam e afetam a tradução e capacidade e potencial humano (isto é, a educação) em realidade concreta. Em uma perspectiva sociológica que salienta as características dos papéis e das posições na estrutura social, a qualificação seria vista, antes, como uma marca de empregos. A qualificação na esfera do trabalho é um bem socialmente definido, um componente da estrutura e da organização do trabalho, sujeito a mudanças na sociedade. (FIGUEIREDO SANTOS, 2002, p.216)

O atual esquema de classe de Wright tem a variável qualificação como uma das suas três dimensões teoricamente relevantes. Aqui, a qualificação enquanto um recurso produtivo especial, gera poder econômico para seus detentores, divergindo-se então, da visão credencialista de Collins.

Ao analisarmos a determinação da renda se faz necessário considerar os mecanismos que a geram e que são característicos das diferentes posições de classe. A renda que o indivíduo obtém depende da posição que ele ocupa na estrutura social.

A renda pessoal se mantém polarizada entre os extremos da estrutura de classe, ao serem controladas outras variáveis relevantes, e cresce de forma ordenada nas principais dimensões de diferenciação de classe: ativos de capital, autoridade e ativos de qualificação. Os contextos de classe, além das suas conseqüências diretas, influenciam também a maneira como outros recursos ou atributos geram impactos. (...) As propriedades das posições de classe condicionam a força e o modo como a educação adquirida pelas pessoas se associa com ganhos adicionais de renda. (SCALON & FIGUEIREDO SANTOS, 2010, p.93)

Valendo-nos da tipologia de Figueiredo Santos (2002) temos que a renda que os empregadores recebem advém da apropriação e venda dos produtos e serviços produzidos pelo trabalho dos trabalhadores. Quanto aos empregadores capitalistas, sua renda deriva do lucro sobre a propriedade do capital e guarda relação estreita com os fatores que interferem de forma significativa na formação da taxa de lucro. A pequena burguesia recebe renda da venda dos produtos ou serviços produzidos por ela mesma, já que possui capital suficiente para trabalhar para si. Os empregados vendem sua força de trabalho aos empregadores e daí recebem a renda. No caso dos gerentes – empregados que exercem autoridade no local de trabalho – estes ocupam uma posição estratégica dentro da organização empresarial e podem se apropriar de uma parte do excedente social. Por fim, os empregados dotados de qualificação e perícia possuem também um componente de renda. Diante da dificuldade dos indivíduos em obter credenciais, aqueles que as possuem obtém uma ‘renda de qualificação’, que faz com que seu salário suplante o custo de produção e reprodução da força de trabalho qualificada.

Os esquemas de classe valorizam o papel da propriedade e da autoridade como as principais propriedades relacionais geradoras de renda. A dimensão de propriedade

corresponde ao controle de ativos de capital e de autoridade no exercício de dominação sobre ativos humanos.

Em suma, a investigação da desigualdade de renda centrada na noção de classe social ou ocupacional, em levantamentos de dados, pressupõe a criação de uma tipologia que sirva para classificar os casos a serem comparados.

5.3 Os retornos econômicos da educação no Brasil

No Brasil, até o século XX, pouco se fez pela educação. Mas, com o surto de desenvolvimento e de industrialização, o sistema cresce a uma velocidade que se acelera progressivamente. Somente na década de 1990 há grande expansão nos níveis fundamental e médio, dando uma feição mais equilibrada à pirâmide educacional. Nosso desafio hoje é o de lidar com a fraca qualidade deste sistema.

Como vimos, o progresso individual via educação passa por diversos filtros. Melhor posição implica em mais escolaridade. O resultado deste processo é que os caminhos para o progresso individual sem escolaridade vão ficando cada vez mais estreitos. Chegar próximo do topo sem diploma é para uma minoria, pois, para a esmagadora maioria da população, sua renda será determinada pelo investimento feito em educação. De fato, cerca de 1/4 da disparidade de rendimentos no Brasil pode ser atribuído aos diferenciais de educação, e esta proporção é ainda maior ao se considerar apenas o rendimento do trabalho. Assim, quem não consegue vencer as barreiras de acesso e de êxito dentro da escola está condenado a baixa mobilidade ocupacional e renda restrita. Correlações entre renda e educação (positiva) e entre idade e escolarização (negativa) mostram que: quanto menor a idade, maior a escolarização, indicando que as gerações mais novas estão se escolarizando mais, e quanto maior a renda, maiores são os percentuais de permanência na escola. (CASTRO, 2006).

Virtualmente todos no Brasil entram na escola, mas somente 84% concluem a 4ª série e 57% terminam o Ensino Fundamental. Já no Ensino Médio o índice de conclusão de apenas 37%, sendo que entre indivíduos da mesma coorte, apenas 28% saem com o diploma. Costa (2006) trabalhando com os dados da PNAD de 2004 reforça que o aspecto mais dramático é que este desbaste das coortes é muito seletivo. A proporção dos alunos do primeiro quinto de renda (20% mais pobres) que freqüentam a escola cai de 95,2% – no grupo de 7 a 14 anos – para 73,6% – no grupo de 15 a 17 anos –, e para 28% no grupo de 18 a 24 anos. Este padrão

se repete no segundo quinto e, em menor medida, no terceiro e quarto quintos de renda. Note-se que, neste último, porém, a percentagem é praticamente a mesma. No primeiro ano do Ensino Fundamental, cerca de 2/3 da turma vêm de segmentos mais pobres. Já no Ensino Superior, menos de 5% têm esta origem. O processo de afunilamento continua para os níveis mais elevados, como mestrado e doutorado. Até pouco mais de uma década, havia um filtro já na entrada da escola, na forma de uma coorte maior do que o número de vagas.

A universalização do acesso e permanência na escola com certeza foi um avanço na equidade do sistema. Entretanto, é tarefa árdua superar as estruturas sociais responsáveis pela entrada tardia do Brasil no mundo da educação. Mais difícil ainda é superar os fatores que fazem com os resultados acadêmicos dos mais pobres se distanciem daqueles obtidos pelos ricos. A deserção é fortemente seletiva: progressivamente, abandonam a escola os mais pobres, qualquer que seja a explicação. Castro (2006) tem como resultado, entre o início do Ensino Fundamental e o seu término, a proporção de jovens pobres reduz de 2/3 para 1/3 ou menos. No Ensino Médio, restaram 12,9% dos 20% mais pobres na rede pública, e 2,4% na rede privada, ao lado de uma forte sobre-representação do último quinto de renda na rede particular.

Quanto ao crescimento das universidades públicas, este causou grande impacto no país. Contudo, gerou a matrícula desalinhada com os níveis inferiores. Durante anos, enquanto a educação fundamental e o ensino médio eram restritos, o ensino superior era capaz de incorporar os oriundos daquele nível sem muitas dificuldades – tínhamos um ensino superior hipertrofiado quando contrastado com os níveis inferiores.

Conforme Castro (2006), a matrícula no nível superior cresceu muito, tendo em vista o porte dos ensinos fundamental e médio. A transição entre o Ensino Médio e o superior chegou a ter taxas acima de 65% no início dos anos 1990. De 1980 a 1994 o ensino superior apresentava capacidade para absorver entre 62% e 66% dos concluintes do ensino médio, que comparativamente é muito elevado, ainda que o volume de concluintes do ensino médio seja de apenas 37% dos membros de uma coorte. A partir de 1997, as conclusões no ensino médio crescem mais rapidamente do que os ingressos no ensino superior, até que, a partir de 2001, o próprio ensino médio começa a perder velocidade. O que temos ao longo do processo é que a matrícula no nível superior cresce a um ritmo bastante lento, não respondendo ao crescimento da demanda. O número total de matrículas, entretanto, responde de forma mais acelerada.

É na década de 1990 que o ensino superior volta a crescer, em decorrência da enorme expansão dos níveis fundamental e médio. Aqui, o ensino superior público era pequeno e sem condições gerenciais e financeiras para acompanhar o crescimento. Então, somente o

dinamismo do setor privado foi capaz de retomar o crescimento. A população dos estudantes no nível superior triplicou desde 1980, de 1,4 milhões para 4,2 milhões, o número de instituições dobrou e acentuou-se a predominância das instituições particulares, que hoje, representam cerca de 90% do universo das instituições e absorvem 72% dos estudantes no país. (CASTRO, 2006).

Em resumo, observamos que a exclusão na entrada da escola praticamente desapareceu no Brasil. Porém, o problema ocorre agora ao longo do ciclo escolar, por meio de uma progressiva erosão dos grupos mais pobres. Entre os que iniciam a educação, a participação dos pobres é que decresce drasticamente ao longo do percurso.

