



FLÁVIA VITOR LONGO

TAL MÃE, TAL FILHO? UMA ANÁLISE DA MOBILIDADE EDUCACIONAL
INTERGERACIONAL NO BRASIL EM 1996 e 2012

CAMPINAS
2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FLÁVIA VITOR LONGO

TAL MÃE, TAL FILHO? UMA ANÁLISE DA MOBILIDADE EDUCACIONAL
INTERGERACIONAL NO BRASIL EM 1996 e 2012

Orientadora: Profa. Dra. Joice Melo Vieira.

Dissertação de mestrado apresentada ao
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Estadual de Campinas para a
obtenção do Título de Mestra em Demografia.

Este exemplar corresponde à versão final da dissertação, defendida
pela aluna Flávia Vitor Longo, orientada pela Profa. Dra. Joice Melo Vieira.

CAMPINAS

2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

L864t Longo, Flávia Vitor, 1989-
Tal mãe, tal filho? : uma análise da mobilidade educacional intergeracional no Brasil em 1996 e 2012 / Flávia Vitor Longo. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Joice Melo Vieira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Mobilidade social. 2. Demografia da família. 3. Educação. 4. Adolescência. 5. Família. I. Vieira, Joice Melo, 1980-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: As mother, as child? : an analysis of intergenerational educational mobility in Brazil in 1996 and 2012

Palavras-chave em inglês:

Social mobility

Family demography

Education

Youth

Family

Área de concentração: Demografia

Titulação: Mestra em Demografia

Banca examinadora:

Joice Melo Vieira [Orientador]

Maria Coleta Ferreira Albino Oliveira

Stella Maria Barberá da Silva Telles

Data de defesa: 17-03-2015

Programa de Pós-Graduação: Demografia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, em sessão pública realizada em 17 de março de 2015, considerou a candidata FLÁVIA VITOR LONGO aprovada.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora.

Profa. Dra. Joice Melo Vieira

Joice Melo Vieira

Profa. Dra. Maria Coleta Ferreira Albino Oliveira

Maria Coleta F.A. de Oliveira

Profa. Dra. Stella Maria Barberá da Silva Telles

Stella Maria Barberá da Silva Telles

Resumo

A mobilidade educacional intergeracional é definida neste estudo como a diferença de nível educacional encontrada entre mães e filhos. Se a escolaridade dos filhos supera a das mães temos casos de mobilidade intergeracional ascendente. O objetivo deste estudo é explorar quais são os fatores que contribuem para que adolescentes de 16 a 19 anos cujas mães alcançaram no máximo o Ensino Fundamental Incompleto concluam pelo menos o Ensino Fundamental. Os dados são provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 1996 e 2012. Por meio de análises descritivas e regressão logística binária observa-se que a cor, a região de residência e a renda tiveram maior influência sobre a mobilidade em 1996 do que em 2012.

Palavras-chave: Educação, Mobilidade, Família, Adolescência, Demografia da Família

Abstract

Intergenerational educational mobility is defined in study as the difference between educational level of mother and their children. If children's schooling exceeds that one of their mothers, so, we have cases of upward intergenerational mobility. This study aims to explore what are the factors that contributes for adolescents aged 16 to 19 whose mothers reached Incomplete Elementary School or even has no instruction, can conclude at least Elementary School. Data are from PNAD (Household National Sampling Survey) 1996 and 2012. Through descriptive analyzes and binary logistic regression, observes that color, region of residence and income had greatest influence on mobility in 1996 than 2012.

Keywords: Education, Mobility, Family, Youth, Demography of Family.

Sumário

Introdução	1
Capítulo I – Sobre Mobilidade Educacional Intergeracional	3
1.1 O que é mobilidade educacional intergeracional?	3
1.2 Mobilidade social e educação	4
1.3 A construção do sistema educacional brasileiro	16
1.4 O papel das políticas educacionais recentes	22
1.5 Demografia, economia e mudanças sociais	24
Capítulo II – Demografia, Educação e Mobilidade	27
2.1 Demografia e Educação	27
2.2 Demografia e mobilidade educacional intergeracional	29
2.3 Demografia da família	32
2.3.1 O custo de oportunidade da criação de filhos	34
2.4 Implicações da abordagem de curso de vida para os estudos sobre mobilidade educacional	39
2.4.1 Principais conceitos de curso de vida	42
2.5 Família e escolarização no curso de vida	44
Capítulo III – Fonte de Dados e Método	47
3.1 PNADs utilizadas e recorte geográfico	48
3.2 Quais variáveis indicam mobilidade?	49
3.3 Preparação do banco de dados	51
3.4 Análise estatística	53
Capítulo IV – Retrato da mobilidade educacional entre mães e filhos em 1996 e 2012	57
4.1 Quanto o Brasil mudou entre 1996 e 2012?	57
4.2 A população adolescente em 1996 e 2012: quem são e com quem vivem	70
4.3 Mobilidade educacional intergeracional na PNADs 1996 e 2012	75
4.4 Perfil dos filhos das mulheres de mais baixa escolaridade	80
4.5 Quais fatores facilitam a mobilidade educacional intergeracional?	84
4.6 O que aprendemos sobre mobilidade educacional intergeracional em grupos de mais baixa escolaridade?	89
Considerações finais	93
Referências bibliográficas	97
Anexos	103

Dedico às gerações anteriores de minha família, especialmente meu pai e minha mãe, que por meio de suas trajetórias de vida, dedicação e sacrifícios possibilitaram que estivesse onde estou.

Agradecimentos

Agradecer é a manifestação do sentir-se grato, por encontrar-se sob graça. Em diversos momentos desta dissertação me vi plena desse sentimento. E não poderia deixar de comunicar minha gratidão àqueles que fizeram parte de mais essa etapa em minha vida.

Reconheço que pela Divina Providência me chegou às mãos aquilo de que necessitava no momento oportuno. Sou grata por fruir de Saúde, Família e Amigos – elementos mais que necessários para que eu chegasse até aqui.

Agradeço a minha família – meu esteio. Aos meus pais, Jadir e Gisele, por serem faróis dos meus caminhos. Às minhas irmãs, Viviane e Victória, pelo exemplo de vida que são e pelo apoio incondicional.

Agradeço aos professores do Departamento de Demografia e aos pesquisadores do NEPO ‘Elza Berquó’, os quais contribuíram para minha formação acadêmica. Em especial, agradeço à professora Maria Coleta, por me permitir dar os primeiros passos dentro da Demografia enquanto bolsista de Iniciação Científica e pela participação no Exame de Defesa. À Gláucia Marcondes por me guiar na transição para os estudos demográficos, pela paciência e conversas dedicadas e pela participação em meu Exame de Qualificação. À Luciana Alves, pela excelente didática a qual fez com que entendesse e me apropriasse melhor do instrumental de um demógrafo – e pelas orientações mais que bem-vindas também no Exame de Qualificação. À Stella Telles por ter aceito participar da banca de defesa.

Por fim, agradeço de coração à Joice Vieira, que para além de toda orientação, atenção, tempo e carinho dedicados desde meus tempos de IC, me ensinou que distância não significa ausência. Joice, obrigada!

Agradeço aos amigos que compartilharam dessa jornada – muito mais que apenas madrugadas de laboratórios. À coorte de ingressantes de 2013, com muito carinho e em especial: Dafne, Fausto, Chandeline, Heloísa, Encina e Rodrigo. Ao Fernando, ao Cadu, e à Liziara, pelo entusiasmo de sempre. Nas arquibancadas da vida, a torcida de vocês é mais do que especial.

Ao Thiago, que tão logo chegou e me mostrou que parceria e companheirismo tornam a vida mais leve - finalizar essa etapa foi mais fácil contigo. Meu mais sincero carinho e gratidão.

Agradeço por fim aos funcionários do NEPO, especialmente ao Rogério e à Raquel; e ao CNPq por financiar esta modesta contribuição para a Demografia e para o entendimento das condições de vida dos adolescentes brasileiros.

Lista de Ilustrações

Figura 1: Diagrama de Lexis: idade x série	52
Figura 2: Quadro indicativo de mobilidade educacional intergeracional	54
Quadro 1: Brasil, 1996 e 2012: número de casos selecionados para este estudo	74

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Brasil, 1996 e 2012: Distribuição da população por tipo de arranjo doméstico (%)	58
Gráfico 2: Brasil, 1996: Proporção de indivíduos que residem com a mãe segundo a idade (%)	60
Gráfico 3: Brasil, 2012: Proporção de indivíduos que residem com a mãe segundo a idade (%)	60
Gráfico 4: Brasil, 1996: Pirâmide etária destacando o nível de escolaridade máximo alcançado pela população	63
Gráfico 5: Brasil, 2012: Pirâmide etária destacando o nível de escolaridade máximo alcançado pela população	64
Gráfico 6: Brasil: Dados padronizados utilizando a estrutura etária de 2012 e a composição educacional de 1996	65
Gráfico 7: Brasil, 1996: Proporção de filhos 0-19 anos inseridos no sistema educacional de acordo com o nível de instrução mais elevado alcançado pela mãe (%)	67
Gráfico 8: Brasil, 2012: Proporção de filhos 0-19 anos inseridos no sistema educacional de acordo com o nível de instrução mais elevado alcançado pela mãe (%)	67
Gráfico 9: Brasil, 1996: Com quem vivem os adolescentes de 16-19 anos (%)	72
Gráfico 10: Brasil, 1996: Distribuição dos adolescentes que residem com a mãe de acordo com a escolaridade dela (%)	72
Gráfico 11: Brasil, 2012: Com quem vivem os adolescentes de 16-19 anos (%)	73
Gráfico 12: Brasil, 2012: Distribuição dos adolescentes que residem com a mãe de acordo com a escolaridade dela (%)	73
Gráfico 13: Brasil, 1996 e 2012: Distribuição dos casos de mobilidade educacional intergeracional segundo arranjo doméstico (%)	77
Gráfico 14: Brasil, 1996 e 2012: Distribuição da mobilidade educacional intergeracional segundo frequência à escola (%)	79

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Brasil, 1996 e 2012: Adolescentes que superaram a escolaridade materna (%)	80
Tabela 2 – Brasil, 1996 e 2012: Comparação da distribuição dos casos de superação e de não superação da baixa escolaridade da mãe (sem instrução/ fundamental incompleto) segundo variáveis selecionadas	80
Tabela 3 – Brasil, 1996 : resultados da regressão logística binária considerando como variável resposta ter superado a escolaridade da mãe. Filho atingiu Ensino Fundamental Completo ou mais.	85
Tabela 4 – Brasil, 2012 : resultados da regressão logística binária considerando como variável resposta ter superado a escolaridade da mãe. Filho atingiu Ensino Fundamental Completo ou mais.	86

Lista de Abreviaturas e Siglas

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização ao Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SPSS - *Statistics Package for Social Sciences*

STD – Segunda Transição Demográfica

TFT – Taxa de Fecundidade Total

Introdução

Trabalhos que se dedicam a estudar fenômenos de mobilidade, de qualquer ordem, pressupõem a existência de uma estrutura de desigualdade de oportunidades. Oportunidade, deriva da expressão latina *ob portus*, nome dado aos ventos que auxiliavam as embarcações a atracarem nos portos. Eram os ventos oportunos que levavam a um destino desejado. A estrutura de oportunidades se traduz no conjunto de possibilidades e de acesso a recursos, tanto privados quanto públicos, que permitem aos indivíduos alcançarem com êxito determinado objetivo.

Neste estudo, assume-se que tal objetivo seja a superação do *status* escolar materno. Especula-se que a expansão do acesso à educação poderia resultar na diminuição das discrepâncias nos níveis de escolaridade. Porém, a expansão do acesso cria novas formas de diferenciação social, dado que o tempo de permanência no sistema escolar não é o mesmo para todos os grupos sociais e tampouco a qualidade do ensino oferecido é a mesma. Logo, avanços macrossociais não se refletem necessariamente no estreitamento das distâncias sociais entre os indivíduos. Por isso, explora-se a hipótese de que as mudanças na composição dos arranjos domésticos possam ter contribuído para a mobilidade educacional entre gerações.

A distinção social pode funcionar como um estimulante e incentivo para que as pessoas busquem estudar, se qualificar e se profissionalizar. Nesta perspectiva, idealmente a desigualdade social poderia ser criada pelo mérito – embora nem toda desigualdade tenha essa origem. Ela também reflete estruturas que precedem o indivíduo. A desigualdade pode assumir certa rigidez e passar a fazer parte da própria estrutura. Nesse segundo cenário, ascender na escala social é uma tarefa árdua e por vezes impraticável. Um jovem que almeje ir além da escolaridade dos seus pais terá mais dificuldades para conquistar esse objetivo.

A escolarização é um processo dinâmico e não consiste em uma finalidade em si mesma. Pessoas escolarizadas tendem a ser mais saudáveis e produtivas – características

que podem ajudar no rompimento de ciclos intergeracionais de pobreza. Portanto, garantir a escolarização das pessoas significa investir em desenvolvimento humano.

Esta dissertação investiga o fenômeno da mobilidade educacional intergeracional no Brasil, buscando identificar quais fatores contribuem para que os jovens consigam estudar tanto quanto ou mais do que suas mães. A fim de contemplar tal proposta, este trabalho está dividido em quatro capítulos.

O primeiro corresponde a uma discussão teórica sobre mobilidade educacional intergeracional. Apresenta-se o conceito de mobilidade adotado, a relação entre mobilidade social e educação, os principais achados de estudos internacionais e nacionais sobre o tema. Conta com um breve histórico sobre a instituição escolar no Brasil a fim de situar cronologicamente os momentos em que se deram a escolarização de diferentes coortes. Também é explorada a relação entre as políticas educacionais mais recentes e aspectos demográficos, econômicos e sociais.

As potencialidades do estudo sobre mobilidade educacional em Demografia são o tema do segundo capítulo. Dedicar-se uma seção à Demografia da Família e outra ao uso da abordagem de curso de vida como instrumento analítico de interpretação dos resultados.

O terceiro capítulo é dedicado à fonte de dados e ao recorte temporal e geográfico empregados nesta investigação. Traz ainda a indicação dos métodos utilizados: análise descritiva e regressão logística binária para responder à pergunta sobre quais fatores contribuem para a mobilidade.

Os resultados da análise descritiva são objetos do quarto e último capítulo. Assim como aqueles obtidos através da aplicação da regressão logística, que objetiva apontar quais fatores contribuem para que os jovens consigam ultrapassar a escolaridade de suas mães. Considerações sobre os achados, à luz do quadro teórico exposto nos dois primeiros capítulos, compõem a parte final deste trabalho.

Capítulo I

Sobre Mobilidade Educacional Intergeracional

1.1 O que é mobilidade educacional intergeracional?

O conceito de mobilidade é utilizado em diferentes áreas do conhecimento e temáticas de investigação. Independente do contexto, o que permanece essencial à ideia de mobilidade é a mudança de condição tendo como referência uma determinada escala. Caracteriza-se por uma transformação ocorrida ao longo de um determinado período que resulta em mudança de categoria social. Quando se trata conjuntamente de mudanças de categoria ocupacional, salarial e educacional, em geral consideram-se essas três dimensões como componentes da mobilidade *social*.

Segundo Beller e Hout (2006), os estudos sobre mobilidade social adotam ao menos um dos seguintes critérios: mudanças na renda familiar, nas condições salariais, ocupacionais e educacionais. Os autores salientam que as análises fundadas em apenas uma destas diferentes dimensões podem revelar resultados divergentes, porque galgar uma posição mais alta no campo educacional, ou mesmo mudar de ocupação, não culmina necessariamente em maior ganho salarial, por exemplo.

O presente estudo dedica-se exclusivamente à mobilidade *educacional*, entendida como um fator necessário, mas não suficiente para viabilizar a mobilidade social de indivíduos e famílias. Mesmo nos casos em que a mobilidade educacional não se traduz em mobilidade social e maiores ganhos salariais, é possível aceitar como pressuposto que uma população mais educada contribui para elevar o nível de desenvolvimento e organização social de um país, uma vez que tendem a apresentar melhores condições de vida. Considerando as características dos dados utilizados nesta dissertação, o nível educacional é mensurado exclusivamente em termos de escolaridade formal.

O objetivo central deste estudo é analisar o fenômeno da mobilidade educacional intergeracional ascendente por meio da comparação do nível de escolaridade máxima alcançado por filhos e aquele alcançado por suas respectivas mães. O conceito de mobilidade educacional intergeracional aqui adotado diz respeito às mudanças no nível de

escolaridade de indivíduos pertencentes a duas gerações consecutivas de uma mesma família. Se o nível de escolaridade da geração mais nova supera aquela da geração imediatamente mais velha, considera-se que houve mobilidade educacional ascendente. A legislação brasileira define o Ensino Médio completo como escolaridade obrigatória. Contudo, é preciso atenção aos adolescentes que sequer chegaram a cumprir o Ensino Fundamental. Por isso, optou-se por privilegiar este patamar como referência nesta investigação. A escolha do grupo etário de 16 a 19 anos visa garantir que o jovem tenha idade suficiente para ter completado esse nível de ensino. Aos dezesseis anos, é esperado que o adolescente encontre-se, pelo menos, cursando o primeiro ano do Ensino Médio – que constitui a segunda etapa da Educação Básica¹. Outra questão considerada para a escolha desse recorte refere-se ao discurso sobre os “gargalos educacionais”. Muitos estudos dedicaram-se aos fatores que explicariam o acesso e permanência no Ensino Médio e Superior (ORTEGA, 2001; SCHLICHTING, 2002; ZAGO, 2006; CATANI *et al*, 2006; SOUZA *et al*, 2012). No entanto, a presente investigação considera algo mais elementar: questiona se pelo menos a etapa do Ensino Fundamental tem sido cumprida, e quais os fatores associados à superação desta marca para os casos de adolescentes filhos de mães com baixa escolaridade (sem instrução ou Fundamental incompleto).

1.2 Mobilidade social e educação

A preocupação dos acadêmicos com o tema da mobilidade educacional tem sua origem nos estudos sobre estratificação, classes e desigualdades sociais. Discussões sobre mobilidade são coerentes em sociedades em que existam desigualdades. Por exemplo, se os

¹A taxa de distorção idade-série do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) considera o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja idade adequada é de i anos. O indicador é expresso pelo quociente entre o número de alunos que no ano t completam $i + 2$ anos ou mais (nascimento antes de $t - [i + 1]$), e a matrícula total na série k . A justificativa deste critério é que os alunos que nasceram em $t - [i + 1]$, completam $i + 1$ anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permaneciam com i anos. Por esta razão, o critério aqui adotado, considera estes alunos como tendo idade adequada para esta série. Os que nasceram depois de $t - [i + 1]$ completam, no ano t , i anos ou menos. Assim, adolescentes com 15 anos de idade cursando o último ano do Ensino Fundamental no ano t não estariam necessariamente “atrasados”, pois em algum momento do ano t poderiam ter 14 anos.

diferenciais dos marcadores de *status* são pequenos entre diferentes grupos é de se esperar que todos alcancem níveis próximos de escolaridade. No entanto, quando os níveis de desigualdade são elevados, estudos sobre mobilidade podem trazer à luz aspectos da dinâmica e da estrutura de oportunidades, oferecidas ou ausentes, em um delimitado contexto de análise (BELLER; HOUT, 2006).

Estrutura de oportunidades é aqui definida pelas probabilidades de acesso a bens, a serviços e ao desempenho de atividades (CEPAL, 1999). O aproveitamento das oportunidades possibilita aos indivíduos usarem recursos próprios e/ou lhes permite acessar novos recursos. Recursos estes que, por sua vez, promovem ou facilitam o acesso a bens e serviços. A noção de estrutura indica a existência de vínculo entre recursos, bens, serviços e atividades. Depreende-se então que o acesso a determinados recursos propicia o aproveitamento de determinadas oportunidades. Nesse sentido,

(...) para muitos pais, a crescente visibilidade dos encadeamentos que balizam os caminhos ao bem-estar implica, por exemplo, uma pressão por tomar decisões cada vez mais cedo que assegurem a alocação de seus filhos nas ‘linhas de montagem’ corretas. Tal pressão pode afetar opções tão distantes ao mercado, como a eleição do jardim de infância de seus filhos (CEPAL, 1999:21).²

Reconhece-se que a decisão dos pais no que tange à escolarização dos filhos envolve um cálculo racional no qual eles se mostram cientes de que o futuro acesso dos filhos ao bem-estar depende das oportunidades educacionais oferecidas desde a mais tenra infância. A estratégia de ajustar as oportunidades educacionais ofertadas aos filhos àquilo que é desejado pelo mercado resulta da percepção de que a educação pode abrir portas e facilitar a mobilidade social.

Barros (2010) opera com a noção de campo de possibilidades na apropriação do estudo sobre mobilidade. A posição de um indivíduo no espaço social define esse campo onde ele age para formular e implementar seus projetos de vida. Nesse sentido, a mobilidade social envolve mais do que conquistas educacionais e posição de ocupação

² Tradução livre.

profissional, compreendendo também a aquisição de uma visão de mundo e estilo de vida distintos daqueles da família de origem. Em seu trabalho sobre transição para a vida adulta e mobilidade social, com base em onze entrevistas com jovens solteiros no Rio de Janeiro, Barros (2010) evidencia a tensão entre os valores definidos pela família e aqueles que o jovem passa a ter contato, uma vez que alcança maior *status* social por meio do ingresso na universidade ou pela obtenção do diploma universitário. Essa tensão ocorre a partir do choque entre o desejo de ascender social e profissionalmente, atingindo um *status* de maior reconhecimento na sociedade, e os valores da família de origem, por vezes incompatíveis com o novo ambiente em que o indivíduo passa a estar inserido. Para o jovem, o acesso ao Ensino Superior representa a conquista de sua autonomia e independência em relação a sua família, mas isto por vezes também rompe com certas expectativas familiares de comprometimento mútuo e solidariedade. Para Barros (2010), o investimento na escolarização de jovens acontece em um cenário de mudanças educacionais e econômicas que permanece com marcas de desigualdades. Enquanto a autora abordou a mobilidade social de jovens em um momento histórico de importantes conquistas sociais e expansão do ensino superior, Januzzi (2004) realizou uma análise da mobilidade socio-ocupacional no Brasil durante um período de conjuntura econômica bem menos favorável. Utilizando dados das PNADs de 1982 e 1996, o autor pesquisou as oportunidades de mobilidade dentre a população ocupada. Januzzi (2004:4) afirma que:

Nos estudos sobre mobilidade social costuma-se identificar a inserção dos indivíduos na pirâmide social a partir das posições por eles desempenhadas no mercado de trabalho – em termos de ocupação exercida, inserção no processo produtivo, posse ou não dos meios de produção ou qualificação adquirida.

A ideia de qualificação adquirida indica a relação existente entre mobilidade social e educacional, reforçando a afirmação de que a segunda é uma componente da primeira. Ribeiro (2006) defende que dentre todos os marcadores de mobilidade, a educação é o fator mais importante para viabilizar a ascensão social: “Sem qualificações educacionais, não é possível, por exemplo, ocupar posições de profissionais liberais entre outras que proporcionam condições de vida relativamente mais confortáveis” (RIBEIRO, 2006: 835).

Para Barros (2010), a componente educacional no processo de mobilidade social é um fator consensual dos estudos sociológicos e econômicos sobre o tema.

No entanto, elevados níveis de escolaridade apenas facilitam substancialmente a mobilidade social enquanto ter alta escolaridade for um traço de diferenciação social. Os últimos a realizarem a transição de baixa para alta escolaridade não usufruirão de mudanças significativas na pirâmide social. É provável que os últimos usufruam exclusivamente dos ganhos coletivos, sem alterar sua posição relativa na hierarquia social.

Behrman (2000) entende que a mobilidade social está vinculada ao *movimento* de indivíduos, grupos ou famílias, em dado período de tempo e com respeito a algum indicador socioeconômico. Behrman *et al* (1999) investigaram esse tipo de movimento em 16 países da América Latina, observando os efeitos das condições macroeconômicas e das políticas educacionais sobre a mobilidade intergeracional. O trabalho utilizou dados de 1980 a 1996 de pesquisas amostrais e informações sobre matrículas captadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para o caso brasileiro encontrou que em 1995, 27,2% dos jovens tinham superado a escolaridade de seus pais. Naquele mesmo ano, dentre os jovens bolivianos, o percentual era de 80%. Dentre os países do Cone Sul – Argentina, Paraguai e Uruguai, os percentuais de mobilidade foram respectivamente 12,5%, 53,1% e 70,4%. Os autores destacam a forte associação entre o *status* ocupacional e educacional de uma pessoa e seu *background* familiar. Concluem que não estão esclarecidas as formas de transmissão desses *status*, sendo que fatores como a discriminação racial, segregação espacial e as diferentes configurações nos arranjos doméstico-familiares também podem influenciar essa dinâmica.

Mare e Chang (2006) apontaram para os efeitos da escolaridade dos pais sobre a educação dos filhos tendo como foco um estudo comparativo entre Taiwan e Estados Unidos. Uma sociedade oriental e outra ocidental, com sistemas educacionais distintos. A fim de permitir a comparação, utilizaram como unidade de medida o número de anos de estudo. Os autores explicam que sociedades que tiveram forte transformação na força de trabalho tendem a apresentar mobilidade educacional intergeracional estrutural. As

condições econômicas constroem a aplicação dos recursos parentais na educação de seus filhos. Nos Estados Unidos, observou-se que o efeito da escolaridade dos pais é similar entre homens e mulheres. Em Taiwan, as meninas são destinadas ao casamento e em famílias de poucos recursos, a educação delas é deixada em segundo plano. Em famílias mais numerosas acredita-se que o desejo e investimento parental na escolarização dos filhos sofre influência da preferência pelos descendentes do sexo masculino ou mesmo da ordem de nascimento das crianças.

Pfeffer (2007), por sua vez, questiona em que grau existe a relação entre o *background* familiar e as oportunidades educacionais de uma pessoa. Este autor mensura as diferenças educacionais de pais e filhos considerando o nível de escolaridade mais elevado alcançado pelos membros dessas duas gerações consecutivas. Utiliza dados da *International Adult Literacy Survey* (IALS) para comparar os processos de mobilidade educacional em vinte países³ industrializados. Os resultados encontrados indicam que a mobilidade educacional se manteve estável ao longo do século XX e que as nações diferem largamente sobre a extensão da influência da família. Esta desigualdade sugere que pode haver associação também com a estrutura institucional e o sistema educacional dos países. A prevalência de escolas particulares e uma economia baseada nos setores terciários não parecem influenciar a mobilidade educacional.

No que diz respeito a explicações para a existência da associação do *status* educacional entre gerações sucessivas de uma mesma família, Pfeffer (2007) aponta para três elementos: (1) a própria experiência educacional dos pais lhes permite traçar estratégias para o sucesso escolar de seus filhos. Isto se traduz na decisão sobre qual curso matriculá-los e onde devem estudar; (2) além da educação oferecida pela escola, conta-se com o apoio dos pais no aprendizado extraescolar. A disponibilidade e acesso a materiais como jornais e livros fora do ambiente escolar contribuem para o processo educacional dos filhos; (3)

³ Alemanha, Bélgica, Canadá, Chile, Dinamarca, Eslovênia, Estados Unidos, Finlândia, Grã-Bretanha, Hungria, Holanda, Irlanda, Itália, Irlanda do Norte, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, República Tcheca, Suécia e Suíça.

quando existem alternativas educacionais, pais e filhos fazem escolhas racionais baseando-se nos custos e na utilidade oferecidos pelas opções.

A educação dos pais equiparia seus filhos com o entendimento da cultura dominante e a habilidade para sua manutenção (BOURDIEU, 1973; 1996 *apud* PFEFFER, 2007). De acordo com esta visão, a própria educação dos pais seria uma *proxy* do capital cultural a que os filhos terão acesso. Uma limitação desta abordagem é que ela explicita a lógica da reprodução social e da conservação das diferenciações sociais. Por isso, é pouco elucidativa quando se deseja dar conta da mudança social, que no caso se expressaria por meio da superação de desvantagens educacionais relativas.

A associação entre os tipos de arranjo familiar e as condições socioeconômicas pode ser explicada pela teoria da distribuição de capitais social, cultural e econômico (HASENBALG, 2003). Desses recursos depende a inserção das novas gerações na sociedade, tornando-se um dos pontos de partida dos estudos sobre mobilidade intergeracional e a transmissão de desigualdades. As condições de vida e de oportunidades de escolarização de um indivíduo dependem, em partes, do grupo familiar/doméstico onde está inserido.

