

**Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro:
estratificações entre os níveis médio e superior da educação**

**Inequalities linked in the Brazilian educational system:
stratifications between the upper secondary and higher levels of education**

**Desigualdades encadenadas en el sistema educativo brasileño:
estratificaciones entre los niveles medio y superior de la educación**

Célia Elizabete Caregnato *

Bernardo Sfredo Miorando **

Leandro Raizer ***

Ricardo Gausmann Pfitscher ****

469

Resumo: Este artigo discute a estratificação educacional de nível médio e superior. O estudo das estratificações educacionais permite visualizar segmentações sociais e educacionais no interior do sistema. A expansão educacional ocorrida no país em período recente chama atenção pela persistência de limites vinculados a profundas desigualdades sociais. O estudo apresenta dados estatísticos secundários sobre educação média e superior e discute categorias que expressam a estratificação horizontal no interior de cada nível. Os resultados mostram que há variação da estratificação educacional nos dois níveis e que o financiamento público ou privado, o tipo institucional e os tipos de cursos permitem verificar traços da realidade educacional brasileira que tendem a reproduzir as desigualdades históricas encadeadas.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Superior. Estratificação educacional.

Abstract: This paper discusses educational stratification in upper secondary education and in higher education. The study of educational stratifications allows to visualize social and educational segmentation within the system. The educational expansion that took place in Brazil in the recent period draws attention to the persistence of limits linked to deep social inequalities. The study presents secondary statistic data on upper secondary and higher education and discusses categories that express horizontal stratification inside each educational level. Results show that there is a variation of educational stratification in both levels and that public or private financing, institutional type and program type allow the verification of traits of Brazilian educational reality that tend to reproduce historical concatenated inequalities.

Keywords: Upper Secondary Education. Higher Education. Educational stratification.

* Docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: <celia.caregnato@gmail.com>.

** PPGEDU/ UFRGS, Doutorando e Bolsista CAPES. E-mail: <bernardo.sfredo@gmail.com>.

*** Docente da Faculdade de Educação da UFRGS e, atualmente, pesquisador visitante associado à University of Oxford. E-mail: <leandroraizer@gmail.com>.

**** PPGEDU/UFRGS, Mestrando e Bolsista CAPES. E-mail: <ricardogausmann@gmail.com>.

Resumen: Este artículo discute la estratificación educativa de nivel medio y superior. El estudio de las estratificaciones educativas permite visualizar segmentaciones sociales y educativas en el interior del sistema. La expansión educativa ocurrida en el país, en un período reciente, llama la atención por la persistencia de límites vinculados a profundas desigualdades sociales. El estudio presenta datos estadísticos secundarios sobre educación media y superior y discute categorías que expresan la estratificación horizontal en el interior de cada nivel. Los resultados muestran que hay variación de la estratificación educativa en los dos niveles y que la financiación pública o privada, el tipo institucional y los tipos de cursos permiten verificar rasgos de la realidad educativa brasileña que tienden a reproducir las desigualdades históricas encadenadas.

Palabras clave: Enseñanza Media. Educación Superior. Estratificación educativa.

Introdução

Na última década, produziram-se avanços expressivos na área da Educação Superior brasileira. As matrículas nesse nível de escolarização passaram por um crescimento sem precedentes. Não apenas aumentou o número de pessoas dentro da idade-alvo que passou a frequentar esse nível de ensino, como houve a absorção de estudantes que, por diversos motivos, não haviam acessado o sistema de Educação Superior na faixa etária esperada.

Houve, ainda, aquilo que caracterizamos como a ascensão de novos públicos. Trata-se de estudantes que compõem a primeira geração de suas famílias a acessar a Educação Superior. São indivíduos pertencentes a grupos sociais que, historicamente, tiveram baixa expressividade na população estudantil desse nível de ensino (CAREGNATO *et al.*, 2018). Suas famílias tendem a apresentar níveis baixos de renda e de capital cultural, além de muitas vezes pertencerem a grupos étnico-raciais subalternos. É frequente, entre esses grupos sociais, a condição de estudante-trabalhador, isto é, o fato de que, para muitos deles, a ocupação primária é o emprego. Essa situação corresponde tanto a pessoas de idade mais avançada, e já inseridas em carreiras, quanto a jovens que iniciam precocemente sua trajetória laboral, para responder às necessidades materiais suas ou de sua família.

Algumas situações propiciaram uma inflexão nesse estado de coisas. Entre 2003 e 2014, o país viveu um período de certo crescimento econômico e de desenvolvimento social. Do ponto de vista do crescimento econômico, modificaram-se as condições materiais das famílias, que puderam inserir mais jovens na Educação Superior. Do ponto de vista do desenvolvimento social, houve decisão política de destinar um volume maior de recursos para políticas sociais e, entre elas, políticas educacionais de expansão e de inclusão. Assim, a tendência à mobilidade social foi reforçada a partir de condições materiais e políticas (IBGE, 2014).

Quando se mantêm os níveis educacionais de gerações anteriores para as posteriores, então há pouca ou nenhuma mobilidade (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015; SILVA, 2003). Quando há superação dos níveis educacionais dos pais, há mobilidade educacional e tendências à mobilidade social. Esse fenômeno é particularmente visível na Educação Superior, podendo revelar certa democratização no acesso a oportunidades escolares e profissionais no futuro.

Esse processo, porém, não ocorre sem contradições. O fato de esses públicos ingressarem na Educação Superior não significa que o façam em condições de equidade. Pelo contrário, sua passagem por esse nível de escolarização é marcada pela desigualdade que, de resto, caracteriza a sociedade brasileira. Essa desigualdade, que se expressa na trajetória social de indivíduos, de famílias e de segmentos sociais, está inscrita na própria estrutura do sistema de

educação. A associação entre estratificação social e estratificação das oportunidades educativas é central para interpretarmos o sistema educacional brasileiro.