Acompanhamos de forma sucinta a evolução da educação no Brasil para que pudéssemos adentrar na temática da renda.

Uma das características marcantes da sociedade brasileira é o seu elevado grau de desigualdade de renda. Entretanto, os dados disponíveis mostram um processo relativamente estável de redução da desigualdade de renda.

Ferreira et al. (2006) indicam que na década de 1980 o crescimento da desigualdade esteve em grande parte associado ao processo de aceleração inflacionária e à lentidão do processo educacional da força de trabalho com a elevação dos retornos marginais da educação. A combinação destes dois últimos fatores levou a um aumento da desigualdade de rendimentos e, portanto da desigualdade de renda familiar *per capita*.

A partir de 1993 o país apresentou redução da desigualdade, principalmente devido a três fatores: (1) houve uma redução da desigualdade de rendimentos entre grupos educacionais distintos, o que parece advir do declínio prolongado nos retornos da educação; (2) este período foi marcado por uma significativa convergência da renda das famílias localizadas nas áreas rurais e urbanas; (3) a expansão da cobertura de programas governamentais de transferência de renda e a melhoria no seu grau de focalização. (FERREIRA et al, 2006, p.151).

Figueiredo Santos (2010) destaca que de modo especial de 2001 em diante, estabeleceu-se um processo relativamente estável de redução da desigualdade de renda: em 2007, medido pelo coeficiente de Gini, o grau de desigualdade atingiu o menor valor dos últimos 30 anos. A desigualdade de rendimento domiciliar de pessoas economicamente ativas diminuiu a partir de 1995, ao passo que a desigualdade de rendimento domiciliar *per capita* diminuiu apenas a partir de 2001. “Economistas do IPEA atribuem ao conjunto das transferências públicas, que envolvem a seguridade social, os mandamentos constitucionais e os programas de governo, uma contribuição de um terço para a redução da desigualdade entre 2001 e 2004”

(FIGUEIREDO SANTOS, 2010, p.2). Souza e Carvalhaes (2012) apontam que depois de um período de estagnação em especial nas regiões metropolitanas, em parte dos anos 1990, o mercado de trabalho brasileiro apresentou comportamento muito positivo a partir de meados da década passada. Os principais indicadores melhoraram entre 2002/2003 e 2009 – data da última PNAD disponível.

Além do mapeamento de classes no Brasil, Figueiredo Santos (2002) demonstrou o efeito intrínseco das posições de classe na renda. Em relação à variável educação demonstra que esta e a posição de classe adquirida, revelam-se como importantes fatores mediadores intergeracionais da realização de renda, ao promoverem de forma extremamente forte a redução do efeito de origem na renda. Contudo, há um efeito direto da origem na renda, não mediado pelo sistema educacional e pela aquisição da posição de classe atual. Classe representa uma variável mediadora crítica entre o *background* social e a renda. A posição de classe afeta o modo e a extensão em que as características de *background* social, como a educação são potencializadoras de renda. Ao enfatizar as relações causais mediadoras, o trabalho demonstra que a posição de classe gera diferenças no poder relativo ou sentido de associação entre as variáveis educação e renda. As propriedades das posições e dos segmentos de classe condicionam o modo e a dimensão em que a educação se associa com ganhos adicionais de renda.

Apresentaremos os resultados obtidos por Souza e Carvalhaes (2012). Em relação à renda média de cada classe, há mudanças expressivas. Enquanto as classes com maiores rendas em 2002 tiveram flutuações em geral não significativas, todas as classes com as piores remunerações obtiveram ganhos expressivos e estatisticamente significativos. Assim, enquanto a estrutura de classes pouco mudou, os salários relativos mudaram muito mais rápido, diminuindo a desigualdade entre classes. Esta ocorrência, segundo os autores, deve-se principalmente a mudanças no perfil educacional da força de trabalho.

Inversamente da estrutura de classes, a composição educacional dos trabalhadores ativos apresentou muitas alterações: todos os níveis inferiores perderam participação relativa e todos os mais altos ampliaram-se. Dentre as 9 faixas educacionais, apenas em uma a variação não foi estatisticamente significativa. Enquanto o índice de dissimilaridade da distribuição das 13 classes foi inferior a 5%, o da distribuição de apenas 9 grupos educacionais atingiu 13%. As mudanças nas remunerações médias, concomitantemente também foram expressivas. Observou-se a tendência de que o crescimento da renda foi maior entre os menos escolarizados. Por outro lado, a renda média dos indivíduos com maior escolaridade teve uma queda estatística e substantivamente significativa, ao contrário do observado anteriormente

para as classes mais privilegiadas. A razão entre a renda média de um trabalhador com ensino superior completo e um analfabeto caiu 28%, de 10.2 para 7.3.

Desde sempre a educação foi apontada com um dos grandes determinantes da desigualdade brasileira e constitui um dos ativos mais relevantes na estruturação da tipologia de classes utilizada. Governos quase nunca conseguem mudar deliberadamente a estrutura de classes de um país no curto prazo. A educação talvez seja o único ativo produtivo relativamente mais fácil de manipular, mas os resultados disso podem reverberar nas relações de classe como um todo, acarretando mudanças importantes na estruturação da desigualdade. (SOUZA & GUIMARAES, 2012, p.13)

A decomposição das variáveis classe e educação e a sua combinação em 2002 e 2009 revelam que a tipologia de classes explica um percentual maior da desigualdade do que os grupamentos educacionais. Não apenas o valor absoluto de ambos os componentes caiu entre estes dois anos, mas, a queda foi mais rápida do que a desigualdade total, de modo que o peso relativo das classes e da educação diminuiu. Desta forma, se em 2002 a desigualdade seria 45% menor se os diferenciais de classe fossem eliminados na remuneração, em 2009 este percentual era de 43%.

A queda do componente entre grupos para a educação foi mais forte do que a do componente de classe tanto em termos absolutos quanto em pontos percentuais, embora o poder explicativo da educação fosse menor inicialmente. Isto entra em consonância com os dados anteriores, entretanto, segundo Souza e Carvalhaes (2012, p.14), sugerem também a possibilidade de que apenas o componente educacional tenha mudado. “como ambas as variáveis apresentam razoável superposição, é possível que toda a queda observada no componente entre classes decorra apenas de mudanças educacionais.”

Ao decompor as contribuições para a desigualdade de renda da estrutura de classes e dos grupos educacionais e combinar ambas as variáveis, nos três casos, o efeito renda é o mais importante: o principal componente da queda da desigualdade é a redução das diferenças nos salários relativos entre os grupos. Reduções nas desigualdades intragrupos são relevantes para a variável educacional e menos importantes para a de classes. Por fim, no caso da educação, o efeito alocação é negativo, o que significa que contribui para um aumento da desigualdade. Ferreira et al (2006) já destacavam anteriormente que na educação, os efeitos alocação e renda vão em direções opostas, com o efeito alocação contribuindo para aumentar a desigualdade. Este efeito negativo sobre a desigualdade esteve presente ao longo do período considerado por

Ferreira et al. (1981, 1993 e 2004), ainda que tenha perdido sua importância relativa no período 1993-2004. Este resultado reflete a expansão da escolaridade da força de trabalho que ocorreu em um contexto de forte convexidade nos retornos da escolaridade.

Neste ponto, Souza e Carvalhaes (2012) chegam à questão de como separar as mudanças educacionais das mudanças na estrutura de classes. A variável classe capta mais dimensões do que a puramente educacional e, por isso, explica mais da desigualdade total; além disso, a contribuição mais forte para a queda da desigualdade vem de mudanças nos salários relativos por níveis educacionais mais do que por classes. Com isto, as mudanças educacionais alteraram a relação entre educação e classe e, portanto, há a possibilidade de que os demais ativos destacados pela estrutura de classes, como a estrutura burocrática de organização do emprego e o acesso à propriedade tenham na realidade permanecido de certa maneira (mais ou menos) constantes.

A partir da investigação de Souza e Carvalhaes (2012) pelo prisma da estrutura de classes, dando ênfase ao papel das classes e da educação, ao verificar se as mudanças observadas foram provenientes apenas de avanços educacionais ou de também de mudanças relevantes na distribuição de outros ativos e na organização do trabalho, chegamos à conclusão de que enquanto a distribuição da força de trabalho ocupada e remunerada por classes permaneceu praticamente constante entre 2002 e 2009, a distribuição por níveis educacionais mudou significativamente. O avanço educacional parece ter sido muito mais importante para a queda da desigualdade do que mudanças em outras dimensões captadas pela estrutura de classes, como acesso à propriedade, organização burocrática da demanda por trabalho, etc.. Estas dimensões, por sinal, avançaram muito lentamente. Tudo indica que as mudanças educacionais contribuíram de forma mais relevante para a queda da desigualdade do que as mudanças na estrutura de classe.

