

A DIMENSÃO VERTICAL E HORIZONTAL DA ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL

Arnaldo Mont'Alvão¹

RESUMO

O texto discute as dimensões vertical e horizontal da estratificação educacional. Enquanto a estratificação vertical indica as desigualdades de acesso aos diversos níveis do sistema, a dimensão horizontal abrange as diferenças qualitativas que permeiam as desigualdades de transição. A análise das duas dimensões propicia um conhecimento mais amplo dos processos de estratificação que afetam os sistemas educacionais. Os principais estudos internacionais que tratam dessas dimensões são incluídos e o caso brasileiro é contextualizado.

Palavras-chave: estratificação; educação; horizontal; vertical

Vertical and horizontal dimensions in educational stratification

Abstract

This article discusses the vertical and horizontal dimensions of educational stratification. While vertical stratification indicates unequal access to the system's levels, horizontal dimension focus on qualitative differences that produces inequality. Using those analytical dimensions provides a better understanding of social stratification processes. International studies and Brazilian case are discussed.

Key-words: stratification; education; horizontal; vertical

INTRODUÇÃO

A estratificação dos sistemas educacionais é uma questão de extrema importância social e tem sido foco de muitos estudos ao redor do mundo, inclusive no Brasil. O foco principal das análises está na dimensão “vertical” dos processos de estratificação, ou seja, no estudo do efeito das origens sociais sobre o alcance educacional ou sobre as chances de estudantes completarem as transições educacionais.

Nos últimos 15 anos, todavia, vem crescendo fortemente, na literatura internacional, o interesse pela dimensão “horizontal” da estratificação, a qual diz respeito às diferenças qualitativas que envolvem as transições educacionais (Charles & Bradley, 2002; Gerber & Cheung, 2008). Inclusive no Brasil alguns estudos já vêm mostrando como as origens sociais afetam diferenças qualitativas nas transições, principalmente no ensino superior. Neste texto estas duas dimensões são exploradas, levando-se em conta também a produção brasileira.

DIMENSÃO VERTICAL: ESTRATIFICAÇÃO DO ALCANCE EDUCACIONAL

Os estudos pioneiros sobre a relação entre origem socioeconômica e alcance educacional, como o trabalho de Blau & Duncan (1967), e o trabalho de Hauser & Featherman (1976), analisavam o alcance educacional através do uso de modelos de regressão lineares sobre o total de anos de escolaridade alcançados, e, em geral, indicaram a estabilidade do efeito das origens sociais sobre o alcance educacional.

Uma variação analítica importante veio com os trabalhos de Spady (1967) e Mare (1980, 1981). Ambos propõem analisarmos o sistema educacional como um processo de seleção que separa e elimina estudantes desprovidos de motivações, oportunidades e habilidades adequadas, em vários pontos do ciclo escolar, nos quais atritos em larga escala afetam as crianças das classes mais baixas nas primeiras transições do sistema. Ao invés de modelos lineares, o primeiro propôs a utilização de probabilidades – usando a distribuição gama – de estudantes completarem pontos decisivos do sistema educacional, enquanto o

¹ Professor adjunto do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ). Email: almontalvao@gmail.com

segundo propôs um modelo estatístico baseado em modelos logísticos binários. Estes modelos, ao contrário dos modelos lineares, não sofrem influência da proporção de estudantes que realizam cada transição, separando assim os efeitos marginais das distribuições, e apresentando probabilidades independentes entre as transições. Estes estudos, voltados para o caso americano, mostraram que as origens sociais influem de maneira diferenciada em cada uma das transições, cuja direção geral é o enfraquecimento do efeito das origens ao longo das transições, ou seja, o efeito da origem social é mais forte nas primeiras transições, para o ensino básico e secundário. Isto se explica pelo processo de seleção social que faz com que crianças de classes sociais mais baixas encarem barreiras seletivas severas nas primeiras transições educacionais, o que faz com que só os estudantes mais dedicados e motivados provenientes destas classes consigam progredir até as transições mais elevadas. Quando as taxas de transição são altas, somente os estudantes menos motivados e dedicados das classes baixas falharão, e quando as taxas forem baixas, somente os mais dedicados conseguirão progredir. Mare encontrou um efeito constante das origens ao longo das coortes, ou seja, as desigualdades nas transições escolares apresentam níveis semelhantes ao longo do tempo.