Nan Lin (2005) entende capital social como um recurso presente na rede social do indivíduo e que pode ser mobilizado por ele para aumentar sua probabilidade de atingir um fim específico. O capital social assume duas características, sendo simultaneamente um conceito e uma teoria. É um conceito na medida em que representa o investimento em certos tipos de recursos valorizados por determinada sociedade. Enquanto teoria descreve o processo pelo qual o capital é capturado e reproduzido. O investimento em certos recursos humanos pode gerar retornos econômicos. Em uma relação social e através das redes sociais um sujeito (ator) pode emprestar ou capturar recursos de outros sujeitos. Esses recursos são, por exemplo, riqueza, poder, reputação – e são empregados para alcançar determinados objetivos. Existe uma diferença entre ter acesso ao capital social e a mobilização do mesmo. A mobilização pressupõe ação e intervenção do sujeito sobre os recursos disponíveis. O acesso e o controle sobre esses recursos determinariam a posição de

cada ator na estrutura social. A limitação dessa formulação é pressupor que o capital social está sujeito à mesma lógica racional das trocas econômicas, que seria a de minimizar as perdas e de maximizar os ganhos.

Coleman (1988) define capital social pela relação existente entre crianças e pais ou adultos que com elas convivam. A atenção que os adultos dedicam às crianças é parte do capital social. A família domiciliar não inclui as relações familiares que se estendem para além da coresidência. O conhecimento das famílias pela ótica do domicílio e do parentesco é a base da relação entre Demografia e as configurações assumidas pelas famílias (WAJNMAN, 2012) – e tal conhecimento contribui para o entendimento da transmissão do capital social e as oportunidades de mobilidade educacional. Jencks e Tach (2006) atribuem o uso do tempo dedicado à criação dos filhos como fonte desse capital. Silva (2003) emprega aspectos da estrutura familiar (tipo de chefe e número de filhos) como *proxies* da disponibilidade desse tipo de capital. No espaço doméstico é preciso avaliar quantos e quais são os outros adultos com quem a criança convive. Contudo, o capital social não se esgota nas relações de parentesco, estando também presente na rede social do indivíduo constituída a partir dos vínculos estabelecidos com a vizinhança e da participação em diferentes comunidades, agremiações, movimentos, etc.

O investimento em capital social também está relacionado com o desequilíbrio de forças no mercado de trabalho Riani e Golgher (2004:127) reiteram essa questão ao afirmarem que:

Os trabalhadores não-qualificados possuem um baixo rendimento em relação aos qualificados e com isso, pouco investem na educação dos filhos, que, possivelmente, também terão um baixo rendimento, alimentando desta forma um ciclo vicioso.

Por outro lado, quando ocorrem transformações profundas na estrutura produtiva levando o setor secundário a superar em importância o setor primário; ou quando é o setor terciário, em vez do secundário, que passa a pautar o desenvolvimento econômico, observa-se alguma mobilidade educacional intergeracional estrutural (MARE; CHANG, 2003). Isto acontece porque o setor secundário e terciário exigem qualificações mais complexas do que

aquelas comumente requeridas em economias baseadas no setor primário forçando a redefinição das credenciais educacionais mínimas.

No que diz respeito à família, Astone e McLanahan (1991) apontam para um déficit de capital social nos arranjos do tipo mãe com filhos. Independente da situação que ocasionou a monoparentalidade – divórcios, viuvez, maternidade na adolescência ou fora de uniões – esse estudo aponta que a ausência de um dos pais limita o tempo e a energia dedicados à interação com os filhos. Nesse sentido as famílias nucleares apresentariam melhores condições de investir na educação e na socialização da prole. Pode-se dizer que o afastamento do tipo de arranjo da família nuclear, parece diminuir a quantidade de capital social disponível, e assim interfere nas condições de vida de crianças e jovens (HASENBALG, 2003).

A disponibilidade e distribuição do capital social estão em parte atreladas à transição demográfica e às mudanças nas estruturas das famílias em função da queda das taxas de fecundidade. Nascer em uma família com um número muito elevado de irmãos pode ser uma situação de desvantagem. Existe uma relação inversa entre o número de irmãos e o desempenho escolar de crianças e jovens, porque ocorre uma diluição do tempo, energia e atenção prestada pelos pais e outros adultos das famílias às crianças (HASENBALG, 2003). No entanto, seria interessante verificar se existe um “número ótimo” de irmãos a ser considerado. Em famílias onde existem dois ou mais filhos, por exemplo, pode ocorrer de o filho mais velho auxiliar o mais novo com suas atividades escolares. Esta é uma facilidade da qual os filhos únicos não se beneficiam, embora possam ter todos os recursos familiares destinados para eles. Assim, os irmãos também são fonte de capital social e não apenas competidores pelos mesmos recursos dos progenitores, podendo agir como um agente de reforço escolar. Um bom aproveitamento do capital social geraria melhores condições de vida para essas crianças.

Quanto ao capital cultural, Hasenbalg (2003) argumenta que as coortes mais jovens tem se beneficiado da expansão educacional ocorrida no país, além de estarem sendo socializadas por pais e adultos mais escolarizados que os de gerações anteriores. Foi

observada uma redução da desigualdade educacional entre adultos de diferentes estratos de renda. A distribuição do capital cultural depende do grau de urbanização e da expansão do sistema educacional do país. Quanto à urbanização, Jencks e Tach (2006) afirmam que a residência em espaços com maior oferta de bens públicos aumenta a chance de acesso e aproveitamento destes pelas crianças. Quanto ao sistema educacional, este se insere na promoção do capital cultural justamente por ser fundamental na socialização de novas gerações. No entanto, Boudon (1973 *apud* SILVA, 2003) frisa que a expansão desses sistemas não implica no aumento de chances de escolarização. Pode-se realizar a matrícula, mas tal expansão não garante a permanência escolar, tampouco a conclusão de determinada etapa do ensino.

Por fim, o capital econômico também exerce papel sobre o nível de escolaridade e a socialização das pessoas. Ribeiro (2012) apontou em seu estudo que as famílias mais abastadas puderam garantir a ascensão ou manutenção do *status* social de seus filhos. Tal ascensão é um desdobramento da desigualdade de oportunidades. A diminuição da desigualdade de acesso à escola entre ricos e pobres foi mais marcante entre 1996 e 2008, em função da expansão educacional ocorrida no período. Outro argumento presente nessa associação é de que o nível de riqueza familiar seja um dos determinantes sobre a escolha individual: se é realizado investimento na carreira escolar e/ou se ocorre o ingresso no mercado de trabalho (SOARES E COLLARES; 2006; FRANÇA E GONÇALVES, 2008). A distribuição desse tipo de capital depende da evolução das taxas de crescimento da economia e da distribuição de renda na população (HASENBALG, 2003).

Também atrelado ao argumento econômico, o tamanho e a composição das famílias parece interferir sobre a escolarização dos filhos. Os trabalhos de Easterlin (1973) e Becker (1991) exploram a relação entre tamanho da família, quantidade de filhos e a possibilidade de investimento nos mesmos. Segundo Wajnman (2012), Becker foi um dos pioneiros a explicar a queda da fecundidade. Sua análise privilegia a escolha individual e a racionalidade inerente à vida em família. Nesse sentido, a família também é entendida como um núcleo de decisões que interfere sobre o curso de vida das pessoas.

Nos Estados Unidos, um dos primeiros trabalhos sobre mobilidade educacional foi o de William Spady (1967) que estudou a mobilidade educacional de homens em relação a seus pais. Embora os níveis de escolaridade tenham aumentado em todos os grupos de idade (25-64 anos) as diferenças quanto à conquista da etapa universitária aumentaram ao longo do tempo. Quando a variável “raça” foi analisada, observou-se que a mobilidade dos brancos excedeu a dos não-brancos para todos os níveis educacionais e grupos etários. É importante destacar que o estudo foi realizado na década de 70 e que os diferenciais por cor são relevantes em sociedades com histórico de segregação racial. Nimubona e Vencatachellum (2007) ao estudarem a mobilidade educacional entre gerações na África do Sul, constataram nos diferenciais educacionais um desdobramento do *Apartheid*. Utilizando dados da *October Household Surveys* de 1995 a 1999 encontraram que a mobilidade educacional dos brancos é maior que a dos pretos. Entre os pretos, as mulheres teriam mais chance de superar a escolaridade de seus pais do que os homens. Os mais pobres tem menor mobilidade e aqueles que vivem em áreas rurais acumulam menos escolaridade do que aqueles em zonas urbanas. A hipótese trabalhada é, novamente, a de que pais melhor educados poderiam investir mais na educação de seus filhos.

Lillard e Willis (1994) em seu trabalho sobre a mobilidade educacional na Malásia exploraram os efeitos da família e do Estado na associação entre os *status* educacionais de pais e filhos. Utilizaram dados da *Second Malaysian Family Life Survey* onde encontraram informações sobre a educação para quatro gerações de cada família pesquisada. Dessa forma puderam estudar os efeitos da educação dos pais no progresso escolar dos filhos em um período de quase 100 anos. O aporte teórico que utilizam é de Becker, Murphy e Tamura (1990, *apud* LILLARD; WILLIS, 1994) os quais enunciam que as decisões sobre a educação dos filhos dependem das preferências e dos constrangimentos a que as famílias estão sujeitas.

No Brasil, a maior parte dos estudos sobre o tema refere-se à mobilidade social (RIBEIRO; SCALON, 2001; HERINGER, 2002; OSORIO, 2004; RIBEIRO, 2006; POCHMANN, 2010). Dos trabalhos específicos sobre mobilidade educacional intergeracional, destaca-se a dissertação de Paschoal (2008) que tratou o tema partindo de

uma perspectiva econômica. Seu objetivo foi mensurar esse tipo específico de mobilidade no Brasil utilizando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1996. Selecionou a população com idade entre 23 e 69 anos, a fim de garantir a comparação entre a escolarização de pais e filhos. Tal limite de idades visa excluir indivíduos que estejam em idade escolar para o caso de terem cursado as etapas escolares em fase (correlação idade-série). Em seu estudo verificou que a mobilidade tem maior chance de ocorrência nas caudas da distribuição de escolaridade. Observou que a escolaridade da mãe tem maior influência que a do pai sobre a educação dos filhos, independente do sexo. Em relação à escolaridade materna, a mobilidade dos filhos é menor quando comparada com a escolaridade paterna sendo que as mulheres (filhas) tem maior mobilidade que os homens (filhos). A autora explica que os movimentos entre os *status* podem ser totais/absolutos ou relativos. Um movimento total ocorre quando todos os indivíduos experimentam os mesmos ganhos ou as mesmas perdas, em relação a determinado indicador. Um movimento relativo ocorre quando há trocas de posição entre os indivíduos dentro de uma mesma distribuição sem implicar em mudanças no nível do indicador. Os movimentos totais podem não resultar em melhorias nas posições de hierarquia, mas certamente devem ser desejado pelos gestores públicos. Isto, porque esses movimentos representam ganhos coletivos de grande magnitude, que refletiriam a universalização do acesso ao sistema educacional.

Além do aspecto relacionado a *movimento*, estudos sobre mobilidade também ressaltam a dimensão *temporal*. Movimento requer tempo para o deslocamento entre duas situações ou posições distintas, as quais são influenciadas pelo momento histórico em que se encontram. Nas pesquisas sobre mobilidade cuja unidade de análise seja o indivíduo é preferível mensurá-la ao longo de meses ou anos; se o objeto de estudo for relativo às famílias, a análise que convém é a de gerações (PASCHOAL, 2008).

As análises geracionais podem ser intra ou intergeracionais. As intrageracionais observam as transformações vivenciadas por indivíduos colaterais de uma mesma geração (CHECCI E DARDANONI, 2002). As intergeracionais buscam explicar mudanças de posição e *status* entre indivíduos de gerações distintas.

Ferreira e Veloso (2003) oferecem um amplo panorama sobre a dinâmica educacional intergeracional no Brasil. Os autores também utilizaram a PNAD de 1996 e indicaram que o grau de mobilidade difere entre as regiões e as características de raça/cor. De acordo com os resultados encontrados, a mobilidade era maior no Sudeste e entre a população que se declarou branca, independente da região de residência. A persistência intergeracional (imobilidade) é maior dentre os filhos cujos pais têm baixa escolaridade, em comparação com filhos cujos pais têm maior escolaridade.

Outro achado do estudo de Ferreira e Veloso (2003) diz respeito às características de raça/cor na população. A maior persistência intergeracional educacional encontra-se entre os negros e pardos. Segundo Paschoal (2008), ser negro ou pardo tem influência sobre os níveis de escolaridade dos filhos. Conforme se avança na trajetória escolar a variável raça/cor aumenta sua importância como elemento explicativo da continuidade dos estudos. Ribeiro (2003) em seu estudo sobre estrutura de classes, condições de vida e oportunidades de mobilidade social no Brasil, entre 1973 e 1996, reconhece que tanto a classe social quanto a cor são fatores relevantes na história das desigualdades brasileiras. O autor indica que a principal origem das desigualdades está no legado das injustiças herdadas de uma sociedade rural e escravocrata.

Ferreira e Veloso (2003) lançam a hipótese de que a mobilidade educacional estaria associada à restrição de crédito e aos efeitos da vizinhança/ comunidade, uma vez que estas configuram parte da rede social em que as pessoas estão inseridas⁴. Outro aspecto considerado pelos autores é de que a mobilidade pode ser influenciada pelas políticas educacionais focadas no Ensino Fundamental e pelas políticas de transferência de renda. Nesse sentido, Behrman *et al* (1999) indicaram que o aumento da disponibilidade de recursos públicos com fins educacionais tende a ter um impacto positivo sobre a mobilidade educacional intergeracional.

Até aqui, os estudos levantados indicaram que a mobilidade educacional intergeracional está relacionada à estrutura de oportunidades acessível para determinados

⁴ COOPER,S., DURLAUF,S., JOHNSON,P. On the evolution of economic status across generations. *American Economic Review*, v. 84, n. 2, p. 50-58, 1994.

grupos sociais e em dada conjuntura histórica. Sabe-se também que tal mobilidade varia de acordo com a região do país, a raça/cor e o sexo dos filhos.

Beller e Hout (2006) consideram a mobilidade intergeracional como sendo as diferenças dos níveis de renda e de educação de uma pessoa em relação àquele da família em que foi criada. Destacam-se aqui os vínculos gerados pela convivência e não necessariamente pelos laços de consanguinidade. Remete à noção de espaço doméstico. Aqueles que desempenham a função social de paternidade ou maternidade, ainda que não sejam assim considerados pelas vias legais, imprimem suas marcas nas trajetórias daqueles que criam. Pessoas próximas ao convívio também podem influenciar nas decisões e oportunidades de escolarização de crianças e adolescentes. Apesar das diferentes configurações domésticas, na maioria dos casos, a mãe é a referência primária e o elo primordial da rede de solidariedade e de apoio ao indivíduo enquanto dependente.

A mobilidade educacional intergeracional requer atenção para três dimensões fundamentais que definem em grande medida a estrutura de oportunidades e o campo de possibilidades dos indivíduos: família, Estado e mercado. O tópico a seguir dedica-se à apresentação dos principais marcos da atuação do Estado brasileiro no que diz respeito à educação formal. A breve descrição desse histórico permite associá-lo aos diferentes momentos em que mães e filhos experimentaram suas trajetórias escolares.

1.3 A construção do sistema educacional brasileiro

Este item não pretende contar a História da Educação no Brasil. Muitos trabalhos foram dedicados especificamente a essa finalidade (ROMANELLI, 1978; XAVIER *et al*, 1994; RIBEIRO, 1998; HILSDORF, 2005). A proposta deste tópico é oferecer um panorama sobre o papel da escola na mobilidade educacional, além de indicar como a estrutura da escola no Brasil desenha o leque de oportunidades educacionais ao longo do tempo.

A historiografia data o início da formação do Brasil no século XVI. Naquela época, bastava saber ler para ocupar alguma posição de prestígio na sociedade (HILSDORF, 2005). A instrução destinada aos filhos de profissionais liberais era organizada por jesuítas.

Apenas os filhos da elite econômica tinham condições de se formar em um curso superior, e o faziam no exterior. Essa configuração educacional se manteve até meados do século XVIII.

Em 1760 ocorre a Reforma Pombalina. Foram mantidas as características da educação colonial, uma vez que haviam ainda muitos seminários mantidos pela ordem jesuíta. A novidade acontece pela responsabilização do Estado pela educação escolar. Apesar dessa mudança, a educação formal permanecia como um privilégio a que poucos na sociedade brasileira tinham acesso.

A vinda da família real portuguesa no século XIX impulsiona a formação das primeiras instituições de ensino superior no país (OLIVEIRA, 2004). O aprendizado das primeiras letras no ambiente escolar permanecia acessível a uma diminuta parcela da população. Em 1827 é sancionada a Primeira Lei Geral de Ensino e com ela são criados colégios nas vilas mais populosas. É também quando as meninas são autorizadas a frequentar os grupos escolares. Até então, quando muito, elas eram alfabetizadas em casa por suas mães ou preceptoras.

Sete anos mais tarde, em 1834, as províncias passam a ter direito de legislar sobre a educação pública, exceto no nível de ensino superior. Naquele ano são criados dois sistemas, o provincial e o central. Este último vigorava no Rio de Janeiro e nas instituições de ensino de terceiro grau em todo o Império lusitano.

Após a proclamação da República ocorre nova reforma no ensino. Os cursos de magistério são inaugurados e frequentados majoritariamente por mulheres. Vidal e Carvalho (2001) relatam que esse formato foi para grande parte das mulheres uma alternativa ao casamento forçado ou por conveniência. Também fruto dessa reforma foi a criação do primeiro jardim de infância público, em São Paulo. Apesar da modesta ampliação do número de escolas, no ano de 1900, 75% da população era analfabeta. Dado que àquele tempo a maioria da população residia em zonas rurais, registra-se que nessas áreas não era obrigatório o oferecimento de aparelhos públicos de educação por parte do Estado (HILSDORF, 2005).

O século XX trará uma série de reformas educacionais. Os ideais republicanos associaram a educação formal ao desenvolvimento do país. Depois dos anos 30 e da criação do Ministério da Educação e da Saúde, as políticas educacionais são orientadas ao atendimento das demandas da industrialização e do crescimento da população urbana (Santos, 2003). Em 1942 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) a fim de formar mão de obra especializada para trabalhar na indústria. Esse setor econômico teve seu crescimento estimulado pelas políticas nacional-desenvolvimentistas.

O crescimento dos estratos médios e pobres da população urbana pressionou pela organização de um sistema de ensino nacional. Essas novas classes urbanas eram compostas por intelectuais, militares, industriários, comerciantes imigrantes da Europa, operários migrantes das zonas rurais e profissionais liberais. É diante dessa população heterogênea que as escolas começam a ser pensadas para atender maiores contingentes. Nesse momento histórico, surge a escola para formação em massa.

Oliveira (2004) destaca três eventos da História da Educação brasileira: o Manifesto pela Escola Nova (1932), as reformas Francisco de Campos (1931-32) e Capanema (1942-46); e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961. Essas reformas iniciaram a ampliação do acesso de diferentes grupos sociais à escola pública. Contudo, é apenas depois dos anos 90 que o conceito de democracia norteia as políticas educacionais. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 focam na universalização do Ensino Fundamental, sendo que a Educação Infantil e o Ensino Médio passam a compor a Educação Básica. As diferentes reformas e diretrizes educacionais impactaram as coortes de estudantes contemporâneas a elas. Coortes mais novas puderam usufruir de um sistema de ensino mais acessível e de uma organização econômico-social distinta daquela experimentada por coortes mais velhas.

Em 1932, o Manifesto da Escola Nova, cujo principal representante foi Anísio Teixeira, propõe a educação dos homens para todos os setores de atividade nacionais. A escola deveria ser pensada para ser pública em todos os níveis de ensino. Contudo, a escolarização não deveria ser obrigatória. Buscava-se a universalização do ensino público,

laico e gratuito, norteados pelos ideais de ordem e progresso. Destaca-se que educar é mais importante do que meramente instruir.

Devido a essas noções, a ideia de que a educação é a responsável por romper e eliminar as mazelas ocasionadas pelas desigualdades socioeconômicas toma forma. É a construção do mito da “educação salvadora”. Pereira e Santos (2009: 11-12) sintetizam o paradoxo educacional: “De um lado, a educação apresenta todo seu poder no processo de formação do homem; do outro, sua fraqueza é evidenciada pela dependência da realidade social e cultural que ela mesma ajuda a construir”.

Sposito (1992), em seu trabalho sobre a luta pela escola pública em São Paulo, deixa claro que a crença nesse mito é própria das elites que impõem sua visão de mundo às outras camadas sociais. Os menos favorecidos tendem a incorporar o modelo de educação imposto para se aproximarem de um estilo de vida característico dos mais favorecidos. Apesar da massificação do ensino, permaneceram no sistema educacional valores próprios das classes mais abastadas. O descompasso entre o projeto educacional e sua implementação reforçam a natureza desses valores: a meritocracia e o privilégio de uma formação intelectual não se ajustaram às demandas das novas classes urbanas. As desigualdades associadas à origem socioeconômica e familiar continuariam gerando diferentes graus de acesso à educação por muitas décadas. A universalização do ensino básico só acontecerá no final dos anos 1990.

Após o Manifesto da Escola Nova, a Constituição de 1946 torna o ensino primário obrigatório. Devido ao crescimento urbano e à baixa oferta de vagas, o aumento de matrículas não foi suficiente para absorver toda a população em idade escolar (SPOSITO, 1992). Nesse período, dados levantados por Sawyer e Martine (1993) indicam que em 1955, de cada 1000 crianças que entravam na escola, apenas 46 chegavam a completar o primeiro grau.

As décadas de 1950 e 60 também são voltadas para a alfabetização de jovens e adultos. A ideia era tornar o povo apto à participação da vida política (SPOSITO, 1992). Nesse mesmo período ainda ecoam os valores lançados pelo Manifesto. A escola pública e

gratuita permanecia como um ideal a ser alcançado. Naquele momento, o ensino propedêutico era direcionado às classes mais abastadas e o ensino técnico-profissional destinado, quando muito, às camadas populares (PEREIRA; SANTOS, 2009). Sposito (1992) afirma que a escola secundária, etapa a ser cumprida pelos filhos dos mais ricos, acaba por ser desejada pelas famílias e jovens das demais classes. Imperava a ideia de que a instrução secundária era o caminho de acesso às carreiras mais prestigiadas, ao reconhecimento social e às melhores remunerações. Desde o período colonial, a educação profissional ficou marginalizada em relação ao ensino secundário. O primeiro estava associado ao trabalho manual, o segundo privilegiava o exercício intelectual necessário aos dirigentes nascidos nas elites.

Em 1971, quando o país encontrava-se sob regime militar, foi outorgada a Lei Geral de Educação Nacional (Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 11 de agosto de 1971) (Santos, 2003). Essa Lei ampliou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de quatro para oito anos e substituiu o ensino propedêutico pela habilitação profissional compulsória e obrigou o exame vestibular. A restrição ao ensino superior pelo referido exame foi justificada pela falta de vagas nesse nível de ensino. Essa mesma lei aumentou o número de docentes nos três graus de ensino, tendo como contrapartida o achatamento do salário dos professores (HILSDORF, 2005).

Durante a década de 1970 intensificam-se as transformações populacionais, principalmente devido ao êxodo rural. Nesse período, Sawyer e Martine (1993) apontam que a cada 1000 crianças que começavam a estudar, 79 concluíam o primeiro grau e o analfabetismo para aqueles com 15 anos ou mais perfazia 33,2% da população. Os anos 1970 viram também a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Movimento por Creches: mães que precisavam trabalhar fora de casa para complementar o orçamento doméstico não tinham com que deixar seus filhos pequenos (GOHN, 2011). Esse período merece destaque uma vez que nele ocorreu o início da escolarização da maioria das mães dos adolescentes de interesse neste estudo.

Nos anos 1980, o percentual de analfabetos caiu para 25% (SAWYER; MARTINE, 1993). Em 1988, a nova Constituição obriga a União e os estados da Federação a aplicarem respectivamente 18% e 25% de suas receitas na educação pública. Doze anos mais tarde é promulgada nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A LDB de 96 incluiu creches e pré-escola como primeira etapa da educação básica. O Ensino Médio torna-se a etapa final da educação básica e tem a função de preparar para o ingresso no Ensino Superior. Essa LDB permitiu a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização ao Magistério (FUNDEF), que vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Dessa forma, toda a educação básica, incluindo o Ensino Médio, passa a receber verbas de recursos federais.

Observa-se que a década de 90 foi onde se registrou maior investimento governamental nos aparelhos públicos de educação. Mesmo havendo diferenças regionais, a ampliação dos níveis de cobertura do Ensino Primário aconteceu em todo o país. Em comparação com 1955, a região Nordeste tinha 32,5% de suas crianças em idade escolar regularmente matriculadas; em 1991 estima-se que 89,3% dessa população encontrava-se matriculada. No mesmo período, a região Sudeste passou de 60,1% para a quase completa universalização da cobertura escolar primária no início dos anos 90 (SAWYER; MARTINE, 1993).

Outro fenômeno observado na última década do século XX foi a queda do ritmo de crescimento da metropolização. Isso refletiu no replanejamento dos recursos destinados às necessidades educacionais. Silva (2003) cita como principal característica do atual sistema educacional sua rápida expansão: nos últimos 30 anos, o Ensino Fundamental duplicou de tamanho, o Ensino Médio cresceu sete vezes e o Superior, quase cinco vezes. O foco passa do acesso às dificuldades de permanência escolar. Conforme avançam os níveis de ensino, progridem igualmente as taxas de abandono escolar.

Marteleto (2002) utiliza dados das PNADs de 1976 a 1999 para investigar as oportunidades educacionais no Brasil. A autora utiliza como parâmetros as taxas de

matrícula e a escolaridade de crianças e jovens. As altas taxas de matrículas durante os anos 90 e a disparidade entre idade e série reforçam que a maior dificuldade encontra-se em manter o aluno na escola. A escolaridade dos jovens nascidos nas coortes mais novas é menos influenciada pelo nível da escolaridade de suas mães. É um indicativo de que a origem social teve seu papel reduzido nas conquistas escolares.

O início do século XXI colhe resultados das decisões tomadas durante a década de 1990. As oportunidades de escolarização nos anos 1970 diferem daquelas dos anos 1990: do regime militar ao governo democrático; dos processos de urbanização e industrialização à consolidação de metrópoles e crescimento populacional urbano; de vagas restritas no ensino primário à expansão do nível superior. Ressalta-se que a expansão educacional no país foi lenta e tardia, concentrada na década de 1990. Essas mudanças estruturais e econômicas refletem as condições em que diferentes gerações cumpriram suas trajetórias educacionais

1.4 O papel das políticas educacionais recentes

No que tange à mobilidade, pode-se pressupor que políticas voltadas para a ampliação do acesso e a permanência dos estudantes no sistema escolar são mecanismos que contribuem para o aumento da escolaridade dos filhos em relação àquela alcançada por suas mães.

O entendimento de que a educação é tida como principal via de ascensão social e como fator da mobilidade social pode ser acusado de orientações e princípios neoliberais (SHIROMA *et al*, 2011). As políticas educacionais muitas vezes adotam tal perspectiva para pautar suas diretrizes e recomendações. Acontece, porém, que os textos não costumam ser claros e precisos, oferecendo dessa forma espaço para diferentes interpretações e significados sobre o papel da educação na vida das pessoas. Um aspecto levantado pelos autores destina-se à concepção de família utilizada nessas políticas, a qual é calcada no modelo da família nuclear tradicional. A eleição desse modelo exclui grande parte da população e dificulta a identificação dos sujeitos e suas ações.

As políticas educacionais são um instrumento do Estado e, portanto, são delineadas pela conjuntura política de um país. No Brasil, orientam as ações educativas mais recentes a LDB - Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As medidas adotadas depois da referida data visam alcançar as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)⁵. Segundo Dourado (2007), as mudanças na educação brasileira foram mais acentuadas depois da redemocratização. A educação passa a ser vista como direito social inalienável e é partilhada entre os entes da Federação.

Para Fonseca (2009), as políticas educacionais alternam entre as demandas sociais e as orientações fixadas pelos governos. Disto, resultam duas óticas distintas: a primeira onde é privilegiada a cidadania e a emancipação dos sujeitos; a segunda, onde os estudantes são tidos como futuros produtores e consumidores nas dinâmicas de mercado. Na visão da autora, as ações educativas no Brasil foram orientadas pela lógica econômica, tornando a escola um local de atividades meramente instrumentais. A qualidade do ensino, quando muito, foi legitimada pela competitividade dos *rankings* nacionais e internacionais.

