

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

DETERMINANTES DA PERSISTÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO SOBRE TRAJETÓRIAS E METAS EDUCACIONAIS

WELLINGTON BRILHANTE DE ALBUQUERQUE FILHO

TESE DE DOUTORADO
DETERMINANTES DA PERSISTÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO SOBRE TRAJETÓRIAS E METAS EDUCACIONAIS
WELLINGTON BRILHANTE DE ALBUQUERQUE FILHO

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Sociologia

ORIENTAÇÃO:
PROFESSOR DOUTOR ANTONIO AUGUSTO PEREIRA PRATES
UFMG BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA
Belo Horizonte, Dezembro de 2009



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós Graduação em Sociologia
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31.270-901 - Belo Horizonte - MG

**ATA DA DEFESA DE TESE DE
WELLINGTON BRILHANTE DE ALBUQUERQUE FILHO**

Aos 22 (vinte dois) dias do mês de dezembro de 2009 (dois mil e nove) reuniu-se a Banca Examinadora da Tese do Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Sociologia intitulada ***"Determinantes da Persistência no Ensino Superior: Um Estudo Sobre Trajetórias e Metas Educacionais."***, composta pelos professores doutores José Francisco Soares (FAE-UFMG), Otávio Soares Dulci (PUC-MG), Maria Lígia Barbosa (UFRJ), Ana Edith Bellico Costa (MEC-INEP) e Antônio Augusto Pereira Prates (orientador/SOA-UFMG). Procedeu-se a arguição, finda a qual os membros da Banca Examinadora reuniram-se para deliberar, decidindo por unanimidade pela aprovação da tese. Para constar foi lavrada a presente ata, que vai datada e assinada pelos examinadores.

Belo Horizonte, 22 de dezembro de 2009.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Francisco Soares

Prof. Dr. Otávio Soares Dulci

Prof.^a. Dr.^a. Maria Lígia Barbosa

Prof.^a. Dr.^a. Ana Edith Bellico Costa

Prof. Dr. Antônio Augusto Pereira Prates

Dedico esta tese à minha família, aos meus professores da UFMG, e particularmente, ao meu filho Thales, que veio ao mundo junto com esta tese.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais que bancaram o sonho profissional “improvável” do seu filho.

Agradeço a Nívea, minha esposa, que contribuiu enormemente com o penoso trabalho de encontrar os erros e as inconsistências que meus olhos não conseguiam mais enxergar.

Agradeço ao professor Mauro Braga, com quem discuti este projeto ainda antes de me candidatar ao Doutorado da UFMG.

Agradeço a três pessoas que, cada uma a sua maneira, deram decisiva contribuição para a retomada de minha vida acadêmica: Marlina César pelo seu apoio profissional e amigo de primeira hora nos momentos mais críticos deste longo processo rumo ao doutoramento; a Nely de Castro, que teve papel importantíssimo para que eu chegasse à paz de espírito necessária para uma tão grande empreitada; e à Professora Anna Edith Bellico da Costa, minha chefe de departamento por três anos, tempo suficiente para que sua garra, competência e sabedoria me colocassem definitivamente na trilha deste doutorado pela UFMG.

Agradeço também aos professores Jorge Alexandre Neves, Neuma Aguiar e Maria de Lourdes Pereira que, como membros da banca de admissão ao doutorado, apostaram na minha candidatura.

Agradeço a interlocução e o apoio de meu orientador Antônio Augusto Prates e da professora Danielle Cireno Fernandes.

Elites institucionais, lideranças públicas e empresariais constituem audiências capazes de compreender as argumentações relativamente sofisticadas provenientes do conhecimento de especialistas. Para este público, a missão da sociologia é moldar a opinião e assim exercer uma influência difusa e algo indireta na cultura do público em geral. O sociólogo, neste caso, se torna um catalisador do discurso público.

Terence Halliday, 1992

RESUMO

Este estudo examina as várias linhas de causalidade que incidem sobre as trajetórias educacionais de estudantes que logram atingir o ensino superior, particularmente aqueles que, em contexto de expansão, se vêem relativamente livres das restrições estruturais que antes inviabilizavam seu ingresso e assim passam a enfrentar riscos provenientes de aspectos ligados à socialização familiar e à estratificação social. Estas variáveis, associadas à posição social destes estudantes, exercem fortes restrições aos projetos de consecução de uma educação de nível superior. Do ponto de vista dos gestores dos sistemas de ensino superior e também dos gestores das instituições propriamente ditas, estas novas clientelas requisitam cuidadosa atenção, uma vez que seus maiores riscos de interrupção de curso se constituem em obstáculo ao projeto de aumento das oportunidades educacionais de caráter pós-secundário no Brasil.

ABSTRACT

This study focus on the various kinds of risks higher education students face along their undergraduate studies, which can prevent their completion. During the expansion of enrolments in higher education, some structural bottlenecks were eliminated of the educational system, granting access to new clients, usually non-traditional students coming from undereducated family contexts. Disadvantaged social position at the stratification system exerts strong constraints on individual intentions towards a higher education degree. From public officers and institutional managers points of view, any policy toward an increase in the proportion of the cohort of students in brazilian higher education should consider the determinants and the probabilities of educational trajectory interruption.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem de estudantes pós-secundários ingressantes em 1995/1996 que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera (2º semestre letivo) de 1998, por tipo de instituição e último ano que freqüentou.....	226
Gráfico 2 - Porcentagem dos estudantes ingressantes no ano letivo 1995-1996 de acordo com características não-típicas, por tipo de instituição em que ingressou primeiro.....	229
Gráfico 3 - Porcentagem dos estudantes ingressantes no ano letivo 1995-1996 que se evadiram sem credencial de acordo com características não-típicas, por tipo de instituição em que ingressou primeiro.....	231
Gráfico 4 — Porcentagem dos estudantes ingressantes em no ano letivo de 1995–96 de acordo com as metas educacionais iniciais, por tipo de instituição.....	236
Gráfico 5 - Porcentagem dos estudantes ingressantes no ano letivo de 1995–96 de acordo com as expectativas educacionais eventuais, por tipo de instituição.....	237
Gráfico 6 - Porcentagem de estudantes pós-secundários ingressantes em 1995/96 que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera de 1998, por expectativa educacional e tipo de instituição em que ingressou primeiro.....	238
Gráfico 7 – Distribuição percentual dos estudantes ingressantes no ano letivo 1995-1996 que se evadiram sem credencial de acordo com o objetivo de grau educacional inicial, por tipo de instituição em que ingressou primeiro.....	241
Gráfico 8 – Distribuição percentual dos estudantes ingressantes no ano letivo 1995-1996 que se evadiram sem credencial de acordo com a expectativa educacional eventual, por tipo de instituição em que ingressou primeiro.....	243
Gráfico 9 - Porcentagem das várias razões alegadas pelos estudantes ingressantes em 1995-1996 que partiram até a primavera de 1998 (6º semestre letivo).....	267
Gráfico 10 - Evolução do Número de Ingressos pelo Vestibular, por Dependência Administrativa - Brasil 1980-1998.....	283
Gráfico 11 - Evolução do Número de Concluintes, por Dependência Administrativa - Brasil 1980-1998.....	284
Gráfico 12 - Evolução do número de concluintes, segundo a categoria administrativa das IES – Brasil – 1980/2004.....	285
Gráfico 13 - Crescimento da matrícula do ensino superior, 2001-2005.....	286
Gráfico 14 – Evolução e Projeção da coorte de 15 a 17 anos.....	292
Gráfico 15 - Concluintes do Ensino Médio por Tipo de Instituição.....	294
Gráfico 16 - Expansão do Ensino Superior Brasileiro por Tipo de Instituição 1999-2004.....	306
Gráfico 17 – IES segundo a organização acadêmica e a categoria administrativa – Brasil – 2004.....	307
Gráfico 18 - Proporção das vagas oferecidas nos Cursos de Graduação Presenciais, segundo Categoria Administrativa das IES – 2006.....	308
Gráfico 19 – Proporção de Ingressos, por Vestibular, nos Cursos de Graduação Presenciais, segundo Categoria Administrativa das IES - 2006.....	309

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desempenho por nível de compromisso.....	113
Tabela 2 - Porcentagem de estudantes pós-secundários ingressantes em 1995/96 que evadiram-se sem obter credencial e não retornaram até a primavera de 1998, por tipo de instituição e último ano de frequência:	225
Tabela 3 - Distribuição percentual de estudantes universitários recém-ingressantes em 1995–96 em instituições quadrienais públicas, quadrienais privadas sem fins lucrativos e bienais públicas que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera de 1998 (6º semestre letivo), por características não-tradicionais.....	232
Tabela 4 - Porcentagem por cenário social (background), de estudantes pós-secundários ingressantes em instituições quadrienais públicas, quadrienais privadas sem fins lucrativos e bienais públicas que se evadiram sem obter credencial e não retornaram até a primavera de 1998 (6º semestre letivo).....	234
Tabela 5 - Porcentagem por características acadêmicas de estudantes pós-secundários ingressantes em instituições quadrienais públicas, quadrienais privadas sem fins lucrativos e bienais públicas no ano letivo de 1995-96, que se evadiram sem obter diploma e não retornaram até a primavera de 1998 (6º semestre letivo).....	239
Tabela 6 - Distribuição percentual de estudantes universitários recém-ingressantes em 1995–96 em instituições quadrienais públicas, quadrienais privadas sem fins lucrativos e bienais públicas que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera (6º semestre letivo) de 1998, por características relacionadas ao tipo de instituição.....	245
Tabela 7 - Distribuição percentual de estudantes universitários recém-ingressantes em 1995–96 em instituições quadrienais públicas, quadrienais privadas sem fins lucrativos e bienais públicas que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera (1º semestre) de 1998, (6º semestre letivo), por mudanças nas circunstâncias familiares e educacionais até 1998.....	246
Tabela 8 - Porcentagem de estudantes universitários recém-ingressantes em 1995–96 em instituições públicas quadrienais que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera (1º semestre) de 1998, e percentual ajustado após controle da covariação das variáveis da tabela, por características selecionadas.....	250
Tabela 9 - Porcentagem de estudantes universitários recém-ingressantes em 1995–96 em instituições quadrienais privadas sem fins lucrativos que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera (1º semestre) de 1998 (6º semestre letivo), e percentual ajustado após controle da covariação das variáveis da tabela, por características selecionadas.....	256
Tabela 10 - Porcentagem de estudantes universitários recém-ingressantes em 1995–96 em instituições bienais públicas que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera de 1998 (6º semestre letivo), e percentual ajustado após controle da covariação das variáveis da tabela, por características selecionadas.....	262
Tabela 11 - Porcentagem das várias razões alegadas por estudantes pós-secundários ingressantes em 1995-1996 que se evadiram até a primavera de 1998.....	267
Tabela 12 - Distribuição percentual das várias razões alegadas pelos estudantes ingressantes em 1995-1996 que partiram até a primavera de 1998, por tipo de sua primeira instituição e último ano matriculado..	268
Tabela 13 - Porcentagem de estudantes pós-secundários que se retiraram até a primavera de (1º semestre) de 1998, razões alegadas por mudanças relacionadas à família e às circunstâncias educacionais até 1998.	270
Tabela 14 - Distribuição dos jovens de 18 a 24 anos, segundo níveis de instrução e frequência à escola. Brasil, 1997.....	279
Tabela 15 - Distribuição por níveis de renda de graduados no ensino superior e da população em geral a partir dos dados do Provão 1998.....	281
Tabela 16 - Renda familiar das famílias dos estudantes, segundo a categoria administrativa Brasil – 2004.....	281
Tabela 17 - Evolução do Número de Ingressos pelo Vestibular, por Dependência Administrativa - Brasil 1980-1998.....	282
Tabela 18 - Evolução do Número de Concluintes por Dependência Administrativa.....	284
Tabela 19 - Evolução do número de concluintes, segundo a categoria administrativa das IES – Brasil – 1980/2004.....	285
Tabela 20 - Crescimento da matrícula do ensino superior, 2001-2005.....	286

Tabela 21 - Taxa de matrícula bruta no ensino superior de países selecionados, 1965-1995 (%)	288
Tabela 22 - Taxa de escolarização bruta total* em países selecionados – 2002/2003	289
Tabela 23 - Distribuição da população residente de 0 a 14 anos (%)	290
Tabela 24 - Revisão 2008 - Projeção da população - Grupos especiais de idade - 15 a 17 anos.	291
Tabela 25 - Concluintes por Nível de Ensino.....	293
Tabela 26 - Concluintes Ensino Médio por Região	294
Tabela 27 - Concluintes do Ensino Médio por Estados do Sudeste	295
Tabela 28 - Alunos concluintes no ensino de 2º grau, por idade	297
Tabela 29 - Ensino médio e as taxas de escolaridade líquida e bruta no Brasil - 1970-2000 (%)	298
Tabela 30 - Demanda e Oferta de Vagas em Cursos de Graduação, na Esfera Pública 1990/1992/1995/1999.	302
Tabela 31 - Demanda e Oferta de Vagas em Cursos de Graduação, na Esfera Privada 1990/1992/1995/1999.	302
Tabela 32 - Total de Concluintes em Cursos de Graduação, por Dependência Administrativa 1990/1992/1995/1998.	303
Tabela 33 - Relação concluintes/ingressantes em quatro períodos, 1990/1986, 1993/1987, 1998/1994 e 2002/1998 por dependência administrativa	304
Tabela 34 - Expansão do Ensino Superior Brasileiro por Categoria Administrativa 1999-2004.....	304
Tabela 35 - Expansão do Ensino Superior Brasileiro por Tipo de Instituição 1999-2004.....	305
Tabela 36 - Expansão do Ensino Superior Brasileiro por Tipo de Instituição 1999-2004 – (1999=100% exceto Instituto/Escola Superior 2000 =100%)	305
Tabela 37 - IES segundo a organização acadêmica e a categoria administrativa – Brasil – 2004	306
Tabela 38 - Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos, por Vestibular, nos Cursos de Graduação Presenciais, segundo Categoria Administrativa das IES – 2006	307
Tabela 39 - Matrícula em Instituições Públicas e Privadas, por "clima educacional" da família, 2002.....	311
Tabela 40 - Percentual de Diplomação, Retenção e Evasão por Áreas das IFES Pesquisadas Ordenado por Diplomação.	314
Tabela 41 - Brasil, Percentagem de Alunos Formados por Ingressantes, por Área de Conhecimento e Tipo de Instituição(*)	317
Tabela 42 - Taxas de Retorno em percentagem da Escolaridade Secundária e Universitária em Países da América Latina, 2001.....	319
Tabela 43- Comparação entre as Evasões Anuais Médias nas IES do Brasil, por Categoria Administrativa..	322
Tabela 44 - Comparação da Evasão Anual Média nas IES do Brasil, por Organização Acadêmica.	323
Tabela 45 - Cursos sequenciais por dependência administrativa – Brasil – 2004.....	327

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA TRAJETÓRIA INDIVIDUAL: DE ONDE SE PARTE ATÉ ONDE SE ALMEJA CHEGAR	22
1.1 Indivíduo e Estrutura nos Estudos sobre o Papel da Educação na Estratificação	22
1.2 Os Modelos Funcionalistas da Realização Individual	24
1.3 O Papel da Educação Parental	40
1.4 A Escola de Wisconsin e a Formação das Aspirações	44
1.5 Micro-sociologia da Estratificação	49
1.6 Estratificação e a Percepção de Valor do <i>Self</i>	52
1.7 Modelos Estruturais da Desigualdade Social	61
1.8 Educação e Estratificação – Visões Críticas	65
1.9 A Síntese entre Estrutura e Indivíduo – a Trajetória de Vida	79
CAPÍTULO 2 - O ENSINO PÓS-SECUNDÁRIO COMO ARENA CRÍTICA: ALOCAR INDIVÍDUOS VIA PROMOÇÃO OU VIA DISSUAÇÃO?	88
2.1 Trajetórias Educacionais em Risco	88
2.2 Existe Seleção “Justa”?	97
CAPÍTULO 3 - TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS: EVASÃO INSTITUCIONAL E DE SISTEMA	108
3.1 As Causas Institucionais da Evasão	109
3.2 As Causas da Evasão de Sistema	149
CAPÍTULO 4 - ESTRATIFICAÇÃO ORGANIZACIONAL DO SISTEMA	178
4.1 Expansão e Diversificação	178
4.2 O Caso Norte-americano	196
4.3 A Redenção Democrática dos <i>Community Colleges</i> :	203

CAPÍTULO 5 – ACOMPANHANDO TRAJETÓRIAS	224
5.1 Análise Bivariada	224
5.2 Análise Multivariada	246
CAPÍTULO 6 - O CONTEXTO BRASILEIRO	274
6.1 A Educação no Brasil e o Sistema de Oportunidades	274
6.2 O Gargalo no Acesso ao Ensino Superior	279
6.3 Perspectivas Demográficas da Clientela	287
6.4 Qual o Espaço para Mais Expansão?	299
6.5 Estudos sobre Evasão no Ensino Superior Brasileiro	312
CONCLUSÃO	329
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	338

Introdução

Escrever uma tese de doutorado na área de sociologia é uma das formas mais seguras de se experimentar a dimensão do mundo infinito, é imergir em um cipó causal, para o qual qualquer mapa tende a ser ele mesmo complexo demais, com tantas legendas, ressalvas e notas de rodapé, que põem em risco sua utilidade primeira, a de facilitar a compreensão de uma realidade plural dentro da qual vivemos e pensamos.