A estratificação das oportunidades profissionais e de Educação Superior no caso brasileiro está profundamente ligada à situação do nível médio de formação escolar. Enquanto o sistema de Educação Superior no Brasil foi expandido de forma significativa, o nível médio da educação escolar não se desenvolveu a contento. Embora o número de vagas ofertadas tenha crescido nas últimas décadas, a participação do segmento de jovens na idade líquida, 15 a 17 anos, é ainda muito limitada e precária (KRAWCZYK, 2011; KRAWCZYK; SILVA, 2017; OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018), com significativos índices de retenção e de evasão. Há grandes disparidades na qualidade da experiência escolar e das trajetórias dos estudantes, as quais acarretarão diferentes possibilidades de ingresso, de permanência e de êxito na Educação Superior.

Este artigo problematiza diferenciações no interior dos sistemas de educação, as quais contribuem para alimentar estratificações relativas à desigualdade social. Identificamos e destacamos estratificações que estão diretamente vinculadas à constituição e ao funcionamento das instituições educacionais. Nesse sentido, vemos as instituições como mediadoras entre o sistema educacional e as trajetórias dos estudantes como indivíduos desigualmente situados nos diversos campos de oportunidades.

A seção que segue discute a desigualdade como característica sistêmica. Nas seções seguintes, abordamos as diferentes formas pelas quais a estratificação se apresenta nos níveis médio e superior da educação brasileira.

Desigualdades educacionais como estratificações

A desigualdade educacional, como outras formas de exclusão, não é fatalidade, mas construção social (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009; PIKETTY, 2014; SOUZA, 2012). As disputas sociais em torno das oportunidades educacionais são reiteradamente arbitradas em favor da preservação das assimetrias. O segmento social de origem dos estudantes condiciona sua inserção institucional, afetando as oportunidades de aprendizagem.

As desigualdades apresentam-se de forma distinta ao longo das diferentes fases de formação. Elas são acentuadas na fase da Educação Infantil, relativamente menos presentes no Ensino Fundamental e voltam a se acentuar no nível médio de escolarização (CAPRARA, 2013; MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015). A experiência da escola de nível médio marca possibilidades de ingresso ou não na Educação Superior, bem como o caminho a ser percorrido pelos jovens. Trata-se de estratificações verticais que expressam a progressão ou não no sistema, mas também de estratificações horizontais, que explicitam as efetivas oportunidades de ganho social com o progresso no sistema educacional.

O processo educacional, de acordo com a orientação normativa do Estado, deveria agir como fator de coesão e mobilidade no interior de um sistema coerente, a fim de promover ascensão social. Carlos Roberto Jamil Cury (2008, p. 1189) pondera que o “[...] conceito de sistema único de educação ou mesmo o de sistema unificado de educação tem como desafio maior o horizonte da igualdade, cujo motor maior não se radica na escola, mas no próprio sistema social”. Coerente com esse princípio, seria importante que a terminalidade dos estudos, seja no nível médio, seja no superior, propiciasse condições de equidade na etapa de inserção dos indivíduos no mundo do trabalho.

Ao propiciar trajetórias distintas, esses níveis de escolarização consolidam estratificações altamente diferenciadas conforme a certificação alcançada. Nos termos de Charles e Bradley (2002), é possível falar em dois tipos de estratificação educacional. Quando se trata de ter ou não um diploma de determinado grau, estamos diante de uma estratificação vertical, que representa a distinção entre grupos populacionais, de acordo com os níveis de educação obtidos. Por outro lado, a estratificação horizontal ocorre quando há diferenças em um mesmo nível educacional quanto a tipos e/ou à qualidade da educação obtida.

Desigualdades educacionais podem ser identificadas por diferentes abordagens: infraestrutura e funcionamento da escola; interações culturais no ambiente escolar; relações entre famílias e instituições escolares (MAFRA, 2003; NOGUEIRA, 2011). Tudo isso remete a diferentes relações entre segmentos sociais e instituições educacionais. As instituições escolares e acadêmicas, por sua vez, compõem sistemas nacionais, regionais e municipais, que formarão a totalidade nacional.

A literatura em sociologia da educação mostra amplamente a relação entre desigualdade social e cultural e desempenho escolar (BALLANTINE; HAMMACK, 2017; SILVA, 2003; BOURDIEU, 2008; CAPRARA, 2013; CASTRO, 2009; MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015). Entretanto, é possível encontrar estudos que mostram trajetórias de indivíduos que rompem barreiras estruturais, obtendo sucesso escolar (LAHIRE, 1997). Tanto no caso de obtenção de êxito, como nos casos de prevalência da dinâmica estrutural, as desigualdades gerais do sistema e os percursos individuais são mediados pelas instituições.

Dubet, Duru-Bellat e Véréout (2012) mostram que, mesmo em países de desenvolvimento avançado, há separações e desigualdades entre redes escolares de maneira que os indivíduos têm dificuldade para transitarem de um segmento institucional para outro mais conceituado academicamente. Apesar de haver significativa integração dos estudantes ao sistema, países como os Estados Unidos e a Alemanha estabelecem obstáculos à transição entre redes.

Com relação à transição entre níveis de ensino, Dubet (2015) aponta três ordens de explicações para a desigualdade de oportunidades de acesso à Educação Superior. A primeira explicação relaciona-se às desigualdades financeiras. A segunda é relativa a desigualdades culturais e acadêmicas. A terceira diz respeito à estrutura geral do sistema educativo. O primeiro tipo de desigualdade expressa-se em condições socioeconômicas que levam os jovens de famílias com menor capital financeiro a ingressar no mundo do trabalho formal ou informal mais cedo, limitando suas possibilidades de escolarização. No caso brasileiro, quase 22,1% dos jovens entre 15 e 17 anos trabalhavam em 2015 (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018). Essa desigualdade também está presente na busca por cursos e instituições que cobram mensalidades menores e, muitas vezes, oferecem experiência de formação precária.

O segundo tipo, por sua vez, transparece no menor nível de capital escolar apresentado por esses jovens, em sua menor capacidade de apreender e responder aos códigos das instituições escolares para nelas progredir. Os novos públicos tendem a contar com um baixo nível de escolarização de mães e pais, além de trajetórias escolares mais suscetíveis à repetência e à evasão ligados a baixo desempenho escolar. Esses indivíduos frequentemente não se veem em condições de disputar lugares ou vagas em instituições e cursos de maior prestígio.