Dourado (2007) discute a organização e os limites de alguns dos programas do governo federal destinados à Educação. Elenca o Plano de Desenvolvimento da Escola, o Programa Dinheiro Direto na Escola e o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. Na visão do autor, a constituição e a trajetória das políticas educacionais no Brasil têm sido marcadas pela descontinuidade e ausência de planejamento de longo prazo. As ações tornam-se desarticuladas entre si e entre os próprios sistemas de ensino. Para ele, a busca pela melhoria da qualidade do ensino oferecido não pode ficar restrito ao rendimento escolar ou ao *ranqueamento* das instituições de ensino. As condições de vida dos alunos e de suas famílias também incorporam múltiplas dimensões extraescolares que contribuem para que ingressem e permaneçam na escola.

⁵ O PNE trata de vinte metas, dentre elas, alfabetizar todas as crianças com até oito anos de idade e universalizar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> (Acesso em 09-12-2014).

A Educação Básica, que compreende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, pretende ser universalizada até 2020 por meio do PNE 2011-2020. Para atingir esse objetivo, a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental passou a ser a partir dos seis anos de idade completos. Isto ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Outra mudança foi a obrigatoriedade da matrícula e frequência escolar, dos quatro aos dezessete anos. Esta última foi implementada via Emenda Constitucional n°59, em 2009.

O Censo Escolar de 2012 indicou que o sistema educacional brasileiro conta com mais de 50 milhões de alunos matriculados, sendo 83,5% em escolas públicas e 16,5% em escolas particulares. Este cenário heterogêneo sugere que as políticas educacionais precisam ser diferenciadas para cada modalidade e etapa da Educação Básica.⁶

No que tange à Educação Básica, o principal programa tem sido o FUNDEB, de âmbito estadual e complementado por recursos federais quando a verba mínima por estado não alcança o patamar definido nacionalmente. Sua vigência está prevista até o ano de 2020, tendo início em 2007. O FUNDEB faz parte do PNE e compõem a ampliação do investimento público em educação. Foi criado para redistribuir recursos e assim reduzir as desigualdades regionais e valorizar o magistério. O objetivo é equalizar as oportunidades educacionais e garantir a manutenção de padrões mínimos de qualidade do ensino. Aqui, reforça-se a ideia de que o acesso às oportunidades educacionais não dependem exclusivamente do indivíduo e/ou das decisões e esforços familiares. A escola e as políticas educacionais também atuam sobre a criação e o aproveitamento de tais oportunidades.

1.5 Demografia, economia e mudanças sociais

Como visto até aqui, a mobilidade educacional intergeracional abrange diversas dimensões. A superação do nível de escolaridade materno depende de diferentes combinações de fatores, tais como as oportunidades de estudo em determinada época e os valores, condições e configurações familiares. As diretrizes governamentais também

⁶ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12492&Itemid=811

(Acesso em 10-12-2014).

desenvolvem papel sobre as oportunidades educacionais, assim como o cenário econômico e as dinâmicas do mercado de trabalho que levam à mobilidade ocupacional.

As mudanças sociais ocorridas não se limitam às transformações na legislação e sistemas educacionais, tampouco aos diversos cenários econômicos. As políticas educacionais impactam a mobilidade educacional intergeracional por possibilitar ou constranger o acesso e a permanência na escola.

O recorte do presente estudo requer a análise de períodos e gerações distintas, elementos caros aos estudos demográficos. Os períodos em que cada geração obteve sua formação escolar estão diretamente associados às condições políticas e econômicas descritas nos parágrafos anteriores. O fator geracional marca as diferenças temporais e indica as relações existentes entre membros de uma mesma família.

Outra dimensão demográfica considerada nos estudos sobre mobilidade refere-se às transformações na composição e estruturação das famílias. As mudanças nas famílias dependem de nascimentos, mortes, migrações, oportunidades no mercado de trabalho e mudanças no sistema educacional (WAJNMAN, 2012). Nessa perspectiva, tais mudanças são promovidas pela queda da taxa de fecundidade e pelo aumento do número de uniões consensuais, divórcios e recasamentos.

Ryder (1975 *apud* WAJNMAN, 2012) considera demografia da família o estudo do tamanho e composição das famílias, a partir da identificação de processos populacionais que geram mudanças ao longo do tempo. A estrutura e composição das famílias são fatores considerados na mobilidade uma vez que podem representar aspectos das dinâmicas familiares e uma *proxy* dos recursos que um indivíduo dispõe. Esses recursos estão relacionados à estrutura de oportunidades e às possibilidades de escolarização que uma pessoa pode usufruir ao longo de sua vida. É sobre a relação entre Demografia, Educação e Família que trata o próximo capítulo.

Capítulo II

Demografia e mobilidade educacional intergeracional

2.1 Demografia e Educação

A relação entre Demografia e Educação tem tido pouco espaço para ser explorada. Barakat e Blossfeld (2010) entendem que educação trata-se daquilo que uma geração acredita que valha a pena ser passado para a geração seguinte – é o conceito de transmissão intergeracional, permeada pelas variáveis demográficas. A Educação entendida por meio dos níveis de escolaridade configura-se como um recorte para estudar os comportamentos demográficos. Populações mais escolarizadas tendem a apresentar diferenciais importantes nos níveis das taxas de fecundidade, mortalidade e mortalidade infantil, bem como nos anos médios de expectativa de vida. Determinados fluxos migratórios também podem ser seletivos em função dos níveis de escolaridade. O alcance de determinado *status* educacional reflete-se na saúde física e mental, e na forma como as pessoas administram suas riquezas e suas relações sociais. O manejo dos saberes adquiridos repercute sobre hábitos de higiene, alimentação, práticas sexuais, leituras, consumo e balizam determinados padrões de vida – que por sua vez, funcionam como *proxies* dos comportamentos demográficos.

Nesse sentido, a composição populacional comumente analisada segundo as variáveis sexo e idade também poderia incorporar a dimensão educacional. Lutz (2010) afirma que esses dois primeiros marcadores foram por muito tempo tidos como “naturais”. Contudo, essa visão passa a ser desconstruída quando se questiona a contagem do tempo cronológico para mensurar a idade e as construções de gênero para além das categorias de feminino e masculino. A idade é revisitada em função do envelhecimento populacional e dos significados sociais atribuídos a cada faixa etária e ao papel social a ela associado. Por exemplo, demógrafos australianos encontram dificuldades em construir tábuas de vida, pois a população aborígine não concebe a idade em termos cronológicos, mas como uma sucessão de diferentes fases do ciclo de vida. Já o crescimento de movimentos pelos

direitos dos homossexuais e transexuais, por sua vez, indicou que o sexo biológico deixa de ser um determinante da identidade das pessoas.

Diante do exposto, idade e sexo deixaram de ser categorias “naturais” e inquestionáveis. Simultaneamente, a questão educacional tem ganhado destaque como uma chave para compreender os comportamentos acerca da fecundidade, migração e mortalidade – as três componentes demográficas que explicam a dinâmica populacional. Portanto, ainda de acordo com Lutz (2010), sexo, idade e educação são três construções sociais, e por isso podem ser utilizadas para os estudos de tamanho e composição populacional.

Nos trabalhos dedicados às projeções populacionais, a incorporação de variáveis educacionais permite a leitura dos modelos em um espectro de tópicos que compreendem desde o bem-estar individual até a capacidade adaptativa às mudanças climáticas (LUTZ, 2010). As mudanças na composição educacional de uma determinada população trazem significativa diferença nos níveis de projeção dos grupos etários (BARAKAT E BLOSSFELD, 2010).

Até aqui se buscou identificar possibilidades de como a Educação pode contribuir para o estudo e a compreensão da Demografia. Mas, essa relação é dialética, pois as técnicas demográficas também podem ser aplicadas na resolução de problemas ligados à Educação. Barakat e Blossfeld (2010) elencam algumas possibilidades de aproximação entre as áreas: afirmam que as escalas de tempo utilizadas na Demografia são relevantes para pensar sobre os processos educacionais e de escolarização. Outro exemplo dado pelos autores indica que a consolidação de uma infraestrutura escolar pode gerar impactos sobre o fluxo e o comportamento de migrantes. Apresentam ainda alguns riscos em se ignorar as perspectivas e técnicas demográficas sobre a configuração de metas internacionais de desenvolvimento socioeconômico dos países. No caso, tratam do Objetivo N° 2 das Metas do Milênio⁷, estipuladas pela Organização das Nações Unidas no ano 2000. Esse Objetivo

⁷ Os Objetivos do Milênio (ODM) deveriam ser atingidos por todos os países até 2015. Consistem em: (1) Acabar com a fome e a miséria; (2) ampliar o acesso à Educação Básica de qualidade para todos; (3) Promover a igualdade entre os sexos e valorização da mulher; (4) Reduzir a mortalidade

visa à erradicação do analfabetismo e a promoção da melhoria da qualidade da educação básica “para todos”. Se os formuladores dessa meta tivessem considerado a inércia demográfica, provavelmente teriam ampliado a conquista dessa meta para além do ano de 2015 (LUTZ, CUARESMA, SANDERSON, 2009; LUTZ, 2010; BARAK E BLOSSFELD, 2010; BASU, 2010; GRAFF, 2010). Para Lutz (2010) falta informar aos formuladores de políticas públicas sobre a disponibilidade e a facilidade de aplicação de métodos demográficos tais como projeção e análise de sobrevivência em estudos sobre educação.

As características demográficas também impactam o setor educacional devido às mudanças na estrutura etária, especialmente pela demanda de vagas no ensino público e particular (RIOS-NETO E RIANI, 2007). Não apenas os *status* de escolaridade individuais são influenciados pela dinâmica demográfica, mas também todo aparato estrutural e institucional dos sistemas escolares são afetados por tais dinâmicas.

No que tange aos estudos sobre mobilidade, a Demografia também tem a contribuir com seus conceitos e técnicas. As noções de geração, coorte, idade e período são marcadores importantes na análise do fenômeno da mobilidade educacional intergeracional. Técnicas tais como a de análise de sobrevivência pode ser aplicada a esse contexto de estudo. A abordagem de curso de vida, empregada inicialmente dentre demógrafos estadunidenses a fim de explicar as transformações demográficas também é útil, pois fornece elementos para interpretar os diferentes *status* educacionais de mães e filhos. O arcabouço teórico sobre o *curso de vida* é tema do penúltimo tópico deste capítulo.

2.2 Demografia e mobilidade educacional intergeracional

O processo da Transição Demográfica (TD) é um dos elementos que podem contribuir para o fenômeno da mobilidade educacional intergeracional. A TD consiste na passagem de elevados para baixos níveis de natalidade e de mortalidade. Brito *et al* (2008) esquematizam a TD em quatro fases: inicialmente, tem-se a transição da primeira fase - em

infantil; (5) Melhorar a saúde das gestantes; (6) Combater a AIDS, a malária e outras doenças; (7) Promover a qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; (8) Promover o desenvolvimento. Disponível em: <http://www.objetivosdomilenio.org.br/>. Acesso em 17-12-2014.

que as taxas brutas de natalidade e de mortalidade estão elevadas e o crescimento populacional é baixo - para a segunda, onde o nível da mortalidade inicia um processo de queda, enquanto a natalidade mantém-se elevada. Nesse momento, o ritmo do crescimento natural aumenta de forma consistente. A terceira fase consiste no declínio das taxas de natalidade, imprimindo um ritmo decrescente no crescimento vegetativo. Por fim, a quarta e última caracteriza-se por níveis de natalidade e mortalidade baixos, culminando em um crescimento muito lento, por vezes nulo ou mesmo negativo. No Brasil, a TD tem sido mais acelerada do que o processo ocorrido nos países desenvolvidos. Porém, ela se dá de modo desigual entre os diferentes estados e regiões, bem como entre os subgrupos de renda da população.

Um dos desdobramentos da TD é a mudança na composição etária da população. Quanto aos grupos de crianças e adolescentes estima-se que a população entre 5 e 19 anos tenderá a decrescer após 2020 (BRITO *et al*, 2008). O foco de políticas sociais voltadas para essa parcela da população deveria ser direcionado para a promoção de oportunidades de mobilidade social, com o intuito de romper com os ciclos de pobreza e de permanência em condições de vida precárias (CGEE, 2008).

Uma consequência direta da TD é o *bônus demográfico* ou *janela de oportunidades*, período único na história das populações. Por *bônus demográfico* entende-se um aumento proporcional da população em idade produtiva frente à proporção de crianças e idosos, por definição, teoricamente considerados dependentes. Trata-se de um período considerado favorável ao aumento da produção e poupança, facilitando o enriquecimento e desenvolvimento das nações. O aproveitamento do *bônus* ou *dividendo demográfico* tem sido destacado por pesquisadores (WONG; CARVALHO, 2005; ALVES, 2008; BRITO *et al*, 2008) nas áreas da Demografia e da Economia para um melhor aproveitamento das políticas de investimento em crianças e jovens, sobretudo no que concerne aos aspectos educacionais, nutricionais e de saúde. Segundo o CGEE (2008), no Brasil, o período de duração da *janela de oportunidades demográficas* se estenderá até meados da década de

2030 – momento em que a razão de dependência ⁸total será muito baixa, antes de voltar a crescer em função do aumento do peso do grupo etário dos idosos. Nesse período, Brito *et al* (2008) indicam que as transferências intergeracionais (entre grupos etários) devem ser de um dependente para cada duas pessoa potencialmente produtiva. Esse bônus poderia ser aproveitado para aumentar o investimento per capita nas idades mais jovens e garantir a mobilidade educacional intergeracional total, nos termos definidos por Paschoal (2008).

Mare e Chang (2003) recordam que a transição de sociedades agrárias a industriais, e de industriais a financeiras tem influência sobre os *status* educacional e ocupacional. Nos Estados Unidos, em meados do século XX, os filhos de operários tinham mais chance de mobilidade profissional do que filhos de trabalhadores de escritório (*blue collar x white collar*). Isto, porque os filhos de operários migraram para profissões mais especializadas e que exigiam menor esforço físico do que aquelas originalmente desempenhadas por seus pais. Os filhos de quem trabalhava em escritório costumavam também se inserir nesse nicho profissional – indicando uma menor mobilidade quando comparados aos filhos de operários.

Outro elemento demográfico que poderia contribuir para a mobilidade educacional intergeracional é o aumento da proporção de pessoas residentes em áreas urbanas. Isto, pois se assume que em tais áreas haveria maiores oportunidades de acesso à infraestrutura escolar do que em áreas rurais.

Para Teruya (2000), a transição da população de urbana a rural modifica as possibilidades de acesso a determinados bens e serviços, a exemplo da própria educação. Essa transição também está associada às transformações nas famílias. O processo de urbanização acompanhado da industrialização fez com que a produção passasse a ser controlada não mais pelas famílias, mas por empresários e pelo Estado. Como consequência, teve-se o enfraquecimento das relações de parentesco, a redução do poder do homem (pai/marido) e a constituição de famílias com menos entes.

⁸ A razão de dependência é dada pelo peso da população inativa (0 -14 anos e 65 anos e mais) sobre a população ativa (15- 64 anos).

2.3 Demografia da família

O tema família é caro aos estudos demográficos, pois se caracteriza simultaneamente como um núcleo de decisão e de reprodução (OLIVEIRA, 1976; BILAC, 1995; WAJNMAN, 2012). As características de composição e organização dos arranjos das famílias também configuram objeto de estudo da Demografia. Nos estudos sobre mobilidade, destaca-se a dimensão intergeracional ao se comparar a diferença dos *status* de pais e aqueles de seus filhos. A família é um espaço de interação entre gerações e de transmissão de oportunidades e recursos. As mudanças refletidas pela Transição Demográfica na escala macrossocial, e que se manifestam na esfera familiar em estruturas menores e relações mais densas podem produzir resultados significativos para a escolarização das novas gerações, bem como facilitar maior ou menor investimento nos filhos. A seguir, busca-se compreender a origem das principais mudanças nas famílias e a relação entre número de filhos e o custo de oportunidade em criá-los.

No final do século XVII a palavra que indicava transformações nas famílias era *planejamento*. Ariès (1980), ao realizar uma recuperação histórica, apresenta o caso francês onde uma nova forma de família surge a partir do controle sobre o número de nascimentos. Esse modelo expandiu-se pela Europa ocidental ao longo do século XIX, sendo que o controle sobre a fecundidade difundiu-se simultaneamente ao processo de industrialização. O planejamento familiar passou a contar com o emprego de métodos contraceptivos. Com o advento e progresso dos conhecimentos científicos, o corpo humano e a fertilidade passaram a ser vistos como passíveis de controle.

Esse período histórico foi o momento em que ocorre a mudança de foco para a auto-organização familiar e para o cuidado para com as crianças. É o nascimento da sociedade orientada para o bem-estar infantil (ARIÉS, 1980).

Ainda segundo Ariès (1980), a redução do número de filhos foi um dos fatores através do qual as famílias puderam dedicar mais atenção à criação de seus filhos – atitude orientada, sobretudo pela afetividade, agora incorporada à vida familiar. O controle da natalidade era o mecanismo pelo qual se limitava a quantidade de membros que

participariam dessa elite particular constituída pela família. Nesse modelo estava implícito o desejo de assegurar aos filhos um *status* socioeconômico superior ao dos pais. Depreende-se então que famílias pobres pouco poderiam contribuir para a mobilidade social e educacional de seus filhos.

Dentre os operários, a fecundidade permaneceu alta. Na Inglaterra, a capilaridade ou mobilidade social ficou temporariamente suspensa, pois os processos de industrialização levaram à expansão da classe operária. Segundo Ariès (1980), a aspiração à mobilidade social era a principal razão pela qual se controlava o número de nascimentos.

A transição dos modelos familiares na Europa ocorreu entre os séculos XIX e XX. O modelo de família pequena continuou a se espalhar pelo continente e simultaneamente, a população nos estratos médios de renda começou a crescer. Isto fez acelerar o processo de urbanização bem como estimulou o crescimento do setor de bens de consumo duráveis. Consolidou-se o modelo de família do tipo *breadwinner*, onde o homem era o responsável pela provisão material e pela proteção da família enquanto cabia à mulher o papel da reprodução e do cuidado para com os entes. Esse modelo perduraria até meados dos anos 1960 (THORNTON; AXINN; XIE, 2007).

Entre 1940-50, a sociedade do pós-guerra permitiu a emergência de novos estilos de vida, que já não se adequavam às antigas normas de formação de família. A valorização e a necessidade de outras experiências antes da formação de suas próprias famílias permitiu o adiamento de certas responsabilidades e obrigações, tais como o casamento e a criação de filhos.

Esse bem-estar pessoal pode ser explicado pela pirâmide de Maslow⁹. As necessidades individuais são ilustradas e dispostas no formato piramidal, cuja base corresponde às necessidades básicas de sobrevivência e no topo encontram-se as realizações pessoais. Entre a base e o topo encontram-se as necessidades de satisfação de segurança, socialização e autoestima. Uma vez supridas as necessidades mais básicas os indivíduos se voltam para satisfazer seus projetos de autorrealização. E aqui, pode ser

⁹Maslow, A. H. **Towards a Psychology of Being**. Princeton, 1962

incluída a decisão por ter filhos, em maior ou menor quantidade, ou mesmo não tê-los. Essas novas características são constituintes da formulação da Segunda Transição Demográfica.

Van de Kaa (1987) e Lesthaegue (1991, 2010) indicam que a Segunda Transição Demográfica (STD) refere-se principalmente as mudanças nas famílias. Essa transição é caracterizada pelo aumento dos casos de coabitação e de divórcios, do aumento da autonomia individual, do adiamento do primeiro casamento e do nascimento do primeiro filho.

Garcia e Rojas (2001) chamam a atenção para a ausência de homogeneidade do fenômeno da STD na América Latina. No caso latino-americano, a idade média da primeira união é baixa na maioria dos países e a fecundidade diminui drasticamente. Houve aumento dos indicadores de união consensual, bem como de divórcios e dissoluções de uniões, embora seja mantida a presença de famílias estendidas.

No Brasil, predomina o modelo de família nuclear, com declínio da participação de famílias extensas (WAJNMAN, 2012). Na visão da autora, o país experimentou ao mesmo tempo características da primeira transição demográfica (queda das taxas de mortalidade e fecundidade) e sinais da segunda transição. Em função dessa dinâmica, há indícios de tendência de crescimento de arranjos de adultos vivendo sós e de famílias monoparentais.

A redução do tamanho médio das famílias significa conseqüentemente que crianças e adolescentes nascidos em tempos mais recentes têm sido socializados em famílias menores (HASENBALG, 2003). Em famílias com menos componentes aumenta a disponibilidade dos recursos familiares necessários à socialização.

2.3.1 O custo de oportunidade da criação de filhos

Um aporte proveniente da literatura econômica pode esclarecer a razão pela qual as pessoas têm ou não têm filhos, levando em consideração o custo de oportunidade em criá-los. O custo de oportunidade envolve o investimento dos três capitais (social, cultural e econômico). O tempo e o dinheiro investidos podem ser empregados em bens de consumo, viagens ou imóveis; ou na profissão, no trabalho ou causas sociais.

Na teoria econômica sobre o comportamento do consumidor, o indivíduo tenta maximizar sua utilidade, seus bens, suas preferências e sua renda. Leibenstein (1954) é um dos autores para quem o tamanho da família é uma escolha racional. O nascimento de mais de um filho ocorre quando as satisfações proporcionadas pelas crianças são maiores que os custos envolvidos em criá-las.

Dessa forma, a decisão de ter filhos depende de uma relação entre custo e benefício. Essa relação é passível de mudança ao longo do tempo, sendo que os custos e benefícios são diferentes conforme o tipo de sociedade, os valores culturais e o momento histórico. A maternidade e paternidade assumem significados distintos dependendo da organização social considerada.

No Ocidente, a maternidade é vista como uma fonte de prazer emocional. No que concerne aos benefícios, a criança gerada pode tornar-se fonte de rendimentos financeiros e garantia de proteção para os pais na velhice. Os custos seriam o do tempo despendido com o cuidado dos filhos. Também entram no rol de custos os gastos com nutrição, vestuário e educação.

Avançando nos estudos dos economistas, o trabalho de Gary Becker (1991) pode explicar a escolha por menos filhos, ainda que ocorra aumento da renda. A qualidade de vida dos filhos e da família é privilegiada em relação à quantidade. Famílias com poucos filhos tendem a investir mais no capital social da prole. Para esse autor, a interação entre quantidade e qualidade é a principal contribuição dos modelos econômicos para a discussão sobre os padrões e níveis da fecundidade.

Segundo Becker (1991), a fecundidade depende da avaliação das vantagens e desvantagens em se ter filhos. As crianças são entendidas como um bem de consumo bastante específico, afinal, é um “bem de fabricação própria”, não pode ser mercantilizado e tampouco devolvido. A produção de crianças é incerta, assim como é incerto seu “consumo”, uma vez que as crianças podem vir a falecer antes que os pais recebam qualquer benefício. Quando as crianças assumem a condição de provedoras de rendimento para seus pais, elas são consideradas um “bem de produção”.

Becker (1991) afirma que o custo líquido em se ter filhos é reduzido quando eles contribuem com a renda familiar, trabalham em negócios da família ou se inserem no mercado. Essas razões deveriam servir para aumentar a demanda por filhos. Os programas sociais governamentais, quando condicionam o benefício ao número de filhos tidos, reduzem o custo das crianças e teoricamente induzem à menor participação das mães no mercado de trabalho – o que levaria a uma elevação das taxas de fecundidade. Contudo, pensando o caso brasileiro e o Programa Bolsa Família (PBF), Simões e Soares (2012) indicaram que o PBF não apresentou um efeito de aumento de fecundidade entre as beneficiárias, mas que estas se mostraram inclinadas a trocar quantidade por qualidade, quando comparadas com mulheres não beneficiadas pelo Programa.

A ideia de que crianças sejam consideradas bens de consumo têm alguns problemas. A criança pode ser um bem não desejado e elas podem não oferecer os serviços esperados, tal como a satisfação emocional de seus pais, a produção de renda via trabalho ou nem mesmo garantir a proteção dos progenitores na velhice. Nem todas as crianças têm o mesmo valor, pois dependendo do contexto cultural os benefícios oferecidos aos pais dependem da ordem de nascimento dos filhos (LEIBENSTEIN, 1954).

Mare e Chang (2003) indicam que há sociedades, tal como em Taiwan, onde existe uma diferença de valorização entre meninos e meninas. Essa diferença de gênero determina quanto uma criança recebe de capital humano e financeiro. Por conseguinte, observam-se posteriores desigualdades na trajetória escolar e na inserção no mercado de trabalho. Segundo McDonald (1997), as oportunidades quase iguais entre homens e mulheres são reduzidas quando se tem um filho. Uma hipótese plausível a ser explorada é de que o maior controle sobre a fecundidade permitiria às mulheres continuar seus estudos, de modo que atingissem uma escolaridade igual ou maior que a de seus pais. Conforme já apontado, o investimento nos estudos e na profissionalização pode ser um dos fatores da baixa fecundidade.

Ainda no esteio do trabalho de Becker (1991), a decisão de se ter filhos depende de dois fatores. O primeiro fator é a preferência do casal, o que engloba a quantidade, o

espaçamento dos nascimentos e a discriminação quanto ao sexo das crianças. Easterlin (1975) coloca que a preferência por filhos pode mudar, pois as decisões do casal sofrem influência de seus ambientes de socialização. Hammel (1990) trata das redes sociais de decisão demográfica sobre a quantidade de filhos, sendo que o fator cultural seria o responsável pelas causas não explicadas pelos modelos econômicos. O segundo fator que define a decisão de ter filhos é a utilidade que essas crianças podem oferecer a seus pais (BECKER, 1991).

Partindo do pressuposto de que a criança seja um bem, Becker (1991) apresenta um *trade-off* entre quantidade e qualidade da criança. A qualidade da criança é entendida como um sinônimo de sua utilidade e um aumento na renda familiar deveria afetar tanto a quantidade de filhos como a qualidade dos mesmos. Se um bem é valorizado, a tendência geral é acumular o maior número possível destes bens. Porém, conforme aumenta a renda das famílias, não ocorre necessariamente o aumento da quantidade de filhos. A explicação econômica é: quanto maior a renda, maior é o investimento financeiro em cada filho, na “qualidade” deles para assegurar a posição da família na pirâmide social, ou maximizar as chances de ascensão. Ainda que fossem capazes de sustentar um número maior de crianças, estes pais concentram os investimentos no seu bem mais precioso, na esperança de aumentar o seu valor individual.

O número de crianças e os gastos dos pais com cada filho dependem do tamanho da prole. Uma redução no número de filhos tidos pode implicar em maior destaque dessa coorte na geração seguinte, em relação às coortes anteriores, ligeiramente maiores. Isto, pois o casal pode investir mais na atratividade de seus filhos. Uma das formas desse tipo de investimento é na educação dos mesmos. Seria uma maneira de garantir a sobrevivência das crianças até que alcancem a idade reprodutiva.

O trabalho de Becker e Barros (1986) contribui com a discussão, pois considera o altruísmo dos pais em relação aos filhos. Esse altruísmo, entendido como dedicação e investimento, implica no bem-estar de todas as gerações sucessivas da família. Esse bem-

estar estaria ligado ao consumo, às taxas de fecundidade e ao número de descendentes de todas as gerações.

Retomando os aspectos levantados por Ariès (1980), Leibenstein (1954) e Becker (1991), no que concerne às mudanças na família, ao aumento do individualismo (polo oposto ao do altruísmo), à redução da quantidade de filhos e ao aumento da qualidade deles - não se pode negligenciar o processo descrito pela Segunda Transição Demográfica (STD). É uma via bidirecional: se por um lado ocorre a redução do número de filhos, por outro, o aumento do número de divórcios, de filhos fora do casamento e do aumento de uniões estáveis podem contribuir para maior incerteza quanto ao suporte e aos capitais destinados à criação dos filhos. O que acontece com os diferentes capitais dirigidos para uma próxima geração pode ser incerto. Apesar das críticas à possível Segunda Transição, esta se mantém como um referencial teórico válido, pois versa sobre as causas do declínio da fecundidade (LESTHAEGUE, 2010).

Lesthaegue e Moors (2000) resumem as mudanças nos padrões e níveis da fecundidade à palavra *adiamento*. As mudanças nos arranjos familiares caracterizadas pela Segunda Transição Demográfica fizeram os níveis de fecundidade cair para taxas inferiores à de reposição. A queda da fecundidade também foi tema de estudos de Easterlin (1975). Para o autor, jovens crescidos em domicílios com bens abundantes provavelmente terão um alto padrão de consumo. Assim, o padrão de vida desejado é modelado pelo padrão de vida experimentado enquanto cresciam. Para manter esse *status* essa nova geração deverá ter menos filhos. A coorte desses jovens tem duas desvantagens: estão acostumados a um elevado modo de vida e o mercado de trabalho oferece menos oportunidades. A combinação dessas duas características teria levado à queda da fecundidade. Segundo Easterlin (1975), as taxas de fecundidade evoluiriam de maneira cíclica alterando-se conforme o tamanho das coortes.