As ciências sociais têm lá suas peculiaridades, espreitam-lhe do horizonte, com certo olhar condescendente, suas irmãs mais velhas, as ciências exatas e da natureza que, do alto do promontório de suas realizações e reconhecimento (não conquistado sem esforço), observariam nossos titubeios num andar claudicante onde as noções de evolução e desenvolvimento do conhecimento não serviriam de esteio. Nossos anseios por asserções verificáveis clamariam por métodos seguros de verificação que, se existem, definitivamente não são consenso. A falsificabilidade de nossas assertivas não nos levaria necessariamente a “aprendermos com os nossos erros” como preconizava Popper¹ e nossos maiores trunfos ao fim e ao cabo parecem não ser muito mais do que artifícios de retórica em um contexto cuja moeda corrente sempre foi e continua a ser menos a demonstração do que a persuasão.

Quisera a múltipla rede de conexões causais históricas, que segundo Weber, “flui sem fim para o infinito”, ser o único obstáculo aos nossos anseios por cientificidade, verificabilidade ou falsificabilidade ou, ainda, por grandes realizações que convertessem os desdenhosos dos poderes da razão humana ou ao menos a indiferença dos leigos. Aqueles que pensam no campo das ciências sociais, se antes precisavam se iniciar em vasta formação cultural que lhes daria, ela sim, os recursos retóricos, os ardis da razão, os modos da compreensão e os meios da explicação e, finalmente, da ação, agora contemplam sua vocação cada vez mais constrangida pela inexorável especialização da formação num esforço que não é capaz de emular nossas “irmãs mais velhas” ciências da natureza e nem é capaz de manter o elã vital dos heróicos fundadores. Por obstáculos intrínsecos ao nosso singular objeto não cons-

¹ POPPER, Karl R. *Conjecturas e Refutações*. Editora Universidade de Brasília: Brasília, 1972.

tituiríamos conjuntos de enigmas a serem solucionados dentro de “tradições de pesquisa informadas por paradigmas” em seu sentido estrito, como afirma Kuhn², e por transformações do contexto social estaríamos arriscados a nos perder em múltiplas especializações, algumas esotéricas e outras voláteis, como as tendências do mercado de idéias e das boas intenções de plantão.

É claro que estamos falando aqui de processos que ultrapassam o desenvolvimento singular das ciências sociais e que se espraiam pelas demais ciências. Ninguém estranharia o caráter cada vez mais especializado de qualquer área da biologia ou da física e mesmo Weber³ já nos disse que uma realização científica é necessariamente uma realização especializada, porém, se este é o caminho natural ou uma tendência social irrefrangível, como ficaria um dos caros e cada vez mais esquecidos objetivos da universidade, a transformação social? Qual seria o quinhão das ciências sociais na formação de elites?

Estas questões não são novas, Mannheim já demonstrava suas preocupações com a fragmentação das ciências sociais e da necessidade do seu caráter formativo e transformador quando afirmava que após as grandes revoluções perpetradas pelas ciências técnicas e naturais nos dois últimos séculos, deveríamos nos dedicar doravante à transformação moral e social da humanidade⁴. Mannheim aceitava com dificuldade a idéia de que qualquer um sem maiores conhecimentos das causas e dos efeitos envolvidos nos processos sociais acreditasse que empecilhos nos mecanismos da sociedade pudessem ser superados através de ressentimentos emocionais ou de movimentos irracionais contrários às forças sociais. Ele se perguntava como poderiam governar os novos dirigentes sem contar com uma filosofia social adequada à sociedade contemporânea e aos seus problemas⁵. Outro ponto, para nós, relevante, e que também lhe preocupava eram as conseqüências divergentes da especialização para as ciências sociais. Para Mannheim faltaria uma coordenação dos fatos já coletados que possibilitasse a elaboração de uma consistente teoria geral da sociedade. Caberia à sociologia o papel desta coordenação ao se constituir em disciplina

² KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo. Editora Perspectiva, 1987.

³ WEBER, Max. “A Ciência como Vocação” in: *Ciência e Política: Duas Vocações*. São Paulo, Cultrix, 1993.

⁴ MANNHEIM, Karl. “A Posição da Sociologia” in: FORACCHI, Marialice (org.) *Mannheim*. Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 25, São Paulo: Ática, 1982, p. 51.

⁵ MANNHEIM, Karl. *Liberdade, Poder e Planificação Democrática*. São Paulo: Mestre Jou, 1972, pp. 133-134.

básica das ciências sociais, do mesmo modo que a biologia se tornou básica para a medicina.

Hoje vemos que estamos mais longe desta idéia do que quando Mannheim a escreveu. O nosso caso estaria mais próximo da descrição que Merton⁶ curiosamente faz das circunstâncias em que se viram, em determinado momento, as ciências em geral quando, sob criticismo de um “antiintelectualismo epidêmico”, estas se viram instadas a reexaminar seus objetivos e buscar sua explicação racional, porque, segundo Merton, “as crises convidam à autocrítica”. Curiosamente este tem sido o destino das ciências sociais: o reexame sem fim de nossos fundamentos e fins últimos, e não por obra e graça de um eventual surto epidêmico de antiintelectualismo, mas talvez porque este seja parte de nossa natureza. As ciências sociais têm limitações do ponto de vista científico, tanto do lado metodológico quanto da aplicabilidade técnica de seus resultados. Além disso, há as limitações causadas pela falta de consenso quanto aos valores que orientam os métodos, bem como as externalidades de caráter cultural que ofendem o suposto “universalismo” mertoniano e, por fim, dificuldades do ponto de vista organizacional, como exemplo, os problemas ligados à nossa esparsa clientela, à nossa visibilidade pública e ao status da profissão.

Uma preocupação que perpassa todo este trabalho, a fonte de energia que alimentou o esforço de todos esses anos foi a que a profissão que escolhi, a sociologia, não deve perder de vista sua relevância pública, nem tampouco sua audiência educada⁷, pois só assim suas percepções terão chance de ganhar a realidade de ferramentas de políticas públicas e contribuir para o esclarecimento do público⁸. Julgamos não haver uma exclusividade entre essas duas vocações, a de ser um campo de reflexão científica e crítica por um lado e, pelo outro, o de formação da visão de elites educadas, mais esclarecidas a respeito das forças sociais que costumeiramente se constituem, como afirma Diego Gambetta, “pelas nossas costas”, produzindo e-

⁶ MERTON, Robert. K. *Teoria e Estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, 1970, pp. 651-652.

⁷ “Fora da universidade, o público potencial da sociologia vai de elites promotoras de políticas públicas até leitores ávidos por conhecimentos gerais”, ver: HALLIDAY, Terence. “Introduction: Sociology’s Fragile Professionalism”, in: HALLIDAY, T., JANOWITZ, M. (eds.) *Sociology and Its Publics*. The University of Chicago Press, 1992, p. 32.

⁸ HALLIDAY, Terence. “Introduction: Sociology’s Fragile Professionalism”, in: HALLIDAY, T., JANOWITZ, M. (eds.) *Op cit.*, p. 11.

feitos cuja extensão de suas implicações apenas olhos treinados conseguem vislumbrar, ainda que parcialmente.

A sociologia não tem como marca distintiva, como a física ou a astronomia, o trabalho especializado sobre mundos insondáveis para leigos e cujas descobertas podem ter freqüentemente nenhuma influência visível, mesmo no longo prazo, para os mais comuns dos mortais. Na verdade é, antes de tudo, uma ciência envolvida com temas dissentâneos, cujos produtos têm aplicação deveras interessada, isto quando o interesse não está na sua própria produção. Tradicionalmente, associa-se o sociólogo à imagem do intelectual engajado, eivado de postura crítica, que toma posição frente àquilo que observa e sobre o que escreve, idéia que costuma vir associada também a uma percepção de que a distinção entre ciências naturais e sociais é não só conveniente, como também intransponível, não devendo portanto, a reflexão social se espelhar em modelos de cientificidade inadequados ao seu objeto *sui generis*. Na contramão desta visão, os esforços via institucionalização para se padronizar o *modus operandi* das ciências sociais e os esforços por fundamentação e regulamentação metodológica seriam associados a uma busca por credibilidade no modo como a entendem as disciplinas científicas mais bem consolidadas. Entendemos, a partir de Weber que, quaisquer das duas possibilidades, enquanto meios, podem servir aos mais diversos “deuses ou demônios”.

Dentro da relevância pública que anima este trabalho, escolhemos tratar dos sistemas educacionais, particularmente de uma parte deste, aquela que define a entrada ou não em carreiras de nível superior. O ensino superior tem sido o último umbral a ser conquistado pelas levas de estudantes provenientes de setores que experimentaram mobilidade educacional ascendente. Mesmo em países em que o nível básico já atingiu a universalização e o nível médio aproxima-se rapidamente desta meta, não é incomum o ensino superior ter cobertura inferior a 50% da coorte em idade universitária. O ensino superior, não sendo um nível de ensino compulsório, depende muito de aspirações e metas pessoais, de expectativas familiares e investimento. Depende, enfim, de uma decisão individual, embora muitas vezes, esta decisão não logre o resultado almejado.

Sendo válida a idéia de que em termos de política educacional estamos fadados a nos localizar em algum ponto de uma escala que tem em seus extremos, de um

lado, o desperdício de recursos para não desperdiçar talentos, e o do outro, o desperdício de talentos para não desperdiçar recursos, isto implica que, no primeiro caso, corre-se o risco de promover o mau desempenho, enquanto no segundo caso corre-se o risco de dissuadir talentos de suas aspirações para serem alocados em posições que estão na base da distribuição das posições para pessoas com aquele nível de talento e esforço. Não é preciso ser muito perspicaz para perceber que, em qualquer sistema que dependa de recursos, estes sempre são escassos e, portanto, o desperdício de talentos é um evento bastante provável em qualquer sistema educacional.

Um sistema aberto de oportunidades deveria permitir que seus candidatos às oportunidades franqueadas fossem tão longe quanto suas habilidades os permitissem, mas a trajetória humana é cheia de percalços, obstáculos e ritos de passagem. Portanto, para entender quais são estas dificuldades é que nesta tese optamos por estudar a trajetória educacional como se estivéssemos ajustando o foco de um instrumento óptico, ou seja, começamos com uma abordagem de grande angular, na forma como os estudos sobre estratificação a recortam, forma essa que abrange uma extensão maior da trajetória de vida do indivíduo, captando um ponto de partida inicial, descrito por um conjunto de variáveis posicionais de status, como a realização educacional e ocupacional dos pais do indivíduo, terminando em um ponto futuro, em que sua realização e ocupacional é tomada como ponto de chegada.

Num segundo momento, ajustamos o foco para uma pequena porção desta trajetória, e o termo “pequeno” aqui tem um significado eminentemente relativo no sentido temporal, porque no sentido de seu impacto, os quatro ou cinco anos de ensino superior têm um impacto desproporcional nas vidas dos indivíduos, tanto daqueles que logram completá-los, quanto daqueles que neles não ingressam, ou ainda, daqueles que ingressam sob risco de não completá-lo. Neste sentido, procuramos num terceiro momento ajustar o foco para as trajetórias educacionais sob risco, pois suas interrupções se tornam mais informativas à medida que as comparamos com as daqueles cujas trajetórias transcorrem sem percalços.

Na medida em que os níveis fundamental e médio se aproximaram da universalização, o ensino superior foi se tornando um ponto nodal na vida estudantil e profissional, se expandido notavelmente, adquirindo e acomodando múltiplos arran-

jos institucionais, permitindo que novas clientelas nele ingressassem, ou mais especificamente, que novos feixes mais homogêneos de trajetórias educacionais fossem incorporados ao seu fluxo contínuo, ainda que com resultados em termos de credenciais e em termos de retorno ocupacional e econômico bastante distintos. Especificamente, o importante aspecto profissional do ensino superior já havia se constituído antes deste processo de expansão. Um dos papéis conhecidos deste nível de ensino é o de ser uma porta de entrada para as profissões, primeiro para as de maior prestígio, e depois progressivamente para novas profissões que se constituíram mais tardiamente, tentando emular os modelos bem sucedidos de profissionalização que algumas carreiras obtiveram, como a medicina e o direito.

A corrida às profissões é uma corrida ao prestígio e ao retorno econômico. Mas não é uma corrida em que todos os contendores partem do mesmo ponto. Os mais bem equipados saem na frente e, à medida que os recursos vão escasseando, piora a posição do competidor no ponto de partida. Cada recurso a menos significa alguns metros para trás neste ponto inicial, e uma menor autonomia de percurso.

À medida que o Brasil resolva os gargalos que atuam no sistema educacional nos níveis pré-universitários, as contradições e a heterogeneidade das levas de estudantes vindouros serão um grande desafio para os gestores do ensino superior, sobretudo porque o que se apresenta é um mercado de estudantes com tendência à redução, por um encolhimento demográfico que, em breve, chegará às coortes em idade de ingresso no ensino superior. Uma vez que o nicho dos alunos “não-típicos”, mais velhos, já no mercado de trabalho e de origens mais modestas que inundaram as salas de aula durante a parte mais intensa da expansão tenha se esgotado completamente, como parece estar ocorrendo, os gestores terão que se concentrar num mercado em processo de encolhimento com uma proporção importante de estudantes de risco, ou seja, aqueles que o ensino médio promoveu, mas que terão muitas dificuldades de persistir nos cursos de graduação.

O método mais adequado de se identificar as variáveis de risco para uma trajetória educacional é o acompanhamento longitudinal. Entretanto, como se trata de um tipo de pesquisa extremamente custosa, que só grandes instituições governamentais podem bancar, recorreremos a relatórios de pesquisa baseados em grandes *surveys* levados a cabo pelo *National Center of Educational Statistics* nos Estados Unidos.

Nestes *surveys* as coortes foram entrevistadas em diferentes pontos de sua trajetória e, assim, ao longo do tempo, se pode ter uma idéia mais clara das variáveis intervenientes nas trajetórias educacionais.

Outro ponto que vale a pena enfatizar é que neste trabalho a questão da evasão, enquanto tema, foi subsumida ao problema mais amplo da trajetória educacional. Evasão é um problema institucional e de sistemas educacionais, que preocupa particularmente aos seus gestores. Preocupação, aliás, que consideramos tão legítima que incorporamos a literatura norte-americana que pensa e busca compreendê-la a partir de variáveis institucionais, apontando para políticas visando a sua redução. Um exemplo é a constituição de bases de dados de acompanhamentos longitudinais dos próprios ingressantes onde, além de se constar variáveis pré-ingresso de caráter socioeconômico para um diagnóstico da clientela e do grau de risco de evasão associado a estas variáveis, constam também variáveis relativas a expectativas estudantis em relação à vida acadêmica, bem como relativas a frequência e níveis de adesão a comportamentos conhecidamente associados ao desenvolvimento educacional e ao sucesso acadêmico, tudo isso para subsidiar programas de aconselhamento e tutoria que visam reduzir os riscos de evasão, que é do maior interesse do gestor institucional, seja a instituição pública ou privada.