Patrícia Rivero (2009) apresenta pesquisa sobre a estruturação da escolha dos indivíduos no mercado de trabalho de acordo com as suas características pessoais (idade, sexo) com as características adquiridas (educação, anos de trabalho) e com as características do trabalho que desempenham (número de horas de trabalho por semana, tipo de ocupação, posição na ocupação). Seu objetivo é demonstrar que os processos de informalização afetam de forma diferenciada as pessoas com trabalhos mais desqualificados e com remuneração menor, assim como aqueles que têm maiores níveis de educação formal ocupam postos de maior qualificação e têm renda maior. Segundo a pesquisadora, dissociando a desregulamentação e dessalarização no trabalho da pobreza, podemos pressupor que os indivíduos escolhem e podem escolher trabalhos mais ‘flexíveis’, porém menos ‘protegidos’.

Entretanto, isto não significa necessariamente a pressuposição de que os menos qualificados ou mais pobres não escolham, senão que as suas escolhas estarão mais condicionadas pelas limitações impostas pelo mercado de trabalho para se aceder aos postos.

A partir dos dados da PNAD de 2005, Rivero apresenta os trabalhos das pessoas na região metropolitana do Rio de Janeiro. Resumidamente, os apresentamos a seguir.

Os empregados de empresas pequenas (até 10 empregados) iniciam com uma renda maior do que os trabalhadores das grandes empresas (com mais de 11 empregados). Os anos de estudo exercem importância maior sobre a renda entre os empregados das empresas maiores que entre os das empresas menores. Isto pode significar nas estruturas hierárquicas e burocratizadas como nas empresas maiores, as promoções e, conseqüentemente, o aumento de renda se dão através da qualificação pelo aumento dos anos de educação. Por outro lado, nas pequenas empresas temos que o número de horas trabalhadas tem mais importância no aumento de renda do que no caso das empresas com mais de 11 empregados. (RIVERO, 2009, p.186).

Quando comparadas as médias, Rivero (2009) aponta que os empregados das pequenas empresas ganham menos que os das empresas maiores (R\$212,50 e R\$342,50 respectivamente), são menos escolarizados e trabalham mais horas do que os de empresas maiores. A porcentagem dos que têm carteira assinada é mais importante entre os trabalhadores das empresas maiores (88,5%) que entre os das pequenas empresas (57,3%). Ao estimar os dados para saber qual seria a renda dos empregados de empresas menores se eles pertencessem a empresa maiores, Rivero (2009) mostra que estes ganhariam R\$82,74 a mais do que ganhavam (40% a mais) nas pequenas empresas.

É interessante destacar que a variável que mais se correlaciona com a renda no caso dos empregados de pequenas empresas é anos de estudo, acontecendo o mesmo no caso dos trabalhadores de empresas maiores. A grande diferença entre uns e outros está na correlação que tem as horas de trabalho com a renda. As horas de trabalho dos empregados de pequenas empresas se correlacionam com a renda em 12,5% ao passo que a correlação no caso daqueles que trabalham em empresas maiores cai para 2,1%. Assim, os trabalhadores de pequenas empresas trabalham ainda mais horas do que os das empresas maiores, e este esforço significará um aumento na renda. (RIVERO, 2009, p.188).

A análise de Rivero (2009) busca ver o peso da educação e das horas de trabalho na renda. Para isso compara o grupo dos profissionais liberais com os dirigentes e administrativos de alto nível que estão na ocupação imediatamente inferior. Os profissionais liberais são os que ganham mais, comparados com o restante das ocupações e são também os

mais instruídos, porém, não são aqueles que menos horas trabalham. Os dirigentes e administrativos de alto nível possuem renda e escolaridade inferiores, mas o número de horas de trabalho é maior.

O grupo dos profissionais liberais concentra as pessoas mais velhas (43 anos – idade média) enquanto no segundo grupo a média é de 38 anos). Poderíamos supor que os profissionais liberais possuem renda maior que os dirigentes e administrativos devido à sua modalidade autônoma de trabalho, contudo a pesquisa revela que 74% possuem carteira assinada e, os que não possuem carteira assinada são os que têm menor renda dentro do grupo e menor ainda em relação à renda média dos dirigentes administrativos. Mesmo assim, ressalta Rivero (2009) existe mais trabalho por conta própria entre os profissionais liberais que entre os dirigentes administrativos, já que entre estes a maioria possui carteira assinada (89%).

Ao correlacionar carteira assinada com anos de estudo é possível afirmar que a variável que mais se correlaciona à renda para os dirigentes administrativos e que, a correlação mais alta à renda para os profissionais liberais é dada pela carteira assinada. Isto corrobora que dentro do mesmo grupo (profissionais liberais), as diferenças de renda eram grandes em favor daqueles que tinham carteira assinada. Já entre os dirigentes administrativos, as diferenças de renda foram dadas essencialmente pelos anos de educação. (RIVERO, 2009, p.189).

Patrícia Rivero (2009) pergunta também qual seria a renda dos dirigentes administrativos se eles fosse profissionais liberais e encontra que sua renda diminuiria, sendo 33% menor. Isto nos leva a pensar que os cargos que eles ocupam e o número de horas que ou a educação são responsáveis pelo aumento de sua renda. Uma vez que eles têm um nível menor de educação que o dos profissionais liberais, quando nestas condições se tornam profissionais liberais, no presente exercício contrafactual, o salário diminui.

Analisando a situação, não podemos pensar que aumentar o número de horas de trabalho significa o aumento da renda dos profissionais liberais em relação aos dirigentes administrativos, pois eles já trabalhavam mais horas do que estes últimos e não ganhavam mais. Então, não seria através do aumento das horas de trabalho que eles poderiam alcançar a renda destes, mas sim, pela estimativa de anos de estudo. Somente aumentando o número de anos de estudo de 12,25 (média dos dirigentes administrativos) para 15,43 (que é menor que a média da educação dos profissionais liberais) é que os dirigentes poderiam alcançar a renda dos profissionais liberais. Isto mostra a importância da educação na renda, também dos que já têm maior escolaridade. (RIVERO, 2009).

Voltando-se para as ocupações que estão no topo, empregadores, trabalhadores por conta própria comparados aos profissionais liberais, administrativos de alto nível e profissionais em geral, nota-se que, observando os valores médios dos empregadores, que sua renda aproxima-se a dos profissionais liberais, porém bem menor que ela. Mesmo trabalhando um número de horas maior a sua renda continua a ser menor que a dos profissionais liberais. É possível pensar que isto aconteça por causa de sua instrução ser também menor (média de 10,47 anos de estudo). Os anos de estudo têm alta correlação com a renda, significando que a educação pode estar favorecendo o maior crescimento da renda dos profissionais liberais em comparação ao menor crescimento dos empregadores. Rivero (2009) ressalta que devemos pensar que entre os empregadores, a maioria é de pequenas empresas, o que estaria influenciando sobre a diminuição da renda média deles.

Então, quantos anos de estudo devem ter os empregadores para ter uma renda igual ou maior a dos profissionais liberais? Para ganhar o mesmo ou mais, a estimativa é a de que os empregadores deveriam ter 19,13 anos de estudo o que seria excessivo ou impensável. Portanto, os empregadores não alcançarão a renda dos profissionais liberais aumentando o número de anos de estudo. (RIVERO, 2009, p.196). Temos também a questão de qual seria a renda dos empregadores no caso de eles serem profissionais liberais? Se os empregadores fossem profissionais liberais, ganhariam a metade da renda que ganham como empregadores.

A educação no Brasil apresentou avanços consideráveis: a expansão do ensino básico, chegando praticamente à universalização e o crescimento do ensino superior muito contribuíram para a queda do grau da desigualdade de renda. No entanto, ainda há muito que se fazer. Apesar de o sistema educacional ser parcialmente responsável por uma melhora na equidade, há ainda traços que geram efeitos regressivos, redistribuindo a renda em direção a classes mais favorecidas.

Em conjunto com outras políticas, o sistema educacional parece de fato, ter redundado em um processo de quebra das rendas, constitutivas desde sempre da estrutura da desigualdade no Brasil.