O terceiro tipo de explicação para a desigualdade educacional, conforme Dubet (2015), está ligado às hierarquias internas, que se desenvolvem no processo de expansão do sistema de educação:

Nos sistemas mais abertos, “as verdadeiras” desigualdades são medidas dentro do próprio sistema, e pode-se falar de “democratização segregativa”. Com base em seus recursos financeiros, seu local de residência, suas competências acadêmicas, seu capital cultural, os estudantes se orientam para formações mais ou menos prestigiosas e mais ou menos rentáveis. (DUBET, 2015, p. 258).

Dessa maneira, à medida que mitigou a estratificação vertical em relação à educação superior, o sistema de educação brasileiro acentuou a estratificação horizontal. Esse quadro agrava-se pelo não enfrentamento das desigualdades relativas ao nível médio de educação.

Pedro Abrantes (2005) analisa a transição escolar e mostra que quanto maior a progressão no sistema de ensino, mais os valores de especialização e de diferenciação ganham força. Nesse sentido, há maiores chances de que as transições entre anos de estudos, entre etapas e exames sejam marcadas por momentos de crise íntima ou pessoal e de desigualdade social. No espectro das estratificações verticais e horizontais, os jovens transitam entre um nível e outro de escolarização, sendo comuns trajetórias de inserção precárias marcadas por domínio parcial dos códigos escolares, acadêmicos e profissionais. As trajetórias dos estudantes são marcadas, ainda, pela decorrência das estratificações, pela obtenção de resultados parciais com aprendizagens que limitam o potencial de ganho social e, além disso, por progressões descontínuas entre as etapas de ensino com retenções, evasões e outras formas de crises na relação com a escolarização. Assim sendo, a seguir, apresentam-se tipos de estratificações identificados entre a escolarização de nível médio e a superior brasileira.

Estratificação horizontal na escolarização de nível médio

A obtenção de título do nível médio de escolarização, de um modo geral, é uma condição para acesso a certos bens e direitos sociais, entre eles, emprego que reconheçam a dignidade do trabalhador. Na ausência dessa formação, há maior tendência à vulnerabilidade social. É no nível médio técnico e no nível superior que se encontram as possibilidades de acesso à profissionalização com certo nível de prestígio social.

A oferta de vagas cresceu impulsionada por políticas de universalização expressas nos marcos legais. Inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceu o princípio da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996, p. 27833). Posteriormente, a obrigatoriedade de matrícula na escola para os cidadãos de até 17 anos foi estabelecida pela Emenda Constitucional N° 59 (BRASIL, 2009). De fato, em 2015, atendia-se, na escola, 84,3% da população em idade-alvo para o Ensino Médio, ou seja, entre 15 e 17 anos. Contudo, apenas 62,7% desses jovens frequentava o Ensino Médio. Esse dado representa um avanço em relação à década anterior já que, em 2001, a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio era de 41,2% (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018).

Há, mesmo assim, uma tendência declinante no número de matrículas. Esse fenômeno tem razões demográficas. A população brasileira de jovens entre 15 e 17 anos se estabiliza a partir de meados dos anos 1990, apresentando uma tendência de declínio a partir da década seguinte. Há, ademais, raízes na desigualdade social brasileira: os públicos que ainda não estão incorporados à escolarização formal são justamente aqueles de menor capital cultural institucionalizado e possivelmente menor renda. São eles também que seguem sustentando o crescimento demográfico, por serem os estratos de maior fertilidade. Em 2009, a taxa de fecundidade total era de 3,4 no quintil de mais baixa renda, enquanto no quintil de mais alta renda, essa taxa era de 1,0 (ALVES; CAVENAGHI, 2012).

A escola, de modo geral, tende a reter estudantes de menor capital cultural e a sociedade brasileira é caracterizada por um padrão intenso de desigualdade social que se inscreve em suas instituições (BOURDIEU, 2007; DUBET, 2003, 2008). Dessa maneira, algumas características estruturais do sistema de ensino do país contribuem para reproduzir o componente educacional da estratificação social. Em 2014, 28,2% dos estudantes do Ensino Médio não estavam matriculados em uma etapa compatível com sua idade escolar. Destaca-se que essa população estava desigualmente distribuída entre as redes pública e privada: enquanto na rede privada, os estudantes em defasagem representavam 7,5% do total; na rede pública, essa parcela era de 31,3% (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018). O último relatório do Pisa dá conta de que:

Entre os países latino-americanos que participaram do PISA 2015, apenas a Colômbia possui uma taxa de repetência escolar (43%) superior à do Brasil. Esta prática é mais comum entre países com um baixo desempenho no PISA e está associada a níveis mais elevados de desigualdade social na escola. No Brasil, altos índices de repetência escolar estão ligados a níveis elevados de abandono da escola. (OCDE, 2016, p. 2).

Contribui para a evasão e para dificuldades dos estudantes no nível médio, o fato de que as vagas ofertadas nem sempre são compatíveis com o perfil do estudante, considerando idade, turno, currículo e geografia das vagas. Além disso, aqueles que conseguem realizar uma trajetória que conclua o Ensino Médio estratificam-se segundo várias categorias de seletividades vinculadas, por exemplo, a capitais econômico e cultural. Tais categorias são tipificáveis, conforme diferenciações no interior do sistema.

Categoria de financiamento

As vagas de Ensino Médio, no Brasil, distribuem-se de modo desigual em relação à dependência administrativa das instituições, quer seja privada ou pública, federal, estadual ou municipal. Cerca de 84,8% da oferta está concentrada nas redes estaduais, e 12,2% no setor privado (INEP, 2017a). A participação das redes municipais e federais é minoritária. Essa distribuição corresponde ao ordenamento legal da educação no Brasil. A competência prioritária pelo Ensino Médio se encontra no nível estadual. É justamente nesse nível em que há maior insuficiência das condições de financiamento das escolas e de carreira e remuneração dos professores, bem como *déficit* na formação desses profissionais. Essa insuficiência é informada, entre outros fatores, pelo descompasso entre a absorção de novos públicos e o crescimento do financiamento, pela desarticulação entre as políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, pela incapacidade das políticas em reverter a precarização do trabalho escolar. Também impacta esse quadro a desvalorização social da carreira de professor da Educação Básica no Brasil.