Outro problema é a gestão do sistema de ensino superior como um todo, ou seja, em que aspectos este sistema pode ter seu desenho alterado para reduzir riscos das trajetórias educacionais das coortes que nele ingressam com alta mobilidade educacional intergeracional, ou seja, os riscos envolvidos nas novas clientelas que logram acesso ao ensino superior. Esta visão pressupõe uma melhor compreensão demográfica de como as variáveis relativas à estratificação social afetam a realização educacional. Os estudos na área de estratificação têm dado valiosas contribuições para a compreensão dos determinantes da extensão da realização educacional. Entendendo o nível desta realização como o último ano completado de formação educacional, este representará evasão institucional e de sistema sempre que o número de anos de escolaridade não coincidir com o número de anos que completa um nível de ensino, seja ele o básico, o médio ou o superior. Além disso, os esforços para se determinar as hierarquias de prestígio das posições ocupacionais, às quais as a reali-

zação educacional está associada, têm sido fundamentais para a compreensão das metas que orientam os esforços dos estudantes no nível superior de ensino.

A preocupação com a eficiência do sistema de ensino superior passa, portanto, pela gestão de seus aspectos falhos, entre eles, o de que para cada coorte de ingressantes, uma parcela de estudantes interrompe sua trajetória temporária ou definitivamente. O gestor do sistema, movido pela meta de alocação ótima de recursos, não pode atuar diretamente sobre determinantes de ordem socioeconômica que atuam sobre as coortes de ingressantes, pois estes incidiram sobre a trajetória escolar que ocorreu até o ponto de ingresso no sistema, mas pode o gestor levá-las em conta no seu desenho institucional. Sendo uma meta da política pública que o ensino superior deverá aumentar a cobertura da coorte em idade universitária, seus gestores terão que levar em conta a existência de um risco associado a esta expansão. Um deles, o que nos interessa neste trabalho, é saber em que nível as trajetórias interrompidas podem ser explicadas pela tensa interação entre contextos institucionais de ensino superior desenhados para clientela provenientes das altas classes diante de novas clientela ingressantes provenientes de estratos inferiores.

Não podemos deixar de mencionar o fato de que um tema complexo como o das trajetórias educacionais no ensino superior deixa uma razoável variância a ser explicada. Aquelas trajetórias que foram interrompidas e retomadas rapidamente, quer por mudança de curso ou de instituição, devido a problemas específicos demais para serem captados por visões que tratam de grandes quantidades de dados agregados, ficará certamente dentro da categoria do resíduo a ser explorado por abordagens micro-sociológicas.

Não temos como objetivo almejar um sistema educacional ideal onde todos os ingressantes logrem completar seus cursos no tempo regulamentar, o que é impossível, mas almejamos trazer à tona que conjunto de forças impede a consecução das aspirações educacionais dos estudantes ou que, paulatinamente, vão lhes dissuadindo de acreditar serem capazes de realizá-las.

Capítulo 1 - O papel da Educação na Trajetória Individual: de onde se parte até onde se almeja chegar

1.1 Indivíduo e Estrutura nos Estudos sobre o Papel da Educação na Estratificação

Os esforços para a compreensão e explicação do fenômeno “trajetória educacional” tiveram um forte empuxo a partir da profusão dos estudos na área de estratificação, isto é, quando os estudiosos desta área perceberam a educação como uma variável explicativa fundamental e colocaram-na sob a luz dos holofotes. Assim, o grau de realização educacional de um indivíduo passou a ser entendido como determinante do grau de realização ocupacional do mesmo. Como as ocupações são alocações em um sistema de posições sociais, a educação seria um recurso necessário para a alocação do indivíduo em uma determinada faixa de possíveis posições sociais, com seus respectivos prestígios sociais e renda. Na medida que estes sistemas de posições sociais alocam recompensas distintas para suas várias posições, estes se configuram, portanto, em sistemas de desigualdade social. A desigualdade social é, do ponto de vista dos valores que alicerçam as sociedades ocidentais, um problema, e a educação, por sua vez, tem se mostrado uma pretensa solução.

As maneiras como os sociólogos e demais especialistas interessados articularam as relações entre a educação e estratificação ou, sendo mais específico, o impacto dos sistemas educacionais sobre as levadas de indivíduos que lhes perpassam e a resultante deste processo sobre a localização ocupacional destes mesmos indivíduos, como sói acontecer em qualquer área da sociologia, assumem várias formas, quer a partir dos pressupostos fundamentais, quer na metodologia que orienta os estudos empíricos.

Um modo heurístico de introduzir a discussão estabelecida sobre o tema das relações entre educação e desigualdade é por via da já clássica distinção “indivíduo-estrutura”. Esta, no que concerne ao estudo das desigualdades, divide as escolas que se constituíram ao longo das décadas do século XX. As diferenças de pressupostos e métodos, ora enfatizando a ordem estrutural, ora a ação individual, de certo modo, coincidem com as fronteiras ou divisões reconhecidas mais diretamente dentro do

campo. Uma delas é a que separa as teorias da desigualdade em duas abordagens principais, algumas vezes denominadas abordagens funcionais e do conflito.

A maior parte da pesquisa sobre obtenção de status (*status attainment*) se constituiu, ao menos implicitamente, a partir da teoria funcional. Como já dissemos, esta explicação, pressupõe as diferenças de mérito entre os indivíduos. Um exemplo clássico, segundo Kerckhoff⁹, foi o trabalho de Davis e Moore¹⁰ (*Some Principles of Stratification*, 1945), que via a desigualdade como um resultado da distribuição das recompensas sociais a indivíduos que atingiram diferenciadamente metas socialmente valorizadas. Neste estudo, a premissa básica é a de que existe uma competição sem restrições por estas metas. Neste sentido a abordagem da sociologia funcionalista para a desigualdade muito se assemelha a dos economistas da teoria do capital humano (Becker¹¹).

Em contraste, as teorias do conflito abordam a desigualdade localizando sua dinâmica na estrutura de relações sociais, em particular enfocando a dimensão dominante-subordinado das relações sociais. Ao invés de enxergar o sistema de estratificação como simplesmente uma distribuição estruturada de origens e destinos em uma competição aberta por status social, os teóricos do conflito vêem o processo de realização como sendo diretamente influenciado pelo sistema social de estratificação. Um tema fundamental nesta abordagem é que a classe dominante tanto controla o fornecimento de resultados socialmente valorizados como determina os critérios pelos quais estes são distribuídos. Bourdieu e neomarxistas como Bowles e Gintis, podem ser agrupados neste modelo, e Randall Collins, um neoweberiano, que trabalha com as relações de poder que existem entre os grupos de status, também pode ser alocado neste grupo.

Uma diferença crítica entre estas duas visões diz respeito ao critério de alocação do indivíduo em determinados grupos. Para os funcionalistas, o critério é a habilidade e desempenho prévio, enquanto que para os con-

⁹ KERCKHOFF, Alan. *Diverging Pathways: social structure and career deflections*. Cambridge University Press, 1993, p. 7.

¹⁰ DAVIS, Kingsley, MOORE, Wilbert E. "Some Principles of Stratification" *American Sociological Review*. Vol. 10, No. 2, 1945, pp. 242-249 *apud* KERCKHOFF, Alan. *Op cit*, p.7.

¹¹ BECKER, Gary Stanley. *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research, 1964 *apud* KERCKHOFF, Alan. *Op cit*, p.7.

flitualistas o status social exerce um impacto importante nesta alocação, mesmo após se controlar por habilidade e desempenho prévio¹².

A pesquisa sobre a obtenção de status reflete uma posição teórica que sempre foi mais implícita do que abertamente colocada. Esta incide seu foco nos movimentos do indivíduo através de um conjunto de posições e realizações hierarquicamente dispostas, utilizando-se de uma conceituação uniforme das fontes destes movimentos. Esta implicitamente assumia, pelo menos, que as características do indivíduo eram as fontes do movimento no sistema de estratificação. Quaisquer desigualdades nos resultados dos adultos eram essencialmente causadas por duas fontes: origem social e realização educacional e ocupacional. Por exemplo, a Escola de Wisconsin, bem como outras elaborações do modelo básico de Blau e Duncan, como veremos adiante, focava no processo pelo qual indivíduos desenvolviam qualidades pessoais (habilidade e motivação) que conduziam à realização educacional e, finalmente, a posições na hierarquia ocupacional. As desigualdades das posições atingidas pelos adultos eram explicadas por uma combinação de status familiar, qualidades pessoais, e realizações individuais.

1.2 Os Modelos Funcionalistas da Realização Individual

Ambas as formas de se entender a desigualdade social, quer pelas diferenças individuais de aspectos adscritos e adquiridos que se distribuem em estratos sociais, quer pela influência de estruturas sociais na forma de posições no sistema de produção e propriedade, organizações, companhias, profissões, classes sociais ou grupos de status, sofrem de uma razoável falta de consenso paradigmático. A estratificação, particularmente, pode ser considerada:

Um processo, uma estrutura, um problema; pode ser vista como aspecto da diferenciação de papéis e status na sociedade como divisão da sociedade em grupos ou quase-grupos sociais, como a arena social em que se apresenta o problema da igualdade e da desigualdade – ou como tudo isso ao mesmo tempo¹³.

¹² KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 9.

¹³ CHINOY, Ely. *Sociedade: uma Introdução à Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1993, p. 244.

Podemos começar dividindo a abordagem empírica das escolas funcionalistas e de suas herdeiras em três tipos: a subjetiva, a reputacional e a objetiva. Na abordagem subjetiva a análise depende principalmente dos conceitos que os entrevistados têm a respeito de classe e das imagens e esquemas que eles desenvolvem a este respeito no curso de suas experiências de vida. Denomina-se subjetiva porque seu foco incide sobre as percepções dos indivíduos sobre suas próprias posições no sistema de desigualdade, mesmo que estas não correspondam à sua posição objetiva. Esta diferença acontece porque:

Como as pessoas percebem sua posição no sistema de desigualdade econômica depende, em larga medida, de seu grupo de referência, ou seja, as pessoas com quem elas se comparam¹⁴.

Uma técnica comumente usada é pedir que as pessoas nomeiem a classe a que julgam pertencer, ou pedir que indiquem a sua classe a partir de uma lista que lhes é apresentada. Esta técnica supõe um razoável consenso sobre o significado das categorias de classe enumeradas, bem como de elas serem familiares para a população pesquisada. Muitas vezes, o respondente não se identifica com nenhuma classe até que isto lhe seja perguntado. Neste método podemos identificar claramente o indivíduo como unidade de análise e a estratificação como um construto socialmente compartilhado, mas que é real e palpável em suas conseqüências. Os indivíduos, ao se perceberem hierarquizados, agem e interagem a partir destas percepções.

A segunda abordagem, a reputacional, consiste de se estimar o prestígio a partir das avaliações que os indivíduos fazem uns dos outros, observando as interações sociais reais e também, mais freqüentemente, pedindo às pessoas para que se classifiquem umas às outras numa escala de prestígio. Uma banca de juízes pode ser necessária para identificar as camadas sociais. Esta técnica é adequada para se medir os prestígios de indivíduos nas seguintes condições: 1) de todos os avaliadores conhecerem a maioria dos que serão avaliados; e 2) de todos os avaliadores usarem critérios idênticos ou similares de avaliação. Este método só é aplicável em grupos pequenos e culturalmente homogêneos e comunidades onde exista uma hierarquia de prestígio reconhecida e aceita por todos, por exemplo, para se avaliar o prestígio

¹⁴ BROOM, Leonard, SELZNICK, Philip. *Sociology: a text with adapted readings*. Harper & Row Publishers, 1973, p. 164.

de grupos, categorias ocupacionais, papéis, clubes, fraternidades estudantis, etc. Analisando esta abordagem do ponto de vista da antinomia indivíduo-estrutura, a sua unidade de análise ainda é o indivíduo.

A terceira abordagem, a objetiva, tem sua forma da análise dependente dos construtos e conceitos desenvolvidos pelo próprio pesquisador, que serão depois utilizados para interpretar as características da população em foco. Sua estratégia inclui o uso de indicadores como renda, anos de escolaridade, ocupação ou linhas formais de autoridade que não dependem dos sentimentos, juízos ou percepções dos indivíduos estudados, e muito menos de uma equipe de juízes. A maior precisão destes indicadores os torna adequados para estudos comparativos de sociedades inteiras e grandes populações.

Deste modo, as duas primeiras formas de se estudar o fenômeno da estratificação exigem que se parta de alguma medida das estimativas e avaliações que os sujeitos sociais têm ou fazem a respeito de si mesmos e dos outros, bem como da identificação de quadros mentais representativos das hierarquias dentro das quais vivem, enquanto que a última se concentra no esforço de se construir indicadores que visam mensurar como recursos associados à estratificação se distribuem na sociedade. Medidas de renda e de escolaridade, associadas ao pertencimento a grupos ocupacionais, são construtos que levam em conta a concepção básica de Max Weber sobre estratificação.

O termo “estrutura”, além do sentido estabelecido no começo deste estudo, tem também outro sentido, a partir do que foi definido no livro *Social Mobility*, de 1927, por um dos pais fundadores dos estudos de estratificação, Pitrim Sorokin. Para ele uma análise completa da estratificação requer a especificação do que posteriormente veio a ser conhecido como as dimensões “de conteúdo” e “estruturais” da estratificação. Se a dimensão de conteúdo abrangeria as variáveis que descrevem as “substâncias” das quais o fenômeno da estratificação é composto, as dimensões estruturais, por sua vez, abrangeriam as variáveis que descrevem as variações que a dimensão conteúdo e seus indicadores podem sofrer. Assim, além da dimensão de conteúdo, a estratificação apresentaria também uma dimensão “estrutural” num sentido mais específico, ou seja, a sua forma poderia variar segundo alguns aspectos, por exemplo:

Variações na tendência central do status (um aumento ou diminuição geral das variáveis que medem dimensões de conteúdo), variações no nível de dispersão do status (o grau de desigualdade apresentado pelas variáveis que medem dimensões de conteúdo), variações na cristalização do status (grau de associação entre variáveis que medem cada dimensão), variações na hereditariedade do status (o grau de correlação das variáveis de conteúdo entre pais e filhos ou grau relativo de imobilidade social), variações na estratigrafia do status (o tamanho e a localização das modas e das depressões na distribuição de cada variável que mede dimensões de conteúdo e variações na assimetria do status (o grau de assimetria da distribuição de cada variável medindo dimensões de conteúdo)¹⁵.

A necessidade de se mencionar este sentido da dimensão estrutural da estratificação se faz imperativa na medida em que a já citada tradição norte-americana de investigação empírica deste fenômeno, dado seu teor funcionalista, supõe que os indivíduos cheguem às posições na medida de suas características individuais. Existiriam requisitos funcionais da sociedade por habilidades, desempenho e competências que seriam determinantes estruturais, no sentido sociológico mais amplo, da hierarquia das posições, mas também haveria um determinante ao nível dos indivíduos e sua alocação nestas posições socialmente valorizadas dependeria de esforços, motivação e desempenho para obtê-las. Para se ter uma medida destas posições optou-se pelas ocupações:

O uso da ocupação na pesquisa de realização de status (*status attainment*) está inextricavelmente ligado à prevalência desta nos EUA e em outras sociedades ocidentais nas quais os níveis individuais de riqueza, prestígio e poder não são mais obtidos pela via do nascimento. Em oposição às sociedades em que os indivíduos são socializados em posições predeterminadas, as sociedades ocidentais, cada vez mais, alocam níveis de variáveis de riqueza, prestígio e poder, muito mais a partir do que indivíduo faz do que a partir do que ele é¹⁶.

E aqui se faz necessária a compreensão da dimensão estrutural no sentido posto por Sorokin, porque:

Quando os sistemas de status de sociedades modernas são razoavelmente cristalizados, a ocupação de uma pessoa está intimamente conectada com sua posição em outras hierarquias. Embora o status ocupacional não esgote toda a variação de status, esta aparece como a mais represen-

¹⁵ HALLER, A., SARAIVA, H. "Ascription and Status Transmission in Brazil" in: SCOVILLE, James (ed.) *Status Influence in Third World Labor Markets: Caste, Gender and Custom*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1991, p. 65.

¹⁶ HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. "Status Attainment Processes". *Sociology of Education*. Vol. 46, winter, 1973, p. 54.

tativa medida compósita da posição social geral de um indivíduo no contexto das sociedades modernas¹⁷.

Destarte, o status teria uma dimensão de conteúdo: riqueza, poder e prestígio, e uma dimensão estrutural: que descreve o estado das dimensões de conteúdo. Das dimensões estruturais mencionadas, duas seriam importantes: dispersão, ou grau em que as unidades sociais são diferenciadas ao longo das três dimensões de conteúdo, e cristalização, ou o grau em que dimensões de conteúdo estão correlacionadas entre si.