Uma vez retrata a literatura, cabe enfatizar que a relação da educação com a renda é mediada pela estrutura do emprego, tanto no sentido dela funcionar como um *input* para o trabalho – acesso aos empregos e critérios exigidos – quanto o seu feito depender ou ser condicionado pela estrutura do emprego, pelo lado da demanda de trabalho, pela estrutura de oportunidades existindo no mercado de trabalho, pelo mecanismo de formação de renda.

Em relação ao Brasil, Souza e Carvalhaes (2012) mostram e argumentam que diminuíram as rendas associadas à educação, significando que o prêmio associado ao controle

do recurso, em comparação aos que estão excluídos dele, por conta de mudanças na distribuição da escolaridade e possivelmente por outros fatores do mercado de trabalho. Sendo assim, podemos dizer que as vantagens de renda que a educação garante, diminuíram, implicando que os indivíduos das posições baixas ou os grupos que não tinham muita escolaridade passam a adquirir mais escolaridade e isto melhora a distribuição da educação, entretanto diminui o valor econômico da escolaridade. Se o interesse é com o sucesso econômico individual (sair de baixo e ir para o topo, independente do que ocorre com os outros), dos que não possuem outros meios exceto pela possibilidade ou pelo caminho de adquirir mais educação, seria, em certa medida, ruim. A força da via individual de ‘querer se dar bem’ pela educação diminuiu. Naturalmente, a educação continua a ter força, mas, não como antes. Se a preocupação é a desigualdade, trata-se de um bom resultado, pois as discrepâncias de renda do trabalho associadas à educação diminuíram.

6 CONCLUSÃO

Neste trabalho nos concentramos na apresentação de teorias e pesquisas acerca da contribuição da educação na produção das desigualdades. Para tanto, exploramos três eixos em que a literatura se divide – estratificação, transição escola-trabalho e associação educação-renda.

Estudos sobre a estratificação enfatizam o papel do sistema escolar na seleção social e na socialização dos indivíduos. Qual é a relação entre as características socioeconômicas dos alunos na entrada da escola e as características individuais observáveis na saída e quais os mecanismos que estabelecem esta relação são questões que permeiam análises deste eixo. Assim, esta área de estudo busca estabelecer a magnitude do efeito da desigualdade de origem social na desigualdade educacional.

Especificamente, pode a expansão educacional reduzir a desigualdade, oferecendo mais oportunidades para os indivíduos que estão em posições menos favorecidas ou, ao contrário, ela amplia a desigualdade, expandindo oportunidades desproporcionalmente entre os mais favorecidos? A educação destaca-se no processo de estratificação social como fator determinante das chances de vida posteriores dos indivíduos em relação às suas relações econômicas e ocupacionais. O efeito da desigualdade educacional sobre a desigualdade socioeconômica depende da distribuição da escolaridade entre os grupos diferentes e os retornos à educação em diferentes níveis de ensino. A questão empírica central é se associação entre origem social e realização educacional tem diminuído ou aumentado ao longo do tempo.

Nesta associação é comum a representação da origem social por medidas do *status* ocupacional dos pais e sua educação. Assim, avaliam-se as circunstâncias socioeconômicas das famílias dos alunos e seu capital cultural. Pesquisas sobre DOE (desigualdades de oportunidades educacionais) evidenciam que a decisão individual de continuidade nos estudos sofre influência da origem familiar. Uma vez que as famílias dos alunos têm características diversas umas das outras, deve-se avaliar em que medida as trajetórias educacionais destes indivíduos serão distintas e quais serão as implicações sobre o seu bem-estar futuro e de seu grupo. As redes de sociabilidade construídas na escola desempenham um papel importante no desempenho acadêmico do aluno e dependem do tipo de escola e comunidade em que estão inseridos.

A abordagem das DOE focaliza as chances diferenciais que os indivíduos e famílias têm em alcançar posições valorizadas (renda, posição ocupacional, educação) e obter estes bens. Novamente, a preocupação está em estudar as implicações do nível da escolaridade associado às origens da família e aos destinos econômicos. As DOE só podem ser observadas a partir da análise da transmissão de vantagens e desvantagens socioeconômicas ao longo dos ciclos da vida. Os indivíduos ao longo da vida passam por uma série de transições. A escolarização é uma etapa de grande importância, porque pode levar à superação de algumas desvantagens iniciais. Os indivíduos têm chances de progredir no sistema educacional e assim, adquirir recursos para alcançar posições sociais mais valorizadas na sociedade.

Em geral as teorias apresentadas e suas derivações empíricas, mostram que apesar da expansão do ensino nas sociedades modernas, a relação entre origem e destinos sociais mantém-se forte. As características familiares afetam não apenas a probabilidade de conclusão de um nível educacional, mas também, que tipo de educação o indivíduo irá receber no nível ao qual teve acesso. As credenciais concedidas afetam os efeitos na transição da escola para o trabalho. Quanto mais específicas são as credenciais, maior a chance da entrada no mercado de trabalho ser limitada a ocupações específicas. Entretanto, o papel específico que a educação desempenha neste processo não pode ser analisado apenas por esta ótica. É fato que cada vez mais é através da escolarização que as famílias conseguem dar a seus filhos as posições que ocupam na hierarquia social, mas, é também por meio da escola que os indivíduos têm chances de mobilidade social a partir de suas realizações educacionais.

Desta forma, a expansão educacional seria um dos caminhos para a superação das desigualdades. Contudo, a desigualdade entre os estratos, não inclui somente recursos econômicos e culturais; sofre influência significativa dos modelos educacionais, como o tipo de currículo que as escolas oferecem. Há um paradoxo sistematicamente observado neste ponto: a expansão dos sistemas educacionais não resulta necessariamente em maior igualdade de chances educacionais relativas. Empiricamente, as desigualdades persistem até mesmo nos sistemas educativos que passaram por fortes expansões. A questão é que sistemas educacionais diferentes, observados em diversos países levam a resultados semelhantes. Portanto, há limites sociais que impedem o igualitarismo.

Conforme vimos, com a expansão do acesso as credenciais a estratificação tende a ser mais horizontal do que vertical nos países mais ricos. Contudo, a desigualdade na distribuição da educação ainda é um problema, mesmo nos países desenvolvidos, mais ainda em países como o Brasil (que ainda carrega larga estratificação vertical, em níveis de ensino) conforme a tese da MMI. Isto envolve os diferentes tipos ou qualidades da educação em um nível

particular, e não o nível ou quantidade de educação recebida, em termos de anos ou graus mais elevados atingidos. Nas sociedades em que grande parte dos indivíduos adquire o nível secundário, não há espaço para uma grande estratificação por níveis de ensino, mas, a desigualdade persiste através das carreiras, tipos de instituições educacionais, fatores extra-escolares, etc. Este fato leva à reflexão de que a educação em si não reduz as desigualdades de classe na educação.

Mesmo diante destes resultados, a qualificação configura-se nas sociedades como o remédio para a cura de problemas sociais, a solução para o emprego, a inserção social e profissional, para a adaptação da mão-de-obra frente às mudanças tecnológicas e para a competitividade das empresas. A formação escolar é fortemente associada à obtenção de *status* dos indivíduos. O campo de estudo da mobilidade social, segundo eixo trabalhado, dedica sua atenção às formas como características dos sistemas educacionais afetam o movimento do aluno através da escola e da força de trabalho, ou seja, quer saber qual a relação entre educação adquirida e posição obtida no mundo do trabalho. Mais do que afirmar que o credenciamento educacional tornou-se grande interventor no processo do trabalho, busca-se avaliar a natureza deste processo.

A transição da escola para o trabalho é muito importante para o indivíduo, pois, marca a sua entrada na vida adulta. A educação participa desta fase, pois, é ela quem prepara os alunos para viver efetivamente na sociedade adulta. Esta transição faz parte do processo de autonomização dos indivíduos, tirando-os da dependência de seus pais e os fazendo assumir o papel social de adulto. Assim, estudos sobre a mobilidade social geralmente examinam as características escolares e do mercado de trabalho e de que forma elas facilitam ou restringem o processo de transição. Outro corpo de pesquisa compara os fatores estruturais e organizacionais da instituição educacional e do mercado de trabalho nos países, investigando como as diferenças institucionais entre os países levam à variação de oportunidades aos alunos. Os questionamentos giram em torno de em que medida as habilidades adquiridas, nas diferentes instituições educacionais garantem igualdade de oportunidades e por outro lado, de que forma as origens familiares impactam na manutenção e intensificação da estratificação social.