Segundo os dados aferidos pela avaliação escolar de larga escala, o desempenho é muito diferenciado entre as redes pública e a privada. O índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado pelo Inep, tem por base os níveis de aprovação escolar e as médias de desempenho dos estudantes em exames nacionais aplicados pelo Instituto. Os dados são inicialmente computados por escola e, posteriormente, agregados. Em 2015, a média das redes públicas para o Ideb do Ensino Médio esteve em 3,5, enquanto a da rede privada foi de 5,3, em uma escala de 0 a 10 (INEP, 2016).

Categoria de identidade das instituições escolares

Para além do caráter público ou privado de sua mantenedora, ocorre uma clivagem no interior das redes pública e privada. Assim, de acordo com suas condições curriculares, físicas e

de pessoal docente, acabam ocorrendo, no Brasil, tipos de escolas privadas de massa e de elite. As escolas públicas também apresentam um tipo peculiar de estratificação que, de acordo com as condições de infraestrutura, carreira docente e currículo, aproximam-se da distinção entre as categorias de massa e elite. Ela se torna mais nítida quando se trata das escolas públicas federais, representadas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, nos centros federais de educação tecnológica, nos colégios de aplicação ligados às universidades federais e nos colégios militares. Nesse último caso, adiciona-se outra camada de desigualdade e injustiça escolar. Essas unidades, ligadas não ao Ministério da Educação, mas ao Ministério da Defesa (BRASIL, 1999), recebem dotação orçamentária superior e destinam parte significativa de suas vagas exclusivamente a filhos de militares.

A aproximação com a categoria de escola de elite pode ocorrer também em algumas escolas técnicas mantidas por unidades da federação. Assim, outra dimensão de estratificação estaria associada à diversificação funcional. Como referido, algumas instituições de Ensino Médio técnico e profissionalizante pertencem à rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Outras se encontram nos sistemas estaduais. Nesses casos, costumam ter melhores condições e desempenho do que as demais escolas públicas estaduais que oferecem apenas o ensino propedêutico.

Categoria de modalidade de formação

O Ensino Médio, no Brasil, distingue-se, principalmente, pela sua associação ou não com a profissionalização. Para além do ensino propedêutico, o ensino técnico profissionalizante pode ser integrado, concomitante ou subsequente. Desde a última década, com sua indução por políticas governamentais, o crescimento da modalidade integrada fortaleceu o ensino técnico. Essa organização está em transformação no presente, uma vez que a reforma desse nível de ensino foi imposta pela Lei Nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a reforma, mesmo o ensino propedêutico seria sujeito a uma estratificação horizontal, uma vez que seriam estabelecidos, além do ensino profissionalizante, quatro diferentes itinerários formativos, que impactariam as possibilidades de formação superior (BRASIL, 2017).

Também ocorre uma diversificação segundo o que é previsto legalmente como modalidades da Educação Básica. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se àqueles que não frequentaram a escola na idade compatível com a seriação regular. A EJA oferece uma possibilidade de integralização do Ensino Médio na metade do tempo praticada regularmente. Além disso, há modalidades específicas de ensino para as populações indígena, quilombola e do campo. Há, ainda, a possibilidade de certificação de saberes equivalentes à escolarização básica por meio de exames. Todas essas diferenciações buscam atender às especificidades e às necessidades de seus públicos-alvo, reconhecendo diferenças e fazendo frente a desigualdades. No entanto, ao fazê-lo, estabelecem uma relação ambígua com o princípio da equidade. Algumas vezes, a ênfase nas singularidades educativas em detrimento dos componentes universais pode significar uma desvantagem na concorrência com aqueles cuja preparação esteve mais alinhada aos parâmetros gerais, notadamente no que diz respeito à disputa por vagas na Educação Superior.

Categoria de turno de estudos

Com relação ao turno de estudo, a percentagem de matrículas no Ensino Médio noturno encontra-se em queda e, em 2015, foi de 23,6% do total (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018).

Na última década, observou-se uma queda na distorção idade-série. Mais jovens estariam, também, dedicando-se com exclusividade aos estudos. Por outro lado, a queda da matrícula noturna pode representar um afastamento dos jovens trabalhadores da escola. Em 2015, 63,6% dos jovens entre 15 e 17 anos só estudavam, 8% só trabalhavam, 15,1% estudavam e trabalhavam e 13,3% não estudavam e não trabalhavam (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018).

Os cursos noturnos tendem a ter menor carga horária e, portanto, representar uma formação que abre menores oportunidades sociais para seus públicos. Além disso, esse turno de estudos está associado a uma condição de ensino precária, sendo, para muitos envolvidos – estudantes e professores –, uma atividade desempenhada no terceiro turno de trabalhos diários. Por outro lado, os estudantes do turno diurno têm condições de dedicação aos estudos e exigência escolar que possibilitam maior qualidade do curso e melhor desempenho, por exemplo, na competição por vagas da Educação Superior. Dessa maneira, a estratificação entre os turnos de estudo acaba constituindo outra dimensão de desigualdade, que reproduz as assimetrias entre estudantes que podem se dedicar exclusivamente à escolarização e estudantes-trabalhadores.

Categoria de acesso e seleção

A lei brasileira estabelece o acesso à educação pública até o nível médio como direito subjetivo do cidadão. Todavia, o acesso às vagas escolares públicas de nível médio não é totalmente livre. Está sujeita à existência de vagas nas escolas. Em alguns casos, a disputa pelas vagas é realizada com base em sorteio. Em algumas escolas públicas que podem ser consideradas de elite, a admissão dá-se com base em exames de seleção que podem ser tão ou mais concorridos do que aqueles que dão acesso à Educação Superior.

Nas últimas décadas, houve um esforço generalizado entre as famílias de classe média em financiar os estudos de seus filhos em escolas privadas, supondo uma qualidade superior à qualidade média da educação pública. Esse investimento teve em vista, especialmente, a capacidade de disputar vagas na Educação Superior. Desde 2012, porém, com a lei de reserva de vagas, inicia-se uma tendência a valorizar a procura pelo ensino público de nível médio. Essa aproximação dá-se uma vez que abre possibilidade para um segmento de estudantes com acesso à informação, portanto, detentores de algum capital social e cultural, acessarem a Educação Superior por meio das vagas reservadas (CAREGNATO; OLIVEN, 2017).