Como já dissemos, a posição de status de um indivíduo seria em parte devido ao status de seus pais que lhe foi passado e em parte por outras forças, como habilidades inatas, habilidades adquiridas, educação, ocupação e renda. O peso que cada uma destas forças tem sobre o alcance de status do indivíduo tem sido motivo de intensa discussão, como afirmam Haller e Portes:

Dois pontos focais de preocupação têm sido a extensão com que fatores adscritos no nascimento determinam subseqüentes níveis de realização e em que extensão posições iniciais dos indivíduos no sistema de estratificação influenciam suas posições no momento posterior do tempo¹⁸.

A proporção do peso entre fatores adscritos e de realização do indivíduo adquire combinações distintas de acordo o tipo de sociedade, assim, em sociedades de perfil tradicional o peso dos fatores adscritos seria maior, enquanto nas sociedades ocidentais avançadas, o peso destes seria menor.

De acordo com o modelo de Wisconsin, por exemplo, os mecanismos principais de realização seriam as aspirações por status dos indivíduos, a influência de outros significantes, a performance na escola e a habilidade de manipular símbolos numéricos e lingüísticos (inteligência). Estes fatores, em sociedades abertas, parecem ser mais importantes do que o nível inicial de status transmitido pelos pais.

Assim podemos visualizar dois modelos teóricos extremos:

Em um extremo, sociedades altamente estratificadas exibiriam um alto grau de dispersão (desigualdade) em cada variável de conteúdo de status, um baixo grau de mobilidade de status inter e intra-geracional em cada variável, um alto grau de correlação (cristalização de status) entre estas

¹⁷ HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 54.

¹⁸ HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 52.

variáveis, estratos claramente distintos e marcada assimetria¹⁹.

Neste modelo de sociedade as pessoas seriam alocadas pela herança do status da geração anterior. O aspecto “estrutural”, no sentido de Sorokin da alta hereditariedade do status, significa uma baixa mobilidade social intra e intergeracional, o que, por sua vez, tem óbvias conexões com a “estrutura social” ser mais ou menos conducente a esta mobilidade, ou seja, existirem condições objetivas na forma de oportunidades para os indivíduos ultrapassarem as barreiras impostas pela hereditariedade do status.

No outro extremo estariam as sociedades abertas, que teriam baixo grau de dispersão de status, alto grau de mobilidade, baixo grau de cristalização de status e distribuição de status que seria aproximadamente normal. O que significa dizer, em teoria, que nas sociedades ocidentais a alocação de status se deveria ao mérito ou talento. Discutível, ou não, o fato é que a educação é um importante fator de alocação de status. Aliás:

A maioria dos efeitos dos processos mencionados anteriormente, incluindo a transmissão de status, parece operar através da educação (...). O impacto da educação no status ocupacional é especialmente forte e sua influência na renda é também substancial²⁰.

Isto, a princípio, pareceria atender uma profunda expectativa e promessa das sociedades fundadas em valores democráticos porque, com a progressiva perda de importância dos critérios adscritos de posicionamento social, seria de se supor que a educação seria um sistema mais justo de posicionamento ou alocação, na medida em que esta se basearia em critérios de avaliação do talento e do mérito. Essa particular conjunção entre a parte da habilidade individual, que é própria da constituição do indivíduo (portanto aleatória, pelo menos em princípio) e do aperfeiçoamento desta habilidade por sistemas ambientais desenhados para explorar e expandir estas habilidades, em suma, seria o propósito de qualquer sistema educacional. Adicione-se ao rol de responsabilidades desse sistema a de inculcar valores de realização individual voltados para metas educacionais cada vez mais especializadas como requisito para metas ocupacionais com retornos sociais significativos. É interessante notar que os

¹⁹ HALLER, A., SARAIVA, H. *Op cit.*, p. 69.

²⁰ HALLER, A., SARAIVA, H. *Op cit.*, p. 69.

critérios que justificam a desigualdades devem ser eles mesmos inculcados pelo sistema responsável pela discriminação dos talentos e, portanto, dos indivíduos.

Neste sentido, as aspirações educacionais e aspirações ocupacionais podem ser vistas como variáveis de conteúdo de status, já que se distribuem associadas a outras variáveis posicionais. Outro ponto importante a respeito destas aspirações é que estas são determinantes, ainda que de modo parcial, das decisões educacionais que compõem as trajetórias educacionais individuais. Ademais, as metas ocupacionais visadas pelos individuais são elas mesmas estruturadas e a identificação desta estrutura de prestígio das ocupações exigiu que se construíssem escalas para este fim.

1.2.1 O Prestígio das Ocupações

Um esforço notável neste sentido foi levado adiante por Donald Treiman²¹, um autor que esteve envolvido com a produção de escalas de medidas de status das ocupações que se mostraram consistentes em suas aplicações em vários países além do EUA, tanto em sociedades industrializadas quanto nas predominantemente tradicionais.

Embora diferissem em certos aspectos, esses estudos utilizaram-se do mesmo procedimento básico: requisitou-se a uma amostra da população estimar ou ordenar um conjunto de nomes de ocupações (*occupational titles*) em função de seu prestígio ou posição social. Estas estimativas depois foram agregadas em escores médios (ou outra medida de tendência central) e os escores foram tomados como indicadores do prestígio relativo das ocupações avaliadas.

Estes estudos têm três aspectos notáveis:

1º - Uniformidade de resultados, independente dos procedimentos de medida;

Estes estudos conduzem aos mesmos resultados independentemente do modo exato como os questionários são construídos. Não importa se os

²¹ Não é demais salientar que Treiman, junto com Blau e Duncan, Hauser e Featherman, entre outros, podem ser classificados dentro da escola funcionalista, junto com (e herdeiros de) seu maior teórico, Talcott Parsons, e contra a qual uma severa barragem de críticas foi erigida.

respondentes são perguntados sobre o **prestígio** ou **posição social** ou **respeito** conferido a certas ocupações, ou se são requisitados a estimá-las em uma escala ou ordená-las de que qualquer outro modo. O resultado é o mesmo²².

2° - Mínima variação entre subgrupos na população: assim,

Tanto os com altos níveis de educação como os com baixos níveis de educação, tanto os ricos como os pobres, habitantes urbanos ou do campo, velhos ou jovens, todos em média têm a mesma percepção da hierarquia de prestígio²³.

Não há, deste modo, variação sistemática de subgrupo nas avaliações relativas das ocupações, o que significa a vantagem de se poder utilizar dados provenientes de amostras "fracas" da população.

3° - Similaridade das nomenclaturas ocupacionais:

Embora a distribuição da força de trabalho em várias ocupações varie substancialmente de um lugar para outro, os mesmos tipos de ocupação tendem a existir em todo lugar²⁴.

Ou seja, mesmo que haja profissões com poucos profissionais em um dado país, como piloto de avião ou professor universitário, por exemplo, a população em geral sabe o que são estas profissões. Na verdade, Treiman lembra que a organização do trabalho em ocupações (*jobs*) específicas é surpreendentemente uniforme nos diferentes países. Assim,

Em todo lugar há distinções entre tecelões e alfaiates, e entre carpinteiros, pintores e encanadores. E a uniformidade nas ocupações entre sociedades se reflete na uniformidade da nomenclatura ocupacional presente nos estudos de prestígio. Assim, a correspondências entre nomenclaturas de diferentes países não chega a ser uma tarefa das mais onerosas²⁵.

Estes três aspectos supracitados permitem a comparação das hierarquias de prestígio ocupacional entre países.

A conclusão fundamental destas comparações é que havia uma uniformidade substancial nas avaliações ocupacionais através do mundo: a intercorrelação média entre pares de países é de 0,81. Tal valor justifica plenamente o tratamento da

²² TREIMAN, Donald. "Occupational Prestige in Comparative Perspective" in: Grusky, D. *Social Stratification: Class, Race and Gender in Sociological Perspective*. Bolder: Westview Press, 1994, p. 209.

²³ TREIMAN, Donald. *Op cit.*, p. 209.

²⁴ TREIMAN, Donald. *Op cit.*, p. 209.

²⁵ TREIMAN, Donald. *Op cit.*, p. 209.

hierarquia de prestígio em qualquer país dado como refletindo, em grande parte, uma única hierarquia mundial de prestígio ocupacional. Some-se a estes resultados a necessidade de um procedimento padrão de escalonamento (*scaling*) ocupacional, “tornou-se desejável a construção de uma escala padrão de prestígio ocupacional que pudesse ser aplicada a qualquer país”²⁶.

Para se obter a correspondência entre os nomes das ocupações entre países, foi necessário criar um esquema de classificação ocupacional abrangente. O autor aproveitou o esquema ISCO (*International Standard Classification of Occupations, Revised Edition*) que agrupa ocupações em nove grupos maiores, 83 grupos menores, 284 grupos unitários (*unit groups*) e 1506 ocupações específicas.

Este esquema foi desenvolvido pela **International Labour Office** como um guia para agências de censo nacionais, de modo a permitir a comparabilidade das estatísticas ocupacionais. Entretanto, dado que as 1506 categorias ocupacionais da ISCO não correspondiam exatamente à nomenclatura ocupacional do autor com suas respectivas avaliações de prestígio, Treiman optou por seguir o esquema ISCO até ao nível dos grupos unitários (*unit groups*) e então, dentro destes, fazer distinções entre ocupações específicas quando estas pareciam se sustentar pelos dados de prestígio disponíveis. A classificação resultante contém 599 nomes de ocupações.

Para se derivar escores genéricos de prestígio de cada uma destas ocupações, o autor converteu todos os dados em uma métrica padronizada e então tirou as médias dos escores de todos os países em que um dado nome de ocupação aparecia.

O autor afirma que a escala de prestígio assim obtida é muito boa, já que a correlação média da nova Escala Padrão (*Standard Scale*) com as hierarquias de prestígio obtidas em 55 países é 0,91 e apenas em sete deles a correlação ficou abaixo de 0,87. Deste modo, esta Escala Padrão se mostrou, em média, o melhor preditivo do prestígio das ocupações em qualquer sociedade contemporânea. Assim, como um exemplo da abordagem de tipo “objetiva” da estratificação, que visa comparar países, esta tem a particularidade de que seus construtos dependem da percepção subjetiva do prestígio dos indivíduos²⁷. Percebe-se também que a unidade de análise é a

²⁶ TREIMAN, Donald. *Op cit.*, p. 209.

²⁷ Interessante notar que talvez por isso, como vimos acima, Treiman, em seu artigo, dedica um certo esforço para advogar a objetividade da Escala Padrão e de sua aplicabilidade universal.

ocupação, que é um aspecto, do ponto de vista da estratificação, estrutural e objetivo da sociedade, pois são grupos com variados graus de estruturação interna. Contudo, a estimativa de prestígio se baseia em questionários aplicados a amostras de indivíduos que visam captar sua percepção do prestígio das ocupações, por mais genérica ou superficial que seja esta percepção. Outro ponto importante é que Treiman e demais colaboradores assumem que o prestígio é uma variável contínua, sem os “saltos” de uma variável categórica que classificasse as ocupações a partir de sua posição no “modo de produção” ou na “estrutura econômica” da sociedade, como, por exemplo, o esquema de classes conhecido internacionalmente por EGP, proposto por Erickson, Goldthorpe e Portocarrero²⁸, de onde lhe vem o nome, e por Goldthorpe, Llewellyn e Payne²⁹ que se aplica ao estudo da mobilidade social de acordo com a perspectiva da análise de classes.

Classes sociais não são apenas um reflexo da renda disponível para indivíduos e famílias, mas principalmente, se definem pelas posições ocupacionais de indivíduos dentro de unidades produtivas e de mercados de trabalho³⁰. Diferentemente dos modelos que tratam da posição dos indivíduos em um sistema de estratificação teoricamente contínuo, por ser categórico, não admite gradações. Classes sociais dependem da posição na unidade de produção e/ou ocupação.

Esquemas de classes como o EGP também permitem comparações históricas e internacionais. De acordo com Ribeiro e Scalón, que utilizam este modelo para estudos sobre estratificação no Brasil:

O estudo da mobilidade social usando esquema de classes EGP e modelos estatísticos e log-lineares seria especialmente adequado para descrever empiricamente a formação de classes sociais e os padrões de fluidez social ou inversamente, os padrões de rigidez da estrutura de classes³¹.

Outra característica do esquema EGP é:

²⁸ ERIKSON, R., GOLDTHORPE, J. H., PORTOCARRERO, L. “Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies”. *British Journal of Sociology*. Vol. 30, 1979, pp. 415-441.

²⁹ GOLDTHORPE, John H., LLEWELLYN, C., PAYNE, C. *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Oxford University Press, 1987.

³⁰ COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio. Estrutura de Classes, condições de vida e oportunidades de mobilidade social no Brasil in: VALLE SILVA, Nelson, HASENBALG, Carlos (orgs.). *Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p. 383.

³¹ COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio, SCALÓN, Maria Celi. “Mobilidade de Classe no Brasil em Perspectiva Comparada”. *Dados*. Vol. 44, nº 1, 2001.

Descrever classes sociais segundo duas posições distintas nas relações de trabalho: empregadores e/ou proprietário e empregados. Empregadores seriam diferenciados de acordo com o tamanho de seus estabelecimentos e a quantidade de pessoas que empregam, sendo que trabalhadores autônomos poderiam ser definidos como auto-empregados e/ou pequenos proprietários sem empregados³².

O esquema EGP faz as seguintes distinções nas relações de emprego:

- 1) proprietários (empregadores e autônomos) e
- 2) empregados (*labour contract* e *service relationship*)³³.
- 3) Trabalho não-manual urbano, trabalho manual urbano e trabalho rural.

E define sete classes³⁴ que são as utilizadas pelo projeto CASMIN (*Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations*)³⁵:

1. Profissionais, administradores e gerentes (relação de trabalho envolvendo ampla delegação de autoridade aos empregados);
2. Trabalhadores não manuais de rotina (contrato misto, ou seja, a relação de trabalho geralmente envolve um nível baixo de delegação de autoridade aos empregados e ao mesmo tempo permite que o empregador exerça algum grau de supervisão direta do trabalho);
3. Pequena burguesia ou pequenos proprietários com ou sem empregados (empregadores ou empregados por conta própria);
4. Empregadores e proprietários rurais;
5. Técnicos e supervisores do trabalho manual e trabalhadores manuais qualificados ("contrato de trabalho restrito", mas envolvendo um grau mínimo de delegação de autoridade no caso dos supervisores);

³² COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio, SCALON, Maria Celi. *Op cit.*, p. 1.

³³ *Labour contract*: contratos de trabalhos restritos, trabalhadores diretamente supervisionados; e *service relationship*: contratos delegando amplas responsabilidades (autonomia e autoridade) aos empregados.

³⁴ Variações deste modelo podem incluir mais categorias como, por exemplo: 1)-trabalho não-manual urbano; 2)-profissionais e Administradores de alto nível; 3)-trabalhadores não-manuais de rotina (nível alto); 4)-“pequenos” proprietários, empregadores; 5)-“pequenos” proprietários, conta própria; 6)-não-manuais de rotina (nível baixo); 7)-trabalho manual urbano; 8)-trabalhadores manuais qualificados; 9)-trabalhadores manuais semi e não qualificados; 10)-pequenos empregadores rurais; 11)-trabalhadores rurais. Ver: COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio “Estrutura de Classes, condições de vida e oportunidades de mobilidade social no Brasil” in: VALLE SILVA, Nelson, HASENBALG, Carlos (orgs.). *Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p. 208.

³⁵ Projeto de pesquisa comparativo internacional envolvendo pesquisadores de vários países e liderado por Robert Erickson e John Goldthorpe (1993).

6. Trabalhadores manuais não qualificados (contrato de trabalho restrito);
7. Trabalhadores manuais não qualificados no setor rural (contrato de trabalho restrito).

Do ponto de vista do pesquisador interessado nas metas educacionais e ocupacionais que os estudantes almejam e em função das quais envidam esforços para sua realização, é importante incorporar a idéia de que os indivíduos podem tanto almejar ocupações em função de seu prestígio percebido, como podem estruturar suas opções em função da relação de trabalho que cada ocupação tem mais chance de lhe proporcionar. Há carreiras que podem deixar uma margem de manobra para uma possível experiência como profissional autônomo, ou uma oportunidade de ser “dono de seu próprio negócio” e, portanto, se ver livre da supervisão constante, como é o caso das ocupações desenvolvidas dentro de corporações privadas ou instituições públicas. Outros já preferem a idéia de uma ocupação desenvolvida em sistemas hierarquizados, com níveis mais altos de supervisão. Mas o fato para o qual estamos atentando é que o tipo de relação de trabalho pode ser um quesito tão ou mais importante para o estudante universitário organizar as metas a respeito de seu futuro.