Vários estudos posteriores procuraram aprofundar o entendimento dos padrões de desigualdades nas transições educacionais. Muller & Karle (1993) analisaram dados para nove países europeus e encontram que todos eles apresentam o mesmo padrão nas taxas de transição, sendo o efeito das origens sociais mais alto na primeira transição, para o ensino básico, tornando-se menor à medida que avançam as transições. Raftery & Hout (1993) propuseram a hipótese da *desigualdade maximamente mantida* (MMI), a qual poderia ser tomada como parâmetro para estudos comparados de estratificação educacional, pois consegue captar a dinâmica da expansão e diferenciação dos sistemas educacionais num número considerável de países. Essa hipótese afirma que a desigualdade de acesso a um determinado nível de ensino só declinará quando houver saturação do acesso àquele nível por parte dos estudantes oriundos das classes sociais

privilegiadas e, assim, a pressão desloca-se para as transições subsequentes do sistema escolar. Dessa forma, a expansão do sistema educacional não implica necessariamente a redução das desigualdades sociais, mas, sim, que estas tendem a permanecer estáveis, ou mesmo a se ampliarem, uma vez que os grupos já em vantagem aproveitarão melhor as novas posições disponibilizadas. Somente quando houver uma saturação nas chances de determinados grupos em vantagem completarem uma transição – algo próximo a 100% de acesso – é que os níveis de desigualdade começam a cair.

A coletânea de Shavit & Blossfeld (1993) analisou os padrões de estratificação de sistemas educacionais em treze países e indicou que a MMI é plausível para a maioria deles, exceto para países onde a queda das desigualdades ocorreu antes da saturação da educação básica pelos grupos privilegiados (Suécia e Holanda), ou a saturação do acesso à educação básica ocorreu sem que necessariamente as desigualdades tivessem sido reduzidas como consequência (Estados Unidos). Alguns estudos do caso brasileiro apontam que esta hipótese é aplicável ao nosso contexto (Silva, 2003; Collares, 2010; Mont'Alvão, 2011).

As evidências da coletânea de Shavit & Blossfeld (1993) apontam ainda que em praticamente todos os países se verifica a diminuição do efeito das origens sociais ao longo das transições e que, embora as proporções de estudantes de todas as classes sociais que atendem a todos os níveis educacionais tenham aumentado, as vantagens associadas com as origens sociais mais privilegiadas persistem ao longo das coortes em quase todos os países. Os pesquisadores concluem sobre a aplicabilidade das propostas do modelo de Mare e propõem um padrão universal de entendimento dos sistemas de estratificação educacional: os sistemas se abrem, passo a passo, da base para cima, de forma que as coortes vão lentamente avançando dentro da hierarquia educacional, mas os níveis educacionais mais altos permanecem razoavelmente exclusivos, o que faz com que verdadeiros gargalos sejam criados na transição para o nível superior, privilegiando o acesso daqueles oriundos de grupos socioeconomicamente avantajados. Este padrão de desi-

gualdade persistente tem então sido observado em estudos para vários países, tanto aqueles desenvolvidos indicados por Shavit&Blossfeld (1993) quanto em desenvolvimento, incluindo-se o Brasil (Gerber, 2000; Torche, 2005; Ribeiro, 2009, 2011).