Estratificação horizontal na Educação Superior

O sistema de educação superior brasileiro encontra-se na passagem de um sistema de elite para um de massas (TROW, 2007). As matrículas cresceram de 3.034.811, em 2001, para 8.027.297, em 2016, em uma ordem de 165,2% (INEP, 2002, 2017b). A taxa bruta de matrícula foi de 16,5%, em 2001, para 34,6%, em 2015. A taxa líquida de matrícula passou de 9,2% para 18,1% no mesmo período (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018). Essa mudança é ainda incipiente, como se pode ver pelo baixo índice de atendimento da população em idade líquida, 18 a 24 anos. Entre as categorias de diferenciação que sustentam a estratificação horizontal por dentro do sistema, é possível encontrar paralelos com as desigualdades do nível médio.

Categoria de financiamento

No Brasil, as Instituições de Ensino superior (IES) subdividem-se, dentro dessas grandes categorias, entre instituições públicas federais, estaduais e municipais; e instituições privadas

concessionais, comunitárias e com fins lucrativos. Quando analisamos o prestígio das IES, percebemos que as mais respeitadas são universidades de pesquisa, que, historicamente, se situam, em sua maior parte, no setor público federal. Esse grupo, porém, representa uma minoria no sistema e é qualitativamente diferenciado (CAREGNATO *et al.*, 2018).

O traço mais notável da expansão da educação superior brasileira é o desenvolvimento do setor privado. Houve um aumento significativo do número de instituições desse caráter e das vagas que ofertam, muito superior ao do setor público. Tal crescimento deu-se especialmente entre as instituições com fins lucrativos. Algumas das instituições do setor privado investiram na qualificação de suas atividades, especialmente em atividades de pesquisa, complexificando os papéis institucionais no sistema. As IES privadas detêm 75,3% do total de matrículas, contra 24,7% no setor público (INEP, 2017b).

A relação da diferenciação com a desigualdade nessa dimensão é bastante evidente. Os estudantes da rede privada necessitam autofinanciar seus estudos, enquanto os estudantes das redes públicas podem obter diplomas livres de taxas escolares. O fato de as IES gratuitas serem as mais prestigiadas e terem seus diplomas mais valorizados torna suas vagas ainda mais atrativas e, portanto, mais concorridas. Assim, aqueles que conseguem acessá-las são justamente os que mais teriam condições de pagar as taxas escolares, ou seja, os jovens de origem social nas camadas de maior renda. Essa situação alterou-se relativamente com as políticas de ações afirmativas.

Cabe destacar que, embora no Brasil o financiamento seja balizado pela dicotomia entre dois setores distintos e desiguais, de forma a limitar as possibilidades do acesso por via do financiamento privado, a política estatal de compra de vagas em instituições privadas, por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni), Lei N° 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), propiciou oportunidades a estudantes de segmentos com renda baixa em IES privadas. Da mesma forma, a política de reserva de vagas praticadas por instituições de ensino superior públicas, desde início dos anos 2000, e elaborada na Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012 - Lei de Reserva de Vagas (BRASIL, 2012) - também ampliou decisivamente a possibilidade de participação de jovens de setores populares em vagas públicas.

Categoria de identidade acadêmica das instituições

Consoante a legislação nacional, as IES podem ser: universidades, centros universitários e faculdades. Cada um desses tipos goza de variados graus de autonomia e de prestígio acadêmico. Eles se diferenciam, para fins de credenciamento, em proporção do corpo docente com dedicação exclusiva e com titulação em Mestrado ou Doutorado. Além disso, é uma disposição constitucional que a atividade das universidades se dê com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, aspecto não exigido dos outros tipos institucionais.

A partir de 2008, instituiu-se uma nova dimensão de diferenciação com a criação da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Nela, estão abrigados institutos federais de educação, ciência e tecnologia, equiparados a universidades, e centros federais de educação tecnológica, equiparados a centros universitários. Ambas as categorias promovem educação em nível superior e médio, que deve responder por, no mínimo, 50% das vagas (BRASIL, 2008). Essa rede é criada a partir de algumas poucas instituições que tinham, até então, tradição no ensino médio técnico ou profissionalizante.

Ressalta-se a tendência à pulverização de faculdades, instituições com infraestrutura e ensino via de regra menos qualificados, especialmente quando ocorrem em IES com fins

lucrativos, sem maior identidade acadêmica. Essa dimensão de diferenciação encontra a desigualdade nas diferenças entre as oportunidades de experiências de aprendizagens dos estudantes conforme os tipos institucionais que frequentam. Talvez o exemplo mais significativo seja a variação no contato com a atividade de pesquisa científica, que é possível em uma universidade, mas pouco provável em uma faculdade.

Categoria de prestígio social do curso

Outra dimensão de estratificação social está exposta no grande diferencial de prestígio entre cursos de Graduação e entre remunerações profissionais para atividades de nível superior. Dados obtidos no Enade de 2016, indicam que 40,6% dos estudantes de medicina tinham renda familiar superior a 10 salários mínimos, enquanto no curso de serviço social, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância, 1,4% dos estudantes atingiam essa condição (INEP, 2018).

Os cursos mais prestigiados continuam sendo aqueles que conduzem ao exercício de profissões tradicionais: medicina, direito, engenharia e outros cursos que formam profissionais liberais. Entre eles, cursos de direito, pela menor exigência de infraestrutura específica, têm ampla oferta de vagas e ampla procura, não se traduzindo necessariamente em futura oportunidade de exercício profissional para o bacharel. Cursos de medicina, por outro lado, têm uma oferta bastante limitada e competitiva, especialmente nas instituições públicas, conferindo títulos de alta distinção social e retorno financeiro elevado.

Sobre a distribuição dos novos públicos entre os cursos universitários, trabalhamos com a hipótese de que grande parte ingresse em cursos de menor prestígio e de menor retorno profissional. Parte significativa das matrículas são realizadas em cursos de licenciatura, que gozam de menor reconhecimento e menor retorno no mercado de trabalho (LOPES, 2017). A oferta dos cursos de tecnologia, que tem menor duração e menor integração com a cultura acadêmica, também cresceu no período, atraindo estudantes-trabalhadores pela sua menor carga horária, o que permite conciliar jornadas de trabalho durante a formação.