1.2.2 O Problema da Mobilidade Social

Uma vez discutido o problema das escalas de prestígio ocupacional, voltamos à questão da mobilidade social, ou seja, o quanto uma determinada distribuição de status situada num determinado momento se deve a uma distribuição de status situada num momento anterior, e qual o papel da educação neste processo.

O Modelo de Blau e Duncan (1967) é o mais conhecido entre as teorias de realização de status, e também é um modelo que está basicamente preocupado com o modo pelo qual o status é transmitido. Baseado em dados coletados de uma amostra transversal simples entre a população masculina adulta norte-americana, como parte de um *survey* do *Bureau of Census* em 1962, sua preocupação maior era a transmissão de status ou em que medida posições adscritas relacionavam-se com a realização subsequente. Para tanto, seu foco direcionou-se para dois pontos:

- a) Em que medida status herdado determina o destino social dos indivíduos.
- b) Em que medida posições iniciais das hierarquias de status afetam níveis posteriores de realização.

O modelo afirma basicamente que:

Enquanto posições parentais exercem algum efeito direto significativo, sua influência principal na realização ocupacional é indireta via nível educacional. A educação afetaria tanto a realização ocupacional inicial quanto a posterior e também aquela teria um efeito importante sobre esta³⁶.

As vantagens deste modelo estavam nas suas variáveis de uma natureza posicional objetiva para as quais existiam medidas confiáveis disponíveis. Entretanto, algumas questões referentes aos mecanismos mais minuciosos através dos quais a realização de status acontece não foram respondidas³⁷. Entre elas:

- a) Quais os processos mediadores pelos quais o status parental afeta a realização educacional e, em menor extensão, a realização ocupacional?
- b) De que maneiras a habilidade mental e a performance acadêmica estão relacionadas com a realização de status?

As respostas a estas perguntas demandariam descer-se ao nível da micro-sociologia e da psicologia social e seus processos causais. Parece óbvio que a ocupação do pai não afeta diretamente as realizações educacionais e ocupacionais do filho. Ocupação do pai significa um conjunto de influências que moldarão em seus filhos determinadas atitudes e cognições e como estas, por sua vez, afetariam comportamentos orientados para a realização. Infelizmente, variáveis sociopsicológicas não são tão diretamente mensuráveis, particularmente a partir de censos demográficos. Ademais, a perspectiva deste modelo, demográfica e funcionalista, está mais voltada para o problema da mensuração do prestígio social através das ocupações, de modo semelhante ao de Treiman.

Segundo os próprios Blau e Duncan, haveria duas abordagens dominantes na investigação das hierarquias ocupacionais pelos estudiosos da estratificação social. A primeira se constituiria pelo esforço para se desenvolver um esquema de classificação socioeconômica para as ocupações. O exemplo mais importante seria o de Alba

³⁶ HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 57.

³⁷ Um questionamento óbvio de um representante da Escola de Wisconsin.

Edwards³⁸ (*Comparative Occupation Statistics for the United States. 1870 to 1940*) e seu agrupamento socioeconômico (*socioeconomic grouping*) das ocupações, que tem sido largamente utilizado em estudos de estratificação ocupacional e mobilidade. Seus "major occupation groups" foram utilizados pelo *Bureau of Census* desde 1940. Edwards foi capaz de mostrar as diferenças nas médias ou nos níveis típicos de educação e renda dos trabalhadores incluídos em várias categorias.

Assim, a educação e renda foram consideradas variáveis para medida de estratificação, a primeira, como um fator importante na determinação do status social dos trabalhadores; e a renda do salário, como um fator importante na determinação do status econômico.

Ainda segundo estes autores, um desenvolvimento posterior em termos de métodos foi a derivação dos escores para nomes de ocupação detalhados representando um índice composto de nível de educação e nível de renda dos trabalhadores em cada ocupação.

A segunda abordagem para o problema da estratificação ocupacional consistiu de se assegurar, a partir de amostras mais ou menos representativas da população, estimativas da **posição geral** (*general standing*) ou do **prestígio** de determinadas ocupações. Tais estimativas ou avaliações têm se mostrado bastante invariáveis em relação aos seguintes aspectos:

- a) composição e tamanho da amostra de avaliadores;
- b) as instruções específicas ou forma da escala de avaliação;
- c) a interpretação dada pelos respondentes à noção de "*general standing*";
- d) passagem do tempo.

Os próprios autores dão uma descrição de como produziram um índice para proporcionar uma reprodução quase ótima (*near-optimal*) de um conjunto de estimativas de prestígio a partir do "*Occupational Changes in a Generation (OCG) survey*".

O método para obtenção deste índice consistiu do seguinte:

Numa derivação do índice socioeconômico de status ocupacional, estimativas de prestígio obtidas de uma amostra da população norte-americana em 1947 foram tomadas como padrão (*criterion*). Obteve-se es-

³⁸ EDWARDS, Alba M. *Comparative Occupation Statistics for the United States, 1870 to 1940*. Washington, DC: Government Printing Office, 1943.

timativas disponíveis para 45 ocupações cujos nomes pareciam-se com os da lista detalhada do censo.

Dados do Censo populacional de 1950 foram convertidos em duas medidas (*summary measures*): porcentagem de trabalhadores do sexo masculino com quatro anos de *high school* ou nível superior de educação, e porcentagem de renda de US\$ 3.500,00 ou mais em 1949 (ambas as variáveis padronizadas por idade).

Foi calculada uma regressão múltipla da porcentagem de prestígio estimado como 'excelente' ou 'bom' nas medidas de educação e renda. A correlação múltipla, com as 45 ocupações como unidades de observação, foi de 0,91, o que implica em 5/6 da variação nas avaliações de prestígio agregado que foram levadas em conta pela combinação das duas variáveis socioeconômicas" (educação e renda)³⁹.

Usando pesos obtidos pela regressão, todas as ocupações do censo tiveram escores atribuídos com base nas suas distribuições de educação e renda. Tais escores podem ser interpretados tanto como estimativas de avaliações de prestígio ou simplesmente como valores numa escala de status ocupacional socioeconômico. A escala resultante é representada por números de dois dígitos variando de 0 a 96.

Como resultado, ocupações de tipos muito diferentes podem ter escores de status similares⁴⁰. Na verdade, há uma sobreposição (*overlap*) considerável dos escores das ocupações em grupos ocupacionais principais. Apenas 5 pontos separam a mais baixa ocupação no grupo "profissional, técnico e trabalhadores (*workers*) semelhantes" da mais alta ocupação no grupo (trabalhadores [*laborers*], exceto de minas e agrícolas). Outro ponto importante é que a classificação por grupo de ocupações principais responde por três quartos da variação nos escores entre as ocupações tomadas separadamente.

Os autores alertam para as implicações teóricas de se utilizar escores de status ocupacional. Uma delas é a de que eles estão assumindo, de fato, que a estrutura de ocupações é mais ou menos graduada de modo contínuo, no que concerne ao status, ao invés de ser um conjunto de grupos de status discretos. Este é um desdobramento do ponto nevrálgico da oposição entre as abordagens weberianas e marxistas para o problema da desigualdade. Os autores se defendem alegando que:

A justificção para tal suposição é que ao se olhar para qualquer tabula-

³⁹ BLAU, Peter, DUNCAN, Otis D. "Measuring the Status of Occupations" in: GRUSKY, D. *Social Stratification: Class, Race and Gender in Sociological Perspective*. Boulder: Westview Press, 1994, pp. 206-207.

⁴⁰ Ver tabela 1 do texto BLAU, Peter, DUNCAN, Otis D. *Op cit.*, pp. 204-205.

ção de características sociais e econômicas de pessoas engajadas em cada ocupação específica (qualquer que seja o nível de refinamento do sistema de nomenclatura ocupacional), descobre-se que há, em maior ou menor grau, superposição entre as ocupações nas suas distribuições de renda, de nível educacional, gastos de consumo, quociente de inteligência, orientações políticas e localização residencial (para mencionar apenas uns poucos itens)⁴¹.

De fato, há quem encontre evidência para provar a existência de "quebras naturais" nestas distribuições (como o esquema EGP discutido acima), o que apontaria para uma clara linha divisória entre, por exemplo, atividades rurais e não rurais e entre ocupações de colarinho-branco e manuais. Os autores afirmam que a evidência não permite a conclusão de que tais categorias ocupacionais sejam inteiramente disjuntas. A análise sugere que as fronteiras podem ser encontradas entre os três grandes grupos, mas que estas linhas não são totalmente contínuas, havendo pontos de sobreposição. Com efeito, ao se escolher pensar o status ocupacional como algo que varia de modo contínuo, o modelo analítico apropriado é aquele que trata o status como uma variável quantitativa. Tal modelo tem implicações amplas para a conceitualização do processo de mobilidade, bem como na análise e no tratamento dos dados que descrevem este processo.

De modo semelhante à abordagem de Treiman, o construto do pesquisador, a escala socioeconômica das ocupações, a partir de dados do censo sobre educação e renda, mais as estimativas de status ocupacional a partir da aplicação de questionários, têm como ponto de partida estabelecer o status das ocupações, mas como em Treiman, se faz necessário tomar estas medidas a partir das percepções de prestígio dos indivíduos para construção das escalas. Em um segundo momento, o que se deseja explicar é o alcance ocupacional dos indivíduos, e em que medida fatores adscritos e relativos à própria biografia individual se combinam para gerar este alcance. Neste modelo, a unidade de análise é o indivíduo.

⁴¹ BLAU, Peter, DUNCAN, Otis D. *Op cit.*, p 207.

1.3 O Papel da Educação Parental

Na medida em que se consolidou a percepção de que a realização educação é um componente importante para se explicar a posição social de um indivíduo numa determinada estrutura de prestígio, abre-se um novo flanco de investigação, que irá perguntar o que determina a extensão da escolaridade do indivíduo, ou o que determina a estratificação educacional. A resposta a esta pergunta chega a ser algo desconcertante para os que acreditam nos poderes equalizadores da educação: a educação parental se mostrou, ao longo da investigação empírica sobre o tema, um razoável preditivo para a educação dos filhos. Com algumas variações, a correlação positiva entre os alcances educacionais de pais e filhos é quase universal.

Assim, a um dos desdobramentos recentes na pesquisa sobre a trajetória escolar individual têm levado a se investigar o quanto a educação dos pais determina a educação dos filhos, como é o caso do estudo de Mare e Chang:

A observação mais lugar-comum nos estudos sobre estratificação e mobilidade é a que afirma que o quão longe vai um indivíduo em termos de escolaridade é fortemente dependente do quanto seus pais foram no mesmo quesito⁴².

Estes autores, entre outros, não consideram mais o alcance educacional como status, tipicamente medido pelo total de anos de escolaridade completados como fizeram Blau e Duncan e Hauser e Featherman, na verdade, entendem a educação como um “processo dinâmico” na forma de uma seqüência de transições:

O processo é concebido e medido como uma seqüência de transições escolares entre níveis de escolaridade, tanto medidas como anos de estudo completados, quanto como matrícula em divisões organizacionais dos sistemas escolares(...). A estratificação educacional vista deste modo nos mostra onde no processo de escolarização as desigualdades sociais são maiores, permitindo comparações de estratificação entre sistemas escolares diferentes e uma ligação mais precisa entre mudanças de mercado e institucionais e as probabilidades de um indivíduo fazer as transições escolares, além de proporcionar estimativas dos efeitos da origem familiar nas decisões por continuar na escola que não dependem da forma da distribuição da realização educacional⁴³.

⁴² MARE, Robert, CHANG, Huey-Chi. “Family Attainment Norms and Educational Stratification in the United States and Taiwan: The Effects of Parents' School Transitions” in: MORGAN, E. GRUSKY, D., FIELDS, G. (orgs.) *Mobility and Inequality: Frontiers of Research in Sociology and Economics*. Stanford: Stanford University Press, 2006, p. 195.

⁴³ MARE, Robert, CHANG, Huey-Chi. *Op cit.*, p. 195.

A pergunta básica do modelo é: qual o efeito das decisões por continuidade na escola que os próprios pais fizeram para a probabilidade de transição escolar dos filhos e, particularmente, o que acontece quando os filhos ultrapassam a escolaridade dos pais?

Dada a utilidade deste modelo para o estudo da transmissão intergeracional do alcance educacional, é de se surpreender que os pesquisadores não tenham dado a devida atenção à conceituação e à medida dos alcances educacionais dos pais. Tipicamente, mede-se a escolaridade dos pais pelo ano mais alto alcançado e estima-se seus efeitos lineares no log da razão de chance (*log odds*) da continuação escolar. O modelo é parcimonioso, mas não deixa de lado aspectos importantes da transmissão intergeracional do alcance educacional.

Reconhece-se amplamente que as aspirações dos pais para o alcance socioeconômico de seus filhos são fortemente condicionadas pelas suas próprias realizações⁴⁴. A idéia de que o descenso socioeconômico inter-gerações é considerado quase universalmente um mal a ser evitado e, por sua vez, a educação é considerada o melhor seguro contra isto, neste sentido, “os pais desejam e esperam que seus filhos atinjam pelo menos o mesmo padrão de vida que eles mesmos desfrutam”⁴⁵, expectativa para a qual um alcance educacional ao menos igual ao dos pais é fundamental. Ademais, “numa era de crescentes níveis de escolaridade, um critério de pais bem-sucedidos é que os filhos ao menos tenham um alcance igual ao seu”.

Deste modo, teóricos da desigualdade educacional têm sugerido que o alcance educacional dos pais estabelece um piso para o alcance educacional de seus filhos, porque indivíduos enfrentariam custos psíquicos da mobilidade intergeracional descendente.

Uma especificação desta idéia seria a de que (...) pais afetam a possibilidade de uma transição escolar específica dos filhos não apenas através de seus próprios níveis completados de educação, mas também através do fato de eles mesmos terem feito a transição escolar em questão⁴⁶.

⁴⁴ Desde a Escola de Wisconsin, como veremos em detalhe mais adiante.

⁴⁵ MARE, Robert, CHANG, Huey-Chi. *Op cit.*, p. 196.

⁴⁶ MARE, Robert, CHANG, Huey-Chi. *Op cit.*, p. 196.

Mare e Chang apontam para o fato de que a socialização parental estabelece normas de realização educacional para seus filhos, como marcos que devem ser atingidos sob pena de custos psicológicos importantes. Aparentemente os indivíduos se comportam como se seu principal objetivo fosse evitar mobilidade educacional descendente.

Os autores se perguntam se apenas esta função da educação parental seria suficiente para se explicar o alcance educacional, e levantam que uma ampla literatura sobre a psicologia social do alcance socioeconômico (modelo de Wisconsin, que veremos a seguir) também fornece explicação a partir das influências da socialização de outros significantes, pais, professores e colegas nas aspirações e expectativas de sucesso acadêmico e ocupacional.

Entretanto, a investigação das relações positivas entre aspectos do ambiente social proporcionados por outros significantes e pelas aspirações dos jovens revela que tais relações não seriam, na visão de Mare e Chang, condições suficientes para explicar o porquê do alcance educacional dos pais estabelecerem um piso para o alcance educacional de seus filhos. O aparecimento deste efeito não linear necessitaria que outros mecanismos atuassem. Assim eles apontam para a experiência educacional direta dos pais:

Uma possibilidade é que os pais (ou outros) podem moldar as aspirações e atitudes dos jovens para a parte do processo de alcance educacional com o qual os pais tiveram experiência direta. Uma vez que os jovens ultrapassem o nível dos pais, estes não teriam a experiência direta e sua influência baseada nesta tenderia a diminuir⁴⁷.

Outra possibilidade seria a de pais que aspiraram determinado alcance educacional, mas não conseguiram obtê-lo, tendem a fazer um esforço extra para os filhos o consigam, se comparados a pais que, obtendo o mesmo nível educacional, não aspiraram seguir adiante. Estes mecanismos podem sustentar normas familiares de realização que dão azo a efeitos não lineares da educação parental sobre as decisões de prosseguir na escola por parte dos jovens.