Estudos mais recentes, todavia, têm indicado padrões distintos. A coletânea *Stratification in Higher Education* (Shavit et al., 2007), analisou dados dos anos 90 para 15 países e postula que seus resultados permitem relativizar a tese da persistência da desigualdade educacional em tempos de expansão educacional. Os achados gerais indicam um quadro de estabilidade similar ao da coletânea de Shavit&Blossfeld (1993). Somente a Rússia apresentou aumento de desigualdades, e quatro países apresentaram declínio (Israel, Itália, Japão e Taiwan). No entanto, mesmo que a desigualdade seja estável entre as coortes, o fato de que a expansão proporciona que indivíduos oriundos de classes sociais baixas acessem níveis educacionais que antes eram barreiras a indivíduos de suas classes representa para os autores um elemento importante de inclusão. Concluem que o processo de expansão educacional é sim uma força equalizadora.

Breen et al. (2009, 2010) vão além no que diz respeito à relativização da tese da desigualdade persistente e afirmam que tem havido sim queda na relação entre origens sociais e alcance educacional. Os pesquisadores analisaram dados para oito países europeus, a partir de grandes amostras, e os resultados apontam um declínio geral das desigualdades de alcance das transições educacionais, mais acentuado entre estudantes com origem nas classes rurais e de trabalhadores manuais. Os autores acreditam que seus achados também desafiam abordagens como a hipótese MMI - que pressupõe que as desigualdades em cada transição só diminuirão na medida em que haja saturação do acesso de estudantes de classes privilegiadas a este nível - e qualquer outra que argumente que o declínio das desigualdades só se dá em condições excepcionais.

ESTRATIFICAÇÃO DO ALCANCE EDUCACIONAL NO BRASIL

Estudos sobre o processo de estratificação educacional no Brasil têm sido realizados desde os anos 80, com foco principalmente na educação básica. Silva et al. (1985), Silva & Souza (1986), Hasenbalg& Silva (1990), Souza & Silva (1994), Silva & Hasenbalg (2000, 2002) e Silva (2003) mostraram que há fortes desigualdades nas transições iniciais e que o efeito das origens tende a declinar gradativamente ao longo das transições da educação básica, havendo deslocamento da seletividade socioeconômica e racial para os níveis mais elevados do ciclo escolar. Encontraram também uma forte estabilidade temporal do efeito das origens e pequeno declínio do efeito da raça. Este declínio é confirmado por estudo recente de Marteleto (2012). Essa tendência confronta resultados do estudo de Fernandes (2005) para dados dos anos 80, que indicam que o efeito da raça era estável ao longo das coortes, mostrando-se uma barreira importante dentro do sistema educacional contra o processo de equalização em tempos de expansão.

O estudo de Torche (2010), por sua vez, mostra que houve um aumento das desigualdades de acesso às transições para se completar o ensino médio e entrar para a universidade ao longo das coortes no Brasil, Chile, Colômbia e México. Aponta que o processo de expansão educacional no Brasil pode ser comparado ao de outros países como a Rússia, onde o agigantamento da educação básica, e até mesmo do ensino médio, que propiciou mais alcance educacional a todas as classes, não é acompanhado pelo ensino superior, criando-se um verdadeiro gargalo nessa transição, aumentando, assim, a competição por um número escasso de posições privilegiadas. Nessa linha, o estudo de Collares (2010) analisou as desigualdades de acesso ao ensino superior brasileiro utilizando dados da PNAD entre 1982 e 2006, e indicou a persistência, ou mesmo o aumento, do efeito das origens sociais (renda familiar e educação dos pais). Encontrou também diminuição do efeito da raça ao longo do período.

Em estudo comparativo entre 25 países participantes do International Social Survey-

Programme (ISSP) em 1999, Hout (2006) aponta que o Brasil, além de apresentar a mais baixa média escolar entre todos os países investigados, é aquele no qual se encontram os mais fortes efeitos das origens sobre as chances de se realizar a transição para a educação superior.