Categoria de turno e modalidade de estudo

As matrículas em cursos noturnos representavam 36,4% do total da rede federal em 2001. Essa proporção praticamente não se alterou, passando a 36,3% em 2016. Isso significa que o sistema público não alterou a distribuição de suas matrículas entre aqueles estudantes que, supõe-se, dedicam-se exclusivamente aos estudos e aqueles que também trabalham. Na rede privada, essa variação foi de 66,6% a 70,3%, demonstrando capacidade de resposta ao potencial mercado dos novos públicos que combinam trabalho e estudo. Assim, a oferta noturna segue sendo maior no setor privado, que respondia, em 2016, por 82,9% das matrículas nesse turno (INEP, 2017b). Esses dados indicam que um indivíduo que deseje combinar a Educação Superior a um emprego tende a ter de pagar por seus estudos.

Também ganhou força, nesse período, outra modalidade de ensino que tende a ser mais acessada pelos estudantes-trabalhadores: a Educação a Distância (EAD). Entre 2001 e 2016, houve um significativo crescimento nas matrículas dessa modalidade, passando de 5.359 para 1.494.418 (INEP, 2002, 2017b). Esse crescimento de matrículas e a sua concentração no setor privado - com 91,8% das matrículas - reforçam a hipótese de que os estudantes-trabalhadores, precisando conciliar estudo e trabalho, tendem a se concentrar no setor privado. A modalidade EAD caracteriza-se por tímida presença de atividades extracurriculares e de interação social entre

estudantes e destes com os professores. Em geral, esses condicionantes limitam a experiência educativa dos estudantes. Essa diferenciação traduz outra dimensão da desigualdade entre os públicos da Educação Superior.

Categoria de acesso e seleção

No Brasil, as IES pautam-se pela política do *numerus clausus*, ou seja, há um número limitado de vagas disponíveis em cada curso a cada entrada. Com base nisso, cursos que conduzem a carreiras de maior prestígio social e remuneração são muito mais concorridos e exigem uma preparação intensiva de seus candidatos, o que muitas vezes só é possível quando há suporte familiar que permita a dedicação aos estudos para os próprios exames de admissão.

Desde 1998, foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que foi sendo progressivamente incorporado como alternativa ao vestibular, processo seletivo tradicional para o ingresso na Educação Superior. O Enem, desde 2010, compõe o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado e gerenciado pelo Ministério da Educação, como um processo seletivo para IES públicas. Em 2016, dos 52,3% dos ingressantes em vagas novas em IES públicas foram selecionados a partir das notas do Enem (INEP, 2017b). Essa novidade tem provocado deslocamento estudantil no interior do país, fato que tem demandado maior suporte para moradias estudantis e políticas de assistência estudantil, especialmente por estar combinado a um sistema de reserva de vagas a estudantes oriundos de grupos familiares de baixa renda.

A lei de reserva de vagas (BRASIL, 2012) reconhece a desigualdade como traço constitutivo do sistema em dois níveis. No nível de qualidade, uma vez que supõe que a escolarização de nível médio em escolas públicas indica um potencial menor de desenvolvimento de competências acadêmicas. No nível econômico-financeiro, a lei reconhece que o segmento privado de Educação Superior é inacessível para uma parcela significativa da população brasileira. Ela prevê, portanto, reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para segmentos étnico-raciais - pretos, pardos e indígenas - em número proporcional às populações na unidade da federação na qual se situa o curso.

Expansão com estratificação e desigualdades encadeadas

As dinâmicas de estratificação que associam diferenciação e desigualdade não se limitam a cada uma dessas categorias, mas se entrecruzam, em atravessamentos que potencializam seus efeitos diferenciais. Cursos de tecnologia e licenciaturas, tendo muitas vezes uma carga horária menor, são oferecidos com maior facilidade em modalidade a distância e turno noturno. As ofertas de ensino noturno e a distância são predominantes na rede privada. Ao mesmo tempo, se a política de cotas amenizou os efeitos reprodutivos dos processos seletivos, ela não foi suficiente para reverter lógicas segundo as quais egressos de educação secundária com menor renda e capital cultural tendem a se direcionar para cursos que resultarão em menores retornos. Dessa maneira, superações no âmbito da estratificação vertical acabam desembocando nos desafios da estratificação horizontal que pode ser abordada por meio das categorias expostas anteriormente.

Há de atentar-se, também, para a persistência dos fatores que sustentam a estratificação vertical nos níveis médio e superior. A limitação do sistema em promover o sucesso na escolarização média evidencia uma grande barreira para o avanço na democratização do acesso à Educação Superior. Esforços para superar essa barreira podem ser encontrados em iniciativas como a lei de cotas. Ao reservar 50% das vagas públicas federais gratuitas no nível superior a egressos de escolas públicas, a normativa estimula a conclusão do Ensino Médio e favorece a

formação de novos públicos da Educação Superior, indivíduos cuja geração anterior não atingiu tais níveis de escolaridade. Entretanto, esses grupos seguem enfrentando severo desfavorecimento, inclusive do ponto de vista da informação necessária para conhecer a possibilidade da reserva de vagas (CAREGNATO; OLIVEN, 2017).