As similaridades entre transições educacionais parentais e filiais existem também na forma de herança ocupacional. Estudos que tratam ocupações como um

⁴⁷ MARE, Robert, CHANG, Huey-Chi. *Op cit.*, p. 197.

conjunto de locais discretos reconhecem a forte tendência dos filhos em herdarem as categorias ocupacionais dos pais. Tal fenômeno vai além de uma forte associação positiva entre medidas escalares das características ocupacionais dos pais e dos filhos. Várias são as tentativas de se explicar tal fenômeno, desde herança direta da ocupação e do capital físico associado ao negócio, socialização e educação nas normas valores e conhecimento de um campo de trabalho, até a agregação de ocupações distintas em grandes categorias, combinada com a preponderância de mobilidade intergeracional curta sobre a de longa distância.

O fato é que o fenômeno requer atenção especial. Por exemplo, filhos de pais com empregos de colarinho-branco com baixo rendimento escolar não pegam ocupações de colarinho azul, na verdade vão para empregos de colarinho-branco mal remunerados.

Mare e Chang, ao analisar duas sociedades⁴⁸, EUA e Taiwan, que possuem sistemas educacionais parecidos, mas culturas muito distintas, encontraram que os efeitos da escolaridade parental medida em anos de estudo tendem a declinar sistematicamente dos estágios iniciais para os estágios finais do processo de escolarização, ao que atribuem como hipótese deste declínio algum mecanismo de seleção ou exclusão social. No caso dos EUA, levando em conta a média de todas as transições escolares, dado um indivíduo cujo pai tenha feito uma determinada transição escolar, ele tem 85% a mais de chance de fazer a mesma transição do que alguém cujo pai não a tenha feito, e ainda, dado um indivíduo cuja mãe tenha feito uma determinada transição escolar, ele tem 65% a mais de chance de fazer a mesma transição do que alguém cujo mãe não a tenha feito.

⁴⁸ “[através de] um modelo de sobrevivência temporal que emprega uma transformação logit da probabilidade de se fazer transições entre níveis sucessivos de escolarização e para alguns regressores, leva em consideração efeitos não proporcionais. Ou seja, permite-se que efeitos das variáveis independentes variem através das transições escolares. Em tais modelos a unidade de análise é a 'decisão da pessoa', isto é, o resultado binário de se um indivíduo faz uma determinada transição dado que ele tenha feito todas as transições anteriores até aquela em questão”, ver: MARE, Robert, CHANG, Huey-Chi. *Op cit.*, p. 203.

1.4 A Escola de Wisconsin e a Formação das Aspirações

Um outro modelo deveras interessante de estudo da realização de status (*status attainment*) foi desenvolvido por um grupo de pesquisadores originalmente filia- dos à Universidade de Wisconsin, de onde toma emprestado o nome, e que também incorpora um viés individualista, ou seja, sua unidade básica de análise é o indivíduo. Sua novidade foi a de fazer uma incursão na seara da psicologia social ao investigar os processos de sedimentação das aspirações pelos indivíduos através da exposição e do convívio com expectativas vigentes em seus contextos familiares.

O modelo baseou-se em dados de uma amostra coletada entre graduandos sêniores da *High School* em Wisconsin em 1957, através dos quais se obteve informa- ções de variáveis objetivas sobre outros significantes, como status e área de residên- cia, e também da atuação de variáveis mais subjetivas, como influências de outros significantes e aspirações educacionais e ocupacionais dos respondentes. Posterior- mente, em 1964-65, 89% da amostra foi entrevistada novamente sobre seu alcance educacional e ocupacional inicial.

Este modelo não difere do de Blau e Duncan, examinado acima, em termos de suas conclusões, ou na ordem causal das variáveis de status comparáveis. Realiza- ção ocupacional inicial é uma função da educação prévia. Educação, e em menor grau, realização ocupacional são dependentes causais do status parental.

O modelo de Wisconsin complementa este modelo explicativo afirmando que a influência do status parental na realização educacional e ocupacional é indireta e se dá através da influência de outros significantes e da influência destes sobre a formação das aspirações do indivíduo. Assim,

Todo o efeito que o status socioeconômico da família tem sobre a reali- zação educacional e ocupacional de um indivíduo se deve às influências relacionadas com seu impacto nos tipos de influências pessoais relacio- nadas à realização que um indivíduo recebe em sua adolescência⁴⁹.

⁴⁹ HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 62.

As influências dos outros significantes medidas na amostra de Wisconsin⁵⁰ sugerem que este impacto:

Inclui, embora não esgote totalmente, influência parental direta na formação de aspirações de status. A posição socioeconômica da família delimita a seleção dos conjuntos de prováveis outros significantes influentes e a natureza de suas orientações, bem como a classe e a origem social dos possíveis amigos e colegas e, portanto, a probabilidade do indivíduo desenvolver planos de realização educacional voltados para o *college*⁵¹.

De qualquer modo a conclusão é a mesma em ambos os modelos: “uma vez que a realização educacional tenha sido levada em conta, os efeitos adicionais do status parental na realização ocupacional são insignificantes”⁵².

Uma comparação ponto por ponto dos dois modelos leva a concluir que:

O primeiro [Blau e Duncan] empregando variáveis de status objetivas, está preocupado precipuamente com a transmissão do status. O segundo, [Wisconsin] empregando variáveis objetivas e da psicologia social, está preocupado precipuamente com a dinâmica da realização de status. Variáveis compartilhadas por ambos os modelos – status parental e realização educacional e ocupacional inicial – estão arranjadas na mesma ordem causal e chegam a resultados empíricos similares.

O Modelo de Wisconsin traz uma contribuição significativa, que é:

Esclarecer os processos através dos quais ocorre a influência causal das variáveis de status iniciais nas de status posteriores. O impacto direto das variáveis de status parental na realização educacional e ocupacional mostrado no primeiro modelo aparece, no segundo como sendo mediado pela formação de aspirações educacionais e ocupacionais e do impacto de outros significantes neste processo⁵³.

Esta incursão nos processos mediadores que virão a formar as aspirações individuais conduz à visão de que o alcance educacional e ocupacional é o resultado de dois processos relacionados:

Aqueles pelos quais aspirações de status são formadas e aqueles pelos quais as aspirações são realizadas. Aspirações são formadas como consequência de dois conjuntos de influência: aquelas [expectativas] colocadas

⁵⁰ Influência dos outros significantes foi medida por um índice sumário de três variáveis: encorajamento parental para o *college*, encorajamento dos professores em direção ao *college* e os planos para o *college* dos melhores amigos. Ver nota 1 p. 62, HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*

⁵¹ HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 62.

⁵² HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 65.

⁵³ HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 65. Mais adiante os autores definem aspirações como "aquilo que a pessoa focal demanda, deseja, espera para ela mesma" e expectativas como "aquilo que outros demandam, desejam, aspiram ou esperam para uma pessoa focal. Ver HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 83.

para o indivíduo pelos outros significantes, e aquelas estipuladas pelo próprio indivíduo à medida que avalia suas potencialidades a partir de sua performance prévia. Enquanto aspirações cristalizadas exercem influência primária na realização de status, outras variáveis contextuais agem como facilitadores do processo. Encorajamento por outros e alcance educacional prévio seriam um exemplo destas variáveis⁵⁴.

Ademais, o modelo de Wisconsin confirmou algumas noções a nosso ver importantíssimas:

- 1)- O forte impacto da influência interpessoal na formação de atitudes e sua realização como comportamento. Isto é mostrado pelos fortes efeitos direto de outros significantes nas aspirações educacionais e ocupacionais e seu efeito menor direto na realização educacional.
- 2)- O papel da ação auto-reflexiva no ajustamento das aspirações de status à autopercepção de habilidade.
- 3)- O papel básico das aspirações de status como antecedentes da realização educacional e ocupacional⁵⁵.

Com efeito, podemos dizer que as aspirações medeiam a maior parte da influência de fatores que antecedem a realização de status. A consolidação destas aspirações em direção a metas socialmente valorizadas não prescinde do retorno e do reforço dos outros significantes, isto é, estes desempenham importante papel no ajustamento do indivíduo às estimativas de sucesso possível ou provável que provêm dos outros significantes, junto com suas próprias auto-avaliações de possibilidade de sucesso ao se engajar na realização destas aspirações. A trajetória individual é um contínuo negociar entre o ímpeto de prosseguir e o nível de encorajamento encontrado nos contextos onde o indivíduo atua.

A consecução de aspirações ocupacionais e educacionais parece ser um processo central na realização de status adulta inicial, não só porque esta representa uma orientação clara e expressiva em direção a metas desejadas, mas também porque é provável que envolva uma avaliação realista das possibilidades induzidas ao ego por outros significantes e suas próprias auto-avaliações. (...) Os planos iniciais estabelecem limites para a faixa aonde os eventuais níveis de realização são mais prováveis de ocorrer⁵⁶.

O problema em questão para o modelo de Wisconsin é como as aspirações de status são formadas e a maneira como estas influenciam o comportamento orien-

⁵⁴ HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 87.

⁵⁵ HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 68.

⁵⁶ HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 68.

tado para realização subsequente. Para explicar esta questão os autores formulam duas hipóteses gerais; 1ª hipótese:

a) As aspirações são formas complexas de atitudes cuja tradução em níveis de realização são afetados pelo contexto no quais os indivíduos tentam realizá-las.

Ou seja,

Indivíduos em sociedades estabelecem metas pessoais com respeito a alternativas de comportamento socialmente estruturadas. Hierarquias de status, tais como as dos sistemas ocupacional e educacional, são instâncias de tais alternativas estruturadas. Aspirações educacionais e ocupacionais são variáveis essencialmente atitudinais, descrevendo diferenças em níveis de metas pessoais.

Realização de status pode ser entendida em nível hipotético como uma função de dois componentes causais: um componente cognitivo-motivacional, formado por aspirações, e um componente contextual formado por um conjunto fatores sociais e orgânicos que afetam sua realização. (...) Os níveis de expectativa de realização de status que os outros têm sobre os jovens e o nível de realização de status que eles exemplificam são variáveis cruciais para se descrever o componente contextual⁵⁷.

2ª hipótese:

b) Atitudes – incluindo níveis de aspiração - são formadas e alteradas através de dois mecanismos básicos: influência interpessoal, incluindo ajustamento reflexivo às expectativas dos outros, e auto-reflexão.

Isto é,

Influências interpessoais ocorrem através da informação sobre as relações entre *self* e objetos atitudinais – neste caso, hierarquias de status – transmitidas ao indivíduo diretamente, via comunicação pessoal de outros, das expectativas destes em relação àquele, ou indiretamente, via exemplo destes outros⁵⁸.

É importante ressaltar que, embora a influência dos outros significantes seja indubitável, suas expectativas em relação ao indivíduo não são completamente independentes das evidências da sua real capacidade. Expectativas se tornam "apropriadas" a um indivíduo a partir de uma avaliação de seu desempenho escolar. Isto é o que os autores denominam "ajustamento reflexivo das expectativas dos outros significantes". E isto não é tudo, o indivíduo pode, ele mesmo, estimar suas capacidades e, como resultado, ajustar suas aspirações em função de seu desempenho escolar

⁵⁷ HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 69.

⁵⁸ HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 69.

prévio, o que é comprovado pelo forte efeito direto da performance acadêmica nas aspirações educacionais e ocupacionais, mesmo quando se controla pela influência de outros significantes.

Um ponto teórico digno de nota é a distinção que os autores tomam emprestado de Kelly⁵⁹, entre outros significantes "definidores" e "modelos". Os "definidores" seriam aqueles que têm expectativas e as conduzem diretamente para o indivíduo; e os "modelos" seriam aqueles que afetariam o indivíduo indiretamente através de suas próprias aspirações e nível de realização.

Em relação ainda às influências dos outros significantes, vale ressaltar que durante a trajetória do indivíduo, particularmente quando este atinge a idade em que pode adentrar o mercado de trabalho, outros significantes podem perder influência enquanto outros novos podem surgir, tanto como "definidores" como "modelos". Assim, um jovem que largue os estudos e pegue um trabalho de "colarinho-azul" encontrará, no novo contexto, novos outros com expectativas relacionadas ao contexto, correspondentemente mais baixas. Já um jovem que persista nos estudos em níveis cada vez mais avançados, tenderá a ganhar outros significantes com expectativas mais altas, ao mesmo tempo em que sofre progressivamente menos influência dos outros significantes com menores expectativas. Assim,

Mudanças nos níveis de expectativas dos outros significantes não teriam importantes efeitos a longo prazo sobre níveis de realização, mas na verdade tenderiam a reforçar compromissos que a pessoa já traria consigo⁶⁰.

É mister enfatizar que o processo de formação das aspirações, enquanto parte componente da trajetória educacional do indivíduo, está fortemente vinculado com os processos de formação da auto-avaliação ou autoconceito, que é um aspecto importante da tomada de decisões educacionais que compõem, na sua seqüência, a trajetória educacional do indivíduo.

A percepção de valor de si mesmo é um processo em tensão permanente, porque os valores definidos pelo próprio indivíduo que a referendam podem estar em conflito com valores vigentes e com o espectro mais amplo da sociedade ao re-

⁵⁹ KELLY, Harold. "Two Functions of Reference Groups" in: HYMAN, H., SINGER, E. *Readings and Reference Group Theory and Research*. New York: The Free Press, 1968.

⁶⁰ HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. *Op cit.*, p. 81.

dor. A discussão posta acima sobre as escalas subjetivas de avaliação de posição social tem óbvia conexão com a questão a auto-avaliação e com conseqüências não menos óbvias para aquilo que o indivíduo acredita ser razoável almejar.

1.5 Micro-sociologia da Estratificação

No intuito de entender como funciona a autopercepção da localização social de um indivíduo em um sistema de estratificação, recorreremos a uma sociologia interacional do prestígio, como a que nos apresenta, por exemplo, Hans Gerth e Wright Mills, quando definem o que é prestígio:

O prestígio abrange, pelo menos, duas pessoas: o indivíduo, que o pretende, e o outro, que satisfaz essa exigência. As bases sobre as quais as pessoas desenvolvem o desejo de prestígio, e as razões pelas quais outras pessoas o atendem, compreendem a propriedade e a descendência, a profissão e a educação, o rendimento e o poder – na realidade, tudo aquilo que distingue, de forma injusta, uma pessoa de outra. No sistema de categorias sociais de uma sociedade, estas exigências são organizadas sob a forma de regulamentos e expectativas, que orientam quem almeja o prestígio, estabelecendo as maneiras e os fundamentos para isso. O conceito que determinados indivíduos fazem de si próprios é determinado, até certo ponto, por este sistema⁶¹.

Entretanto, em seu nível microssociológico, o prestígio, do qual o autoconceito ou estima depende, não é conseguido de modo direto sempre que reivindicado, e pode estar sujeito a erros de avaliação que são função de peculiaridades comportamentais do indivíduo:

Não podemos afirmar que o prestígio, quando reivindicado, é automaticamente concedido. A conduta social não é tão harmoniosa. O reivindicador de posição social pode exagerar o seu verdadeiro valor aos olhos dos outros, e ser considerado presunçoso. Quando se subestima, é considerado tímido ou humilde. O reivindicador presunçoso, naturalmente, poderá receber a deferência que exige, mas esta será uma deferência falsa, porque corresponde a uma reivindicação idêntica. De fato, a sua presunção é alimentada pela adulação, que às vezes chega à megalomania, como no caso dos déspotas, em meio a um ambiente de frivolidade clerical ou cortesã, ou de adulação popular organizada⁶².

⁶¹ GERTH, Hans, WRIGHT MILLS, Charles. *Caráter e Estrutura Social: a psicologia das instituições sociais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973 (primeira edição de 1953), p. 335.

⁶² GERTH, Hans, WRIGHT MILLS, Charles. *Op cit.*, p. 340.

Portanto, por autopercepção entende-se aqui a compreensão que o indivíduo tem da sua posição social, e de seu valor como pessoa a partir das avaliações refletidas pelos outros significantes. A estima de si mesmo, ou auto-estima, e sua correlata no campo das habilidades, a auto-eficácia⁶³, têm relação com a posição do indivíduo no sistema de estratificação social. Ainda de acordo com Gerth e Mills:

De todas as dimensões da estratificação, a posição social parece ser a mais diretamente ligada à Psicologia do Indivíduo. Isto não quer dizer que seja a mais importante; de fato, depende tantas vezes de outras atividades, em várias ordens, e de outras dimensões da estratificação, que na maioria das seqüências causais, a posição social deve ser considerada uma variável dependente. Não obstante, em seus efeitos e significados psicológicos, está ligada à personalidade, pois o grau de auto-estima constitui antes uma função da posição social, e tanto o tipo de autoconceito, como os estilos de conduta que definem o indivíduo são, em geral, melhor compreendidos em termos das esferas de condição social⁶⁴.