DIMENSÃO HORIZONTAL: QUALIFICAÇÃO DAS TRANSIÇÕES EDUCACIONAIS

O estudo desta dimensão procura desvelar em que medida as origens socioeconômicas determinam o tipo ou a qualidade da educação recebida por estudantes ao longo dos pontos de transição do sistema. Estas diferenças podem residir nos tipos de educação – vocacional ou acadêmica –, nos tipos de instituição – universidades de pesquisa, faculdades, colleges, etc. –, assim como nos cursos e campos do saber – ciências médicas, econômicas, humanas, etc.

Uma premissa básica de estudos desta dimensão é que indivíduos não progridem ao longo do sistema educacional numa sequência unilinear (Breen&Jonsson, 2000; Lucas, 2001). Isto porque, em muitos países, o sistema educacional divide-se em caminhos alternativos nos quais os indivíduos, diferenciados tanto por suas origens sociais quanto pelo desempenho escolar, podem realizar diferentes probabilidades de continuação escolar.

A hipótese EMI (*effectively maintained inequality*) (Lucas, 2001) pressupõe que uma característica importante dos sistemas educacionais em tempos de expansão é que famílias dos estratos mais altos procuram resguardar para seus filhos os caminhos do sistema educacional que trarão maior retorno social e econômico. Atores com vantagens socioeconômicas asseguram para si mesmos e sua família algum grau de vantagem onde quer que seja possível, seja quantitativa ou qualitativa. 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 pres-

ção ser necessariamente deslocada para o nível superior, como pressupõe a MMI, desigualdades nas chances de alcance educacional neste nível podem ser substituídas por desigualdades nas chances de acesso aos caminhos mais seletivos e prestigiados. Filhos de pais em vantagem socioeconômica serão alocados para posições vantajosas quantitativa e qualitativamente no sistema escolar. Lucas (2009; Lucas & Byrne, 2011), não se espera que a EMI seja universal, pois ela se adequa melhor aos contextos com alta demarcação entre caminhos dentro de cada nível educacional.

Embora haja o argumento de que as diferenciações no interior de cada nível educacional sejam menos importantes do que o nível educacional em si na determinação das oportunidades socioeconômicas posteriores dos estudantes (Breen et al., 2009), o estudo desta dimensão, em conjunto com o da estratificação horizontal, permite oferecer um quadro mais completo do processo de estratificação educacional. Na seção a seguir são discutidas as principais propostas de análise dentro dessa dimensão.

ESTRATIFICAÇÃO POR TIPOS INSTITUCIONAIS E ÁREAS EDUCACIONAIS

O sistema educacional se estratifica de acordo com os tipos institucionais e com os campos de estudo (Ayalon&Yogev, 2005). Ou seja, estudantes que completam o ensino médio e buscam avançar para o ensino superior fazem escolhas em termos do tipo de instituição – educação acadêmica ou vocacional, faculdade, centro universitário, ou universidade, rede privada ou pública, etc. – quanto em termos da área educacional – ciências naturais, ciências exatas, ciências humanas e sociais, etc. – e tipo de curso que pretendem frequentar. O estudo da estratificação horizontal mostra que estas escolhas são condicionadas socialmente, de modo que estudantes dos estratos socioeconômicos mais altos têm vantagens de acesso às instituições mais prestigiadas e campos educacionais com maior retorno socioeconômico posterior.

Em termos de hierarquia entre instituições,

estudos indicam que estudantes de classes sociais baixas têm maiores chances de acesso a instituições de menor prestígio e de caráter vocacional (Hansen, 1997; Lucas, 2001; Goyette&Mullen, 2006; Duru-Bellat et al., 2008). A posse de poucos recursos culturais ou econômicos impossibilita que compitam pelas vagas nos cursos e instituições mais seletivas, tendendo a conseguir acesso a cursos de caráter mais técnico, de caráter terciário ou não, a partir da influência da experiência direta dos próprios pais com ocupações de caráter manual (Van de Werfhorst et al., 2003).