Outras questões de caráter transversal afetam as possibilidades de escolarização média e superior no Brasil. Do ponto de vista da desigualdade financeira, de acordo com os dados do PISA, “[...] o Brasil tem um alto percentual de alunos em camadas desfavorecidas: 43% dos alunos se situam entre os 20% mais desfavorecidos na escala internacional de níveis socioeconômicos do PISA, uma parcela muito superior à média de 12% de alunos nesta faixa entre os países da OCDE” (OCDE, 2016, p. 2). Há grande variação entre os níveis de escolarização por quartis de renda. Por exemplo, em 2015, apenas 41,8% dos jovens de 19 anos do quartil de renda mais baixa haviam completado o Ensino Médio, contra 85% do quartil de renda mais alta (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018). Dados do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) mostram que a taxa líquida de frequência dos jovens entre 15-17 anos no Ensino Médio era de 61,2% em 2016, sendo a meta do PNE de 85% em 2024 (BRASIL, 2016). Esse índice chega a 85,1% quando se considera somente os 20% mais ricos, e cai para 47,2% quando se considera os 20% mais pobres. Somado a isso, Simões (2016) constata que

[...] a probabilidade de um jovem de 19 anos do quintil mais rico chegar ao final do EM na idade recomendada é 2,4 vezes maior que a de um jovem do quintil mais pobre. O acesso à educação básica deve ser integral e universal. Portanto, se nem todos têm acesso a todos os anos escolares, o acesso não está universalizado e, portanto, não está integralizado para um segmento da população. Há hoje no Brasil cerca de 60 milhões de pessoas com mais de 16 anos e sem o ensino fundamental completo (cerca de 40% da população). Esse resultado é fruto de uma acumulação negativa de longa data, que tem melhorado, mas ainda é preciso vencer a brecha de renda associada ao acesso escolar. (SIMÕES, 2016, p. 37).

Esse problema desdobra-se quando se considera a geografia das vagas escolares. Especialmente os estudantes de menor renda tendem a acessar a escola mais próxima da residência ou do trabalho. Isso se deve a dificuldade de investir tempo e recursos materiais no deslocamento até uma escola com melhor qualidade de ensino. Significa, como consequência, tendência a maior vinculação entre origem social e possibilidades de mobilidade social pela escolarização (COSTA, 2008). Se isso ocorre nos meios urbanos, perpassa também o meio rural, e há desigualdades regionais de níveis de oferta e qualidade de ensino por todo o Brasil. De qualquer forma, a oferta de educação média em localidades e periferias, antes desprovidas dessa oferta, são também elementos que fomentam acesso à Educação Superior.

Outro elemento de estratificação educacional, ligado à desigualdade cultural, é condicionado pela escolaridade dos pais dos estudantes. De acordo com o relatório do PISA:

Uma parcela muito reduzida de pais de alunos alcançou o nível superior de ensino no Brasil. Menos de 15% dos adultos na faixa etária de 35 a 44 anos de idade possuem um diploma universitário, uma taxa bem menor que a média de 37% observada entre os países da OCDE. Entre os países que participaram do PISA 2015, o Brasil está entre os dois países com a menor proporção de adultos com nível superior, ficando atrás apenas da Indonésia onde menos de 9% dos adultos nesta faixa etária alcançaram este nível de escolaridade. A faixa etária entre 35 e 44 anos corresponde aproximadamente à idade dos pais de alunos que participaram do PISA 2015. (OCDE, 2016, p. 2).

Há ainda no Brasil uma dimensão de desigualdade que se relaciona com a questão racial. Em 2015, 68,3% dos indivíduos brancos de 19 anos havia concluído o Ensino Médio, sendo, entre as pessoas pretas, esse número de 50,4%, e entre os pardos, de 51,9% (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018). Essa é mais uma das diferenciações sociais que incidem nas desigualdades

educacionais, agindo tanto nas estruturas externas à escola quanto nas relações que se desenvolvem dentro das instituições.

Tudo isso se situa em um quadro geral de desigualdade social e educacional sistêmica. Nesse contexto, a expansão das vagas e das matrículas nos níveis médio e superior assume a forma de uma democratização segregativa (DUBET, 2015), em que determinados grupos sociais passam tipicamente por uma inserção precária no processo de escolarização. O caráter segregativo está em designar diferentes posições hierárquicas dentro do sistema a diferentes indivíduos, de acordo com sua origem social. A precariedade relaciona-se com o fato de que instituições, cursos, turnos e modalidades de estudo, formas de acesso, ao delimitarem as possibilidades de trajetórias no sistema, potencializam vulnerabilidades dos indivíduos no sistema. De acordo com Ribeiro (2017),

[...] a desagregação da “herança ocupacional mediada” indicou que ocorreu pouca equalização do acesso à educação (a associação entre a ocupação dos pais e a educação dos filhos diminui apenas ligeiramente) e um decréscimo muito maior dos retornos ocupacionais em termos de status ocupacional obtido (a associação entre a educação dos filhos e o status ocupacional). Todos esses elementos, contudo, combinaram-se para produzir um aumento razoavelmente modesto na mobilidade ocupacional. (RIBEIRO, 2017, p. 177-178).

Assim, segregação e precariedade são elementos que compõem desigualdades encadeadas entre os níveis de Ensino Médio e Superior e no interior de cada um. Isso evidencia os limites das políticas estatais, uma vez que as características estruturais do sistema reforçam a dinâmica de relações nas quais foi forjado, ao invés de potencializar possibilidades de mobilidade social. Desse ponto de vista, o Ensino Médio atua como uma barreira entre a origem social do estudante e as maiores possibilidades de ascensão social, encontradas na escolarização de nível superior, especialmente observadas dentro da categoria de prestígio social do curso – que traduz o prestígio social da profissão – e das categorias que expressam as condições de formação, como identidade acadêmica da instituição e turno e modalidade de estudo. Essas categorias de estratificação horizontal são potencializadas por modos de acesso e de seleção meritocráticos e pela restrição das oportunidades de formação superior com financiamento público, à medida que distanciam estudantes de estratos sociais desfavorecidos do diploma superior.

Considerações finais

Na Educação Superior, há políticas públicas que permitem ao estudante um distanciamento da sua origem social, significando algum grau de mobilidade. Na escola média, o estudante com limitadas condições financeiras e culturais ainda tenderá a frequentar o tipo de curso disponível segundo suas possibilidades, em instituição mais próxima de seu meio de origem.

Embora haja um reconhecimento das estratificações existentes nos níveis médio e superior, há uma ocultação da estratificação dos “tipos de escolarização”, que dificulta visualizar a própria desigualdade e sua reprodução pela escolarização diferenciada. A distinção limitada entre as categorias “escola pública” e “escola privada” - embora tenha razão de ser em muitos casos - quando é reificada, inclusive por meio de políticas públicas, permite a reprodução desse esquema ao não atacar outros aspectos de distinção e de diferença que promovem a desigualdade.