Posto o problema da autopercepção referida à localização social em um sistema de estratificação, cumpre agora situá-la dentro do quadro de referência da trajetória de vida do indivíduo, particularmente aquela parte que é a mais importante na determinação da posição social, a trajetória educacional.

Podemos ver que, por um lado, temos uma trajetória ou “carreira”, ou seja, o movimento de indivíduos pelo tempo “à medida que atravessam um certo número de estágios no curso da vida e ocupam posições em organizações sociais estruturadas hierarquicamente”⁶⁵. Pelo outro temos a formação e a consolidação, ao longo desta trajetória, de uma autopercepção de valor por parte do indivíduo.

Assim, as posições ocupadas no sistema de estratificação pelos sucessivos estágios que o indivíduo atravessa ao longo da carreira estudantil se configuram em variáveis que afetam não só a probabilidade das escolhas, como também as possibi-

⁶³ BANDURA, Albert. “Self-efficacy” in: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4, 1994, pp. 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). BANDURA, Albert. *et al* “Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children’s Aspirations and Career Trajectories” *Child Development*. Vol. 72, n. 1, jan/feb 2001, p. 187-206. PAJARES, F., SCHUNK, D. “Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement” in: RIDING, R., RAYNER, S. (Eds.) *Perception*. London: Ablex Publishing, 2001, pp. 239-266. PETERSON, S. “Career Decision-Making Self-Efficacy and Institutional Integration of Underprepared College Students” *Research in Higher Education*. V. 34, n. 6, 1993, pp.659-685. HACKETT, G. “Self-Efficacy in Career Choice and Development” in: BANDURA, A. *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, 1997. ZIMMERMAN, Barry. “Self-efficacy and Educational Development” in: BANDURA, A. *Self-efficacy in Changing Societies*. New York, Cambridge University Press, 1995.

⁶⁴ GERTH, Hans, WRIGHT MILLS, Charles. *Op cit.*, p. 345.

⁶⁵ Ver: “Career and career line as central life course concepts” in: KERCKHOFF, Alan. *Diverging Pathways: social structure and career deflection*. Cambridge University Press, 1993, pp. 13-14.

lidades de trajetória educacional futura dos estudantes em geral, além, é claro, de afetar a probabilidade de persistência em suas escolhas de curso e instituição. Estas escolhas, devemos enfatizar, são dependentes das percepções subjetivas das possibilidades objetivas, ou seja, como o indivíduo avalia sua própria capacidade de atender requisitos de comportamento e habilidades considerados necessários para desempenhar certos papéis institucionalizados. O conjunto destas auto-avaliações, a que denominamos auto-estima, reúne percepções ou crenças a respeito das características do indivíduo que foram consolidadas ao longo de sua trajetória de vida. E certamente, aí se incluem as trajetórias educacionais e ocupacionais, que são terrenos onde o indivíduo é particularmente suscetível a avaliações que moldam sua autopercepção, que, por sua vez, influenciarão suas escolhas no futuro. Com efeito, a auto-estima “opera como um moderador do processo de escolha vocacional”⁶⁶.

De um modo geral, os efeitos de se ter uma alta ou uma baixa auto-estima podem ser entendidos da maneira que se segue: a baixa auto-estima se caracterizaria por um senso de inadequação pessoal consolidado a partir de situações ao longo da vida, em que o indivíduo não atingiu a satisfação de necessidades percebidas. Por sua vez, a alta auto-estima se definiria como um senso de adequação pessoal consolidado a partir de situações ao longo da vida em que o indivíduo logrou satisfazer necessidades percebidas.

Restringindo o foco para o campo ocupacional ou vocacional, estes efeitos podem ser descritos da seguinte forma:

Os indivíduos com alta auto-estima buscam aqueles papéis vocacionais que seriam congruentes com as características autopercebidas, enquanto isto seria menos provável de acontecer com aqueles indivíduos com baixa auto-estima. Esta hipótese provém de dois grandes pressupostos teóricos: 1) Outros fatores mantidos constantes, indivíduos se engajam naqueles papéis comportamentais que maximizarão seu senso de consistência e equilíbrio cognitivos; 2) A auto-estima de um indivíduo ou avaliação geral é parte de sua estrutura cognitiva. Destas suposições foi predito e verificado que indivíduos com alta auto-estima teriam mais probabilidade de escolher aquelas ocupações nas quais eles percebem uma maior probabilidade de satisfazer suas necessidades específicas e manter suas características autopercebidas do que aqueles indivíduos com baixa auto-estima. Tal padrão de escolha foi predito ser consistente com as cogni-

⁶⁶ KORMAN, Abraham. “Self-Esteem as a Moderator of the Relationship Between Self-Perceived Abilities and Vocational Choice” in: ROSEMBERG, Morris, KAPLAN, Howard (eds.). *Social Psychology of the Self-Concept*. Harlan Davidson, 1982, p. 396.

ções que indivíduos com alta auto-estima têm a respeito de si mesmos, como indivíduos que atingem a satisfação das próprias necessidades. A falta de tais cognições caracterizaria uma pessoa de baixa auto-estima⁶⁷.

1.6 Estratificação e a Percepção de Valor do *Self*

Retomando o problema colocado por Hans Gerth e Wright Mills, o das influências da estrutura de desigualdades sobre a percepção de valor que os indivíduos fazem de si mesmos, particularmente nas sociedades que se crêem igualitárias, podemos iniciar citando Edward Wells, para quem a relação entre desigualdade social e auto-estima:

É uma questão importante numa sociedade que abraça ideais igualitários. O tema reflete a questão complicada de se sistemas sociais de desigualdade e hierarquia subvertem pressupostos valorizados que, embora diferenças consideráveis em habilidade, aparência, recursos, e posição social irão existir em todas as sociedades, as pessoas são, apesar de tudo, iguais na busca da felicidade e bem-estar pessoal⁶⁸.

Entretanto, se perguntarmos se as pesquisas têm confirmado que estruturas sociais de status e privilégios determinam de modo inequívoco a identidade, o auto-conceito, as possibilidades de sucesso e felicidade, a resposta será inconclusiva, devido, entre outros motivos, à grande variação na metodologia aplicada a este tipo de investigação, não permitindo uma resposta peremptória.

Há problemas de conceituação e mensuração envolvidos quando o assunto é quanto uma pessoa estima a si própria. De início, há o fato de que o *self* não é uma "coisa", ou uma entidade fixa e estável, é antes um processo no comportamento social em que os pensamentos, sentimentos e comportamentos da pessoa são reflexivos. Além disso, nem todo comportamento é auto-consciente. E para tornar as coisas um pouco mais complicadas, a vida das pessoas é dividida em vários domínios: trabalho, família, comunidade, educação etc., que envolvem diferentes identidades e habilidades sociais, assim seus autoconceitos são subdivididos em *selves* componentes, que correspondem a diferentes esferas sociais, papéis, identidades e atividades.

⁶⁷ KORMAN, Abraham. *Op cit.*, p 396.

⁶⁸ WELLS, Edward. "Self-Esteem and Social Inequality" in: Owens, T., Stryker, S., Goodman, N. *Extending Self-Esteem Theory and Research: sociological and psychological currents*. Cambridge University Press, p. 301.

Assim, a auto-avaliação do indivíduo dependerá, portanto, de cada contexto. Em alguns esta será positiva, em outros será negativa. Estes vários contextos proporcionam diferentes experiências pessoais, que são combinadas de modo que o indivíduo reconstrói o *self* com suas cognições e memórias, o que, no final, é um sumário seletivo de impressões de como os indivíduos se sentem a seu próprio respeito "em média" ou "na maior parte do tempo".

Além das diferentes auto-avaliações que são contextuais e refletidas, isto é, refletem avaliações de outros participantes destes contextos, há também diferenças entre as importâncias atribuídas a cada “*subself*” pelo próprio indivíduo, com efeito:

Algumas performances, atributos, ou identidades são simplesmente mais centrais e importantes para o senso do que a pessoa é ou deseja ser. Informação avaliativa recebida da interação social será ponderada de modo diferente de acordo com sua relevância pessoal, ou ‘centralidade psicológica’. Avaliações em dimensões ou identidades centrais serão mais fortemente sentidas e terão maior impacto nos sentimentos característicos de autoconceito da pessoa. Por outro lado, avaliações sobre atributos psicologicamente periféricos terão efeitos pequenos sobre auto-estima⁶⁹.

Devemos lembrar, não obstante, que a vida social, e isto inclui os contextos e os outros indivíduos, é, na maior parte das sociedades, estratificada, ou seja, esta é ordenada por uma miríade de classificações diferentes e hierarquias de status, que incluem riqueza, ocupação, etnia, gênero, idade, estrutura familiar, aparência física, propriedade, inteligência, pertencimento organização, estado de saúde, residência, religião, cidadania, estilo de vida, ideologia, atividades de lazer, etc.

A relevância causal de cada uma destas classificações varia consideravelmente de indivíduo para indivíduo, bem como de contexto para contexto. Além disso, podem variar separadamente e independentemente um do outro, o que nos deixa o problema de se identificar quais as dimensões da estratificação são importantes, e como estas operam separadamente como componentes da diferenciação social e avaliação social.

Bem se vê que estamos diante de um problema clássico de “*micro-macro link*”, isto é, explicação dos processos sociais intervenientes e variáveis interacionais que atravessem a distância que separa o nível macro do nível individual. Aqui no caso,

⁶⁹ WELLS, Edward. “Self-Esteem and Social Inequality” in: OWENS, T., STRYKER, S., GOODMAN, N. *Extending Self-Esteem Theory and Research: sociological and psychological currents*. Cambridge University Press, p. 304.

urge reconhecer a contextualidade da estrutura social, à medida que esta opera como fator causal nas vidas individuais.

Duas formas particulares de estratificação têm sido muito proeminentes na análise da auto-estima, classe social e raça que, por sinal, são também variáveis fundamentais nos estudos de estratificação social propriamente ditas no campo da sociologia. Entretanto, de acordo com Wells, a maioria das pesquisas sobre a influência das diferenças de classe social na auto-estima, meramente reportam correlações bivariadas entre índices simples e sumários de classe social e escores globais de auto-estima, que mostram padrão fraco e inconsistente de associação, por exemplo:

Em muitas análises, a estrutura social da desigualdade e auto-estima é geralmente estudada olhando-se para correlações entre escores de auto-estima e medidas padronizadas de classe social, como o índice de status de Hollingshead ou o escore SEI de Duncan. Esta abordagem tem levado a resultados inconclusivos ⁷⁰.

Isto se deve em parte ao fato de que a idéia de classe social refere-se amplamente a distribuição desigual de vantagens, recursos, oportunidades, poder e estimas sociais através de categorias de pessoas ou famílias, de acordo com sua localização na estrutura econômica da sociedade. Entretanto, há várias formas de conceitualização e mensuração destas diferenças, que dependem basicamente dos modelos teóricos sobre estratificação que estão sendo utilizados. Segundo Wells, muitos psicólogos sociais da auto-estima não têm levado em conta os modos distintos com que cada um dos vários modelos requer mensuração da classe a partir de indicadores empíricos.

Todavia, alguns estudos proporcionaram achados interessantes. Por exemplo, o padrão de relação entre classe social e auto-estima deve levar em conta a faixa etária do indivíduo, porque esta pode significar coisas radicalmente diferentes em matéria de experiências sociais de acordo com a maturidade do mesmo. Este é o caso do estudo de Rosemberg e Pearlín⁷¹ que descobriram (usando o índice de Hollingshead) que a relação entre a classe social da família e a auto-estima geral da criança é maior entre as mais velhas do que entre as mais novas. Classe social tem pouco sig-

⁷⁰ WELLS, E. *Op cit.*, p. 312.

⁷¹ ROSEMBERG, Morris, PEARLIN, Leonard. "Social class and self-esteem among children and adults". *The American Journal of Sociology*. Vol. 84, nº 1, Jul., 1978, pp. 53-77 *apud* WELLS, E. *Op cit.*, p. 312.

nificado pessoal ou relevância para as crianças menores, no que se refere a como elas percebem e avaliam a si mesmas. Entretanto, classe social se torna bem mais importante para adolescentes, desde que comparações sociais e status social são mais relevantes para a auto-avaliação nesta idade. No estudo supracitado, a correlação se mostrou modesta, porém positiva e significativa⁷².

A análise destes autores documentou sistematicamente que:

- a) o significado pessoal da classe social e sua importância avaliativa variam para pessoas em diferentes estágios do curso da vida;
- b) a relevância da posição de classe social depende da composição e heterogeneidade dos contextos aonde as pessoas se auto-avaliam; e
- c) posição de classe social tem um efeito direto sobre a distribuição dos eventos pelos quais as pessoas julgam e avaliam diretamente a si mesmas⁷³.

De especial interesse é a contextualidade das auto-avaliações e das avaliações sociais. Em contextos homogêneos em termos socioeconômicos há pouca chance deste fator influenciar auto-avaliações, porque não é um atributo capaz de diferenciar os indivíduos, como é o caso entre crianças pequenas, que, em média, têm menos contato com a heterogeneidade socioeconômica da sociedade. Entre adultos cujas experiências ocorrem em contextos de status heterogêneo, especialmente locais de trabalho, com hierarquias institucionalizadas, diferenças de posição social são um traço importante dos contatos e comparações interpessoais.

As influências de fatores socioeconômicos sobre a auto-estima de jovens estão mais ligadas a fatores que geram estigma, como desemprego dos pais, condição familiar, características de status do bairro onde mora e da vizinhança. Vale mencionar que entre jovens estudantes, sucesso acadêmico e popularidade têm forte associação com auto-estima.

Alguns componentes de auto-avaliação (tais como os baseados em realização ou eficácia), têm maior relação direta com posição social onde tais bases de avaliação têm maior implicação. Por outro lado, medidas tradicionais de status, como status ocupacional geral, não se correlacionam consistentemente com auto-estima geral

⁷² Usando uma amostra independente de muitos milhares de adultos urbanos, para quem status social é pessoalmente relevante, e um atributo a ser alcançado, a correlação foi ainda maior, especialmente para o componente de renda da classe social. Ver: WELLS, E. *Op cit.*, p. 313.

⁷³ WELLS, E. *Op cit.*, p. 315.

e não predizem bem auto-avaliações dos indivíduos. Componentes específicos da classe social, como condições e relações de trabalho ou condição social do bairro onde moram, têm melhor poder de predição.

Há também o problema de como o contexto atua sobre a auto-estima, dependendo se este for do tipo “consonante” ou “dissonante”:

'Contextos consonantes' nos quais outros significantes são similares em classe social ou são indiferentes à classe social, tornam este fator irrelevante como fonte de diferenciação social e auto-estima. 'Contextos dissonantes', quando pessoas de baixo status têm de lidar com pessoas de alto status em interações significativas e regulares, geralmente conduzem a correlações mensuráveis entre posição social e níveis de auto-estima. Em tais contextos, posição social ou se torna mais relevante como fonte de informação externa sobre auto-performance e auto-valor⁷⁴.

Igualmente importante, a correlação também depende dos valores pessoais e das prioridades do indivíduo, e de como estes influenciam a centralidade psicológica dos componentes de classe social. Classe social pode ser avaliativamente importante para alguns, mas não para outros. Para alguns, que têm alto investimento pessoal em trabalho como fonte de identidade pessoal, as características de status das realizações ocupacionais serão altamente relevantes para auto-avaliação. Para outros, que têm alto investimento pessoal em realizações de caráter familiar e comunal, e para aqueles cujo trabalho é apenas um “meio de se pagar as contas”, as características de status profissional são, em geral, irrelevantes para auto-avaliação. Assim,

A importância da classe social para a auto-avaliação, como notaram Rosenberg e Pearlin (1978), varia no curso da vida à medida que as conexões, interesses e prioridade das pessoas mudam. Assim, tentar tirar conclusões de simples correlações entre status social em geral e medidas genéricas de auto-estima, analisadas como traços individuais descontextualizados ou atributos pessoais, será uma empreitada pouco informativa⁷⁵.

Uma outra dimensão da desigualdade, a racial, também é de particular importância para nosso trabalho. Durante muito tempo existiu entre as teorias sociais bem estabelecidas um consenso inequívoco em torno da idéia de que preconceito racial levaria à baixa auto-estima.