Hierarquias internas nas instituições demarcam diferenciais de prestígio e retorno socioeconômico por campos educacionais (Rumberger& Thomas, 1993; Davies &Guppy, 1997), implicando em maior seletividade para acesso os cursos com maiores retornos, como medicina, engenharias, ciências aplicadas – exatas e naturais – e advocacia. Ciências humanas e sociais seriam aquelas com menor seletividade. Esta seletividade se dá principalmente em termos de diferenciais de classe de origem. Parte do efeito das origens sociais se dá através do desempenho acadêmico, o que favorece estudantes das classes mais altas, os quais apresentam maior probabilidade de sucesso na competição pelas vagas nos cursos mais prestigiados, que requerem alto nível de desempenho nos exames de admissão.

A seletividade também pode se dar a partir de outros fatores adscritos, como raça, com concentração do acesso de estudantes de grupos de cor a cursos e instituições de menor prestígio, e principalmente gênero, com concentração de mulheres num número reduzido de cursos, nas áreas de humanas, letras, educação e ciências biológicas (Davies &Guppy, 1997; Jacobs, 1995; Gerber&Cheung, 2008). Nesse sentido, alguns estudos defendem que a escolha dos campos educacionais depende mais do gênero que da origem socioeconômica (De Graaf&Wolbers, 2003; Duru-Bellat et al., 2008). A influência da classe social é mais forte em sistemas que diferenciam segundo o desempenho dos estudantes, enquanto o efeito do gênero tende a ser muito forte em sistemas cuja diferenciação se dá mais em termos de campos do saber e áreas de estudo (Muller &Kogan, 2010).

ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL NO BRASIL

O estudo dessa dimensão no Brasil ainda é incipiente, e boa parte das análises se detêm principalmente sobre as diferenças de acesso entre as redes pública e privada do nível superior. Schwartzman (2004) discutiu as diferenças no perfil dos estudantes das instituições da rede pública e privada e argumenta que, embora exista uma percepção geral de que estudantes de famílias mais educadas e ricas são aqueles que ocupam a grande maioria das vagas da rede pública, na verdade o perfil dos estudantes nas duas redes é muito semelhante. Collares (2010; Prates &Collares, 2015) e Mont’Alvão (2011) investigam estas diferenças de forma mais sistemática – com o uso de modelos de regressão multinomiais a partir de dados das PNADs – e mostram que o acesso à rede pública é, em geral, menos desigual do que à rede privada, principalmente no que toca à raça e renda familiar.

Pelo menos dois estudos apontam diferenças nas transições por tipo de curso. Collares (2010) mostra, a partir de dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que a educação dos pais e o gênero são fatores importantes para se entender as diferenças de acesso a cada curso. Por exemplo, mulheres concentram-se em cursos como psicologia (88%), letras (86%) e terapia do discurso (95%), enquanto homens concentram-se nas engenharias (entre 75% e 95%, dependendo do tipo). Mont’Alvão (2013) analisou as chances de acesso a diferentes áreas do conhecimento usando dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios de Minas Gerais (PAD-MG) de 2009, e mostrou que mulheres têm chances maiores de acesso a cursos nas áreas naturais do que homens.

Mont’Alvão (2015) analisa a estratificação do acesso ao ensino superior no Brasil por tipo institucional, a partir de dados de um suplemento especial da PNAD 2007, e apontou que o acesso à educação superior tecnológica é menos desigual do que o acesso à educação acadêmica.

Assim, a estratificação horizontal é importante no Brasil, tanto por setor institucional, quanto

por campos de estudo. São necessários, todavia, mais estudos sobre esta questão.

DISCUSSÃO

Ao longo das últimas décadas, uma produção cada vez maior, em âmbito internacional, vem mostrando os efeitos, e tendências, das origens socioeconômicas sobre os percursos dos estudantes no sistema escolar. Vários estudos situaram o caso brasileiro nessa dimensão vertical da estratificação educacional.