Mais do que se concentrar nos determinantes individuais da realização ocupacional, estudos sobre a transição da escola para o trabalho têm uma perspectiva institucional, centrada nas características das escolas e especialmente, na forma que o mercado de trabalho canaliza as oportunidades profissionais para os indivíduos que saíram da escola e entraram na força de trabalho. Então, em que medida as habilidades adquiridas são capazes de inserir o indivíduo

no mercado de trabalho sem reproduzir a estratificação social, ou seja, promovendo a igualdade de oportunidades? Ter este foco é importante, pois, pesquisas comparativas mostram que enquanto os países tendem a apresentar efeitos similares da origem social sobre a realização ocupacional, eles se diferem marcadamente nos efeitos da escolaridade sobre o destino ocupacional.

O nível de habilidade e escolaridade são determinados por fatores diferentes, assim como levam também a resultados diferentes no mercado de trabalho. Um dos interesses sociológicos reside em como os trabalhadores, trabalhos e locais de trabalho colaboram na produção, manifestação e gratificação das competências.

A questão fundamental neste eixo é por que a relação entre nível educacional, credenciais e realização socioeconômica permanece? O *status* ocupacional e modelos de determinação da renda não são suficientes para explicar os mecanismos subjacentes ao processo pelo qual os indivíduos com mais qualificações são os altamente colocados na hierarquia do trabalho. A atenção aqui reside sobre as credenciais educacionais adquiridas antes de o indivíduo entrar para o mundo do trabalho e quais são os processos do mercado de trabalho que culminam na tomada de decisão do empregador e simultaneamente, na obtenção de emprego. Parte da literatura apresentada destaca a necessidade de compreender a interação entre as condições contextuais em que as decisões são tomadas e os objetivos, recursos e mecanismos que orientam as decisões dos indivíduos. Entretanto, ainda são poucas as pesquisas que se organizam em torno desta conceituação.

O terceiro eixo abordado na dissertação é o dos estudos sobre a relação entre educação e renda. A educação, dentre outros, é um fator que determina o rendimento dos indivíduos. Ao tomarmos a trajetória dos rendimentos individuais ao longo da vida produtiva, encontramos claramente que para cada nível de educação há uma curva bem definida e com inclinação diferente.

Diante deste mundo que passa por mudanças tecnológicas constantes e em ritmo acelerado, a educação é o que confere ao indivíduo, ao longo da vida, maior capacidade para aprender e se adaptar. A velocidade da adaptação depende do nível de escolaridade e, neste sentido, quanto mais adaptação (escolaridade), maior deve ser a remuneração, de acordo com o nível de contribuição do indivíduo à produtividade da empresa. Resumidamente, é crença comum que formar-se (obter diploma) significa ganhar.

Pesquisas que estimam os retornos aos investimentos em educação mostram resultados, mesmo quando comparados entre os países, que quanto mais alto o nível de educação maior a probabilidade de salários mais elevados. A questão que move estudos deste

eixo é saber se esta associação representa causalidade ou se há uma terceira variável que causa a educação e a renda individual. É imprescindível neste ponto não tomar os benefícios individuais da educação e extrapolá-los para a sociedade, pois, o que é verdade no plano individual (maior escolaridade implica mais renda pessoal) pode não ser para a sociedade como um todo. Assim, os estudos comparativos ganham força, comparando os níveis de renda com os níveis de educação.

A renda é uma função, entre outras, da posição ou do emprego do indivíduo. Nesta perspectiva, os modelos sociológicos devem considerar que as propriedades estruturais e as localizações das posições geram diferenças de renda até mesmo entre indivíduos com características idênticas. A divisão social do trabalho dá origem a importantes fontes posicionais da desigualdade.

É importante considerar que a maior fonte de variação de rendimentos ao longo do tempo não se encontra nas mudanças da qualificação, mas, nas estruturas de oportunidades geradas no mercado de trabalho. A restrição do acesso aos empregos e o nível de demanda derivada determinam as possibilidades dos empregos. Os modelos dinâmicos de trajetória consideram a associação entre educação e renda como uma função da estrutura de oportunidades do sistema. Quando há poucas oportunidades de desenvolvimento entre os indivíduos que estão na força de trabalho, o efeito socioeconômico da educação é pequeno.

Encontramos modelos contrastantes neste eixo, sejam eles, os modelos de realização, representados pelas teorias do capital humano e da realização de *status*, em que, cada uma à sua maneira concebe que os indivíduos adquirem renda em função de seus próprios esforços passados e presentes, como se não existissem ordenamentos sociais entre as unidades; e, os modelos relacionais, que consideram a existência de uma dependência mútua entre os mecanismos geradores de efeitos para as unidades. Já discutido neste trabalho, do ponto de vista sociológico a principal objeção às teorias do capital humano e de realização de *status* é seu excessivo foco nas características individuais da oferta de mão-de-obra no mercado de trabalho. Buscamos enfrentar as desigualdades como um problema da teoria social e não meramente econômico.

Os demais modelos dos efeitos da educação refutam a teoria do capital humano principalmente no sentido de que a educação não gera obrigatoriamente desenvolvimento econômico. O Credencialismo adota a perspectiva de que há outras variáveis em jogo, por trás da educação. A escolaridade atua como um indicador aos recrutadores, mais do que apenas dos anos de estudo, e sim, de outros atributos não-observáveis como a inteligência, por exemplo. Neste sentido, a educação seria apenas um filtro, fornecendo credenciais, que

servem como meios de seleção cultural. Deste modo, a educação é um fator ordenador dos indivíduos em uma fila de trabalho, em que o desempenho educacional relativo é mais importante que a quantidade absoluta ou o nível de escolaridade para a ocupação dos empregos com melhor remuneração.

O modelo de competição por emprego preconiza que a educação confere certificados de ‘treinabilidade’ aos indivíduos que se colocam em uma fila de empregos com suas credenciais e demais características como sexo, idade e experiência. O ordenamento desta fila é feito pelos empregadores, de modo que sejam chamados primeiro os indivíduos com menores custos de treinamento. Desta maneira, a educação tem certo impacto, mas, a renda é determinada pela posição do indivíduo na fila e pela distribuição de empregos na economia.

Com os modelos de sinalização temos o questionamento se realmente aumentando as qualificações do indivíduo haverá o aumento de sua renda. A educação é apenas um sinal para os empregadores do possível nível de produtividade. A educação adquirida pelos indivíduos atua como fator para seu ordenamento em grupos indicados pelo mercado como os potencialmente mais produtivos. Adeptos desta perspectiva apontam que as empresas não são capazes de conhecer a produtividade dos indivíduos antes de contratá-los.

Há também a corrente que argumenta que as características não-cognitivas e os comportamentos são mais importantes que as habilidades cognitivas na determinação da escolaridade e nos resultados dos empregos. Evidências empíricas mostram medidas de qualificações cognitivas raramente explicam mais do que a metade da contribuição da escolaridade para a variância dos rendimentos e, na maior parte dos estudos, explicam consideravelmente menos.

Outra perspectiva dentro da análise que envolve o fator renda seria através da atenção à dimensão ocupacional ou da análise de classes. A partir destas dimensões há o esforço sociológico para entender como as características individuais interagem com os aspectos da divisão social do trabalho e geram os perfis da desigualdade.

Ao pensarmos na realidade brasileira encontramos nas pesquisas consultadas que para pensarmos na estratificação e na mobilidade social é preciso considerar outras variáveis como cor ou raça, que muitas vezes são mais determinantes do que a educação.

Obtivemos em nosso país a equalização das oportunidades nos primeiros estágios da carreira escolar, devido à saturação destes níveis para as classes mais favorecidas. O efeito das variáveis de origem social incluídas nos modelos caiu à medida que a saturação foi atingida nos níveis básicos de educação. O acesso aos níveis mais elevados continua condicionado por características familiares, como previa a hipótese da MMI. Este resultado também se aplica a

mais países. Existem diferenças significativas nas oportunidades de acesso à educação e às oportunidades de se obter educação de qualidade para as diferentes classes sociais, raças e etnias.

A própria estrutura do sistema educacional brasileiro proporciona considerável grau de estratificação. O tipo de escola, pública ou privada, é um mediador entre as condições socioeconômicas e as chances de completar as transições educacionais mais elevadas (ensino médio e entrada no nível superior). Diferenças na qualidade do ensino impactam nas chances de fazer com sucesso as transições educacionais. Acrescenta-se a este diagnóstico a riqueza dos pais.