Uma família com muitos filhos tem menor probabilidade de que os filhos sigam estudando, quando comparada às famílias com poucos filhos. Soares e Collares (2006) indicam que o tamanho da família tem efeito negativo sobre o desempenho dos estudantes,

pois a provisão e distribuição dos recursos financeiros não são igualitárias para todos os filhos. É preciso saber se o acesso à educação em famílias mais numerosas é direcionado para todos ou para pelo menos um (primogênito ou caçula; homens ou mulheres).

Mas, se a condição financeira dos pais permite pouco investimento na educação de seus filhos, como explicar o aumento dos níveis educacionais em gerações posteriores?

As conquistas educacionais não dependem *apenas* das condições socioeconômicas da família. Segundo Soares e Collares (2006) são quatro as dimensões que descrevem a condição da família e seu impacto sobre o desenvolvimento dos filhos em fase de escolarização: recursos econômicos, recursos culturais, envolvimento dos pais na educação dos filhos e a composição da família. Uma das conclusões dos autores é que o fator econômico não é isoladamente um determinante do desempenho do aluno. Isto ocorre porque não há uma correlação direta entre o desempenho escolar e os recursos econômicos. O que acontece é que os recursos econômicos permitem acesso aos recursos culturais, bem como possibilitam maior participação dos pais na escolarização dos filhos.

Para França e Gonçalves (2008) a escola, especificamente a escola pública, funciona, ou deveria funcionar, como um mecanismo de ruptura das desigualdades familiares herdadas pelos alunos. Pais e filhos tiveram suas trajetórias de escolarização em diferentes momentos histórico-temporais. Foram submetidos às diferentes realidades conjunturais do país e políticas educacionais, as quais podem ter influenciado as dinâmicas de mobilidade.

2.4 Implicações da abordagem de curso de vida para os estudos sobre mobilidade educacional

Frequentemente, a geração dos pais é responsável pela mediação das influências das mudanças sociais sobre o desenvolvimento dos filhos. Os estudos intergeracionais exploram justamente a relação entre as gerações. Segundo Alwin e McCammon (2003: 24), “a maneira como as pessoas pensam o mundo social ao redor delas, depende do que estava

acontecendo no momento presente”¹⁰. O que pode nos dizer a comparação entre o *status* escolar ocupado pelas mães e aquele ocupado por seus filhos? Poderia nos dar pistas sobre a estrutura e estratificação social em diferentes momentos históricos?

A referência à mobilidade com características geracionais deve-se ao desenvolvimento de um determinado grupo de pessoas que partilharam uma mesma identidade sociocultural, em determinado espaço e tempo. Retomando a ideia de que a mobilidade depende também da estrutura de oportunidades disponível em certa conjuntura, a abordagem de curso de vida compreende a questão geracional uma vez que:

O impacto das forças históricas no curso de vida não para com uma geração. Cada geração encontra um conjunto de circunstâncias históricas que moldam sua história de vida subsequente. Uma geração transmite para a próxima o impacto que eventos históricos tiveram em seu curso de vida. (...) A definição de oportunidade deriva das expectativas de seus membros familiares e de seus pares (Ryder, 1975: 273)¹¹.

As expectativas individuais e familiares são percebidas de forma subjetiva em termos de escolha de vida (HAREVEN, 1978). Apesar de suas particularidades, quando vistas sob uma perspectiva conjuntural revelam traços da estrutura de oportunidades e das relações interpessoais a que os indivíduos estavam expostos.

Estudos sobre mobilidade trazem a interação entre duas dimensões: as experiências individuais e as oportunidades/constrangimentos existentes em uma sociedade, em determinado momento histórico.

A escolha da análise da mobilidade entre diferentes gerações de uma mesma família (e não de diferentes coortes) deve-se à consideração da família enquanto *locus* de decisão que influencia as escolhas individuais (SOARES E COLLARES, 2006). As diferenças das

¹⁰Tradução livre.

¹¹ Tradução livre.

características familiares podem auxiliar a compreensão de alguns motivos que levam à mobilidade.

Pesquisas que buscam compreender o fenômeno da mobilidade tornam-se atrativas devido à mensuração do tamanho dos fluxos populacionais entre os diferentes status e à descrição das características desses grupos. Possuem, obrigatoriamente, abordagens quantitativas e qualitativas (BLANCO, 2011).

A unidade de análise em um trabalho sobre mobilidade pode ser o indivíduo ou um grupo social, desde uma perspectiva temporal. Neste trabalho, as unidades analisadas são mães e filhos. Ninguém está completamente isolado de relações sociais – o que leva a associar as condições individuais a um contexto familiar. Assim, a mobilidade é analisada a partir das características da família.

Mobilidade não é um fenômeno estanque e único. Possui em si uma flexibilidade onde os indivíduos transitam entre diferentes *status*. A mobilidade educacional não escapa a essa condição, tornando a escolarização um evento em aberto. Em diferentes momentos da vida, dependendo da conjuntura econômica e do ciclo de vida familiar, uma pessoa pode decidir iniciar ou dar continuidade aos estudos.

Cada pesquisa opera em um dado ponto no tempo e por isso, capta dados e características circunscritas ao momento do levantamento. Diante disso, entende-se que as oportunidades de mobilidade variam conforme o período histórico. Em um mesmo espaço social (por exemplo, o núcleo familiar), as chances e oportunidades podem diferir ao longo do tempo. Isto ocorre porque mesmo a família está sujeita a constrangimentos de ordem socioeconômica, legal e institucional: mudanças nas leis matrimoniais; nos sistemas de ensino; planos econômicos; expansão ou retração do mercado de trabalho. Igualmente, a família *per se*, experimenta diferentes fases: casal, casal com filhos pequenos, com filhos crescidos, divórcio, viuvez. E em cada uma dessas fases do ciclo de vida da família, mudam as chances e oportunidades mediante determinado evento.

Ao considerar as diferenças temporais e as dinâmicas das fases da vida das famílias, a abordagem de curso de vida pode auxiliar a compreender o fenômeno da mobilidade educacional entre gerações de uma mesma família.

2.4.1 Principais conceitos de curso de vida

A abordagem de curso de vida surgiu nos anos 1970, nos Estados Unidos, para explicar as mudanças sociodemográficas. A proposta de tal abordagem funciona como um instrumento analítico de como as configurações individuais ou de grandes grupos (gerações ou coortes) são moldadas pelos eventos históricos e as mudanças econômicas, sociais, culturais e demográficas. Nos anos 90 essa abordagem começou a ser utilizada pelos demógrafos na América Latina (BLANCO, 2011).

O emprego de curso de vida é útil para o entendimento das relações entre trajetórias individuais e as mudanças sociodemográficas. Mudanças no nível macro impactam os papéis sociais esperados de acordo com a idade das pessoas (BLANCO, 2011). O enfoque de curso de vida articula cinco conceitos: trajetórias, transições, eventos, *timings* e *turning points*.

Trajetória é entendida como um modelo de estabilidade de longo período e se refere a um dos aspectos da vida da pessoa (ELDER, 1978). São os desenvolvimentos de diferentes ordens ao longo da vida: laboral, matrimonial e nesse caso, escolar. As trajetórias podem ser entendidas como uma sequência de transições.

Uma *transição* caracteriza as mudanças de *status* delimitadas por curtos períodos de tempo, quando comparados à duração de uma trajetória (ELDER, 1978). São as mudanças de um estado para outro (BILLARI, 2005). Por exemplo, passar da condição de estudante a trabalhador.

O conceito de mobilidade considera mudanças de status dentre categorias hierarquizadas e normalmente dizem respeito às variáveis qualitativas ordinais. Por exemplo, passar do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. A mudança de *status* agrega

algum valor àquele que realiza o movimento entre eles e trata de variáveis qualitativas nominais.

As transições não são sempre tão bem marcadas, podendo estar sobrepostas, como no caso em que o jovem combine os papéis de estudante e trabalhador. Hareven (1978) compreende as transições considerando o contexto social e o tempo histórico em que estão inscritas e sua interação com fatores socioeconômicos, culturais, demográficos e familiares. Esses fatores são responsáveis pelo timing e sequência de ocorrência dos eventos. Quando a transição se processa de forma idêntica para todos os membros de um grupo social, em uma mesma sequência e em idades próximas, isto caracteriza a *normatização da vida*.

Um *evento* é um acontecimento delimitado por certo tempo e lugar (BILLARI, 2005). Tanto as transições quanto as trajetórias são marcadas por eventos, sendo alguns tão impactantes que podem mesmo alterar a direção da vida das pessoas. Esses casos especiais, percebidos subjetivamente, são denominados *turning points* ou pontos de inflexão. Essa avaliação individual é responsável pela percepção do que se considera continuidade ou ruptura ao longo da vida (ELDER, 2006). Por exemplo: a entrada ou saída da vida escolar (marcada por um evento), a depender de quem vivencia, pode ser considerada uma experiência marcante capaz de mudar o rumo da vida (e ser, portanto, um *turning point*) – ou apenas mais uma etapa a ser cumprida (uma transição).

O momento em que um evento acontece é designado pelo seu *timing*. O *timing* de um evento pode ser adiantado, tardio ou esperado (HAREVEN, 1978) e sua sequência ocorre de forma ordenada ou desordenada, segundo as expectativas sociais que o determinam enquanto um evento significativo. Vieira (2009) ressalta que o adiamento ou adiantamento do *timing* de determinados eventos favorecem ou dificultam o desenvolvimento de outras fases da vida. Dentro do atual contexto histórico espera-se que o estudo seja a principal atividade de um jovem, e que nesta fase da vida não recaia sobre ele as maiores responsabilidades familiares (VIEIRA, 2009).

2.5 Família e escolarização no curso de vida

A escolarização tem potencial para afetar o curso de vida individual (HAREVEN, 1978). A avaliação desse potencial e o sentido em que impacta o curso de vida dependem das características familiares, da conjuntura demográfica e socioeconômica. O enfoque de curso de vida compreende a mobilidade segundo a interação de processos de ordem histórica, familiar e individual. Courgeau e Lelièvre (2001:15 *apud* BLANCO, 2011), apresentam esse enfoque para entender “como um acontecimento familiar, econômico ou de outro tipo que um indivíduo enfrenta modificará a probabilidade de que se produzam outros eventos em sua existência”. É possível que quando a escolaridade máxima alcançada pela mãe seja menor que a de seus filhos, se deva à conjuntura histórica e econômica por ela vivenciada. Pode ser que ela tenha se deparado com a necessidade de abandonar os estudos em virtude da formação do par conjugal, do nascimento de filhos e/ou pela necessidade de entrar precocemente no mercado de trabalho (SPOSITO, 1992). Levy (2005) considera a abordagem de curso de vida para a compreensão dos fatos da vida enquanto processos não estáticos. O uso desse arcabouço teórico possibilita a identificação da ordem em que os eventos (*i.e.* saída da escola, entrada no mercado de trabalho, casamento, primeiro filho) acontecem.

A abordagem do curso de vida concebe a ideia de *tempo* como algo cultural, social e individualmente construído (HAREVEN, 1978). A própria noção de idade como um marcador temporal está sujeita às dinâmicas sociais (LUTZ, 2010). Em dada sociedade e em dado tempo histórico, uma pessoa cuja idade cronológica seja de 15 anos pode ser considerada criança, enquanto em outro momento e /ou espaço pode ser considerada adulta. A implicação do tempo como objeto permite ressignificá-lo quanto à fase da vida do indivíduo. Sobre uma pessoa considerada criança recairá expectativas sociais diferentes daquelas esperadas de um adulto. No que tange à escolarização, existe uma fase da vida esperada para que seja iniciada, concentrada e prioritária: a infância e a juventude.

Esse tempo “ótimo” onde se espera que determinado processo (escolarização) aconteça, culminando na titulação como evento final, é considerado dentro da

padronização do curso de vida. Significa dizer que o *timing* de um evento (titulação), em determinada idade, deveria ser praticamente o mesmo para todos os indivíduos. Observa-se a padronização da escolarização quando a maioria dos jovens em idade escolar encontra-se na situação de dependentes de seus pais ou responsáveis, podendo desfrutar da condição única de estudante. A despadronização acontece quando as mudanças de *status* (escolar, ocupacional, conjugal) ocorrem em distintas ordens, contrariando a sequência única estipulada pela norma social. Por conseguinte, as respectivas idades em que os eventos ocorrem tendem a não coincidir para indivíduos que apresentam características sociodemográficas muito distintas.

Dessa breve exposição, surgem questionamentos tais como, quais são as vantagens de se concentrar a escolarização nessas fases da vida e por que ela não é tão flexível a ponto de integrar outros aspectos da vida, como trabalho e família, sem que seja necessário sacrificar uma destas dimensões para satisfazer a outra durante a juventude. O que acontece muitas vezes é o adiamento dessas outras dimensões da vida, em uma aposta de que no futuro haverá condições melhores para desenvolvê-las. A discussão sobre esse adiamento tangencia questões relacionadas ao gênero.

A abordagem de curso de vida também trata do conceito de vidas conectadas (*linked lives*) – ou da forte interdependência entre os cursos de vida. Esse enfoque se ajusta ao estudo sobre mobilidade educacional intergeracional uma vez que é possível abordar os efeitos das características e trajetória das mães sobre aquelas dos filhos. A noção de curso de vida é delineada por quatro elementos: (1) agência humana, que compreende o desenvolvimento individual; (2) história e (3) cultura, que configuram uma delimitação local e temporal da análise e; (4) relações sociais, que busca a conexão entre diferentes vidas (*linked lives*) (BILLARI, 2005). Esta noção ajuda no entendimento das diferenças dos *status* de escolaridade de mães e filhos.

Sabe-se que as circunstâncias de dado momento histórico e do ciclo de vida familiar influem diretamente sobre as oportunidades escolares dos indivíduos. Compreende-se que cada fase familiar demanda e impõe condições específicas às pessoas e que a adoção de

determinada estratégia pode funcionar em uma e não em outra situação (HAREVEN, 1978).

O grupo populacional que interessa a este trabalho são os jovens que conseguiram superar a baixa escolaridade de suas mães. Chama à atenção os casos onde os jovens superaram dificuldades de uma estrutura de oportunidades restrita. Também dedica-se especial atenção àqueles que sequer concluíram a primeira etapa do Ensino Fundamental. As perguntas que surgem são direcionadas não apenas para a conjuntura vivida pela geração anterior, mas principalmente, para quais circunstâncias permitiram o avanço nos níveis de escolaridade dos filhos e quais restringiram. São consideradas na análise as condições em que se deu a escolarização das duas gerações. Pela abordagem do curso de vida, pode-se dizer que o tempo histórico e social tem influência sobre a dinâmica de mobilidade.

Capítulo III

Fonte de Dados e Método

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é uma pesquisa amostral que visa levantar informações de diferentes aspectos e perfis da população brasileira. De periodicidade anual, exceto nos anos em que ocorre o Censo Demográfico, a PNAD fornece elementos que permitem avaliar o fenômeno da mobilidade educacional intergeracional.

A PNAD é composta por uma pesquisa básica que investiga de forma permanente temas definidos para medição e evolução do nível socioeconômico da população brasileira. Esses temas são: habitação e trabalho, migração, nupcialidade, saúde, características sociodemográficas, educacionais e de rendimento. Rodadas específicas contam com Pesquisas Especiais ou Suplementos. Uma Pesquisa Especial difere de um Suplemento, pois requer um desenho amostral diferente daquele usualmente empregado. Algumas PNADs tiveram suplementos sobre mobilidade social e educação – o que justifica o uso dessa fonte de dados para este estudo.

Conforme exposto, a proposta é investigar a mobilidade educacional entre membros de uma mesma família. A PNAD está estruturada de tal forma que possibilita a identificação de mães e filhos, independente da posição da mãe na família e no domicílio; e a escolaridade de todos os residentes no domicílio. Pergunta-se para cada indivíduo se tem mãe viva e se ela vive no mesmo domicílio. A identificação de filhos em relação aos pais só é possível quando estes são a pessoa de referência no domicílio ou na família. Portanto, além dos apontamentos da literatura (MARE E CHANG, 2003) para a associação entre a escolaridade de mães e filhos, o recorte selecionado abrange um maior número de casos quando comparados aos de associação das variáveis entre pais e filhos.

A PNAD traz dados sobre educação de todas as pessoas residentes no domicílio. Capta informações sobre frequência escolar, grau, curso e série em andamento ou já concluídos. A partir da combinação desses dados pode-se saber qual foi o nível máximo de escolaridade alcançado por mães e filhos até aquele ano da pesquisa, ainda que os

indivíduos estejam estudando. A informação sobre escolaridade não é estanque, e pode variar com o decorrer do tempo. No limite, ela permanece inalterada, mas nunca regride. Programas como os supletivos e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribuem para a mudança do *status* escolar no nível da Educação Básica mesmo que o indivíduo esteja fora de fase (defasagem idade-série).

3.1 PNADs utilizadas e recorte geográfico

As duas PNADs selecionadas são as dos anos de 1996 e 2012. Existe um intervalo de dezesseis anos entre elas, sendo que a primeira foi eleita devido aos seus suplementos.

No final do ano de 1996 foi promulgada a mais recente LDB. A rodada da PNAD daquele ano guarda informações sobre escolaridade anteriores às novas políticas governamentais de expansão e investimento no Ensino Fundamental. O suplemento sobre mobilidade social da PNAD de 1996 foi respondido apenas por moradores de 15 anos ou mais de idade, cuja condição no domicílio era de pessoa de referência ou cônjuge. Isto significa dizer que com os dados de 1996 pode-se investigar a mobilidade educacional para três gerações de uma mesma família. O questionário do suplemento capta informações sobre mobilidade ocupacional, sobre alfabetização e o nível de instrução de pais e mães dos respondentes. Outros estudos nacionais sobre o estudo da mobilidade utilizaram essa mesma rodada da pesquisa como fonte de dados (JANNUZZI, 1999; FERREIRA E VELOSO, 2003; PASCHOAL, 2008). Uma informação relevante à respeito da PNAD 1996 é que esta rodada não considera na amostra a população das zonas rurais da região Norte.

A PNAD 2012 foi considerada por ser a última elaborada antes da implantação da PNAD contínua, quando os mesmos domicílios passam a ser mantidos na amostra por três rodadas consecutivas. A pesquisa de 2012 capta o número de estudantes que foram incluídos no Ensino Fundamental, a partir da lei 11.274 de 2006 – a qual torna obrigatória a escolarização a partir dos seis anos de idade. No entanto, essa lei não altera a dinâmica escolar para o grupo etário de 15-19 anos, objeto deste estudo.

Neste trabalho, a mobilidade educacional intergeracional será comparada entre as cinco grandes regiões definidas pelo IBGE: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

3.2 Quais variáveis indicam mobilidade?

Dado o aporte da teoria dos capitais humano, cultural e financeiro (HASENBALG, 2003), algumas variáveis podem ser utilizadas como *proxies* indicativas da disponibilidade desses capitais.

O principal objeto desta investigação é a variável que indica mobilidade entre gerações. A mobilidade pode ser captada pela diferença do status educacional entre mães e filhos. Portanto, a diferença entre as variáveis de maior nível educacional alcançado de mães e de filhos torna-se um indicativo da mobilidade.

A escolaridade das mães é a variável representante do capital cultural disponível no domicílio. O IBGE oferece uma variável derivada, denominada maior nível de estudos alcançado. Cruzando as informações de máxima escolaridade de filhos e máxima escolaridade das mães, obtém-se uma matriz que permite indicar os jovens que conseguiram superar a escolaridade de suas mães. As variáveis originais do banco da PNAD consideradas na construção de *proxies* de mobilidade foram:

1. Educação da mãe – informação sobre o nível máximo de escolaridade alcançado.
2. Educação do jovem: nível máximo de escolaridade alcançado pelo adolescente até o ano da pesquisa.
3. Frequência à escola: se o jovem continua estudando.

Também a região de residência é umas das variáveis que podem explicar a mobilidade educacional intergeracional. São variáveis espaciais que indicam aspectos institucionais e organizacionais de cada região.

4. Área urbana ou rural: capta as diferenças entre rural e urbano. É uma variável dicotômica. Se o respondente reside em área urbana, ou em área não-urbana.

5. Grande região: indica diferença no fenômeno da mobilidade em cada uma das cinco grandes regiões definidas pelo IBGE (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste).

As características individuais também permitem conhecer o perfil daqueles que conseguiram superar a escolaridade de suas mães. Essas variáveis são:

6. Sexo: variável dicotômica. Indica se o adolescente é do sexo masculino ou feminino.
7. Cor: trabalha-se com as cinco categorias definidas pelo IBGE: brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas.
8. Idade: foi selecionada a variável correspondente à idade declarada. O mais correto nos estudos sobre mobilidade é utilizar a informação de data de nascimento. Contudo, essa variável mostrou-se inconsistente – o que levou à opção por utilizar a variável idade declarada.

Conforme indicado, a disponibilidade de capital financeiro também é um dos fatores que podem contribuir para a mobilidade educacional. Como *proxy* do capital econômico/financeiro, tem-se a variável renda:

9. Renda: escolheu-se a variável correspondente à renda domiciliar per capita. A opção pela renda domiciliar *per capita*, e não familiar, justifica-se pelo fato de que o jovem usufrui do espaço do domicílio. Pode-se considerar que o jovem seja beneficiado pelo ambiente e pela contribuição de outros membros da família para a composição da renda domiciliar, aposentadorias e pensões de avós, por exemplo, cumprem este papel.

Por fim, foram eleitas como *proxies* de capital social, as variáveis referentes ao número de irmãos residentes no domicílio e a situação de ocupação dos jovens e de suas mães:

10. Número de filhos no domicílio: corresponde ao número total de irmãos que potencialmente competem pelos recursos disponíveis.
11. Se o jovem está empregado: se trabalhou na semana anterior à data da entrevista.

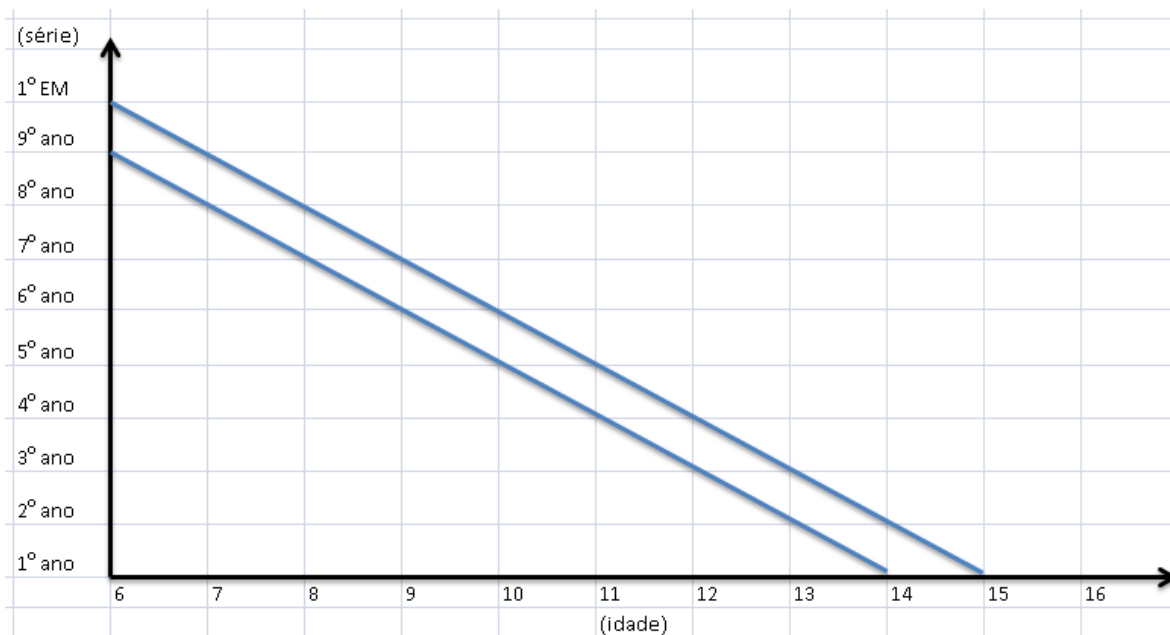
12. Se a mãe do jovem trabalha: se trabalhou na semana anterior à data da entrevista.

3.3 Preparação do banco de dados

Foram selecionados jovens, de ambos os sexos, com idades entre 16 e 19 anos. Para uma avaliação adequada da escolaridade de um indivíduo, o ideal é utilizar como “idade de partida” uma idade um ou dois anos superior àquela esperada para a escolaridade em estudo. Por exemplo, ao investigar a conclusão da primeira série do Ensino Fundamental, Sampaio e Nespoli (2004) usam nove anos como a primeira idade a ser considerada. Seguindo esse raciocínio, para assegurar que o jovem teve de fato tempo suficiente para cumprir o Ensino Fundamental, ele precisaria ter no mínimo 16 anos. Neste trabalho, a adoção do grupo etário 16-19 anos visa garantir que o adolescente tenha vivido tempo suficiente para haver concluído o Ensino Fundamental e ingressado no Ensino Médio.

O diagrama de Lexis pode ser útil na visualização desse fenômeno (ABBOT, 2006). No eixo x tem-se a idade simples do indivíduo, no eixo y estão representadas as séries escolares. As linhas diagonais representam os indivíduos que entram em determinada série em determinada idade (coortes).

Figura 1 – Diagrama de Lexis: idade x série



Fonte: Elaboração própria.

Todos os procedimentos técnicos deste estudo foram realizados utilizando o *Statistics Package for Social Sciences* (SPSS). A partir dos bancos originais da PNAD, foram construídos dois bancos: um banco de adolescentes de 16-19 anos e um banco com informações das mães. Foi feita a junção entre eles (*merge*) a partir da variável identificadora do número de ordem da mãe no domicílio. Foram excluídos os casos para os quais não há identificação da mãe (ver *Anexo I*).

Uma vez descrita a fonte de dados, segue a proposta metodológica para analisá-los. A metodologia utilizada baseia-se em análises descritivas e modelos de regressão logística binária.

3.4 Análise estatística

As questões relativas ao sucesso ou insucesso do indivíduo na mobilidade educacional podem ser abordadas a partir de dados estatísticos, métodos e técnicas da demografia da educação (BANDEIRA, 2007).

A proposta é fazer uso da estatística descritiva para caracterizar a situação da escolaridade dos jovens e de suas mães. Apresenta-se uma seleção de tabulações que melhor descrevem as características daqueles que conseguiram superar a escolaridade de suas mães.

Na sequência, utiliza-se a regressão logística binária para investigar quais as variáveis influenciam a dinâmica da mobilidade. O modelo de regressão logística binária é um dos principais modelos com variáveis dependentes qualitativas. Nesse tipo de modelo, a variável dependente é categórica dicotômica. As variáveis previsoras podem ser tanto contínuas quanto categóricas. A equação do modelo logístico é dada por:

$$Prob(y = 1) = \frac{e^{a+xb}}{1+e^{a+xb}} \quad (I)$$

Um modelo de regressão logística é utilizado para prever as chances de uma pessoa pertencer a um determinado grupo, considerando as características pertencentes a ela; e o valor resultante da equação varia entre 0 e 1 (FIELD, 2009). As saídas da regressão logística indicam, portanto, a probabilidade de uma pessoa pertencer a um referido grupo. Neste estudo a variável saída indica os casos de mobilidade. Prediz-se a probabilidade de um adolescente superar a escolaridade de sua mãe ($y=1$), segundo a seleção de variáveis elencadas anteriormente. Pode-se prever a qual das duas categorias (supera/não supera) é provável que o adolescente pertença, uma vez conhecidos os valores das variáveis previsoras. A variável 'x' é independente, sendo que a , b são coeficientes da regressão.

Para gerar a variável dicotômica indicativa de mobilidade foram combinadas as informações das variáveis da escolaridade máxima alcançada pelas mães e pelos filhos. As

categorias da variável gerada são *sim*, indicando que houve superação da escolaridade da mãe e *não*, quando a escolaridade do filho está aquém da escolaridade materna.

Os modelos de regressão logística foram rodados utilizando-se peso invertido ou analítico. Segundo Amaral¹² (s/d), o peso analítico é inversamente proporcional à variância da observação. Ao utilizar esse peso, o número de observações na regressão é escalonado para permanecer o mesmo que o *n* (número de casos) de observações no banco.

A área cinza, em destaque na Figura 2, indica os casos em que ocorre a mobilidade educacional intergeracional (diagonal superior direita). As faixas em cinza mais escuro, nas linhas da escolaridade máxima da mãe referente ao Ensino Fundamental Incompleto e Sem Instrução, indicam os casos que serão analisados nesta dissertação.