Um número crescente de estudos, todavia, vem mostrando que esse processo se entrecruza com a diferenciação qualitativa em cada ponto de transição, ou, dimensão horizontal. Ou seja, é importante entendermos não somente como características adscritas influenciam o alcance educacional, mas também como estas características produzem diferenças qualitativas do alcance educacional.

Estudos amplos do processo de estratificação educacional deveriam, idealmente, abordar as duas dimensões. No Brasil, embora seja um processo complicado devido à limitação das fontes de dados disponíveis, vem crescendo o número de estudos que se preocupa com as duas dimensões, o que contribui para um conhecimento mais amplo dos processos de estratificação do sistema educacional do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayalon, H. &Yogev, A. (2005). Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: the case of Israel. *European Sociological Review*, 21, 227-241.

Blau, P. & Duncan, O. (1967). *The American occupational structure*. New York, Willey.

Breen, R.&Jonsson, J. O. (2000). Analyzing educational careers: a multinomial transition model. *American Sociological Review*, 65, 754-772.

Breen, R., Lujikx, R.,Muller, W. &Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight European coun-

tries. *American Journal of Sociology*, 114, 1475-1521.

_____(2010). Long-term trends in educational inequality in Europe: class inequalities and gender differences. *European Sociological Review*, 26, 31-48.

Charles, M. & Bradley, K. (2002). Equal but separate: a cross-national study of sex segregation in higher education. *American Sociological Review*, 67, 573-599.

Collares, A. C. M. (2010). *Educational inequalities and the expansion of postsecondary education in Brazil, from 1982 to 2006*. Madison: Tese de Doutorado em Sociologia, University of Wisconsin.

Davies, S. &Guppy, N. (1997). Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education. *Social Forces*, 75, 1417-1438.

De Graaf, P. M. &Wolbers, M. H. J. (2003). The effects of social background, sex, and ability on the transition to tertiary education in the Netherlands. *The Netherlands Journal of Social Sciences*, 39, 172-201.

Duru-Bellat, M., Kieffer, A. & Reimer, D. (2008). Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49, 347-368.

Erikson, R. &Jonsson, J. O. (1998). Social origin as an interest-bearing asset: family background and labor market rewards among employees in Sweden. *Acta Sociológica*, 41, 19-36.

Fernandes, D. C. (2005). Race, socioeconomic development and the education stratification process in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, 22, 365-422.

Gerber, T. (2000). Educational stratification in contemporary Russia: stability and change in the face of economic and institutional crisis. *Sociology of Education*, 73, 219-246.