Os dados sobre a transição da escola para o trabalho no Brasil indicam que as coortes dos novos ingressantes são as mais beneficiadas pela expansão educacional das últimas décadas. Entretanto, a baixa escolaridade da faixa etária de 18-25 anos contribui para a desvantagem relativa no mercado de trabalho. Se pensarmos que o mercado de trabalho é cada vez mais exigente, não absorvendo trabalhadores com menos de 8 anos de escolaridade, caminhando para a exigência mínima de 11 anos de estudo, isto é alarmante. Naturalmente, os jovens com maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho são os pouco qualificados. A combinação escola com trabalho é marcante em nossa sociedade e contribui muito à evasão escolar e baixa escolaridade. Este padrão é mais comum entre as classes mais baixas.

As características da família, como o estrato social de origem, também influenciam nas circunstâncias do ingresso no primeiro emprego. A idade de ingresso e a educação inicial tendem a seguir a distribuição de capital cultural ou educacional.

É fato a vantagem do maior grau de escolaridade na obtenção de uma posição privilegiada. A escolaridade apresenta-se como fator importante no direcionamento dos indivíduos, em especial, ter nível superior completo é extremamente vantajoso. O desemprego, afeta muito mais quem possui menos qualificação.

Indivíduos que não superam as barreiras de acesso e de êxito na escola estão condenados a baixa mobilidade ocupacional e renda restrita. Pesquisas apontam que as mudanças educacionais alteraram a relação entre educação e classe e que há a possibilidade de que os demais ativos destacados pela estrutura de classes, como a estrutura burocrática de organização do emprego e o acesso à propriedade tenham na realidade permanecido de certa maneira (mais ou menos) constantes. Dentre as diversas dimensões captadas pela estrutura de classes, o avanço educacional parece ter sido o mais importante, contribuindo de forma relevante para a queda da desigualdade. As vantagens de renda garantidas pela educação

diminuíram, proporcionando aos indivíduos de posições mais baixas a aquisição de mais escolaridade. Isto melhora a distribuição da educação e, pensamento unicamente na questão da desigualdade, é um bom resultado.

O desenvolvimento deste trabalho nos permite tecer algumas observações. Primeiramente, o processo de aquisição da educação é importante porque afeta o montante, no sentido de que é melhor para o indivíduo ter mais educação e para os pais terem uma média maior, entretanto, sua importância se deve particularmente por afetar a distribuição, assim como o seu valor relativo e a posição dos indivíduos no ordenamento social. Além disso, importa quem obtém primeiro o novo nível (superior) ou a nova qualidade (melhores escolas) e também se alguns chegam atrasados, pois isto afeta quem fica no curso do processo com o melhor do desenvolvimento e dos bons empregos. Certos grupos podem estar chegando depois. Isto afeta não apenas eles, mas também o início da trajetória, que pode afetar o resto da trajetória e a geração seguinte.

Sobre a relação educação-trabalho, a educação quando aplicada a um emprego concretiza o seu valor, deixando de ser apenas um potencial. Mudanças no sistema educacional não podem ser deixadas de lado. É sempre um processo criativo em que geram ou inventam habilitações, o que não pode ser desconhecido, pois produz conseqüências. Ofertando novas habilitações, criam-se demandas, mas, para onde a educação leva os indivíduos, além das articulações entre o sistema educacional e o mercado de trabalho, depende da estrutura do emprego, das oportunidades disponíveis, das decisões patronais e do Estado e do modo como a atividade de trabalho e econômica se organiza.

Sobre a relação da educação com a renda podemos dizer o seguinte. Existe a distribuição da educação, as credenciais condicionam o acesso, entretanto, a renda parece estar mais associada aos empregos do que aos indivíduos e seus atributos, pelo menos no seu sentido geral. É importante notar que a educação não é critério direto de remuneração. O indivíduo recebe pelo o que faz, não pelos anos de escola. A certificação educacional para profissões regulamentadas pelo Estado, a escassez do recurso, as habilidades valorizadas, obviamente afetam a remuneração do emprego, mas a distribuição, a certificação, a sinalização, a escassez, a capacidade de criar ou não reserva de oportunidades também a afeta. Naturalmente, existem atributos sociais aplicados aos indivíduos, enquanto membros de categorias que afetam este padrão de remuneração dos empregos, como a questão de gênero por exemplo. Nos taxados 'empregos de mulher' as pessoas podem ser bem mais escolarizadas, porém são mulheres e por isso o valor do emprego é menor. Assim, o seu

padrão de remuneração também. Isto mostra como a educação não tem um efeito fixo, apenas intrínseco. Ela depende de definições sociais, como gênero.

O que importa bastante é a natureza do emprego – empregador, autônomo e empregado. Para o empregador importa mais o capital; para o autônomo, o capital e o funcionamento do mercado, a demanda existente pelos seus produtos ou produtos, se existem barreiras de entrada na atividade e como funcionam, etc. Com isto, a educação não se ‘converte’ diretamente em renda, mas esta conversão passa por determinados processos, organizações e instituições. Devem ser considerados os diversos fatores, a exemplo dos que foram elencados aqui, que afetam a maneira como a educação adquirida pelas pessoas se insere nos processos de determinação da renda.

Outro ponto que merece destaque é a avaliar em que medida aspectos importantes sobre a desigualdade formulados por Charles Tilly, Amartya Sen e Göran Therborn refletem nas interpretações desenvolvidas ao longo deste trabalho.

A definição de Tilly (2006) para a desigualdade é de que ela é categórica. Os indivíduos dispõem-se por fronteiras e as transações que ocorrem através destas fronteiras geram regularmente vantagens aos indivíduos em um dos lados e estas são reproduzidas. A desigualdade é justamente o resultado de transações permanentes entre as fronteiras que, quando resultam em vantagens para os que estão em um dos seus lados, conseqüentemente produzem desvantagens para os que estão do outro lado, que mais tem necessidade. Dentre os mecanismos produtores do acesso desigual a recursos, Tilly cita a reserva de oportunidade, referindo-se à limitação da disposição de um recurso produtor de valor aos membros de um grupo. Pensar a educação nestes termos nos leva a algumas formulações.

A reserva de oportunidade envolve pares de categorias desiguais, dispostas nas fronteiras que separam os maiores beneficiários dos menores. O predomínio de uma combinação ou outra de recursos na qual a desigualdade se baseia afeta os padrões de mobilidade individual e coletiva. A educação, neste contexto, é um dos principais recursos de disseminação das desigualdades. Nas palavras de Tilly, meios que disseminam informação e o conhecimento técnico-científico, especialmente, o conhecimento que permite intervir, para o bem ou para o mal, no bem-estar humano assume uma importância primordial.

A teoria sociológica tem demonstrado o papel da educação para a reprodução das desigualdades. Nesta perspectiva, nem todos seus efeitos resultam exclusivamente da presença ou da ausência do conhecimento científico como tal, mas, decorrem em parte, da sua disponibilidade desigual que aprimora a qualidade de vida, incluindo o conhecimento relativo aos processos sociais. Assim, a distribuição desigual do conhecimento (via educação) entre as

fronteiras gera vantagens políticas, financeiras e existenciais aos grupos que o detém. As recompensas que o conhecimento propicia permitem que aqueles que o possui reproduzam as relações e instituições que sustentam suas vantagens em relação aos que estão do outro lado da fronteira separados destes benefícios. É possível apontar que a desigualdade educacional proporciona disparidades na estrutura ocupacional, pois, sua má distribuição reflete a má distribuição de renda no país. Os indivíduos que têm acesso a escola e, sobretudo ao ensino superior tem reserva de conhecimento, o que envolve, portanto, uma exclusão de pessoas que estão de fora dos benefícios gerados pela acumulação de conhecimento, entre eles, uma possível ascensão na estrutura social e remuneração alta.

Amartya Sen (2001) aborda as desigualdades a partir da noção de capacidade para realizar funcionamentos. Os funcionamentos refletem as várias coisas que o indivíduo pode considerar valioso ter ou fazer. A capacidade consiste nas combinações alternativas de funcionamentos, é a liberdade de efetivar diversos tipos de funcionamentos, ou de levar o tipo de vida que se deseja. Pensando a educação nestes termos, ter mais educação adquirida pode melhorar a vida das pessoas e, é uma meta de parcela significativa das sociedades. Neste sentido, podemos imaginar que os indivíduos têm uma combinação de funcionamentos gerais, dentre os quais, ‘ter boa educação’ ou ‘estar bem educado’ pode fazer parte deste conjunto. Os motivos que levam os indivíduos a valorizar a educação variam entre os quais temos a idéia de converter as credenciais em renda para realizar funcionamentos relevantes, realização pessoal, obtenção de *status*, entre outros.