Figura 2 – Quadro indicativo de mobilidade educacional intergeracional

		Escolaridade Máxima do Filho						
		Sem instrução	Fund. Incomp	Fund. Completo	Médio Incomp	Médio Completo	Superior Incompl	Superior Completo
Escolaridade Máxima da Mãe	Sem Instrução							
	Fund Incomp.							
	Fund. Completo							
	Médio Incomp.							
	Médio Completo							
	Superior Incomp.							
	Superior Completo							

Fonte: Elaboração própria.

¹²Aula ministrada sobre uso do *software* STATA: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Ciência Política. **Curso de Introdução ao Stata – Aula 3.**

A variável resposta indica se os adolescentes superaram ou não a fronteira do Ensino Fundamental. As variáveis explicativas a serem testadas são sexo do adolescente, cor do adolescente, se o jovem trabalha, se a mãe trabalha, se o jovem continua estudando, faixa de renda domiciliar per capita, tipo de família, número de irmãos no domicílio, se reside em área urbana ou rural e grande região de residência.

Capítulo IV

Retrato da mobilidade educacional entre mães e filhos em 1996 e 2012

4.1 Quanto o Brasil mudou entre 1996 e 2012?

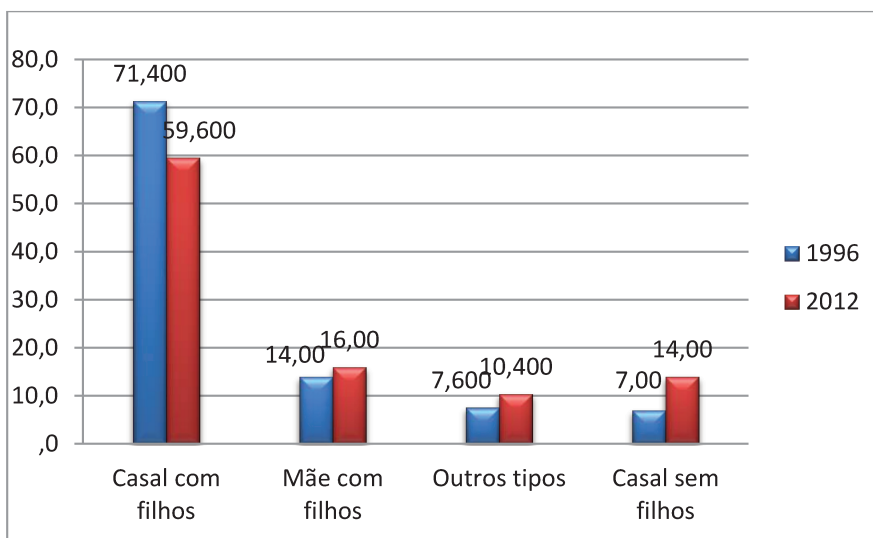
A PNAD é uma pesquisa transversal e por isso capta características de um determinado ponto na linha cronológica. É uma fotografia das características dos domicílios amostrados captados no ano da pesquisa. A comparação entre as informações encontradas em 1996 e 2012 permite observar as mudanças ocorridas no país durante os dezesseis anos que separam os dois levantamentos. Neste tópico são tratados três aspectos: mudanças nas taxas de fecundidade, composição dos arranjos domésticos e alterações no nível de escolaridade da população.

A taxa de fecundidade total brasileira diminuiu de 2,32 para 1,8 filhos por mulher entre 1996 e 2012¹³. Esses dados indicam que no período observado essa taxa foi reduzida em 22%, atingindo um nível abaixo daquele esperado para a reposição populacional (2,1 filhos por mulher). O declínio da fecundidade é o principal fator que culminou no encolhimento da família brasileira. O tamanho médio de uma família em 1996 era de 4,4 componentes, reduzindo-se para 3,6 em 2012.

Destaca-se aqui a redução da proporção de pessoas vivendo em arranjos do tipo casal com filhos de 71,4% para 59,6% no período analisado. Essa queda de 16 pontos percentuais indica que a família nuclear tradicional tem dado espaço a novas formas de arranjos domésticos. A proporção de pessoas vivendo em arranjos do tipo mãe com filhos aumentou de 14% para 16%; enquanto a proporção de casais sem filho dobrou entre os dois levantamentos, de 7% para 14%. O gráfico 1 ilustra a situação descrita:

¹³Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-de-fecundidade-total>. Acesso em 24/09/2014.

Gráfico 1
Brasil, 1996 e 2012: Distribuição da população por tipo de arranjo doméstico (%)



Fonte: PNAD, 1996 e 2012.

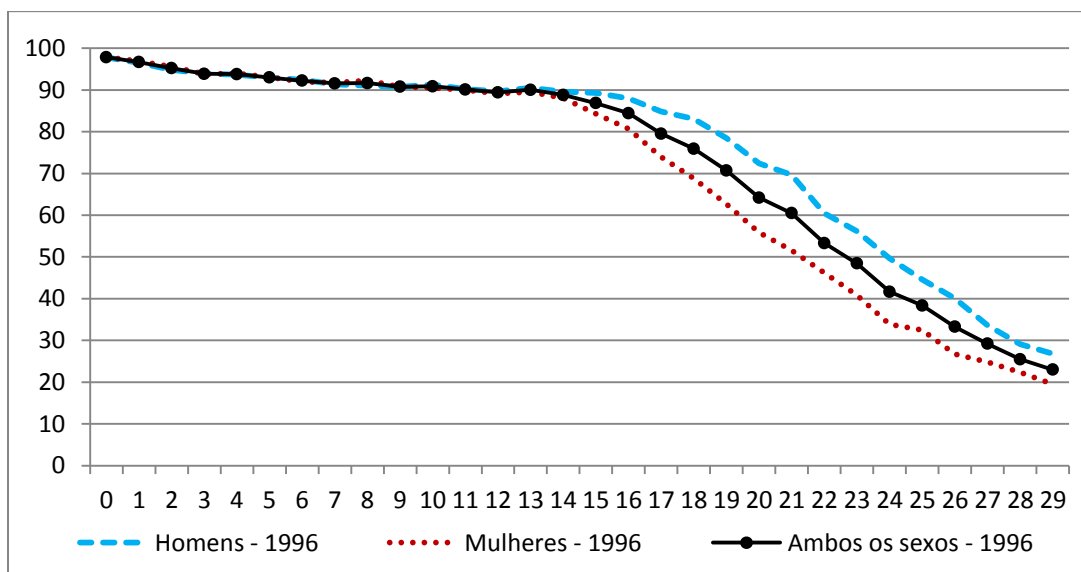
O tipo de família é uma *proxy* da disponibilidade de capital social disponível nos domicílios, sendo um dos elementos que podem contribuir para a explicação da mobilidade educacional entre gerações. Segundo Silva (2003), arranjos do tipo mãe com filhos teriam menos capital social disponível quando comparados ao arranjo casala com filhos. Longe de determinar o sucesso ou insucesso dos casos de mobilidade pelo tipo de família e a disponibilidade desse capital nos diferentes arranjos, pode-se pensar que se trata de adolescentes em lares com redes sociais e de parentesco potencialmente mais restritas. Espera-se que em arranjos do tipo casal com filhos, tanto a mãe quanto seu cônjuge possam dedicar parte de seu tempo e recursos para a educação dos filhos. O trabalho de Behrman *et al* (1999) mostrou que a presença de padrasto ou madrasta no domicílio impacta negativamente sobre o rendimento e avanço dos filhos nas etapas escolares. Um questionamento que se coloca é se a presença dos pais seria mais importante do que o tipo de família.

Os gráficos 2 e 3 indicam a proporção de pessoas que residiam no mesmo domicílio que a mãe nos dois anos selecionados da PNAD. Destaca-se que em 2012 há ligeiramente mais filhos vivendo em domicílios separados de suas mães já no final da infância e

princípio da adolescência (10-15 anos) do que em 1996. Todavia, observa-se que as curvas tem o mesmo padrão para os dois anos: os homens tardam mais a deixar o domicílio em que residem suas mães, enquanto a proporção de mulheres que não vivem com a mãe começa a crescer a partir dos 14-15 anos de idade. Isto provavelmente acontece em grande parte devido ao casamento ou união conjugal. Em 1996, pouco mais de 85% dos jovens com 16 anos estavam no mesmo domicílio que suas mães e em 2012, cerca de 80% dos adolescentes com essa idade viviam nessa condição. Dos jovens com 19 anos, cerca de 70% corresidiam com suas mães nos dois anos observados.

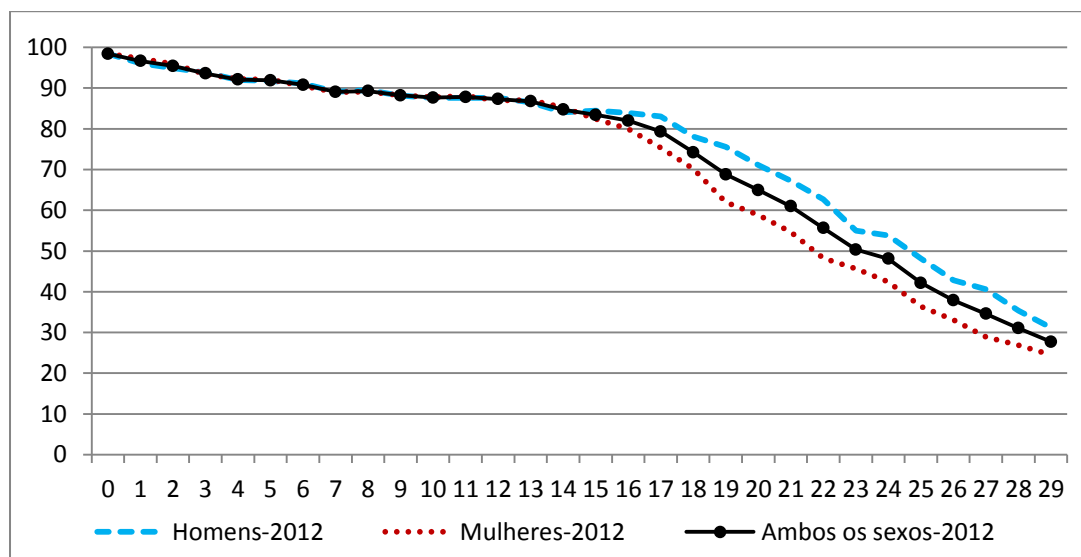
Em 1996, 25% das pessoas na última idade considerada, 29 anos, residiam com suas mães. Em 2012, essa proporção é um pouco maior, cerca de 30%. Esses jovens que corresidem com as mães podem tanto ser filhos da pessoa de referência quanto serem eles próprios a pessoa de referência.

Gráfico 2
Brasil, 1996: Proporção de indivíduos que residem com a mãe segundo a idade (%)



Fonte: PNAD, 1996.

Gráfico 3
Brasil, 2012: Proporção de indivíduos que residem com a mãe segundo a idade



Fonte: PNAD, 2012.

No que diz respeito à escolaridade de mães e filhos, é preciso contextualizar em que momento se deu a escolarização das mães. Tendo fixadas as idades dos filhos (16-19 anos), suas mães podem pertencer a diferentes coortes de nascimento. São mulheres com vivências e experiências educacionais distintas, posto que a infância, adolescência e entrada na vida adulta ocorreram em momentos históricos diversos. Um adolescente de 18 anos pode tanto ser filho de uma mulher de 33 anos quanto de outra de 60 – e por isso não se pode falar em um único contexto de escolarização das mães. Contudo, trata-se de mulheres que tiveram sua escolarização em décadas anteriores a cada um dos levantamentos domiciliares. A mobilidade educacional intergeracional reflete, portanto, a trajetória educacional de uma população ao longo de décadas.

A coorte de mulheres nascidas entre o início dos anos 30 e final dos anos 40 vivenciou um momento do país marcado pelo crescimento da industrialização e da urbanização. Suas mães estavam expostas a uma taxa de fecundidade de seis filhos por mulher, estando a maioria dessas mulheres em famílias numerosas (BERQUÓ, 2001). No campo da educação formal, colocava-se em marcha a abertura de um ensino antes restrito às classes mais abastadas, direcionando-o pouco a pouco também para as classes mais populares (SANTOS, 2003; OLIVEIRA, 2004). O aumento das matrículas ao longo dos anos 50 não deu conta de absorver toda população em idade escolar, apesar da Constituição de 1946 ter tornado o ensino primário obrigatório.

As mulheres (boa parte delas mães dos adolescentes deste estudo) que nasceram durante as décadas de 50 e 60, tiveram sua fase de escolarização entre as décadas de 1960-70. Foram os anos de expansão econômica, de revolução contraceptiva, de crescimento da população urbana, de redução no ritmo do crescimento populacional, da consolidação dos grandes centros urbanos e dos processos de metropolização. Suas mães experimentaram uma taxa de fecundidade de 4,3 filhos por mulher. Em função da ampliação do acesso aos serviços sanitários, pré-natal e à vacinação, essas mulheres nasceram em famílias menores, porém mais longevas. Em termos de políticas e ações educacionais, as décadas de 60 e 70 foram marcadas por movimentos em prol da escola pública, sendo que o regime militar em vigor reprimiu grande parte dessas manifestações. Em 1971, a LDB n.5692 (SANTOS,

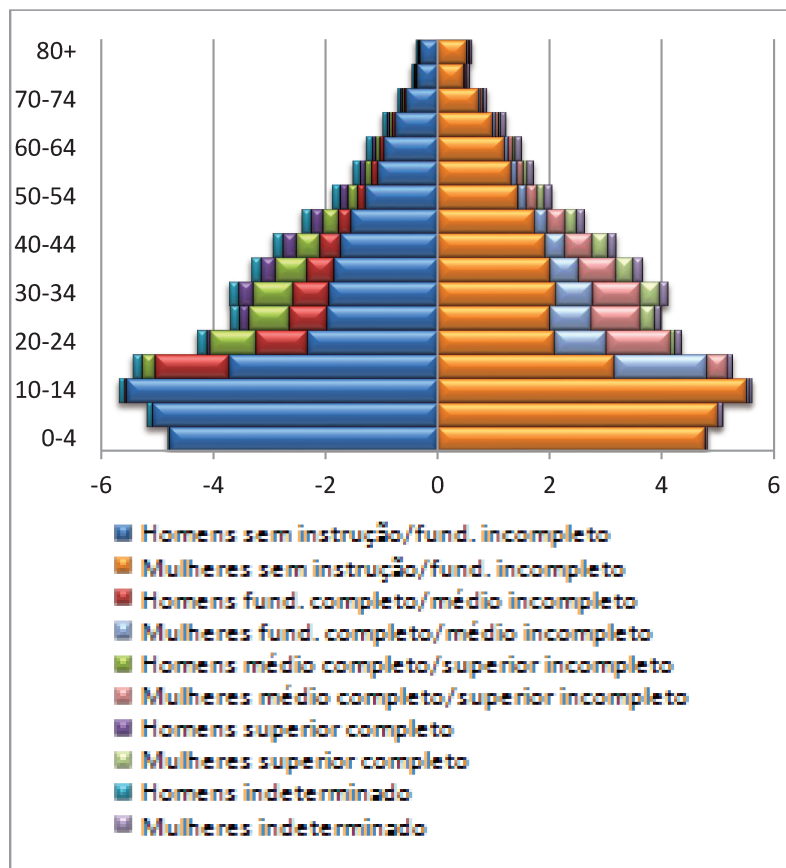
2003) ampliava a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de quatro para oito anos, sendo que a etapa ginásial passava a compor o primeiro grau. Essa lei também tornou obrigatória a instituição dos exames vestibulares, fator que restringiu ainda mais o acesso ao Ensino Superior. Foi um período marcado pela expansão de vagas nas escolas públicas e particulares. A década de 70 teve registrada a taxa de analfabetismo (população de 15 anos ou mais) de 33,2%. Na década seguinte, esse percentual caiu para 25,4%¹⁴.

As coortes de mulheres nascidas entre o final da década de 70 e o final da de 80, parte delas com idade para ser mãe dos adolescentes de 2012, presenciaram o momento político em que o país fazia a transição para um governo democrático. As taxas de fecundidade sofreram novo declínio, com uma média de 2,2 filhos por mulher nos anos 90 (BERQUÓ, 2001). As mudanças políticas e demográficas repercutiram sobre as demandas por vagas escolares e a destinação de verbas para o ensino público. A Constituição de 1988 obrigava a União e os estados da Federação a aplicarem, respectivamente, 18% e 25% de suas receitas em Educação. O Ensino Médio tornou-se a última etapa da Educação Básica, tendo duração mínima de três anos. Nesse período, observou-se nova ampliação da oferta de vagas em todos os níveis de ensino (HILSDORF, 2005).

Retratando as mudanças na escolaridade processadas entre 1996 e 2012, são apresentadas duas pirâmides etárias (gráficos 4 e5) a fim de comparar o nível máximo de escolaridade alcançado pela população nos dois pontos no tempo aqui considerados. Apresenta-se uma pirâmide (gráfico6) padronizada, onde se tem a população de 2012, caso tivesse os mesmos níveis educacionais por grupo etário em 1996. A padronização é adotada quando se compara uma mesma população em diferentes períodos de tempo (CARVALHO; SAWYER; RODRIGUES, 1998).

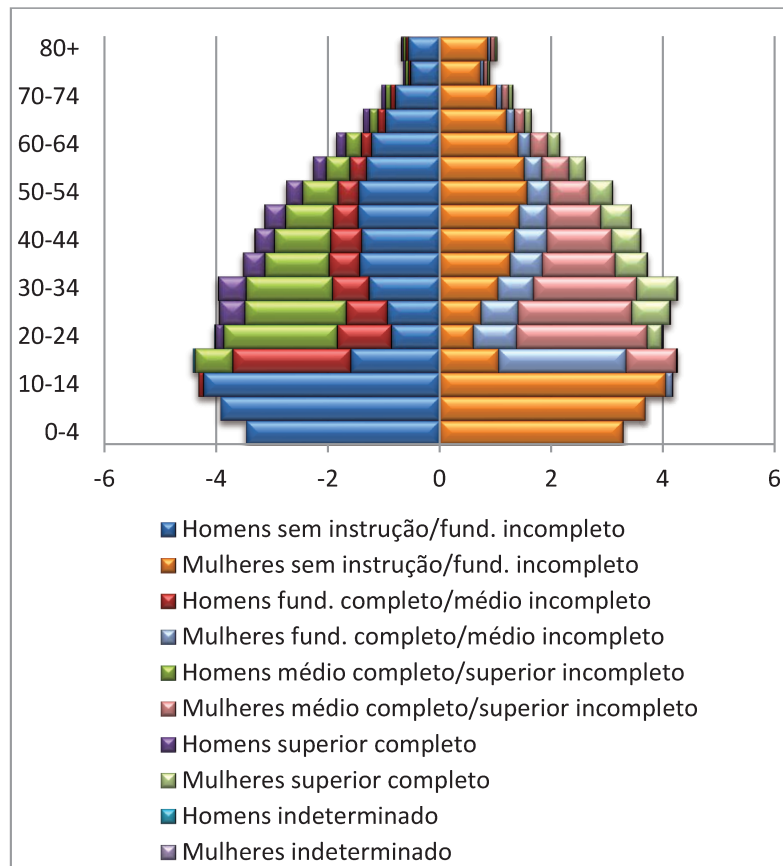
¹⁴ Séries Históricas: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Gráfico 4
Brasil, 1996: Pirâmide etária destacando o nível de escolaridade máximo alcançado pela população



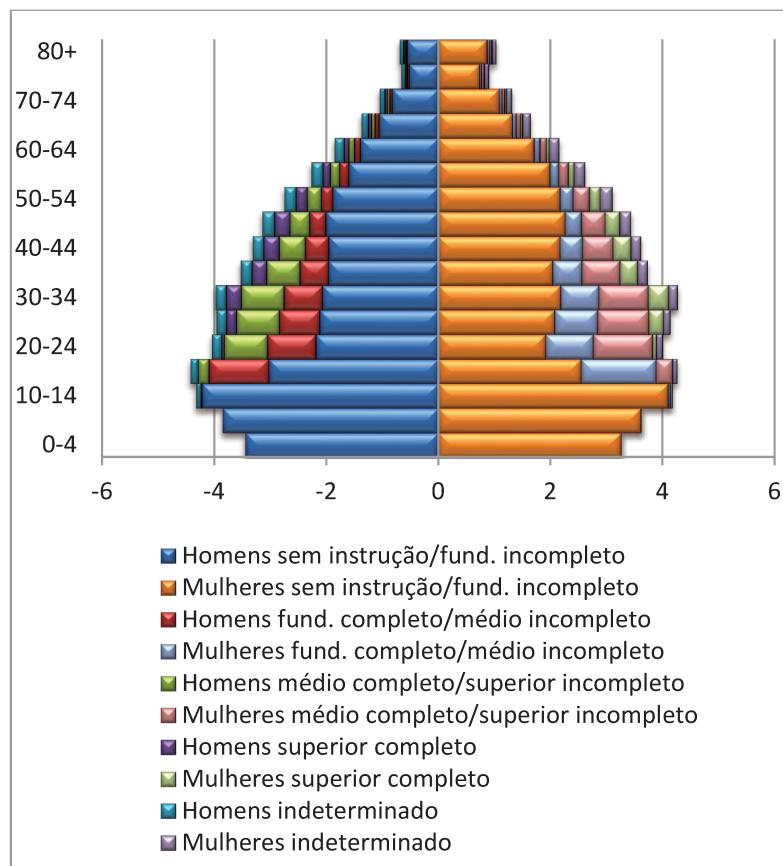
Fonte: PNAD, 1996.

Gráfico 5
Brasil, 2012: Pirâmide etária destacando o nível de escolaridade máximo alcançado pela população



Fonte: PNAD, 2012.

Gráfico 6
Brasil: Dados padronizados utilizando a estrutura etária de 2012 e a composição educacional de 1996



Fonte: PNAD, 1996 e 2012.

As pirâmides etárias contrastam a distribuição etária da população por nível de escolaridade máximo alcançado até aquele ano da pesquisa. A pirâmide referente ao ano de 1996 destaca a elevada proporção de pessoas de ambos os sexos que ou não tiveram instrução ou sequer concluíram a etapa do Ensino Fundamental.

Aqui é preciso cuidado com análise, pois as categorias utilizadas são balizadas pela divisão de graus e séries escolares previstas na LDB/96. Estão inclusas na categoria de Ensino Fundamental Incompleto pessoas que concluíram o grupo escolar, referente aos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental e pessoas que chegaram até o ciclo ginásial, mas que não o concluíram.

É esperado que pessoas com 16 anos completos já tenham completado o Ensino Fundamental. Portanto, encontrar elevadas proporções da população com mais de 16 anos e sem ter cumprido com essa etapa do ensino obrigatório é um indício da falta de oportunidades de escolarização ao longo de suas vidas. Espera-se que entre as coortes mais velhas encontrem-se mais pessoas sem instrução ou com baixa escolaridade, devido ao histórico do sistema escolar brasileiro combinado às políticas educacionais. Os mais velhos estavam expostos a cenários políticos e econômicos que favoreciam a escolarização para uma minoria da população.

Em 2012 já se observa que no grupo etário de 15 a 19 anos, uma menor proporção desses jovens não chegou a concluir o Ensino Fundamental – sendo que aqueles com 15 anos podem ter vindo a cumpri-lo em fase. Em comparação com 1996, aumenta a proporção de adolescentes nesse grupo que concluíram o Ensino Fundamental e/ou estão cursando o Ensino Médio. Nota-se ainda um estreitamento da pirâmide segundo a categoria “Sem Instrução/Fundamental Incompleto” entre os grupos de 20 a 24 e 25 a 29 anos em 2012. Pode-se dizer que são estes os casos que ficaram no primeiro gargalo do sistema educacional brasileiro.

Nesse mesmo grupo etário chama a atenção o dado de 1996, onde há uma pequena proporção de mulheres que concluíram o Ensino Médio e poderiam estar cursando o Ensino

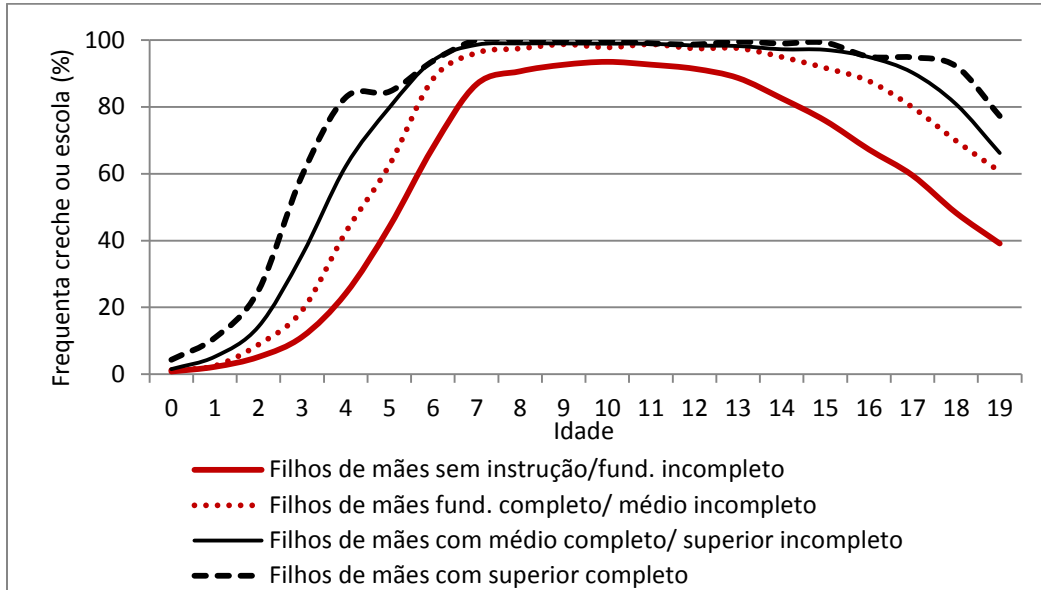
Superior. Em 2012, houve para ambos os sexos um expressivo aumento daqueles com Ensino Médio Completo/ Superior Incompleto.

Outro ponto de destaque nas pirâmides é o acesso e conclusão do Ensino Superior. Em comparação com 1996, os dados de 2012 indicam o aumento da proporção de pessoas, especialmente da população feminina com Médio Completo e com curso Superior Completo. A proporção de mulheres com esse nível de escolaridade aparece logo no grupo de 20-24 anos, sendo maior entre a faixa etária de 25 a 34 anos.

Nota-se que a composição educacional em 2012 é diferente da composição observada na pirâmide padronizada. Esta diferença não se deve à estrutura etária, mas sobretudo às transformações reais no acesso aos níveis educacionais mais elevados. Em 2012, havia menos pessoas sem instrução do que seria esperado caso a composição educacional tivesse se mantido constante. Diante do exposto, a pirâmide padronizada permite afirmar que a grande transformação entre os anos observados deu-se em razão das mudanças na composição da população por educação, e não simplesmente pelas mudanças na estrutura etária.

Gráfico 7

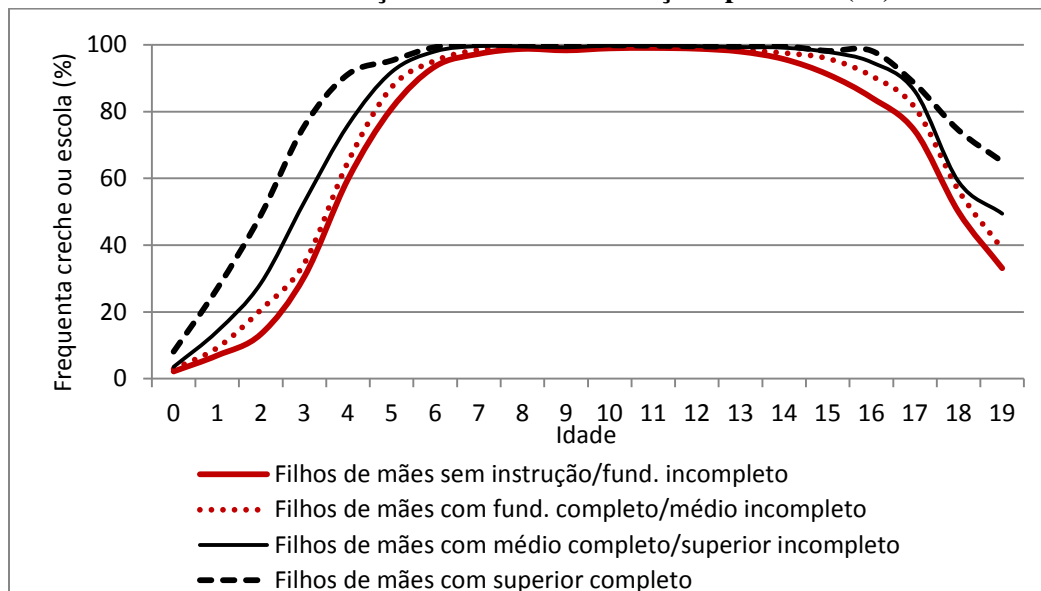
Brasil, 1996: Proporção de filhos de 0-19 anos inseridos no sistema educacional de acordo com o nível de instrução mais elevado alcançado pela mãe (%)



Fonte: PNAD, 1996.