- Gerber, T. & Cheung, S. Y. (2008). Horizontal stratification in postsecondary education: forms, explanations, and implications. *Annual Review of Sociology*, 34, 299-318.
- Gerber, T. & Schaefer, D. R. (2004). Horizontal stratification of higher education in Russia: trends, gender differences, and labor market outcomes. *Sociology of Education*, 77, 32-59.
- Goyette, K. A. & Mullen, A. L. (2006). Who studies the arts and sciences? social background and the choice and consequences of undergraduate field of study. *The Journal of Higher Education*, 77, 497-538.
- Hansen, M. N. (1997). Social and economic inequality in the educational career: do effects of social background characteristics decline? *European Sociological Review*, 13, 305-321.
- Hasenbalg, C. & Silva, N. V. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 73, 5-12.
- Hauser, R. M. & Featherman, D. L. (1976). Equality of schooling: trends and prospects. *Sociology of Education*, 49, 99-120.
- Hout, M. (2006). Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality: Crossnational Comparisons. *Sociological Theory and Methods*, 21, 237-252.
- Jackson, M., Luijkx, R., Pollak, R., Valet, L.-A. & Van De Werforst, H. G. (2008). Educational fields of study and the intergenerational mobility process in comparative perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 49, 369-388.
- Jacobs, J. A. (1995). Gender and academic specialties: trends among recipients of college degrees in the 1980s. *Sociology of Education*, 68, 81-98.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility and social background effects. *The American Journal of Sociology*, 106, 1642-1690.
- ____ (2009). Stratification theory, economic background, and educational attainment: a formal analysis. *Rationality and Society*, vol. 21, 459-511.
- Lucas, S. R. & Byrne, D. (2011). Theory and method in the assessment of effectively maintained inequality in comparative perspective. Trabalho apresentado no RC28 Summer Meeting, University of Iowa, Iowa City.
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuations decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75, 295-305.
- ____ (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, 46, 72-87.
- Marteleto, L. J. (2012). Educational inequality by race in Brazil, 1982-2007: structural changes and shifts in racial classification. *Demography*, 49, 337-358.
- Mont'Alvão, A. (2011). Estratificação educacional no Brasil do século XXI. Dados - *Revista de Ciências Sociais*, 54, 389-430.
- ____ (2013). *Estratificação do acesso ao ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Tese de Doutorado em Sociologia, Universidade Federal de Minas Gerais.
- ____ (2015). Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 30, vol. 88: 129-143.
- Muller, W. & Karle, W. (1993). Social Selection in educational systems in Europe. *European Sociological Review*, 9, 1-23.
- Muller, W. & Kogan, I. (2010). Education. In S. Immerfall & G. Therborn (eds.), *Handbook of European societies*. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 217-289.
- Prates, A. A. P. & Collares, A. C. M. (2015). *Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: O caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI*. Belo

Horizonte: FinoTraçoEditora.

Raftery, A. & Hout, M. (1993), Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-1975. *Sociology of Education*, 66, 41-62.

Ribeiro, C. A. C. (2009). Desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil: raça, classe e gênero. In C. A. C. Ribeiro, *Desigualdade de oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte, Argumentum Ed., 21-74.

___ (2011). Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 54, 41-87.

Rumberger, R. W. & Thomas, S. L. (1993). The economic returns to college major, quality and performance: a multilevel analysis of recent graduates. *Economics of Education Review*, 12, 1-19.

Schwartzman, S. (2004). Equity, quality and relevance in higher education in Brazil. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 76, 173-188.

___ (2008). A questão da inclusão social na universidade brasileira. In M. C. L. Peixoto & A. V. Aranha (Orgs.), *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 23-43.

Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent inequality: a comparative study of educational attainment in thirteen countries*. Boulder/San Francisco/Oxford, Westview Press.

Shavit, Y., Arum, R. & Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education: a comparative study*. Palo Alto, Stanford University Press.

Shwed, U. & Shavit, Y. (2006). Occupational and economic attainments of college and university graduates in Israel. *European Sociological Review*, 22, 431-442.

Silva, N. V. (2003). Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In N. V. Silva & C. Hasenbalg (eds.), *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro, Top-

books, 105-138.

Silva, N. V. & Hasenbalg, C. (2000). Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 43, 423-445.

Silva, N. V. & Hasenbalg, C. (2002). Recursos familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, 18, 67-76.

Silva, N. V. & Souza, A. M. (1986). Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 58, 49-57.

Souza, A. M. & Silva, N. V. (1994). Origem familiar, qualidade da educação e escolas públicas e particulares em São Paulo: relações e efeitos nas transições escolares. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 24, 97-114.

Spady, W. G. (1967). Educational mobility and access: growth and paradoxes. *The American Journal of Sociology*, 73, 273-286.

Torche, F. (2005). Privatization reform and inequality of educational opportunity: the case of Chile. *Sociology of Education*, 78, 316-343.

___ (2010), Economic crisis and inequality of educational opportunity in Latin America. *Sociology of Education*, 83, 85-110.

Van De Werfhorst, H. G. (2002). A detailed examination of the role of education in intergenerational social-class mobility. *Social Science Information*, 41, 407-438.

Van De Werfhorst, H. G., Sullivan, A. & Cheung, S. Y. (2003). Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29, 41-62.