A partir das formas de produção das desigualdades elencadas por Therborn (2006, 2010) temos que a educação importa particularmente por afetar a distribuição dos indivíduos na estrutura social. A forma como os indivíduos se dispõem no ordenamento social, a partir da aquisição de educação, gera distanciamento entre os grupos, onde alguns posicionam-se à frente e outros ficam para trás, o que afeta exaustivamente, conforme visto, as trajetórias sociais, podendo contribuir para a produção das desigualdades às gerações seguintes. Também não basta a expansão do acesso ao ensino, pois, características culturais, econômicas e diferenças entre as próprias instituições de ensino, por exemplo, podem gerar barreiras que impossibilitam ou tornam mais difícil para determinados grupos alcançarem uma posição privilegiada (mecanismo da exclusão). Apesar de processos diferentes envolverem as instituições educacionais e o mercado de trabalho no processo de obtenção de renda, a educação é um valor e isto em certa medida distribui os indivíduos em hierarquias, onde os que têm mais educação ficam no topo. Assim, há uma inclinação na atualidade mais à

hierarquia do que à exploração, em uma escada classificatória da conquista desigual de valores, em grande parte, comuns.

Encerramos o trabalho com algumas considerações que podem contribuir para o enriquecimento de pesquisas futuras e debates sobre a educação e qual a sua participação na produção das desigualdades: os estudos desta área carecem de melhores articulações entre teoria e conceitos gerais de desigualdade e explicações da desigualdade nas dimensões consideradas – aquisição de escolaridade, transição para o trabalho e padrões de recompensas; da mesma forma, necessitamos de explicações mais integradas de como a desigualdade em determinada dimensão afeta outra; por fim, que os estudos empíricos incorporem as três dimensões nas trajetórias de vida das pessoas e os contextos em que estas ocorrem.

REFERÊNCIAS

- ALON, Sigal. The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion, and Adaptation. **American Sociological Review**, v.74, p.731-755, 2009.
- ALVES, Fátima. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações? **Dados**, Rio de Janeiro, v. 53,n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582010000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Set. 2011.
- ALLMENDINGER, J. Educational System and Labor Market Outcomes. **European Sociological Review**, v. 5, n. 3, p.231-250, 1989.
- BAKER, David P. Forward and backward, horizontal and vertical: Transformation of Occupational Credentialing in the Schooled Society. **Research in Social Stratification and Mobility**, v.29, p.5-29, 2011. Disponível em: <<http://www.10.1016/j.rssm.2011.01.001>>. Acesso em:17 Jun. 2011.
- BARBOSA FILHO, F. H.; PESSÔA, S. A. Educação, crescimento e distribuição de renda: a experiência brasileira em perspectiva histórica. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 51-72.
- BARROS, Ricardo et al. Uma análise das principais causas da queda recente na desigualdade de renda brasileira. **Econômica**, v.8, n.1, p.117-147, 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistaeconomica/V8N1/RICARDO.PDF>>. Acesso em: 25 mar. 2011.
- BILLS, David B. Credentials, Signals and Screens: explaining the relationship between schooling e and job assignment. **Review of Educational Research**, v. 73, n. 4, p. 441-469, 2003.
- _____. **The Sociology of Education and Work**. Oxford, Blackwell, 2004.
- BLOSSFELD, Hans-Peter; SHAVIT, Yossi. Introduction. In: _____ **Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries**. São Domingos: European University Institute, p.1-33, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert; OSBORNE, Melissa. The Determinants of Earnings: A Behavioral Approaches. **Journal of Economic Literature**, v. XXXIX, p. 1137-1176, 2001.
 BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Schooling in Capitalist America Revisited. **Sociol. Educ.**, v.75, n.1, p.1-18, 2002.

BOWLE, Samuel; GINTIS, Herbert. Schooling in Capitalist America Revisited. **Sociology of Education**, v.75, n.1, p.1-18, 2002. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sci?sci=0038-0407%28200201%2975%3A1%3ASICAR%3e2.0.CO%3B2-5>>. Acesso em: 25 fev. 2012

BRAUNS, Hildegard; MÜLLER, Walter; STEINMANN, Susanne. Educational Expansion and Returns to Education A Comparative Study on Germany, France, the UK, and Hungary. **Arbeitsbereich II**, v. 23, Mannheim, 1997.

BRIGHOUSE, Harry; SWIFT, Adam. Equality, Priority, and Positional Goods. **Ethics**, v.116, n.3, p.471-497, 2006.

BROWN, David K; BILLS, David B. An overture for the sociology of credentialing: Empirical, theoretical, and moral considerations. **Research in Social Stratification and Mobility**, v.29, p.133-138, 2011. Disponível em: <<http://www.10.1016/j.rssm.2011.01.005>>. Acesso em: 24 Jun. 2011.

BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh; ASHTON, David. **The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes**. Nova Iorque: Oxford University Press, p.1-198, 2011.

BUCHMANN, Claudia; HANNUM, Emily. Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research. **Annu. Rev. Sociol**, v.27, p.77-102, 2001. Disponível em: <<http://www.10.1146/annurev.soc.27.1.77>>. Acesso em: 04 nov.2011.

CAMARANO, Ana et al. A transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**, v.8, n.21, p.53-66, 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/bcmt/mt_021j.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

CASTRO, Claudio de Moura (Cord). Educação no Brasil: Atrasos, Conquistas e Desafios. In: TAFNER, Paulo (ed). **Brasil: o Estado de uma Nação**. Rio de Janeiro: IPEA, p.121-228, 2006.

COLLINS, Randall. Functional and conflict theories of educational stratification. **American Sociological Review**, Nova Iorque, v.36, n.4, p.1002-1019, dez., 1971.

_____. **The credential society: an historical sociology of education and stratification**. Nova Iorque: Academic, 1979.

FARKAS, George. Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Procs. **Annu. Rev. Sociol**, v.29, p.541-562, 2003.

FERREIRA, Francisco H.G et al. Ascensão e Queda da Desigualdade de Renda no Brasil. **Econômica**, Rio de Janeiro, v.8, n.1, p.147-169, junho 2006.

FIGUEIREDO SANTOS, José Alcides. A Teoria e a Tipologia de Classe Neomarxista de Erik Olin Wright. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ag. 2010.

_____. **Estrutura de Posições de Classe no Brasil: Mapeamento, Mudanças e Efeitos na Renda**. Belo Horizonte e Rio de Janeiro: Editora UFMG e IUPERJ, 2002.

_____. Uma classificação socioeconômica para o Brasil. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 20, n. 58, June 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092005000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr.2010.

_____. Discrepâncias de gênero no valor econômico da educação. **Teoria e Sociedade**, Belo Horizonte, n.17, p. 8-31, jan-jun. 2009.

FRESNEDA, Betina. Transição da escola para o trabalho e estratificação social. **Segurança Urbana e Juventude**, Araraquara, v.2, n.1/2, 2009.

GUIMARÃES, R. R. de M., RIOS-NETO, E. L. G. **Desigualdade de oportunidades educacionais: seletividade e progressão por série no Brasil, 1986 a 2008**. Texto para discussão n. 385. Belo Horizonte: CEDEPLAR, Junho de 2010. Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20409.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

GOMES, Carlos Alberto et al. Trabalho e Educação: Que Indicam os Anúncios Classificados? **Caderno CRH**, Salvador, v.21, n.52, p.131-144, Jan./Abr.2008.

HALLINAN, Maureen T. Two Research Traditions in the Sociology of Education. In: BLAU, Judith R.(ed.) **The Blackwell Companion Sociology**. Cornwall: Blackwell Publishers, p.361-374, 2001.

HALSEY, H. A.; HUGH, Lauder; BROWN, Phillip; WELLS, Amy Stuart. The Transformation of Education and Society: An Introduction. In: HALSEY, H. A.; HUGH, Lauder; BROWN, Phillip; WELLS, Amy Stuart (eds). **Education: Culture, Economy, and Society**. Nova Iorque: Oxford, p.1-42, 1997.

HASENBALG, Carlos. A Transição da Escola ao Mercado de Trabalho. In: VALLE SILVA, Nelson; HASENBALG, Carlos (eds.), **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro, Topbooks, p. 147-172, 2003.

HOUT, Michael. Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality : Crossnational Comparisons. **Sociological Theory and Methods**, v.21, p.237-252, 2006. Disponível em: <http://www.jstage.jst.go.jp/article/ojjams/21/2/237/_pdf>. Acesso em: 17 jan. 2012

JACKSON, Michelle; GOLDTHORPE, John H; MILLS, Colin. Education, employers and class mobility. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 23, p. 3–33, 2005.

KERCKHOFF, Alan C. Transition from School to Work in Comparative Perspective. In: HALLINAN, Maureen T. (ed.). **Handbook of the Sociology of Education**. Nova Iorque: Kluwer Academic/Plenum Publishers, p.453-474, 2000.