Gráfico 8

Brasil, 2012: Proporção de filhos de 0-19 anos inseridos no sistema educacional de acordo com o nível de instrução mais elevado alcançado pela mãe (%)



Fonte: PNAD, 2012.

Os gráficos 7 e 8 possibilitam a comparação da inserção das crianças e jovens de até 19 anos no sistema escolar segundo o nível de escolaridade máximo alcançado por suas mães.

A linha vermelha contínua refere-se ao filtro selecionado nesta dissertação, pois trata dos filhos cujas mães sequer completaram o Ensino Fundamental. A situação em 1996 parece ser ainda mais delicada, pois mesmo quando da idade de escolarização obrigatória (sete anos) a frequência à escola não era universal, pouco mais de 80% desses filhos estavam frequentando a escola. Tanto em 1996 quanto em 2012, a curva referente aos filhos de mulheres com baixa escolaridade indica que estes ingressam mais tardiamente na escola e são os primeiros a abandoná-la. Nesse mesmo grupo, nas idades mais avançadas (17-19 anos), em 1996 era maior a proporção de jovens estudando do que em 2012. Pode ocorrer de que, em 1996, esses jovens estariam frequentando a escola, mas em atraso. Em 2012, pode ser que tenham concluído o Ensino Médio, mas sem ingressarem no Ensino Superior.

O marco dos sete anos de idade é visível nos dois gráficos. Em 1996, apenas os filhos de mães com Ensino Médio Completo/ Superior Incompleto e com Superior Completo chegam a estar 100% matriculados na faixa etária dos sete aos catorze anos. Quanto mais escolarizada é a mãe, mais precocemente os filhos entram na escola e nela permanecem por mais tempo, abandonando-a mais lentamente. Neste ano, por volta de 80% dos adolescentes filhos de mães com Superior Completo estavam estudando. Em 2012, este percentual declina, mas ainda se mantém acima de 60% neste grupo de filhos cujas mães têm Ensino Superior. Isto não significa necessariamente uma redução das oportunidades nesse grupo mais “privilegiado”. É possível que mulheres de condição social menos abastada cheguem à universidade com alguma defasagem etária, trazendo consigo marcas de seu grupo social de origem, com trajetória educacional intermitente – que também se manifesta em seus filhos.

Especialmente nos anos 2000, houve pelo menos três novas leis que merecem ser mencionadas, pois podem ter contribuído para a mudança do quadro observado: 1) Desde 2006, pela lei nº 11.274/2006, considera-se o início da escolaridade obrigatória aos seis anos de idade; 2) A Emenda Constitucional 59, aprovada em 2009, por meio do artigo 208,

torna obrigatória a matrícula na Educação Básica para crianças e jovens de 4 a 17 anos; 3) A lei 12.061/2009 indica a universalização do Ensino Médio como parte da escolaridade obrigatória. O ano de 2012, já sujeito às novas leis reflete a tendência dos dados empíricos acompanharem ainda que com alguma defasagem as transformações nos marcos legais, sendo a mudança mais significativa a universalização do acesso ao Ensino Fundamental. Dentre as crianças na faixa etária de 7 a 12 anos de idade, todas estariam frequentando escola, independente do nível de escolaridade da mãe.

4.2 Os adolescente em 1996 e 2012: quem são e com quem vivem?

Os casos selecionados pelo recorte deste estudo retratam características de uma parcela populacional específica. Trata-se de adolescentes cujas mães não tinham instrução ou sequer concluíram o Ensino Fundamental. O objetivo deste tópico é contrastar a realidade dos adolescentes de 16-19 anos filhos de mães com baixa escolaridade com aquela dos adolescentes em geral. Dedicar-se especial esforço em deixar claro o quanto a realidade do grupo selecionado está distante daquela dos demais e se as diferenças estão se ampliando ou estreitando.

Entre os anos observados, nota-se que houve poucas mudanças quanto à composição doméstica com quem os adolescentes viviam (ver gráficos 9 e 10). Nos dois anos, aproximadamente 77% deles viviam com a mãe no mesmo domicílio. A proporção que se declarou cônjuge reduziu-se em 0,5 ponto percentual, bem como aumentou a proporção daqueles considerados outro parente ou agregado doméstico. Aqueles que se declararam pessoa de referência tiveram redução de 4,7% para 3%.

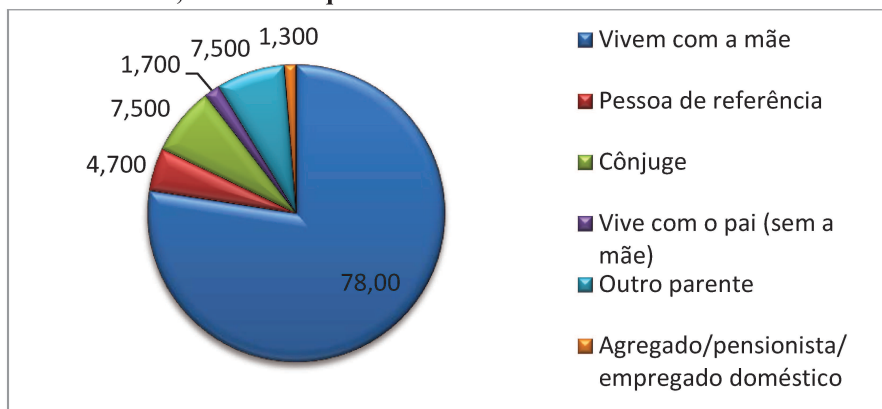
Destacam-se os gráficos 11 e 12, referentes à distribuição dos adolescentes que residiam com suas mães, segundo a escolaridade máxima alcançada por elas. Os adolescentes de 16-19 anos, filhos de mães com mais baixa escolaridade perfizeram 70% do total nesse grupo etário, em 1996. Já em 2012, essa proporção correspondia a pouco menos da metade dos casos, indicando que essas mães podem ter tido melhores oportunidades de escolarização em relação às mães de 1996.

Também é destacado o aumento da proporção dos casos, segundo o avanço o grau de escolaridade da mãe: filhos de mães com Fundamental Completo/ Médio Incompleto

aumentam de 9% para 16%; quando a mãe tem Médio Completo/Superior Incompleto aumenta de 9% para 25% e filhos de mulheres com Superior Completo passam de 4% em 1996 a quase 10% do total de casos em 2012.

Gráfico 9

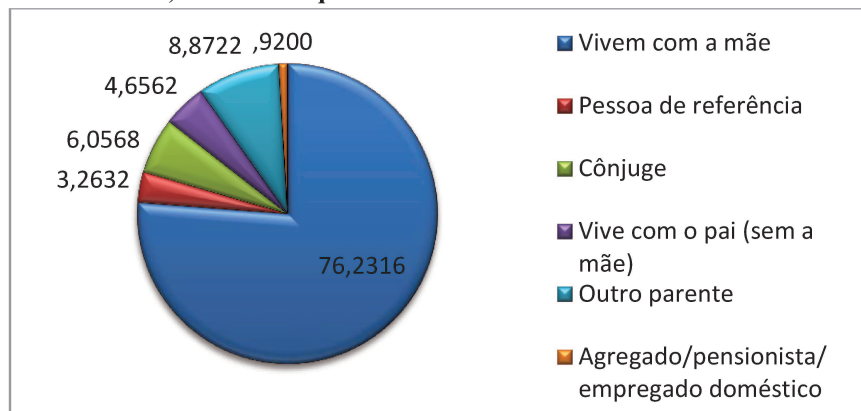
Brasil, 1996: Com quem vivem os adolescentes de 16-19 anos



Fonte: PNAD, 1996.

Gráfico 10

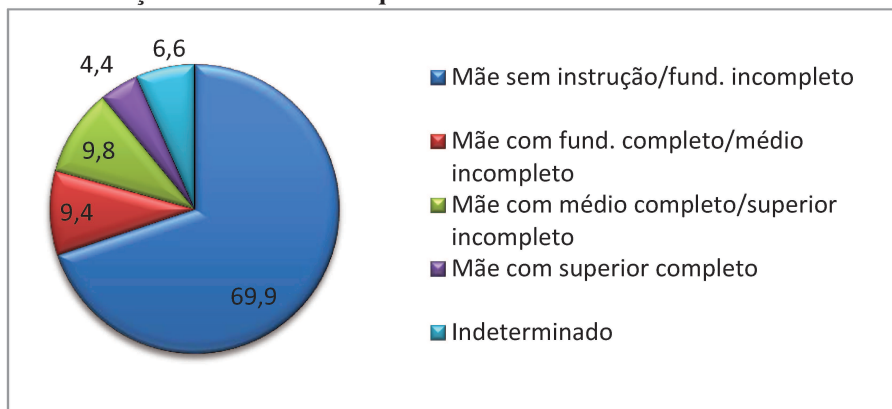
Brasil, 2012: Com quem vivem os adolescentes de 16-19 anos



Fonte: PNAD, 2012.

Gráfico 11

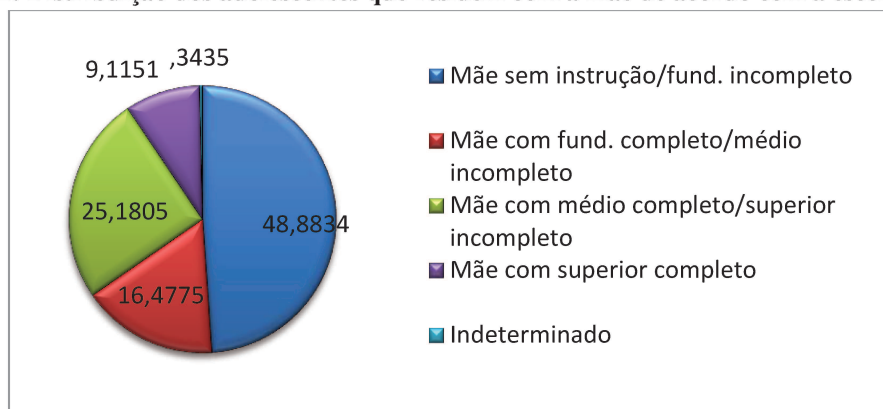
Brasil, 1996: Distribuição dos adolescentes que residem com a mãe de acordo com a escolaridade dela



Fonte: PNAD, 1996.

Gráfico 12

Brasil, 2012: Distribuição dos adolescentes que residem com a mãe de acordo com a escolaridade dela



Fonte: PNAD, 2012.

O recorte deste estudo:

Em 1996, havia no Brasil cerca de 13 milhões de adolescentes no grupo etário 16 a 19 anos. Cerca de 10 milhões moravam com suas mães. Dentre estes, pouco mais de 7 milhões residiam com mães com baixa escolaridade. Em 2012, nesse mesmo grupo etário, o país tinha cerca de 13,6 milhões de adolescente: quase 600 mil a mais que em 1996. Aproximadamente 10,3 milhões residiam com suas mães. Dentre estes últimos, cinco milhões eram filhos de mulheres com baixa escolaridade (sem instrução/ fundamental incompleto) e corresidiam com elas no mesmo domicílio. São estes sete milhões (1996) e cinco milhões (2012) os adolescentes selecionados (quadro 1) como objeto principal deste estudo.

Quadro 1
Brasil, 1996 e 2012: número de casos selecionados para este estudo

ANOS / Total de adolescentes		Amostra expandida	n amostral	Proporção do total de jovens de 16-19 anos (amostra expandida)
1996	Total de adolescentes com idade entre 16 e 19 anos	13002180	28245	100
	Adolescentes no grupo etário 16-19 anos que residem com a mãe	10132020	21816	77,9
	Casos que atendem ao filtro da pesquisa	7077695	14995	
	% dos casos que atendem ao filtro dentro do total de adolesc. 16-19 anos			54,4
	% com mães com baixa escol. no total dos que residem com a mãe			69,9
2012	Total de adolescentes com idade entre 16 e 19 anos	13600331	25570	100
	Adolescentes no grupo etário 16-19 anos que residem com a mãe	10367750	19293	76,2
	Casos que atendem ao filtro da pesquisa	5011133	9326	
	% dos casos que atendem ao filtro dentro do total de adolesc. 16-19 anos			36,8
	% com mães com baixa escol. no total dos que residem com a mãe			48,3

Fonte: PNAD, 1996 e 2012.

4.3 Mobilidade educacional intergeracional nas PNADs 1996 e 2012

A PNAD de 1996 foi escolhida por duas razões. A primeira, por conter em seu suplemento informações sobre a escolaridade alcançada em três gerações de uma mesma família. A segunda razão deve-se ao fato de que o levantamento capta informações sobre educação anteriores à implementação da LDB/96. Lembrando que tal lei reafirma o direito à Educação e torna o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, sendo este a primeira etapa da Educação Básica e dever dos municípios. Portanto, os dados trazem características de uma sociedade e de um sistema escolar anteriores à obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos de duração.

O cruzamento de dados do Suplemento da PNAD 1996 referentes à escolaridade máxima alcançada por adolescentes, mães e avós maternos encontra-se distribuído em quatro tabelas na seção *Anexo 2* desta dissertação. O bloco de perguntas referente à mobilidade social é respondido apenas pela pessoa de referência e pelo cônjuge, portanto, as informações aqui relatadas referem-se aos casos em que a mãe do adolescente encontrava-se em uma dessas duas condições no domicílio. Outra questão pertinente é o fato de que se indaga sobre o nível de escolaridade máximo alcançado pelo pai e pela mãe do respondente, mesmo que estes já tenham falecido ou não residam no mesmo domicílio. A condição prévia para associação de dados sobre escolaridade de mães e filhos neste estudo só foi possível uma vez que ambos residissem no mesmo domicílio. Portanto, as informações retiradas *exclusivamente* do Suplemento quebram o pressuposto de que mães e filhos precisem corresidir para que seja possível associar seus dados de escolaridade máxima alcançada.

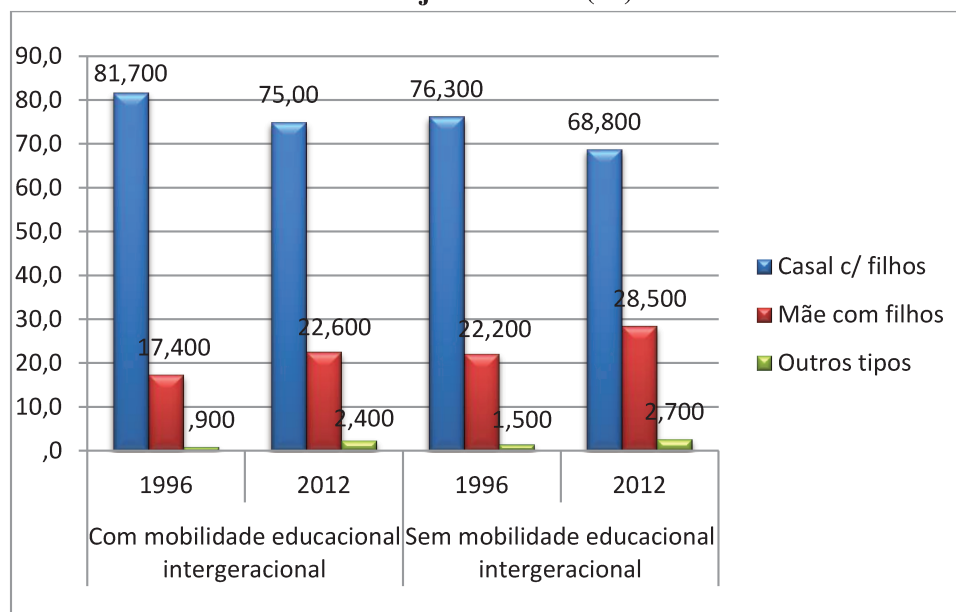
Das mães que não tiveram instrução, 72% delas tinham o pai e 83% tinham a mãe igualmente sem instrução. Dentre as mães que completaram o Ensino Fundamental, cerca de 80% tinham o pai com escolaridade inferior àquela por elas alcançada. Em relação às avós, a proporção chega a quase 90%. Destacam-se os casos de mobilidade educacional intergeracional das mães com Superior Completo: 6,1% tinham o pai e 9% tinham a mãe sem instrução.

Dos netos (adolescentes) que não chegaram a completar o Ensino Fundamental, mesmo tendo idade suficiente para tanto, 50% tinham o avô materno e 60% tinham a avó sem instrução. Dentre os adolescentes que chegaram a completar o Fundamental, 40% tinham os avôs sem instrução e quase metade tinham as avós também sem escolaridade.

Já a PNAD de 2012 foi escolhida por ser tratar da última rodada antes da implementação da PNAD Contínua. Captada 16 anos após a rodada de 1996, espera-se que os dados referentes à educação e aos arranjos domésticos reflitam as mudanças demográficas e sociais ocorridas no período. A escolha de um segundo levantamento de dados permite a comparação destes em uma perspectiva de evolução histórica.

O número de casos selecionados em 2012 é menor que aquele de 1996. Isto ocorre devido às delimitações da população alvo deste estudo: diminuiu o número de jovens cujas mães têm baixíssima ou nenhuma escolaridade tanto em termos absolutos quanto proporcionais. Nota-se que não houve redução do número de adolescentes de 16-19 anos entre 1996 e 2012 em termos absolutos. Pelo contrário, em 2012 havia 600 mil adolescentes a mais nessa faixa etária.

Gráfico 13
Brasil, 1996 e 2012: Distribuição dos casos de mobilidade educacional intergeracional segundo arranjo doméstico (%)



Fonte: PNAD, 1996 e 2012.

Sabe-se que a maioria dos adolescentes encontrava-se em lares do tipo casal com filhos. No que tange à mobilidade, nota-se que a tendência dos adolescentes crescerem em arranjos de casal com filhos é um pouco mais acentuada entre aqueles que superaram a escolaridade da mãe. Dentre aqueles que superaram a baixa escolaridade materna, observa-se que entre 1996 e 2012 caiu a proporção daqueles que viviam em lares do tipo casal com filhos e aumentou aqueles em arranjos do tipo mãe com filhos – de 17,4% para 22,6%. O mesmo padrão é observado dentre aqueles que não superaram a escolaridade de suas mães, sendo que o percentual vivendo em lares do tipo mãe com filhos aumentou seis pontos, de 22% para 28%, entre 1996 e 2012.

A quantidade de irmãos vivendo no mesmo domicílio pode ser um fator que concorre para a mobilidade. Recorda-se que se trata de um recorte populacional bastante específico. Dentre os que não superaram a baixa escolaridade da mãe, em 1996, estavam em lares com uma média de 2,6 filhos e em 2012 essa média caiu para 2,4. Dentre os que

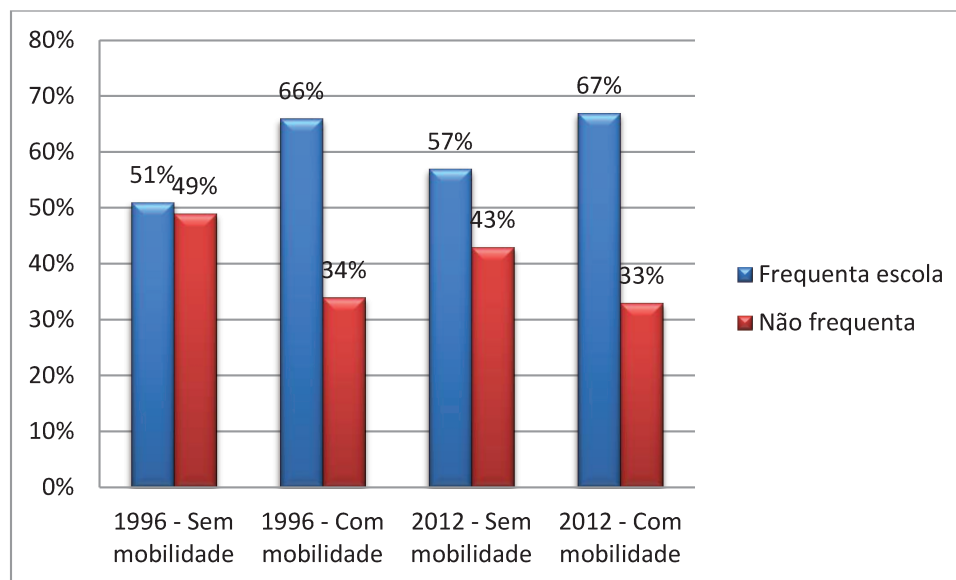
superaram a escolaridade da mãe, em 1996 havia uma média de 2,5 e em 2012, de 2,2 filhos corresidentes no mesmo domicílio. A rigor, embora os que tenham superado a escolaridade materna tenham em média um número menor de irmãos, estas diferenças são mínimas.

O *status* escolar não é estanque e pode ser modificado em qualquer fase da vida. Conforme apontado no Capítulo II, essa mudança de *status* tardiamente contraria a sequência de eventos esperada dentro da trajetória escolar, segundo a normatividade social. Mesmo que esteja em andamento a tendência de despadronização do curso de vida, onde mesmo a trajetória educacional não é necessariamente linear e as pessoas podem retomar os estudos a qualquer tempo, a melhoria dos níveis de escolaridade dos indivíduos continua a ser desejável.

Apesar dessa flexibilidade quanto ao *timing* da educação formal, espera-se que durante a infância e a adolescência a pessoa tenha condições de acesso à creche e/ou escola, pois é a fase da vida em que ocorrem os primeiros processos de aprendizado e socialização. Por isso, a frequência às instituições escolares nas idades adequadas poderia garantir a manutenção de melhores condições de vida na fase adulta, bem como maior exposição a estímulos que facilitem o desenvolvimento dos talentos e capacidades individuais.

Ainda que o adolescente não tenha superado a escolaridade materna, se este permanecer no sistema escolar é um indicativo de que pode vir a superar o *status* escolar de sua mãe. O gráfico 14, a seguir, indica a proporção de casos de superação e não-superação da escolaridade da mãe, segundo a permanência do adolescente no sistema educacional:

Gráfico 14
Brasil, 1996 e 2012: Distribuição de mobilidade educacional intergeracional segundo
frequência à escola (%)



Fonte: PNAD, 1996 e 2012.

Dentre os casos que não superaram a escolaridade materna, em 1996, metade dos adolescentes frequentavam a escola, indicando que poderiam vir a superar a escolaridade de suas mães. Por complementaridade, a outra metade dos jovens estava fora da escola. Em 2012, é encontrada uma proporção ainda maior: quase 60% permaneciam na condição de estudantes – aumentando a chance de romper a barreira da baixa escolaridade. Contudo, é importante observar que grande parcela dos adolescentes selecionados no recorte não frequentava mais a escola.

Quanto aos casos de superação, nota-se para os dois anos que mais de 60% dos adolescentes permaneciam estudando, o que pode ser considerado positivo em dois sentidos: o primeiro, de que tem chances de conquistar níveis de escolaridade mais elevados que a de suas genitoras; o segundo, de que esses jovens estão na escola durante a fase da vida em que é esperada que ocorra a escolarização.

4.4 Perfil dos filhos das mulheres de mais baixa escolaridade

A tabela 1 indica os percentuais de casos em que houve persistência do baixo *status* escolar e casos em que houve mobilidade intergeracional, em 1996 e 2012.

Tabela 1 - Brasil, 1996 e 2012: Adolescentes que superaram a escolaridade materna (%)

		Escolaridade do filho					
		1996			2012		
		Concluiu o Fund.	Não concluiu o Fund.	Total	Concluiu o Fund.	Não concluiu o Fund.	Total
Escolaridade da mãe	Sem instrução/Fund. Incompl.	32,8	67,2	100	66,2	33,8	100
	Fund. Completo ou mais	73,4	26,6	100	88,2	11,8	100
Total		43,2	56,8	100	77,4	22,6	100

Fonte: PNAD, 1996 e 2012.

Na tabela 2 tem-se a distribuição dos casos de superação e de não-superação da escolaridade materna segundo as variáveis elencadas: sexo, cor, trabalho do adolescente, trabalho da mãe, residência em área urbana ou rural, grande região de residência, quartil de renda domiciliar e faixa etária da mãe:

Tabela 2- Brasil, 1996 e 2012: Comparação da distribuição dos casos de superação e de não superação da baixa escolaridade da mãe (sem instrução /fundamental incompleto) segundo variáveis selecionadas.

Variáveis ¹⁵	Mobilidade	Não Supera		Supera		Total	
	Anos	1996	2012	1996	2012	1996	2012
	N amostral		10105	3197	4890	6129	14995
N expandido		4640569	1718007	2437126	3293126	7077695	5011133
Sexo	Masculino	59,8	69,3	44,9	48,9	55,0	55,9

¹⁵ Teste Chi-quadrado:

Sexo: 1996: $\chi^2=294,49$; gl=1; p=,000 .2012: $\chi^2= 352, 49$; gl=1; p=,000

Cor: 1996: $\chi^2=540,68$; gl=1; p=,000. 2012: $\chi^2= 169,13$; gl=1; p=,000

Trabalho do adolescente: 1996: $\chi^2=7,34$; gl=1; p=,007. 2012: $\chi^2=16,06$; gl=1; p=,000

Trabalho da mãe: 1996: $\chi^2=2,95$; gl=1; p=,000. 2012: $\chi^2=1,01$; gl=1; p=,315

Urbano/rural: 1996: $\chi^2= 357,48$; gl=1; p=,000. 2012: $\chi^2= 77,06$; gl=1; p=,000

Grande região: 1996: $\chi^2=560,08$; gl=4; p=,000. 2012: $\chi^2= 389,20$; gl=4; p=,000

Quartil de renda: 1996: $\chi^2=887,80$; gl=3; p=,000. 2012: $\chi^2= 218,99$; gl=3; p=,000

Faixa etária da mãe: 1996: $\chi^2=1,59$; gl=1; p=,206. 2012: $\chi^2= 14,07$; gl=1; p=,000

	Feminino	40,2	30,7	55,1	51,1	45,0	44,1
		100	100	100	100	100	100
Cor	Branco	38,5	25,1	58,7	38,6	45,1	34
	Não-brancos	61,5	74,9	41,3	61,4	54,9	66
		100	100	100	100	100	100
Adolescente trabalha	Sim	51,5	39,4	49,1	43,7	50,7	42,2
	Não	48,5	60,6	50,9	56,3	49,3	57,8
		100	100	100	100	100	100
Mãe trabalha	Sim	46,7	50,6	45,2	51,7	46,2	51,4
	Não	53,3	49,4	54,8	48,3	53,8	48,6
		100	100	100	100	100	100
Urbano/rural	Urbano	73,6	68,8	87,2	77,2	78,1	74,3
	Rural	26,4	31,2	12,8	22,8	21,9	25,7
		100	100	100	100	100	100
Grande região	Nordeste	39,0	46,8	21,9	31	33,4	36,4
	Norte	8,0	13,7	6,1	8,3	7,4	10,2
	Sudeste	30,4	23,9	42,5	39,5	34,3	34,1
	Sul	12,6	11	19,9	14,7	15,0	13,4
	Centro-Oeste	10,1	4,6	9,6	6,5	9,9	5,8
		100	100	100	100	100	100
Quartil de renda	Primeiro quartil	29,6	30,5	14,9	20	24,8	23,6
	Segundo quartil	28,7	26,1	21,1	23,6	26,2	24,5
	Terceiro quartil	24,7	24,6	28,1	25,6	25,8	25,3
	Quarto quartil	17,0	18,8	36,0	30,8	23,2	26,7
		100	100	100	100	100	100
Faixa etária da mãe	Até 44 anos	52,7	59,6	51,6	55,5	52,4	56,9
	45 + anos	47,3	40,4	48,4	44,5	47,6	43,1
		100	100	100	100	100	100

Fonte: PNAD, 1996 e 2012.

No período de dezesseis anos compreendido entre 1996 e 2012, observou-se um aumento da participação dos adolescentes do sexo masculino dentre aqueles que não superaram a escolaridade de suas mães. Em 1996, perfaziam 60% e em 2012, 69,3%. Dentre os que superaram, em 1996 a maioria é composta por adolescentes do sexo feminino. Chama a atenção que em 2012 houve um equilíbrio entre os sexos quanto aos casos de superação: 48,9% de meninos e 51,1% de meninas.