Para tornar a Educação Superior efetivamente democrática, as políticas públicas e institucionais precisam considerar a dimensão da equidade, tratando as desigualdades de modo a desarticular suas raízes e romper seu ciclo de reprodução. A formulação e a implementação

dessas políticas seguem demandando estudos que abordem e problematizem as condições de acesso, permanência e sucesso, investigando e subsidiando ações de apoio e promoção que compensem as ausências de capital financeiro e cultural. No contexto da expansão do acesso à educação, cabe ainda pesquisar formas pelas quais essas políticas podem gerar consequências coerentes na vida do indivíduo em sua relação com o mercado de trabalho.

Contudo, para agir sobre as desigualdades na Educação Superior, necessita-se dialogar com políticas voltadas à promoção da equidade no nível médio. Nesse sentido, é valioso acompanhar “os tipos de escolarização” e seus desempenhos constatados em avaliações de larga escala, por exemplo. Esse tipo de estudo oferece condições e informações para interpretar, além da estratificação vertical, como a estratificação horizontal opera na escola de nível médio para reproduzir desigualdades.

Outra frente a ser explorada é a investigação sobre formas de promover a qualidade nas instituições de modo que os indivíduos possam gozar de maior equidade no exercício do direito à educação. Com atenção especial aos novos públicos educacionais, seria preciso levantar elementos que permitam superar as estratificações dentro do sistema. A identificação desses elementos passa pela pesquisa acadêmica acerca da incidência das diferenças institucionais sobre as possibilidades de composição de trajetórias de escolarização de sucesso pelos indivíduos.

O avanço de pesquisas que lidem com a relação entre aspectos estruturais e aspectos da agência dos indivíduos no sistema educacional continua sendo útil para que se possa identificar variáveis que favorecem ou não as transições escolares. O estudo de trajetórias escolares e acadêmicas permite verificar de que modo os indivíduos lidam com os processos, com desafios e momentos críticos. Nesse sentido, para além de problematizar diferenciações e estratificações sistêmicas e institucionais que expressam condicionantes sociais, é possível identificar aprendizados e reflexões produzidas pelos indivíduos nos espaços sociais e educacionais, como alternativas para avançar no sistema. Trata-se de conhecer os processos por meio dos quais os indivíduos fazem suas trajetórias e encontram alternativas, obtendo êxito em suas escolarizações.

Referências

ABRANTES, P. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. **Interacções**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 25-53, 2005.

ALVES, J. E. D.; CAVENAGHI, S. O Programa Bolsa Família, fecundidade e a saída da pobreza. In: ARILHA, M. *et al.* (Orgs.). **Diálogos transversais em gênero e fecundidade**. Articulações contemporâneas. Campinas: Librum; Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2012. p. 27-48.

BALLANTINE, J. H.; HAMMACK, F. M. **The sociology of education: a systematic analysis**. Oxon: Routledge, 2017.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. Martins Fontes: São Paulo, 2009.

BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 145-183.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Congresso Nacional, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, nº 216, p. 8.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

BRASIL. Lei Nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 fev. 1999. Seção 1, n. 27, p. 1-2.

BRASIL. Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Seção 1, n. 10, p. 7-8.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, n. 253, p. 1.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, n. 169, p. 1-2.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, n. 35, p. 1-3.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação x Programa Bolsa Família e MDS**. Brasília: MDS, 2016. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/PNE_PBFfeMDS_final.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

CAPRARA, B. **A influência do capital cultural no desempenho estudantil**: reflexões a partir do Saeb 2003. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CAREGNATO, C. E. *et al.* New audiences and new educational stratifications in Brazilian Higher Education in the 21st Century. **AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, Maynooth, v. 10, p. 3501-35013, jan./abr. 2018.

CAREGNATO, C. E.; OLIVEN, A. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 171-187, abr./jun. 2017.

CASTRO, J. A. de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000300003>

CHARLES, M.; BRADLEY, K. Equal but Separate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education. **American Sociological Review**, v. 67, n. 4, p. 573-599, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.2307/3088946>

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000300004>

CURY, C. R. J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302008000400012>

DUBET, F. **Desigualdades multiplicadas**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-49792015000200002>

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 29, p. 22-70, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-45222012000100003>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014**. Brasília: IBGE, 2014. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/default.shtm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2001**. Brasília: Inep, 2002. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2001/Superior/Sinopse_Superior_2001.zip. Acesso em: 10 fev. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb**: resultados e metas. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 2 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip. Acesso em: 8 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2016.zip. Acesso em: 8 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatórios**. Relatórios Síntese do Exame Nacional de Desempenho do Estudante - 2016. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/relatorios>. Acesso em: 10 jun. 2018.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742011000300006>

KRAWCZYK, N.; SILVA, C. J. de O. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. **Sensos-e**, Porto, v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LOPES, A. D. Affirmative action in Brazil: how students' field of study choice reproduces social inequalities. **Studies in Higher Education**, London, v. 42, n. 12, p. 2343-2359, fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1144180>

MAFRA, L. de A. Sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. V. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2003. p. 109-136.

MENEZES FILHO, N.; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: UNESP, 2015. p. 109-132.

NOGUEIRA, M. A. A categoria “família” na pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. UFMG. **Inter-legere**, Natal, v. 9, p. 156-166, 2011.

OBSERVATÓRIO DO PNE. O PNE. 2018. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 5 maio 2018.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil - Resumo de resultados nacionais do PISA 2015**. Paris: OCDE, 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

RIBEIRO, C. A. C. Occupational and income intergenerational mobility in Brazil between the 1990s and 2000s. **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 157-185, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2238-38752017v7i17>

SILVA, N. do V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (Orgs.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM; Topbooks, 2003. p. 105-146.

SIMÕES, A. A. **As metas de universalização da educação básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

TROW, M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: FOREST, J. J. F.; ALTBACH, P. G. (Eds.). **International handbook of higher education**. Part one: global themes and contemporary challenges. Dordrecht: Springer, 2007. p. 243-280.

Recebido em 12/06/2018

Versão corrigida recebida em 15/01/2019

Aceito em 17/01/2019

Publicado online em 23/01/2019