_____. Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. **Sociology of Education Extra Issue**, p.3-18, 2001.

KINGSTON, Paul W; HUBBART, Brent Lapp; SCHROEDER, Paul; WILSON, Julia. Why education matters? **Sociology of Education**, v. 76, p.53-70, 2003.

LAUDER, Hugh; BROWN, Phillip; DILLABOUGH, Jo-Anne; HALSEY, A.H. The Prospects for Education: Individualization, Globalization and Social Change. In: LAUDER, Hugh; BROWN, Phillip; DILLABOUGH, Jo-Anne; HALSEY, A.H. (eds.) **Education, Globalization, and Social Change**. Nova Iorque: Oxford University Press, p.3-70, 2006.

LETELIER, Maria Eugenia G. Escolaridade e Inserção no Mercado de Trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, n.107, p.133-148, julho/1999.

LEVINE, Donald N. **Visões da tradição sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 103-239. 1997.

LUCAS, Samuel R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects. **AJS**, v.106, n.6, p.1642-1690, 2001.

MARASSI, Camila Verri. **O impacto da composição de turma sobre a desigualdade social: (re) produção ou não? Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.**

MARTINS, Carlos Benedito. Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-2002) – Sociologia (volume IV)**. São Paulo: Sumaré/CAPES/ANPOCS, p.439-455, 2002.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação Educacional do Brasil no século XXI. **Dados**, Rio de Janeiro, v.54, n.2, p.389-430, 2011.

NEVES, Clarissa E. Baeta. “Estudos sociológicos sobre a educação no Brasil”. In: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-2002) – Sociologia (volume IV)**. São Paulo: Sumaré/CAPES/ANPOCS, p.351-437, 2002.

PARENZA, Cidriana Teresa; SANDI, Daniela. Trajetórias no Mercado de Trabalho e Qualificação dos Trabalhadores: Um Panorama da Região Metropolitana de Porto Alegre no Período de 2003 a 2006. In: SIMIONATO, Margareth Fadanelli (org.). **Percursos Investigativos em Trabalho, Educação e Formação Profissional**. São Leopoldo: FEEVALE, 2009. Disponível em <<http://www.feevale.br/editora>>. Acesso em: 25 nov. 2011

PEREIRA, Lúcia Helena. **O Processo de Transição Educação-Trabalho e os Retornos da Educação no Brasil**. Juiz de Fora, UFJF, Dissertação de Mestrado, 2009.

REIS, Elisa P. Dossiê Desigualdade: Apresentação. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 15, n. 42, Fev. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jan. 2011.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Introdução. In: _____. **Desigualdade de Oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argumentvm, p.15-20, 2009.

_____. Desigualdade de Oportunidades Educacionais no Brasil: Raça, Classe e Gênero. In: _____. **Desigualdade de Oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argumentvm, p.21-73, 2009.

_____. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p.41-87, 2011.

RIBEIRO, Rosana; NEDER, Henrique. Desigualdade dos Rendimentos do Trabalho: Estudo Comparativo para as Regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. **Revista Análise Econômica**, Porto Alegre, ano 24, n.45, p.265,285, 2006.

RIVERO, Patrícia. Processos de Informalização: entre a Escolha e o Condicionamento. In: _____. **Trabalho: Opção ou Necessidade?** Um Século de Informalidade no Rio de Janeiro. Belo Horizonte: Argumentvm, p.139-199, 2009.

ROCHA, Sonia. O Mercado de Trabalho e a Inserção Produtiva dos Jovens. In: **Análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2005 – Mercado de Trabalho**. Brasília: MTE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), 2007.

SCALON, Celi. Mapeando Estratos: Critérios para Escolha de uma Classificação. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. **Imagens da Desigualdade**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SCALON, Celi; FIGUEIREDO SANTOS, José Alcides. Desigualdades, Classes e Estratificação Social. In: Heloisa T. de Souza Martins. (Org.). **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil** (Sociologia). 1 ed. São Paulo: Anpocs/Editora Barcarolla/Diálogo Editorial/ICH, p. 77-105, 2010.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SHAVIT, Yossi; MÜLLER, Walter;. **From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations**. Oxford, Clarendon Press. 1998.

SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard; GAMORAN, Adam. More Inclusion than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education. In: _____. (eds.). **Stratification in Higher Education: A Comparative Study**. Stanford: Stanford University Press, 2007.

STEVENS, Michell L.; ARMSTRONG, Elizabeth A.; ARUM, Richard. Sieve, incubator, temple, hub: empirical and theoretical advances in the sociology of higher education. **Annu.**

Rev. Sociol, v.34, p.127-151, 2008, Disponível em:
<<http://www.10.1146/annurev.soc.34.040507.134737>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

SOUZA, Pedro Ferreira de; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; CARVALHAES, Flavio. Desigualdade de oportunidades no Brasil: Considerações sobre Classe, Educação e Raça. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 25, n. 73, p.77-100, Junho 2010 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092010000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 fev. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092010000200005>.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **Tensões e Intenções na Transição Escola-Trabalho: Um Estudo das Vivências e Percepções de Jovens sobre os Processos de Qualificação Profissional e (Re) Inserção no Mercado de Trabalho na Cidade de São Paulo**. São Paulo, USP, Tese de doutorado, 2007.

TAVARES, Fernando Júnior. **Limites Sociais da Educação no Brasil: Estratificação, Mobilidade Social e Ensino Superior**. Rio de Janeiro, IUPERJ, Tese de doutorado, Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Limites sociais das políticas de educação: Equidade, Mobilidade e Estratificação Social**, 2010. Trabalho apresentado ao 34º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 2010.

THERBORN, Göran. Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 6, Dez. 2001 Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222001000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 ag. 2010.

_____. **Inequalities of the world**. London: Verso, 2006.

_____. Os campos de extermínio da desigualdade. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 87, Julho 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 jan. 2012.

THUROW, L. C. **Generating inequality: mechanisms of distribution in the U. S. economy**. [s. l.]: Basic Books, 1975.

TILLY, Charles; TILLY, Cris. **Work under capitalism**. Boulder: Westviw Press, 1998.

TILLY, Charles. O acesso desigual ao conhecimento científico. **Tempo social**, v.18, n. 2, p. 47-63, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a03v18n2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2009.

TORCHE, Florencia. **Persistent Educational Inequality in Latin America: a comparative analysis**. Trabalho apresentado ao Encontro do RC-28 ISA, Oslo, 2005.

TORCHE, Florencia; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Pathways of change in social mobility: Industrialization, education and growing fluidity in Brazil **Research in Social Stratification and Mobility**, v.30, p.291–307, 2010. Disponível em:
<<http://www.10.1016/j.rssm.2010.03.005>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

_____. Parental Wealth and Children's Outcomes Over the Life-course in Brazil: A Propensity Score Matching Analysis. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 30, p. 79-96, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2011.07.002>>. Acesso em: 05 abr. 2012

VALLE SILVA, Nelson; SOUZA, Alberto de Mello e. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 58, ago. 1986. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741986000300003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 01 set. 2011.

VALLE SILVA, Nelson; HASENBALG, Carlos. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v.43, n.3, p.423-445, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 mai. 2011

_____. Recursos Familiares e Transições Educacionais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2002000700008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2011.

_____. Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil. In: VALLE SILVA, Nelson; HASENBALG, Carlos (eds.), **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro, Topbooks, p. 105-138, 2003.

VALLE SILVA, Nelson. Os Rendimentos Pessoais. In: VALLE SILVA, Nelson; HASENBALG, Carlos (eds.), **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro, Topbooks, p.431-455, 2003.

VILELA, Elaine M; COLLARES, Ana Cristina M. Origens e Destinos Sociais: Pode a Escola Quebrar essa Ligação? **Teoria e Sociedade**, v.2, n.17, p.62-91, 2009.

WRIGHT, Erik Olin. Theoretical Perspectives on Income Inequality. In: _____. **Class Structure and Income Determination**. New York: Academic Press, p.57-78, 1979.

_____. Inequality. In: _____. **Understanding Inequality: Essays on Class Analysis, Socialism and Marxism**. Londres: Verso, p.21-31, 1994.

_____. Logics of Class Analysis. In: LAUREAU, Annette; CONLEY, Dalton (eds.). **Social Class: how does it work?** Nova Iorque: Russel Sage, 2008.

_____. Understanding Class: Towards an Integrated Analytical Approach. **New Left Re**, n.60, p. 101 – 116, nov. a dez. 2009.