A questão da cor no Brasil é herdeira de clivagens historicamente acentuadas. Conforme indicaram Ferreira e Veloso (2003) e Paschoal (2008), a escolaridade no Brasil é permeada pelas diferenças de cor/raça na população. No que tange à mobilidade

educacional entre gerações, esses diferenciais parecem se manter. Em ambos os anos observados, nota-se que dentre os casos de persistência do *status* intergeracional de baixa escolaridade a maioria é composta por pessoas declaradas não-brancas (majoritariamente pretas e pardas). O teste chi-quadrado apresentou-se significativo, atestando que existe relação entre cor e mobilidade. Em 2012, 66% dos adolescentes no grupo escolhido se declararam não-brancos. Entretanto, 61,4% superaram a escolaridade de suas mães. Portanto, a mobilidade dos não-brancos está aquém do esperado e os brancos são mais propensos a alcançar a mobilidade.

A necessidade de trabalhar no mesmo período em que o adolescente deveria estar “apenas” estudando pode interferir em seu desempenho escolar e ter como consequência o abandono precoce da escola.

Dentre os que não superam a escolaridade materna, em 1996 pouco mais da metade dos adolescentes declarou ter algum trabalho na semana de referência da captação da PNAD. Em 2012, 40% estava trabalhando- esse dado contraria a expectativa de que o trabalho interfira sobre a mobilidade, uma vez que 60% dos que não superaram a escolaridade da mãe em 2012 também não trabalhavam na semana de referência.

O fato de a mãe trabalhar pode indicar um elemento da composição da renda doméstica, bem como a disponibilidade de tempo que ela dispõe para o cuidado com os filhos. Observa-se que a distribuição é bastante equilibrada entre os grupos, sendo que entre os dois grupos (supera e não supera a baixa escolaridade da mãe), aproximadamente metade das mães estavam ocupadas na semana de referência.

Quanto à área de residência, se urbana ou rural, a maioria dos adolescentes concentra-se em áreas urbanas. A situação urbana ou rural, embora delimitada por legislação administrativa municipal (Decreto Lei Nº 311 de 02 de março de 1938), pode contribuir para o entendimento da mobilidade uma vez que indica aspectos institucionais e organizacionais de cada localidade. A residência em áreas urbanas poderia estar associada à maior probabilidade de acesso à infraestrutura e às oportunidades escolares.

A tabela 2 permite identificar que dentre os que não alcançaram mobilidade educacional – em 1996, 26,4% e em 2012 cerca de 30% estavam em zonas rurais. Contrastando com os casos de superação, cuja condição de residência nessas áreas fez respectivamente 12,8% e 22,8%.

A região de residência pode contribuir com as explicações sobre a mobilidade educacional uma vez que suas características indicam a evolução histórica do desenvolvimento econômico regional, bem como da implementação das políticas públicas associadas ao acesso e permanência escolar. Apesar de haver legislação federal que oriente e unifique os sistemas de ensino públicos, o desdobramento local depende da interação com outros fatores – desde a dinâmica econômica até a forma como as famílias estão organizadas e se relacionam com a comunidade do entorno.

No Norte e no Nordeste tem-se a maior proporção de não superação do que a proporção de adolescentes residentes nestas regiões na população total. Já em 2012, a proporção de adolescentes residentes nessas regiões diminuiu para 67%. O Nordeste tem 33% e o Sudeste, 34%. Dentre os jovens que não superaram a baixa escolaridade de suas mães, quase metade dos casos (47%) residia no Nordeste. Dentre os que superaram, cerca de 40% estava no Sudeste. Dentre as regiões do país, Norte e Nordeste são as que oferecem menores oportunidades de mobilidade educacional.

Todos os adolescentes selecionados nesta etapa do estudo eram filhos de mulheres de baixa escolaridade, portanto, era esperado que eles apresentassem uma situação de relativa vulnerabilidade social. Contudo, mesmo neste grupo há certo viés econômico quando se divide esta população específica em quartis de renda. Dentre os que não superaram a escolaridade da mãe, em 1996 a distribuição é equilibrada entre os grupos de renda. Dentre os que superaram, a diferença é maior, sendo que 36% dos casos de superação naquele ano encontravam-se no quarto quartil, ou seja, são os menos pobres entre os pobres. Em 2012, observa-se que 30% dos casos de não superação encontram-se no primeiro quartil de renda – sendo que proporção semelhante é encontrada no 4º quartil, porém, dentre aqueles que superaram a escolaridade materna. Esses dados podem ser um

indicativo de que o capital econômico disponível no domicílio está associado às chances de mobilidade educacional entre gerações.

Quando observada a distribuição dos casos de mobilidade pela faixa etária da mãe, espera-se que as mulheres mais velhas tenham tido menos oportunidades de escolarização e que, portanto, esse fato pudesse interferir sobre as chances de seus filhos de virem a superar sua escolaridade.

A proporção de filhos de mulheres com até 44 anos é menor entre os que superaram a escolaridade da mãe do que na população total. Isto indica que eles tenderiam a ter um pouco mais de dificuldade de mobilidade do que os filhos de mulheres mais velhas. A hipótese quanto ao recorte etário das mães é de que as mais jovens teriam aproveitado mais as mudanças políticas de acesso à educação.

4.5 Quais fatores facilitam a mobilidade educacional intergeracional?

O exercício de modelagem utilizando regressão logística binária foi executado utilizando-se dois métodos. Quando se trabalha com a hipótese de que todas as variáveis selecionadas são teoricamente importantes, o SPSS possibilita forçar a entrada das mesmas no modelo (*Enter* = método I). No entanto, é possível construir o modelo utilizando apenas as variáveis que se mostram estatisticamente significativas. Por meio do comando *Forward* (método II), as variáveis selecionadas são inseridas uma a uma, começando pelas que estão mais fortemente correlacionadas com a variável resposta. Se uma variável ficar de fora, as variáveis selecionadas até então definem o modelo final (FIELD, 2009).

Os resultados apresentados aqui se referem àqueles encontrados pelo método II, que utiliza o recurso *forward*. Por esse método, o modelo de 1996 excluiu as variáveis ‘trabalho do filho’, ‘trabalho da mãe’ e ‘grupo etário das mães’. O modelo de 2012 desconsiderou apenas a variável ‘trabalho da mãe’. Nesta dissertação foram testados os dois métodos e os coeficientes encontrados pelo método *Enter* estão reportados na seção de *Anexos*.

Em ambos os anos, a primeira variável considerada no modelo foi a ‘renda’, portanto, identificada como a variável de maior associação com a mobilidade. Os modelos finais encontram-se nas tabelas (3) e (4) a seguir:

Tabela 3 - Brasil, 1996: resultados da regressão logística binária considerando como variável resposta ter superado a escolaridade da mãe. Filho atingiu Ensino Fundamental Completo ou mais.

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Lower	Upper
Sexo – categoria de referência “masculino”								
	0,66	0,038	308,97	1	0	1,934	1,797	2,082
Cor – categoria de referência “não-branco”								
	0,492	0,041	147,145	1	0	1,635	1,51	1,771
Tipo de família – categoria de referência “casal com filhos”								
Casal com filhos			35,898	2	0			
Mãe com filhos	-0,264	0,048	30,386	1	0	0,768	0,699	0,844
Outros tipos de família	-0,45	0,169	7,143	1	0,008	0,637	0,458	0,887
Número de filhos no domicílio – categoria de referência “1 filho”								
1 filho			193,534	2	0			
2 filhos	-0,142	0,071	4,03	1	0,045	0,868	0,755	0,997
3 ou mais filhos	-0,656	0,065	101,472	1	0	0,519	0,457	0,59
Situação de domicílio – categoria de referência “rural”								
	0,596	0,051	138,925	1	0	1,815	1,644	2,004
Grande região – categoria de referência “Nordeste”								
Nordeste			109,696	4	0			
Norte	0,107	0,096	1,238	1	0,266	1,113	0,922	1,344
Sudeste	0,49	0,05	94,229	1	0	1,632	1,478	1,802
Sul	0,487	0,065	56,042	1	0	1,628	1,433	1,849
Centro-Oeste	0,181	0,083	4,718	1	0,03	1,198	1,018	1,411
Quartil de renda domiciliar per capita – categoria de referência “1º quartil”								
1º quartil			458,231	3	0			
2º quartil	0,242	0,058	17,06	1	0	1,273	1,135	1,428
3º quartil	0,539	0,059	83,869	1	0	1,714	1,527	1,923
4º quartil	1,143	0,059	372,171	1	0	3,135	2,791	3,521

Constant	-1,982	0,085	544,31	1	0	0,138		
Nagelkerke (Pseudo-R ²)	0,224							

Fonte: PNAD, 1996.

Tabela 1 - Brasil, 2012: resultados da regressão logística binária considerando como variável resposta ter superado a escolaridade da mãe. Filho atingiu Ensino Fundamental Completo ou mais.

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
							Lower	Upper
Sexo – categoria de referência “masculino”								
	,958	,049	379,233	1	,000	2,605	2,366	2,869
Cor – categoria de referência “não-branco”								
	,372	,054	46,939	1	,000	1,450	1,304	1,613
Situação de ocupação do filho – categoria de referência “ocupado”								
	-,271	,050	29,339	1	,000	,762	,691	,841
Tipo de família – categoria de referência “casal com filhos”								
Casal com filhos			51,012	2	,000			
Mãe com filhos	-,387	,055	49,346	1	,000	,679	,610	,757
Outros tipos de família	-,288	,148	3,813	1	,051	,749	,561	1,001
Número de filhos no domicílio – categoria de referência “1 filho”								
1 filho			84,779	2	,000			
2 filhos	,070	,071	,957	1	,328	1,072	,932	1,233
3 ou mais filhos	-,391	,067	33,596	1	,000	,677	,593	,772
Situação de domicílio – categoria de referência “rural”								
	,144	,056	6,662	1	,010	1,155	1,035	1,289
Grande região – categoria de referência “Nordeste”								
Nordeste			167,462	4	,000			
Norte	-,074	,077	,921	1	,337	,928	,798	1,080
Sudeste	,717	,061	138,073	1	,000	2,049	1,818	2,310
Sul	,313	,082	14,629	1	,000	1,367	1,165	1,605
Centro-Oeste	,568	,109	27,144	1	,000	1,764	1,425	2,184

Quartil de renda domiciliar per capita – categoria de referência “1º quartil”								
1º quartil			35,008	3	,000			
2º quartil	,206	,065	9,924	1	,002	1,229	1,081	1,396
3º quartil	,172	,069	6,187	1	,013	1,187	1,037	1,360
4º quartil	,440	,076	33,764	1	,000	1,553	1,339	1,801

Faixa etária da mãe – categoria de referência “45 anos ou mais”								
	-,131	,048	7,401	1	,007	,877	,798	,964
Constant	,063	,088	,518	1	,472	1,065		
Nagelkerke (Pseudo R ²)	0,151							

Fonte: PNAD, 2012.

Quanto ao *sexo*, a categoria de referência foi ‘masculino’. Em 1996, as meninas tinham quase o dobro de chance de superar a baixa escolaridade da mãe quando comparadas aos meninos. Em 2012, este diferencial se acentua ainda mais e as meninas apresentam 2,6 vezes mais chance que os meninos. Houve no período um aumento de mais de 60% nas chances das meninas frente àquelas dos meninos. No que diz respeito à *cor*, a categoria de referência foi os ‘não-brancos’. Em relação aos não-brancos (maioria composta por pretos e pardos), os brancos tem mais chances de mobilidade. Em 1996, era 64% a mais de chance e em 2012, 45% a mais de chance.

A variável referente ao *trabalho do adolescente (semana de referência)* teve como categoria de referência os jovens que trabalhavam. Ela só se mostrou estatisticamente significativa para 2012. Naquele ano, o trabalho adolescente mostrou-se um fator positivo para o fenômeno da mobilidade. Não trabalhar reduzia em 34% as chances de superação. É possível que em um contexto de maior vulnerabilidade, o trabalho aumente as possibilidades de investimento em si próprio.

Conforme apontado anteriormente, a variável *trabalho da mãe* não foi significativa na explicação sobre a mobilidade. Quanto ao *grupo etário da mãe*, a categoria de referência eram as mães com mais de 45 anos, contudo, os coeficientes não se mostraram

significativos sobre as chances de mobilidade em 1996. Em 2012, embora $p < ,007$, ser filho de mulheres com menos de 44 anos parece reduzir as chances de mobilidade em 12,3%.

Quanto ao *tipo de família*, a categoria de referência foi ‘casal com filhos’. Estar em um arranjo do tipo mãe com filhos parece reduzir as chances de mobilidade dos adolescentes: em 1996 adolescentes nesse arranjo tinham 23,2% menos chance de superar a escolaridade materna. Em 2012, as chances de superarem a baixa escolaridade da mãe eram aproximadamente 32% menores se comparados àqueles que viviam em arranjos domiciliares de casais com filhos.

Ter um irmão no mesmo domicílio não se mostrou estatisticamente significativo a ponto de interferir sobre as chances de superação da escolaridade materna. Contudo, ter dois ou mais irmãos parece reduzir as chances de mobilidade educacional, em relação aos filhos únicos. Em 1996, ter dois ou mais irmãos parece reduzir as chances pela metade. Em 2012, o peso dos irmãos parece ser menor, reduzindo as chances em 32,3%.

Em 1996, em relação às áreas rurais, residir em área urbana aumentava em 81,5% as chances de mobilidade. No ano de 2012 aumentava 15,5%. Quanto à região de residência, a categoria escolhida como referência foi a Nordeste. Para 1996 e 2012, potenciais diferenças nas chances de mobilidade educacional entre as regiões Norte e Nordeste não se mostraram significativas.

Em relação aos adolescentes residentes na região Nordeste: residir na região Sudeste, em 1996 aumentava 63% a chance de mobilidade e dobrava esta chance em 2012. Residir na região Sul aumentava 62% a chance de mobilidade em 1996, e em 2012, 36%. Morar na região Centro-Oeste em 1996 aumentava cerca de 20% e, em 2012, aumentava 76,4% as chances de mobilidade.

Quanto à renda, a categoria de referência foi o primeiro quartil. Em 1996, estar em domicílios do 4º quartil, triplicava as chances de mobilidade. Em 2012, a renda pareceu exercer menor peso sobre a mobilidade educacional intergeracional entre os filhos de mulheres sem instrução ou ensino fundamental incompleto. Apenas para aqueles no quarto

quartil, os adolescentes tinham 55,3% mais chance de superar a escolaridade materna em relação àqueles do 1º quartil.

4.6 O que aprendemos sobre mobilidade educacional intergeracional em grupos de mais baixa escolaridade

Pode-se dividir a mobilidade em casos de superação, quando se trata da mobilidade positiva ou ascendente; e em casos de não superação, imobilidade ou persistência da baixa escolaridade geração após geração. Conforme afirmam Bertaux e Thompson (1981) pode ser que as mudanças demográficas (declínio da fecundidade, urbanização, formação de novos arranjos domésticos) auxiliem na criação de novos espaços e novas oportunidades em estruturas que se transformam muito lentamente. Esses novos espaços seriam uma possibilidade de vir a superar os *status* escolares conquistados por gerações anteriores.

Estudos sobre mobilidade tendem a focar sobre os casos de superação, que é quando o indivíduo consegue romper determinada barreira. Aqui, a barreira é imposta pela baixa escolaridade materna. Portanto, os adolescentes que conseguiram ir além do *status* escolar de suas mães realizam o feito de terem cumprido a primeira etapa da escolarização obrigatória e de terem configurado dentre os casos de mobilidade ascendente.

Nos anos observados, nota-se que houve mudança da composição dentre aqueles que ultrapassaram o nível de escolaridade materno. Quanto ao sexo, em 1996 a grande maioria era de meninas, sendo que em 2012 a distribuição tornou-se mais equilibrada, cerca de 50%. No entanto, os modelos de regressão indicaram que as meninas apresentaram 2,6 vezes mais chance de superarem a escolaridade materna do que os garotos em 2012. Esses resultados corroboram aqueles encontrados por Mare e Chang (2003), onde indicaram haver um viés de seletividade dos casos de mobilidade educacional, segundo o sexo do filho. Ainda que o trabalho dos autores seja válido para Estados Unidos e Taiwan, pode-se dedicar ao exercício de formular hipóteses sobre esse viés no caso brasileiro, em especial, no recorte desta investigação. Ferreira e Veloso (2003) e Paschoal (2008) que estudaram sobre mobilidade educacional no Brasil utilizando dados de 1996 também apontaram para uma diferença da mobilidade segundo o sexo favorável às meninas. Nesse sentido, este

trabalho amplia o horizonte cronológico e indica que, dentre o grupo de filhos cujas mães sequer completaram o Ensino Fundamental, essas diferenças parecem se manter.

A questão da cor também precisa ser discutida, especialmente pelo fato do país trazer marcas historicamente documentadas da segregação de oportunidades disponíveis para os brancos e para os não-brancos. Sendo os não-brancos mais de 50% dos casos de filhos cujas mães tem baixa escolaridade, destaca-se o fato de que em 2012 os adolescentes autodeclarados pretos ou pardos compõem a maioria dos casos de superação. Apesar dos estudos de Ferreira e Veloso (2003) e Paschoal (2008) terem considerado uma mobilidade educacional em um grupo diferente deste selecionado, o dado de 2012 pode indicar que está em curso a diminuição dos diferenciais de raça/cor. Mesmo com esta redução da vantagem dos brancos frente aos não-brancos, a diferença entre eles é maior do que entre os adolescentes do Nordeste e do Sul em 2012.

As mudanças nas famílias configuram a principal hipótese demográfica desta pesquisa: a queda das taxas de fecundidade e as mudanças na família facilitarão a mobilidade. Em ambos os anos, os adolescentes que viviam em arranjos domiciliares de casais com filhos tinham maiores vantagens comparativas para alcançar a mobilidade educacional do que aqueles residentes em arranjos domiciliares de mães com filhos. O número de irmãos no mesmo domicílio permanece próximo à média de 2,4, tanto em 1996 quanto em 2012. A tese de que a presença de irmãos poderia ser um elemento que compete pelos recursos e capitais disponíveis só parece se confirmar se houver dois ou mais irmãos. A presença de um irmão não parece interferir sobre as chances de mobilidade, mas não se pode afirmar que exista um número “ótimo” de irmãos. Conforme apontado no Capítulo 1, pode-se imaginar que um irmão talvez contribua com os processos de aprendizagem escolar, uma vez que podem colaborar uns com os outros nos estudos e na divisão de tarefas. No entanto, pode ser que o relativamente curto período de tempo (dezesseis anos) entre os dois anos não compreendam mudanças expressivas a ponto de interferirem sobre a mobilidade educacional intergeracional.

Um segundo aspecto considerado, porém menos explorado e que se relaciona com a Demografia refere-se à região e situação de domicílio. Aqui, espera-se que a residência na *urbes*, centros que ofereçam infraestrutura, acesso e oportunidades de escolaridade seja um fator que contribua para a mobilidade educacional (TERUYA, 2000; HASENBALG, 2003; JENCKS E TACKS, 2006). Quanto à residência em uma das cinco grandes regiões do país, sabe-se que existem fortes diferenças de formação econômica e social entre elas. Pfeffer (2007) considera que existem influências das estruturas institucionais e dos sistemas educacionais sobre as chances de mobilidade. Portanto, ainda que o sistema educacional brasileiro seja unificado, permanecem marcas das diferenças administrativas, políticas e culturais de cada região. Os adolescentes residentes em áreas urbanas e na região Sudeste tendem a encontrar possibilidades mais favoráveis de mobilidade educacional intergeracional – ao menos quando se considera os mais baixos níveis de escolaridade, tal como se considerou neste estudo. Esta informação corrobora os achados de Ferreira e Veloso (2003).

Ainda que pareça ter havido uma melhora dos *status* escolar da população como um todo, afinal, o número de casos analisados foi reduzido substancialmente entre 1996 e 2012 – e apesar da importância social dos resultados sobre os casos de superação, é preciso dedicar atenção aos adolescentes que seguem sem instrução ou com ensino fundamental incompleto. Mesmo que venham a romper a baixa escolaridade de suas mães, muitos destes adolescentes ou se encontram em defasagem idade-série ou já não frequentam mais a escola.

O fato do sexo, da cor, do tipo de família, da renda - isolados ou combinados - interferirem nas chances de escolarização demonstra que a mobilidade educacional depende de fatores que se encontram muito além do empreendimento de esforços individuais. Conforme registrado no primeiro capítulo desta dissertação, a mobilidade dependeria também da atuação do mercado, do Estado e da família.

Behrman *et al* (1999) afirmaram que não estavam esclarecidas as formas como ocorrem a transmissão intergeracional do *status* escolar de pais/mães para filhos. Pode-se

pensar que a baixa escolaridade das mães seja fruto da conjuntura histórica em que se deu sua escolarização, bem como da combinação de outros fatores como a necessidade de deixar a escola para trabalhar ou para formar família. A questão orientada por Behrman *et al* (1999) e que este estudo deixa em aberto é investigar sobre como o nível da escolaridade materna pode influenciar as conquistas educacionais de seus filhos – considerando que estes nasceram e cresceram em uma conjuntura distinta daquela experienciada por suas mães. Para além da descrição de desigualdades educacionais entre grupos sociais distintos, é preciso mapear como operam cotidianamente os mecanismos de reprodução ou redução destas desigualdades. Um possível viés a ser explorado seria investigar as formas como são articulados e empregados os capitais disponíveis dentro das famílias.

Outra possibilidade que pode ser explorada sobre o tema de mobilidade dentro dos estudos demográfico é a transmissão intergeracional de alguns comportamentos. Liebroer e Elzinga (2012) buscaram identificar similaridades nas trajetórias demográficas de pais e de filhos. Caso houvesse no Brasil fonte de dados longitudinais com informações sobre escolaridade, seria possível, partindo da abordagem do curso de vida, explorar eventos da trajetória escolar e suas conexões com as dinâmicas dos ciclos de vida familiares. Seria um meio de tentar explicar os modos como os *status* são transmitidos de uma geração a outra.

Considerações Finais

Esta dissertação foi inicialmente orientada para a análise dos casos em que os adolescentes conseguem superar os obstáculos impostos pela baixa escolaridade de suas mães, considerando as dinâmicas demográficas que alteram a configuração e a composição dos arranjos domésticos. Contudo, para tantos que conseguiram cumprir em fase, no mínimo o Ensino Fundamental, havia tantos mais que sequer conseguiram completar essa etapa.

Assumir que a mobilidade é desejável significa partir de uma perspectiva que considera a baixa escolaridade uma fonte de dificuldades. Ter baixa escolaridade torna o indivíduo mais propenso a uma série de situações socialmente desvantajosas. Pela ótica do capital humano e da estrutura de oportunidades, contar com pouca escolaridade implica em maior dificuldade de acesso a bens e serviços. Pode ainda, por exemplo, ter por consequência a inserção em ocupações pior remuneradas ou mais suscetíveis ao desemprego.

Se mobilidade educacional pressupõe que é desejável que o baixo *status* escolar materno seja superado, aceita-se a hipótese de que a origem familiar pode ser fonte de constrangimentos quanto às oportunidades de escolarização. O indicativo de que o adolescente superou a escolaridade fixada neste estudo (Ensino Fundamental Incompleto) é interpretado como o fato de que este cumpriu, ao menos, o primeiro nível da Educação Básica.

Os achados deste trabalho indicam que houve melhora do nível educacional entre a população adolescente, embora tenham se mantido principalmente os diferenciais por sexo, renda e tipo de família. O arranjo familiar influencia as chances de mobilidade, uma vez que representa a disponibilidade de recursos a que um adolescente pode ter acesso. No recorte adotado, ter um irmão no mesmo domicílio não afeta as chances de superação da escolaridade materna – mas, a presença de dois ou mais irmãos parece ser fator de concorrência quanto à escolarização.

A abordagem de curso de vida, potencial ferramenta para estudos sobre mobilidade intergeracional, não foi desenvolvida neste estudo, pois que as análises foram do tipo transversais e não longitudinais. O curso de vida pode ser aplicado quando adotada a estratégia de seguir uma coorte real ou hipotética por meio de painel ou pseudo-painel. A PNAD pode ser explorada como um pseudo-painel, na medida em que as unidades de análise (indivíduos) não são necessariamente idênticas nos diferentes períodos de tempo observados. A aplicação do pseudo-painel apresenta certa vantagem em relação aos dados transversais, pois permite identificar mudanças estruturais na relação entre as variáveis que podem explicar a mobilidade. Também possibilita mensurar o efeito do tempo sobre tal fenômeno.

A necessidade de incorporar a dimensão educacional nas análises demográficas conforma um campo com potencial a ser explorado. Muito mais do que projetar população em idade escolar e estimar a demanda por matrícula em diferentes níveis de ensino, as técnicas demográficas podem ser empregadas para o delineamento de políticas públicas com metas mais factíveis. Por exemplo, a PNAD tratada como pseudo-painel fornece dados sobre a escolaridade dos indivíduos ano a ano, com os quais pode ser construída uma tábua de escolarização análoga às tábuas de sobrevivência utilizadas pelos demógrafos. Pode-se então calcular as probabilidades dos indivíduos saírem do sistema escolar, quer por abandono ou conclusão dos estudos. A informação sobre essas probabilidades pode orientar ações em grupos etários específicos, a fim de evitar ou postergar o máximo possível a evasão escolar.

A permanência de diferenciais por sexo, cor e tipo de família ao longo dos anos observados sugere que a superação do nível de escolaridade da mãe requer o rompimento de barreiras não escolhidas pelo indivíduo. Nascer homem, preto ou pardo e estar em um arranjo do tipo mãe com filhos não são escolhas pessoais. Estas são características que se perpetuam na descrição do perfil dos adolescentes em situação de maior vulnerabilidade social. Nesse sentido, dispor de recursos providos tanto pelo mercado quanto pelo Estado, são elementos diferenciais na superação de desvantagens marcadas historicamente na sociedade brasileira.

Ousando adentrar em domínio que não coube na proposta desta dissertação, os resultados aqui apresentados podem ser considerados por gestores públicos na área de educação. As transformações nas famílias: desde a diminuição do número de componentes até às diversas configurações assumidas refletem-se sobre um amplo espectro temático. Desde novos padrões de consumo às novas tendências de projetos arquitetônicos para residências, passando pela revisão do sistema previdenciário à concepção de novas formas de cuidado para com idosos e crianças. Essas mudanças na estrutura das famílias precisam ser consideradas também na orientação de políticas educacionais, especialmente para garantir melhor aproveitamento e rendimento do estudante. Trata-se de investimento em desenvolvimento humano e social.

Os demógrafos costumam insistir na necessidade de se aproveitar o bônus demográfico, que no caso brasileiro começa a se extinguir em menos de vinte anos. Em se tratando de investimento em vidas humanas, a redução do número de crianças em adolescentes em relação à população em idade ativa configura um cenário propício à melhoria da qualidade dos serviços e sistemas educacionais. Mas, não basta observar apenas os números. A atenção às características sócio-demográficas dos mais novos (quem são; que cor tem; onde, com quem, como e com quanto vivem) constitui elemento que permite um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, além de oferecer um direcionamento para as ações governamentais.

Referências Bibliográficas

ABBOT, A. *Mobility: What? When? How ?* IN: MORGAN, S.; GRUSKY, D. B.; FIELDS, G.S. **Mobility and Inequality: frontiers of research in sociology and economics**.Stanford University Press, Stanford, 2006, pp.137-164.

ALVES, J.E.D. **A transição demográfica e a janela de oportunidade**. Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, São Paulo, 2008

ALWIN, D.F.; MCCAMMON, R.J. *Generations, cohorts and social change*. In: MORTIMER, J.T.; SHANAHAN, M. **Handbook of the life course**.Kluwer Academic/Plenum publishers. New York, 2003.

ARIÈS, P. **Two Successives Motivations for the Declining Birth Rate in the West**.Population and Development Review, vol. 6, n.4, Dec. 1980, pp.645-650

ARRIAGADA, I. **Famílias Latinoamericana: convergências y divergências de modelos y políticas**.Revista de la CEPAL, n65, Chile, 1998.

ASTONE, N.M.; MCLANAHAN, S. S.. Family structure, parental practices and high school completion. **American Sociological Association**, Washington, v. 56, n. 3, p.309-320, jun. 1991.

BANDEIRA, M.L. *Demografia escolar e análise longitudinal: escolarização e escolaridade de coortes de alunos dos ensinos básico e secundário*. IN. **Análise Social**. Vol. XLII (183), 2007, pp. 515-538.

BARAKAT, B.; BLOSSFELD H.P. The search for a demography of education: some thoughts. In. **Vienna Yearbook of Population Research. Special issue on “Education and Demography”**. Vienna Institute of Demography – Austrian Academy of Sciences. Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital. Viena, 2010. Pp.1-8.

BARROS, M.M.L. Trajetórias de jovens adultos: ciclo de vida e mobilidade social. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 16, n.34, jul-dez 2010, pp. 71-92.

BASU, A.M. Mass schooling, empowerment and demographic and economic outcomes: a note of dissent. In. **Vienna Yearbook of Population Research. Special issue on “Education and Demography”**. Vienna Institute of Demography – Austrian Academy of Sciences. Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital. Viena, 2010. Pp. 25-29

BECKER, G.S. *Family Background and the Opportunities of Children*.IN:BECKER, G. S, **A Treatise on the Family**. Cambridge, Harvard University Press, Enlarged Edition, 1991.

BECKER, G.S.; BARROS, R.J. **Altruism and the economic theory of fertility**. Population and Development Review. Vol.12. Supplemente: Below-Replacement Fertility in Industrial Societies: causes, consequences, policies. 1986. pp.69-76.

BEHRMAN, J., GAVIRIA, A., SZÉKELY, M. **Intergenerational mobility in Latin America: deeper markets and better schools make a difference**. Revision of paper presented at Brookings Institution Center on Social and Economic Dynamics/ Inter-American Development. Bank Workshop on Social Mobility at the Brookings Institution, 1999.

BEHRMAN, J.R. *Social Mobility: concepts and measurement*. In: BIRDSALL, N., GRAHAM, C. **New markets, new opportunities? Economic and social mobility in a changing world**. [S.I.]: Washington: Brookings Institutional Press and the Carnegie Endowment for International Peace, 2000.

BELLER, E.; HOUT, M. Intergenerational Social Mobility: The United States in Comparative Perspective. In: **The Future of Children**. Vol.16, n 2, 2006.

BERQUÓ, E. *Demographic evolution of the Brazilian population during the twentieth century*. IN: HOGAN, D. (Org.) **Population change in Brazil: contemporary perspectives**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2001.

BERTAUX, D.; THOMPSON, P. Introduction. IN: BERTAUX, D. **Biography and Society: the life history approach in the social sciences**. Sage Publications, CA., 1981.

BILAC, E.D. Família: algumas inquietações. In. **A família contemporânea em debate**. EDUC/ Cortez Editora. 1995, Pp. 29-38.

BILLARI, F. C. Life course analysis: two (complementary) cultures? Some reflections with examples from the analysis of the transition to adulthood. IN: **Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course. Advances in life course research**. Volume 10, Elsevier, 2005, pp. 261-281.

BLANCO, M. El enfoque del curso de vida: Orígenes y desarrollo. IN: **Revista Latinoamericana de Población**. Año 5, n.8, Enero/Junio, 2011.

BLOOM, D. E.; CANNING, D.; SEVILLA, J.; (PROJECT), P. M. The demographic dividend: a new perspective on the economic consequences of population change. [S.I.]: Rand Corporation, 2003.

BRITO, F.; CARVALHO, J.A.M.; TURRA, C.M.; QUEIRÓZ, B.L. A transição demográfica no Brasil: as possibilidades e os desafios para a economia e a sociedade. IN. **Populações e políticas sociais no Brasil: os desafios da transição demográfica e das migrações internacionais**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2008, pp.63-89

CARVALHO, J.A.M.; SAWYER, D.O.; RODRIGUES, R.N. Introdução a alguns conceitos básicos e medidas em demografia. Associação Brasileira de Estudos Populacionais. 1998.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Oficina de Montevideo. *Consideraciones iniciales y Estructura de oportunidades* IN: **Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades**. Abril de 1999. pp. 7-18

CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Introdução. In: **Populações e políticas sociais no Brasil: os desafios da transição demográfica e das migrações internacionais**. Brasília, 2008, pp.11-15.

CHECCHI, D.; DARDANONI, V. **Mobility comparisons: does using different measures matter?** [S.l]. Janeiro, 2002. [Disponível em <http://ideas.repec.org/p/mil/wpdepa/2002-15.html>]

COLEMAN, J.S Social capital in the creation oh human capital. **American Journal of Sociology**, vol 94, 1988, pp.95-120.

COSTA, J.V. Família e educação formal: um estudo sobre a frequência à escola e progressão escolar das crianças de 7 a 14 anos no município de Campinas em 2000. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, fevereiro de 2005.

CUNHA, M. V. *A Escola contra a Família*. IN: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.) **500 Anos de Educação no Brasil**. 2ª edição. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

DEARDEN, L.; MACHIN, S.; REED, H. *Intergenerational Mobility in Britain*. In: **The Economic Journal**, vol.107, n 440, 1997, pp. 47-66.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, col.28, n.100. Especial. Outubro de 2007, pp.921-946.

EASTERLIN, 1975. An economic framework for fertility analysis. In: **Studies in family planning**, vol. 6, no3, Population Council. 1975. Pp.54-63

EASTERLIN, R. A. **Relative Economic Status and the American Fertility Swing**. in SHELDON, E. B.(ed.), *Family Economic Behavior: Problems and Prospects*, Philadelphia: Lippincott.1973, pp.170-223.

ELDER Jr, G. *Family history and the life course*. In: HAREVEN, Tamara K. (Org)**Transitions: the family and the life course in historical perspective**. New York, NY: Academic Press,1978, p. 17-64

FERREIRA, S.G.; VELOSO, F.A. *Mobilidade Intergeracional de Educação no Brasil*. In: **Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE)**, v.33, n.3 , Dezembro de 2003.

FIELD, A. **Regressão Logística**. In: *Descobrimo a Estatística usando o SPSS*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Pp.221-264.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. CEDES**, Campinas, vol.29, n.78, maio-agosto de 2009, pp.153-177.

FRANÇA, M. T. A.; GONÇALVES, F. O. **Justiça Social no Ensino Fundamental Brasileiro: transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional**. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Caxambú- MG – Brasil, de 29 de setembro a 03 de outubro de 2008.

GARCÍA, B.; ROJAS, O. **Recent transformations in Latin American families: a sociodemographic perspective**. XXIV General Conference of IUSSP, 2001.

GOLDANI, A.M. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. In. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n91, 1994, pp.7-22

GOHN, M.G. Movimentos sociais na contemporaneidade. In. **Revista Brasileira de Educação**, v16, n.47, maio-agosto, 2011, pp. 333- 361.

GRAFF, H.J. The literacy myth: literacy, education and demography. In. **Vienna Yearbook of Population Research. Special issue on “Education and Demography”**. Vienna Institute of Demography – Austrian Academy of Sciences. Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital. Viena, 2010.pp.17-23.

GUIMARÃES, R.R.M.; RIOS-NETO, E.L.G. **Desigualdade de oportunidades educacionais: seletividade e progressão por série no Brasil – 1986 a 2008**. XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2010.

HAMMEL, E.A. **A theory of culture for demography**. *Population and Development Review*, 16(3),1990, pp. 455-485.

HAREVEN, Tamara K. Introduction: The historical study of the life course. In: HAREVEN, Tamara K.(Org)**Transitions: the family and the life course in historical perspective**. New York, NY: Academic Press, 1978. p. 1-16

HASENBALG, C. SILVA, N.V. **Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil**. GT Desigualdades Sociais. XXII Encontro Anual da ANPOCS, 1998.

HASENBALG, C. *A transição da escola ao mercado de trabalho*. IN: HASENBALG, C.; SILVA, N.V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Topbooks, Rio de Janeiro, 2003, pp. 147-172.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18. Suplemento 57-65, 2002.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thompson, 2005.

IBGE. Síntese de indicadores sociais 2000. Rio de Janeiro, Departamento de População e Indicadores Sociais. IBGE, 2001.

JANUZZI, P. M. **Mobilidade social no Brasil no contexto da reestruturação produtiva**. Trabalho apresentado no I Congresso da Associação Latino Americana de População, ALAP, realizado em Caxambú-MG- Brasil, de 18 – 20 de setembro de 2004.

JENCKS, C.; TACH, L. *Would equal opportunity mean more mobility?* IN: MORGAN, S.; GRUSKY, D. B.; FIELDS, G.S. **Mobility and Inequality: frontiers of research in sociology and economics**. Stanford University Press, Stanford, 2006. pp. 23-54

LEIBENSTEIN, H. **A Theory of Economic Demographic Development**. Princeton. Princeton University Press. 1954

LESTHAEGUE, R. **The second demographic transition in Western countries: an interpretation**. IPD Working-paper 1991-2. Interuniversity programme en Demography. Brussel, 1991.

LESTHAEGUE, R. **The Unfolding Story of the Second Demographic Transition**. Population and Development Review, 36 (2), June:2010, pp. 211–251

LESTHAEGUE, R.; MOORS, G. **Recent trends in fertility and household formation in the industrialized world**. Review of population and social policy. No9, 2000, pp. 121-170.

LEVY, R. *Why we look at life courses in an interdisciplinary perspective?* IN: **Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course**. **Advances in Life Course Research**, v.10, Elsevier, 2005, pp. 3-32.

LILLARD, L.A.; WILLIS, R.J. Intergenerational Educational Mobility: effects of family and state in Malaysia. In: The Journal of Human Resources. Vol.29, n1, Special issue: the family and Intergenerational Relations, 1994, pp. 1126-1166.

LIMA, L.C.A. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio de universalizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas?* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

LUTZ, W. Education will be at the heart of 21st century demography. In. **Vienna Yearbook of Population Research. Special issue on “Education and Demography”**. Vienna Institute of Demography – Austrian Academy of Sciences. Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital. Viena, 2010. pp. 9-16.

LUTZ, W.; CUARESMA, J.C.; SANDERSON,W; The demography of educational attainment and economic growth. In. Science. V.22, 319, 2008.pp. 1047-1048.

MARE, R. D.; CHANG, H.C. **Family attainment norms and educational stratification: the effects of parents’ school transitions**. California Center for Population Research. Online Working Papers Series. November, 2003.

MARTELETO, L. **Desigualdade regional e intergeracional de oportunidades: a matrícula e a escolaridade de crianças e jovens no Brasil**. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto. Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

_____ **Family size, demographic change, and educational attainment: the case of Brazil**. Report 05-584. Population Studies Center. . University of Michigan. Institute for Social Research. November, 2005.

McDONALD, P. **Gender equity, social institutions and the future of fertility**. In: COSIO-ZAVALA, M. E. Women and Families: Evolution of the Status of Women as a Factor and Consequence of Changes in Family Dynamics. Paris, CICRED/UNFPA/UNESCO,1997, pp. 13-33

NAN, L. **A network theory of social capital**. Duke University. April, 2005.

NASCIMENTO, A.M. População e família brasileira: ontem e hoje. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú-MG, de 18-22 de setembro de 2006.

NETTO Jr, J.L.S; RAMALHO, H.M.B; ARAGÓN, E.K.S.B. **Transmissão Intergeracional de Educação e Mobilidade de Renda no Brasil**. Texto apresentado no XXXVIII Encontro Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia. Área 11 – Economia Social e Demografia Econômica, Salvador, 7 a 10 de dezembro de 2010.

NIMUBONA, A.D. ; VENCATACHELLUM, D. 2007. "[Intergenerational education mobility of black and white South Africans](#)," [Journal of Population Economics](#), Springer, vol. 20(1), pages 149-182, February, 2007.

OLIVEIRA, M.C.F.A. **Família e Reprodução**. Ed. FAU-USP. 1976

OLIVEIRA, M.M. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.2, n.45, Out/Dez 2004, pp 945-958.

OLIVEIRA, R.P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100, Especial. Outubro de 2007, pp.661-690.

ORTEGA, E.M. V. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, n.23, jan-jun 2001, pp.153- 176.

OSORIO, R.G. **A mobilidade social dos negros brasileiros**. Texto para discussão n. 1033. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Agosto de 2004.

PASCHOAL, I.P. **Mobilidade Intergeracional de educação no Brasil**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Departamento de Economia. Ribeirão Preto, 2008.

PEREIRA, W.L.; SANTOS, S.M. **Políticas públicas e educacionais no contexto histórico brasileiro**. . Apresentado no V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente.Eixo Temático 1,06 a 08 de dezembro de 2009, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2009, pp.1-12.

PFEFFER, F.T. **Intergenerational educational mobility in comparative perspective: persistent inequality in educational attainment and its institutional context**. CDE Working Paper, no. 2007-09. Center for Demography and Ecology. University of Wisconsin-Madison. April, 2007.

RIANI, J. L. R.; GOLGHER, A. B. [Cap. 2 - Indicadores educacionais confeccionados a partir de bases de dados do IBGEIN](#): RIOS-NETO, E. L.; RIANI, J. L. R.. (orgs.) **Introdução à demografia da educação**. Rio de Janeiro, RJ: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2004.

RIANI, J.L.R.; RIOS-NETO, E.L.G. Análise do dividendo demográfico na matrícula escolar no Brasil numa abordagem hierárquica e hierárquica-espacial. In: **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**. São Paulo. V.24, n.1, p.69-90, já-jun. 2007.

RIBEIRO, M. L. dos S. **História da educação brasileira: a organização escolar**, 15^a ed. Campinas, Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, C.A.C.; SCALON, M.C. Mobilidade de Classe no Brasil em perspectiva comparada. In: **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Vol. 44, n.1, Rio de Janeiro, 2001.

RIBEIRO, C.A.C. Estrutura de classes condições de vida e oportunidades de mobilidade social no Brasil. IN: HASENBALG, C.; SILVA, N.V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Topbooks, Rio de Janeiro, 2003, pp. 381-430.

_____. Classe, Raça e Mobilidade Social no Brasil In: **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vo.49, n4, 2006, pp.833-873.

_____. Quatro décadas de Mobilidade Social no Brasil. In: **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 55, no 3, 2012, pp. 641 a 679.

RIOS-NETO, E.L.G.; GUIMARÃES, R.R.M. The demography of education in Brazil: inequality of educational opportunities based on Grade Progression Probability (1986-2008). In. **Vienna Yearbook of Population Research. Special issue on “Education and Demography”**. Vienna Institute of Demography – Austrian Academy of Sciences. Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital. Viena, 2010. pp. 283-312.

RIOS-NETO, E.L.G.; RIANI, J.L. R. **Introdução à Demografia da Educação**. ABEP – Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Campinas/São Paulo, 2004.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.

RYDER, N. B. Reproductive Behaviour and the Family Life Cycle. IN. UNITED NATIONS – **The population Debate: dimensions and perspectives**. New York, 1975.

SAMPAIO, C.E.M; NESPOLI, V. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004.

SANSONE, L. *Jovens e oportunidades: as mudanças na década de 1990 – variações por cor e classe*. IN: HASENBALG, C.; SILVA, N.V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Topbooks, Rio de Janeiro, 2003, pp. 245-280.

SANTOS, J.A. **A trajetória da educação profissional**. In: LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 205-224.

SAWYER, D., MARTINE, G. (Coords). **Educação e transição demográfica: população em idade escolar no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP), Ministério da Educação e Desporto. (Série Documental, Relatos de Pesquisa, 2), 1993, 66p.

SCHLICHTING, A. M. S. Acesso ao ensino superior: uma nova página e múltiplos olhares. Estudo de caso do Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM). Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSC. Florianópolis, 2012. 221p.

SILVA, N.V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. IN: HASENBALG, C.; SILVA, N.V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Topbooks, Rio de Janeiro, 2003, pp. 105-146.

SIMÕES, P.; SOARES, R. Efeitos do Programa Bolsa Família na fecundidade das beneficiárias. In: **RBE**, v. 66, n. 4, 2012.

SOARES, J.F.; COLLARES, A.C.M. *Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro*. In: **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 49, no 3, 2006, pp. 615 a 481.

SOUZA, A. P; PONCZEK, V.P.; OLIVA, B.T.; TAVARES, P.A. Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio brasileiro. In: **Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE)**, vol. 42, n1, abril de 2012. Pp.1-36

SPADY, W.G. Educational Mobility and access: growth and paradoxes. In: **American Journal of Sociology**. Vol.73, no.3, Nov. 1967,pp. 273-286.

SPOSITO, M.P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 2aed. 1992.

TERUYA. M.T.A **Família Na Historiografia Brasileira: Bases E Perspectivas De Análise**. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 12., 2000, Caxambu, MG (Brasil). Belo Horizonte, MG (Brasil): ABEP, 2000. V. 1, 25 p.

THORNTON, A.; AXINN, W.G.; XIE, Y.Cap.2 Historical Perspectives on Marriage. In: *Marriage and Cohabitation*. Chicago and London: University of Chicago Press. 2007, pp.24-75.

VALLET, L.A. *What can we do to improve the education of children from disadvantage backgrounds?* In M. S. Sorondo, E. Malinvaud, & P. Léna (Eds.), **Globalization and education: Proceedings of the joint working group the pontifical academy of sciences**, November 2007,pp. 127–155.

VAN DE KAA, D.J. Europe's Second Demographic Transition. In: **Population Bulletin**, 42, 1, 1987.

VIDAL, D. G.; CARVALHO, M. P. de. **Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos**. In: VIDAL, D.; HILSDORF, M. L. S. *Brasil 500 anos : topicas em história da educação*. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001.

VIEIRA, J.M. **Transição para a vida adulta em São Paulo: cenários e tendências sócio-demográficas**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: 2009

XAVIER, M. E. S. P. et al. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: Editora FTD, 1994.

WAJNMAN, S. **Demografia das famílias e dos domicílios brasileiros**. Tese Professor titular apresentada ao Departamento de Demografia da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. 158p.

WONG, L.; CARVALHO, J.A.M. **Demographic bonuses and challenges of the age structural transition in Brazil**. Paper presented at the XXV IUSSP General Population Conference. Tours, France, 18-23 de julho de 2005.

WOOLDRIDGE, J. M. **Econometric analysis of cross section and panel data**, 2001.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação**. V11, n.32, maio/ago 2006, pp.226-237.

Anexos

Anexo 1 - Sintaxe da junção (merge) dos bancos de dados

```
DATASET ACTIVATE Original_PNAD.  
DATASET COPY Banco_15_19.  
DATASET ACTIVATE Banco_15_19.  
FILTER OFF.  
USE ALL.  
SELECT IF (V8005 >= 15 & V8005 <= 19).  
DATASET ACTIVATE Original_PNAD.  
EXECUTE.
```

```
DATASET ACTIVATE Banco_15_19.  
FILTER OFF.  
USE ALL.  
SELECT IF (V0405 = 1). /* seleciona-se casos em que a mãe está viva  
EXECUTE.
```

```
FILTER OFF.  
USE ALL.  
SELECT IF (V0406 = 2). /* seleciona-se casos em que existe identificação da mãe no  
domicílio  
EXECUTE.
```

```
DATASET COPY Ordem_mae_missing.  
DATASET ACTIVATE Ordem_mae_missing.  
FILTER OFF.  
USE ALL.  
SELECT IF (V0407 = 99). /* seleciona-se casos em que o número de ordem da mãe é  
missing. Esses casos foram copiados para o banco 'Ordem_mae_missing' para analisar se  
há algum viés de seletividade.
```

```
DATASET ACTIVATE Banco_15_19.  
EXECUTE.
```

```
COMPUTE MAE=V0407. /* cria a variável MAE a partir da variável de identificação da  
mãe no domicílio  
EXECUTE.
```

```
DATASET ACTIVATE Original_PNAD.  
COMPUTE MAE=V0301. /* cria a variável MAE a partir da variável identificadora do  
número de ordem da pessoa no domicílio. Essa variável criada é responsável pelo link entre  
informações de mães e de filhos.
```

EXECUTE.

MATCH FILES /FILE=*

/FILE='C:\Users\Jadir\Desktop\Filhos 15-19anos.sav'

/BY MAE UF V0101 V0102 V0103 /* são variáveis chaves, que permitem o *link* entre os dois banco. A saber, UF identifica a unidade da federação, V0101 é o ano de referência; V0102 é o número de controle; V0103 é o número de série.

EXECUTE.

Anexo 2- Tabelas indicativas de mobilidade educacional intergeracional para três gerações de uma mesma família. Brasil, 1996, PNAD.

	Escolaridade Máxima – Avô materno								
Esc Max Mãe	Sem instr.	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Médio Incomp.	Médio Comp.	Superior Incomp.	Superior Comp.	Ind.	Total
Sem instrução	72,5	17,1	0,2	,0	0,1	,0	,0	10,1	100
Fund. Incompleto	42,5	42,1	0,9	0,1	0,5	0,1	0,1	13,7	100
Fund. Completo	25,4	56,5	3,2	0,3	2,9	0,5	0,5	11,1	100
Médio Incomp.	24,1	52,5	4,5	0,9	4,1	1,4	1,4	11,5	100
Médio Comp.	14,4	57,6	7,1	0,8	8,2	2,5	2,6	9,3	100
Superior Incomp.	8,9	50,9	7,1	13,8	13,8	8,0	8,0	8,9	100
Superior Comp.	6,1	48,7	8,4	16,5	16,5	13,3	13,6	4,4	100
Indeterm.	57,6	23,8	0,6	0,2	0,2	0,1	0,2	17,5	100
Total	41,6	40,3	2,1	2,4	2,4	1,1	1,	12,2	100

Fonte: PNAD, 1996.

	Escolaridade Máxima – Avó materna								
Esc Max Mãe	Sem instr.	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Médio Incomp.	Médio Comp.	Superior Incomp.	Superior Comp.	Ind.	Total
Sem instrução	83,2	10,3	0,1	,0	,0	,0	,0	6,3	100
Fund. Incompleto	53,2	35,9	0,5	0,1	0,4	,0	,0	9,9	100
Fund. Completo	34	54,3	3,1	0,1	1,4	0,1	0,1	6,9	100
Médio Incomp.	28,5	55,2	3,2	1,4	3,0	0,2	0,2	8,6	100
Médio Comp.	19,7	58,9	6,9	1,1	6,9	0,8	0,8	5,7	100
Superior Incomp.	13,6	50	8,3	1,3	14,9	2,6	2,6	9,2	100
Superior Comp.	9,0	50	12,8	1,8	17,6	5,0	5,1	3,2	100
Indeterm.	68,5	20,9	0,3	,0	0,2	0,2	0,2	9,9	100
Total	51	35,8	2,0	0,3	2,1	0,4	0,4	8,4	100

Fonte: PNAD, 1996.

	Escolaridade Máxima – Avô materno								
Esc Max Filho	Sem instr.	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Médio Incomp.	Médio Comp.	Superior Incomp.	Superior Comp.	Ind.	Total
Sem instrução	70,7	18,7	0,6	,0	1,1	,0	,0	8,9	100
Fund. Incompleto	49,3	34,8	1,1	0,1	0,9	0,2	0,2	13,5	100
Fund. Completo	39,4	44,4	0,9	0,2	1,3	0,6	0,6	13,1	100
Médio Incomp.	28,8	49,5	3,4	0,4	4,4	2,4	2,4	10,7	100
Médio Comp.	24,8	55,7	3,6	0,3	4,6	2,0	2,0	8,7	100
Superior Incomp.	15,8	50,2	9,5	0,7	9,5	5,4	5,8	8,0	100
Superior Comp.	,0	100	,0	,0	,0	,0	,0	,0	100
Indeterm.	63	20,6	0,5	,0	0,5	0,2	0,2	15,0	100
Total	41,6	40,3	2,1	2,4	2,4	1,1	1,	12,2	100

Fonte: PNAD, 1996.

Esc Max Filho	Escolaridade Máxima – Avó materna								Total
	Sem instr.	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Médio Incomp.	Médio Comp.	Superior Incomp.	Superior Comp.	Ind.	
Sem instrução	75,9	16,8	0,4	,0	,0	,0	,0	7,0	100
Fund. Incompleto	60,1	29,2	0,7	0,2	0,6	0,1	0,1	9,1	100
Fund. Completo	48,0	39,7	1,7	0,2	0,9	,0	,0	9,6	100
Médio Incomp.	37,2	46,2	3,9	0,5	4,1	0,6	0,6	7,4	100
Médio Comp.	32,4	51,4	3,7	0,6	4,6	0,9	0,9	6,5	100
Superior Incomp.	17,4	55,2	6,2	1,3	9,7	2,9	2,9	6,8	100
Superior Comp.	,0	100	,0	,0	,0	,0	,0	,0	100
Indeterm.	72,5	18,8	0,2	,0	,0	,0	,0	8,6	100
Total	51	35,8	2,0	0,3	2,1	0,4	0,4	8,4	100

Fonte: PNAD, 1996.

Anexo 3 – Tabelas com os coeficientes obtidos na regressão logística por meio do método ENTER, o qual força a entrada de todas as variáveis selecionadas no modelo. Brasil, 1996 e 2012. PNAD.

1996- Variables in the Equation – method-ENTER

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% C.I.for EXP(B)	
							Lower	Upper
Step 1 ^a								
sexo_filho(1)	,662	,039	294,095	1	,000	1,938	1,797	2,090
corPB(1)	,490	,041	145,783	1	,000	1,633	1,508	1,768
V9001_filho(1)	-,003	,039	,007	1	,935	,997	,923	1,076
V9001_mae(1)	,041	,038	1,139	1	,286	1,042	,966	1,123
tipo_familia			35,397	2	,000			
tipo_familia(1)	-,266	,049	29,966	1	,000	,767	,697	,843
tipo_familia(2)	-,448	,169	7,081	1	,008	,639	,459	,889
N_filhos			187,624	2	,000			
N_filhos(1)	-,131	,071	3,415	1	,065	,877	,763	1,008
N_filhos(2)	-,644	,066	96,144	1	,000	,525	,461	,597
urb_rur(1)	,597	,051	135,797	1	,000	1,817	1,643	2,009
Grande_regiao			110,915	4	,000			
Grande_regiao(1)	,112	,096	1,350	1	,245	1,118	,926	1,350
Grande_regiao(2)	,494	,051	95,215	1	,000	1,639	1,484	1,810
Grande_regiao(3)	,499	,066	57,926	1	,000	1,647	1,448	1,873
Grande_regiao(4)	,191	,084	5,206	1	,023	1,210	1,027	1,426
RENDA_QUARTIL			450,322	3	,000			
RENDA_QUARTIL(1)	,242	,059	16,970	1	,000	1,273	1,135	1,428
RENDA_QUARTIL(2)	,540	,059	82,963	1	,000	1,715	1,527	1,927
RENDA_QUARTIL(3)	1,143	,060	364,888	1	,000	3,135	2,788	3,524
Fx_etaria_mae(1)	-,058	,038	2,288	1	,130	,944	,875	1,017
Constant	-1,988	,090	489,802	1	,000	,137		

a. Variable(s) entered on step 1: sexo_filho, corPB, V9001_filho, V9001_mae, tipo_familia, N_filhos, urb_rur, Grande_regiao, RENDA_QUARTIL, Fx_etaria_mae.

Fonte: PNAD, 1996.

Variables in the Equation – 2012. ENTER.

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% C.I.for EXP(B)	
							Lower	Upper
Step 1 ^a								
SEXO_filho(1)	,959	,049	380,192	1	,000	2,610	2,370	2,874
Cor_PB(1)	,371	,054	46,682	1	,000	1,449	1,303	1,611
TRAB_FILHO(1)	-,275	,050	29,964	1	,000	,760	,688	,838
V9001(1)	,052	,048	1,200	1	,273	1,053	,960	1,156
TIPO_familia			48,775	2	,000			
TIPO_familia(1)	-,380	,055	46,996	1	,000	,684	,614	,762
TIPO_familia(2)	-,290	,148	3,865	1	,049	,748	,560	,999
NUM_FILHOS			85,465	2	,000			
NUM_FILHOS(1)	,068	,071	,904	1	,342	1,070	,931	1,230
NUM_FILHOS(2)	-,394	,067	34,140	1	,000	,674	,591	,770
URBANO_rural(1)	,141	,056	6,368	1	,012	1,152	1,032	1,285
Grande_regiao			167,362	4	,000			
Grande_regiao(1)	-,074	,077	,925	1	,336	,928	,798	1,080
Grande_regiao(2)	,717	,061	137,951	1	,000	2,049	1,818	2,309
Grande_regiao(3)	,313	,082	14,617	1	,000	1,367	1,165	1,605
Grande_regiao(4)	,568	,109	27,159	1	,000	1,765	1,425	2,185
gr_etario_MAE(1)	-,125	,049	6,583	1	,010	,883	,803	,971
RENDA_QUARTIL			36,111	3	,000			
RENDA_QUARTIL(1)	,210	,065	10,270	1	,001	1,233	1,085	1,402
RENDA_QUARTIL(2)	,179	,069	6,653	1	,010	1,196	1,044	1,370
RENDA_QUARTIL(3)	,452	,077	34,881	1	,000	1,572	1,353	1,826
Constant	,033	,092	,127	1	,722	1,033		

a. Variable(s) entered on step 1: SEXO_filho, Cor_PB, TRAB_FILHO, V9001, TIPO_familia, NUM_FILHOS, URBANO_rural, Grande_regiao, gr_etario_MAE, RENDA_QUARTIL.

Fonte: PNAD, 2012.