⁷⁴ WELLS, Edward. *Op cit.*, p. 316.

⁷⁵ WELLS, Edward. *Op cit.*, p. 316.

Sociólogos que defendiam uma abordagem interacionista citavam a hipótese Mead-Cooley de estima refletida e a teoria dos grupos de referência. Em ambas se argumenta que o modo como as pessoas se consideram e se sentem a respeito delas mesmas é um produto de seu ambiente social. Deste modo, interação social no interior de uma cultura que comunica ao indivíduo ou grupo sua falta de valor e/ou sua depreciação, fará com que estes tendam a se definir nestes termos.

Sociólogos defensores de uma abordagem social estrutural apontavam para um processo de perfil cumulativo, baseado no sistema de estratificação que culminaria num emaranhado social patológico. Destarte, condições de desvantagem e degradação sistemáticas levariam a baixas performances em papéis sociais instrumentais, a falta de papéis exemplares positivos, a famílias incompletas e disfuncionais, a subculturas de pobreza e desamparo apreendido e, portanto, à baixa auto-estima.

Psicólogos e psiquiatras focados na *socialização da personalidade* colocavam que as pessoas adquirem suas identidades e personalidades através da internalização de valores, categorias e padrões presentes em meio cultural. Para minorias raciais depreciadas, esta internalização envolveria a introjeção da 'marca da opressão' e resultaria em auto-rejeição e auto-desvalorização (Kurt Lewin⁷⁶ e Erik Erikson⁷⁷).

Várias teorias e abordagens, portanto, convergiam para uma única conclusão:

Experiências de inferioridade e desvantagem devido a desigualdade racial levariam invariavelmente ao ódio racial e a auto-depreciação pessoal (...) [e] Dado este consenso teórico, a conclusão era amplamente considerada como um truísmo da ciência social não questionado (e não testado) até os anos 70⁷⁸.

Com a emergência, a partir do final dos anos 60 e início dos 70, de *surveys* utilizando medidas mais sistemáticas e diretas de auto-estima é que esta sabedoria convencional começou a ser posta a prova. Principalmente porque alguns destes estudos mostraram o oposto, isto é, altos níveis de auto-estima entre minorias raciais.

Algumas tentativas de se explicar estes achados foram a de que estes resultados seriam resultantes do efeito de uma distorção defensiva ou de uma auto-representação que enviesaria para mais os escores de auto-estima, ocultando seu

⁷⁶ LEWIN, Kurt. *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper, 1948 *apud* WELLS, Edward. *Op cit.*, p. 317.

⁷⁷ ERIKSON, Erik. "The Concept of Identity in Race Relations: Notes and Queries" *Daedalus*. Vol. 95, nº 1, The Negro American - 2, winter, 1966, pp. 145-171 *apud* WELLS, Edward. *Op cit.*, p. 317.

⁷⁸ WELLS, Edward. *Op cit.*, p. 317.

verdadeiro valor, ou ainda, estes altos escores poderiam se dever ao contexto da época, com a emergência de uma subcultura de orgulho afro-americano a partir das lutas pelos direitos civis.

Neste contexto, o mais efetivo e sistemático estudo dos efeitos raciais na auto-estima foi o de Rosemberg e Simmons⁷⁹, a partir de um *survey* de 1968 de crianças em Baltimore. Neste estudo:

Os autores encontraram que os escores de auto-estima não eram afetados pela raça do entrevistador (o que elimina a hipótese auto-representação), que embora crianças negras reproduzissem estereótipos culturais sobre cor da pele estimando a mais clara como mais atraente, elas estavam tão satisfeitas com sua aparência quanto as brancas, e cor das crianças (como descrita pelos entrevistadores) não apresentou correlação com sua auto-estima. Crianças com pele muito escura tendiam a se avaliar como medianamente negras (*somewhat dark*) e a considerar a cor da pele como uma dimensão não importante para ser considerado atraente. Embora em média as crianças negras tivessem desvantagem social em relação às brancas, elas tinham as mesmas probabilidades que estas de acreditar que suas famílias iam bem e eram socialmente respeitadas (...) No quesito performance escolar, o das crianças negras era significativamente mais baixo em média e, ainda assim, mesmo quando estas valorizavam o desempenho acadêmico, a correlação entre seu sucesso acadêmico e sua auto-estima era irrisória⁸⁰.

A partir destes achados algo paradoxais à luz da teoria até então vigente, Rosemberg e Simmons identificaram dois importantes aspectos da auto-avaliação como um processo sócio-psicológico: 1) 'amortecimento contextual' (*contextual buffering*) e 2) 'seletividade perceptual'. Pelo primeiro entenda-se que:

A auto-avaliação tem lugar em ambientes interacionais locais específicos envolvendo outros também específicos com que a pessoa tem relações face a face significativa. Embora estruturas sociais e categorias culturais mais amplas possam ser depreciativas, o que importa são as experiências reais, a comunicação e as pessoas com quem o indivíduo interage diariamente quando as comparações sociais refletem avaliações refletidas são relativamente positivas e benignas⁸¹.

Estes contextos que formam zonas de amortecimento à volta do indivíduo seriam "contextos consonantes" de avaliação, aonde o indivíduo está cercado de pessoas que são similares a ele (e com quem comparações sociais serão favoráveis

⁷⁹ ROSEMBERG, M., SIMMONS, R. "Black and White Self-esteem: The urban school child". *American Sociological Association*. 1972 *apud* WELLS, Edward *Op cit.*, p. 319.

⁸⁰ WELLS, Edward. *Op cit.*, p. 319.

⁸¹ WELLS, Edward. *Op cit.*, p. 319.

ou não discriminadoras) ou que são favoráveis a ele, os que lhe provêm avaliações positivas. Tais contextos tendem a produzir menos informação negativa, o que levaria a auto-depreciação.

Em contraste, contextos dissonantes são aqueles em que o indivíduo é cercado por uma ampla variedade de outros, com quem as comparações retornam avaliações hostis e críticas.

De certo modo a segregação espacial resultante de contextos sociais racistas proporciona uma certa defesa, principalmente para os mais jovens, contra informação negativa a respeito destes. Num momento importante da vida, em que a auto-estima é particularmente vulnerável, a homogeneidade racial do ambiente pode ser, segundo Wells e exclusivamente neste aspecto, um fator positivo. Infelizmente, um dos efeitos da integração racial é expor membros de minorias a interações sociais potencialmente negativas. Estudos têm mostrado que crianças negras em escolas integradas onde elas eram minorias, reportaram mais experiências negativas relativas à raça do que crianças negras em escolas majoritariamente negras. O mesmo padrão tem sido observado entre pessoas com necessidades especiais geradoras de estigma.

Enfim, crianças de grupos minoritários em geral não seriam muito bem informadas a respeito de padrões culturais mais amplos de depreciação racial. Isto porque a maioria das pessoas com quem elas interagem têm uma boa opinião a respeito do seu próprio grupo. Esta "inocência" declina à medida que a criança amadurece e percebe a opinião de outros em geral a respeito de sua comunidade. Mas mesmo esta percepção não afetaria significativamente sua auto-estima, dado que "outros", em geral, seria uma categoria muito abstrata e não um outro significativo.

Os indivíduos, e particularmente as crianças, são dotadas daquilo que já mencionamos acima como sendo o segundo aspecto da auto-avaliação como um processo sociopsicológico, que é a seletividade perceptual:

As pessoas são diferenciadamente conscientes da informação que disponível em seus meios sociais. Eles não reconhecem cada um dos infinitos estímulos presentes nas situações sociais, antes devem selecionar os mais significativos psicologicamente⁸².

⁸² WELLS, Edward. *Op cit.*, p. 321.

Assim os estereótipos raciais se tornam um certo ruído de fundo que não têm a força estimuladora das experiências significativas do ambiente cotidiano. Os indivíduos percebem e se lembram de modo vívido dos eventos que são relevantes, concebíveis, afetivos, que estejam conectados a seus interesses e motivações, de modo que avaliações estereotipadas e homogeneizantes sobre seus grupos não entram facilmente nas auto-avaliações de indivíduos que sofrem este tipo de discriminação.

Outros autores, como Hughes e Demo⁸³ e Gecas⁸⁴ subdividiram auto-estima global em dois subconjuntos, auto-aceitação (valor pessoal) e auto-eficácia (efetividade instrumental). Segundo estes autores, Rosemberg e Simmons trabalhariam basicamente com o primeiro dos subconjuntos, o do valor pessoal, que depende mais das avaliações de outros significativos.

Para este aspecto da auto-estima, o amortecimento racial do contexto social consoante é muito efetivo. Entretanto, avaliação da eficácia pessoal é sempre afetada por oportunidades externas e tarefas que estão fora do controle dos grupos de referência locais do indivíduo, ou seja, contextos institucionalizados de atividade e avaliação que refletem macro-estruturas sociais de oportunidades e vantagens⁸⁵.

Particularmente para os afro-americanos, Hughes e Demo confirmaram que o senso de auto-aceitação é amplamente moldado pelas avaliações refletidas pela família, amigos e outros da comunidade imediata; ou seja, os outros significantes que realmente contam para auto-avaliação pessoal. Tais sentimentos não têm relação com comparações ou contatos com grupos não minoritários ou com o mundo social mais amplo de desigualdade institucionalizada e preconceito cultural. Em contraste, percepções de auto-eficácia entre afro-americanos são efetivamente afetadas por experiências institucionalizadas e pelos status dos outros através de um sistema amplo de categorias culturais e papéis ocupacionais. Nesta dimensão, auto-avaliações dos afro-americanos podem ser mais vulneráveis. E não por acaso, estudos têm apontado para o fato de que:

⁸³ HUGHES, Michael e DEMO, David H. "Self-Perceptions of Black Americans: Self-Esteem and Personal Efficacy" *The American Journal of Sociology*. Vol. 95, nº 1, Jul., 1989, pp. 132-159 *apud* WELLS, Edward. *Op cit.*, p. 323.

⁸⁴ GECAS, V. "The Self-Concept". *Annual Review of Sociology*. Vol. 8, 1982, pp 1-33.

⁸⁵ WELLS, Edward. *Op cit.*, p. 323.

Para se desenvolver sentimento de auto-eficácia, a estrutura de oportunidades e alocação institucionalizada de status parece ter um impacto maior do que avaliações positivas provenientes das interações com outros significativos. Assim, estruturas sociais de desigualdade racial devem ter um efeito mais negativo neste componente da auto-estima. O domínio da eficácia/competência é menos insulado do que o domínio do valor/aceitação pessoal, porque é mais dependente de auto-avaliações realistas e seus contextos de avaliação podem ocorrer fora da comunidade negra onde sociedades dominadas por brancos podem impor normas externas e padrões de medidas 'opressivos'⁸⁶.

Reforça-se, a partir de tudo que foi dito, a noção que de medidas de auto-avaliação estão fortemente relacionadas a contextos, particularmente à distinção entre contextos consoantes (família, vizinhança, bairro, etc.) e contextos dissonantes (trabalho, escola, instituições em geral), os primeiros atuando mais sobre as estimativas de valor pessoal e os segundos, mais sobre a percepção da auto-eficácia do indivíduo. Desnecessário lembrar que a passagem no mundo familiar para o mundo da escola é componente fundamental do processo de desenvolvimento do *self*.

1.7 Modelos Estruturais da Desigualdade Social

Segundo Alan Kerckhoff⁸⁷ a partir dos anos 70, os primeiros modelos de obtenção de status receberam um severo criticismo daqueles que argumentavam que estes modelos ignoravam (ou se baseavam em premissas injustificadas) a natureza estruturada da sociedade dentro da qual o processo de realização de status se dava. O foco da crítica incidia particularmente nos modelos estatísticos usados na pesquisa de obtenção de status, sob o argumento de que as organizações da economia nos setores industriais disponibilizavam diferentes oportunidades de carreira, trabalho e recompensas para indivíduos com mesmo nível educacional. Além disso, criticava-se também as análises que tratavam de medidas de características individuais em geral como se todos vivessem sua vidas num sistemas social "aberto" e não diferenciado. Assim distorcia-se a natureza da sociedade e as variadas experiências e oportunidades dos indivíduos.

⁸⁶ WELLS, Edward. *Op cit.*, p. 324.

⁸⁷ KERCKHOFF, Alan. *Diverging Pathways: social structure and career deflections*. Cambridge University Press, 1993, p. 9.

Este era o argumento da “teoria liberal da industrialização” que afirmava que:

O avanço das sociedades industriais modernas estaria associado a uma crescente importância de aspectos relacionados às capacidades individuais como principais fatores de mobilidade social. Enquanto em sociedades tradicionais a posição social dos pais determina completamente a posição social dos filhos, em sociedades modernas e racionais seria a habilidade dos filhos em desempenhar atividades específicas que determinaria sua posição social⁸⁸.

A teoria da industrialização advogava um aumento da fluidez na mobilidade uma vez que previa que:

As características funcionais de eficiência da sociedade moderna exigem e facilitam a abertura das principais barreiras a mobilidade social. Desta forma, conforme uma sociedade se moderniza, características adquiridas, tais como qualificações educacionais, tendem a ser mais importantes para a mobilidade social do que características herdadas, tais como cor da pele ou classe de origem. Segundo a terminologia desta teoria, há uma expansão de valores “universalistas” e uma diminuição de valores “particularistas” que tornam características adquiridas (“*achieved characteristics*”) mais importantes do que características herdadas (“*ascribed characteristics*”) no processo de mobilidade social e alocação de posições na sociedade moderna⁸⁹.

Na verdade, as críticas e esta visão buscavam especificar com maior detalhe a natureza da estrutura de oportunidades na sociedade e enfatizar que esta era altamente diferenciada. Além de atentar para setores diferenciados da força de trabalho, mostrava-se também que firmas individuais ofereciam estruturas de oportunidades e recompensas muito diferentes. Por exemplo, algumas firmas e indústrias:

Oferecem mercados internos de trabalho que facilitam a mobilidade de carreira. Mercados internos de trabalho consistem de escadas de promoção que favorecem aqueles que já são parte da organização. Ademais, várias ocupações oferecem oportunidades de carreira bastante diferentes, porque em algumas há muitos níveis hierárquicos, enquanto que, em outras, esta estrutura praticamente inexistente⁹⁰.

Conclui-se desta discussão que a localização dos trabalhadores nesta estrutura ocupacional do mundo do trabalho influencia consideravelmente os tipos de o-

⁸⁸ VALLE SILVA, Nelson, COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio. *A Dimensão Social das Desigualdades: Sistema de Indicadores de Estratificação e Mobilidade Social. Programa Instituto do Milênio. Subprograma “Áreas Induzidas” Área VI.3.12. Estratificação Social e Desigualdades.* CNPQ-2005. Consultado em <http://milenio.iuperj.br/arquivos/projeto.pdf> em 16/05/2007, p. 13.

⁸⁹ VALLE SILVA, Nelson, COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio. *Op cit.*, p. 13.

⁹⁰ KERCKOFF, Alan. *Diverging Pathways: social structure and career deflections.* Cambridge University Press, 1993, pp. 9-10.

portunidade disponíveis para eles, mais do que os efeitos de realizações individuais anteriores e características pessoais⁹¹. Portanto, dois indivíduos com as mesmas características pessoais, mas em diferentes locais da força de trabalho, podem obter resultados muito diferentes.

Deste modo, para se contrapor ao otimismo funcionalista em relação à meritocracia, uma barragem de críticas foi erigida por várias correntes como as teorias de classe, teorias neo-weberianas ((Parkin⁹², e Goldthorpe⁹³)) e neo-marxistas ((Dahrendorf⁹⁴ e Wright⁹⁵), que chamaram a atenção para:

As relações de poder e a manutenção de barreiras a mobilidade social ao longo do processo de industrialização e modernização das sociedades. Em oposição à idéia de que haveria uma crescente abertura das barreiras de mobilidade, teóricos das classes sociais enfatizam a reprodução destas barreiras em sociedades modernas⁹⁶.

E não se pode esquecer a arena organizacional enfatizada pelos teóricos das organizações sociais que:

Argumentam que os indivíduos não podem ser pensados como atores livres, uma vez que agem em contextos organizacionais altamente hierarquizados. Portanto, o estudo da mobilidade social ao longo dos “ciclos de vida” deveria levar em conta características institucionais e conflitos de poder presentes nas sociedades modernas⁹⁷.

Por outro lado, Kerckhoff faz questão de salientar que:

Muita da literatura enfatizando o papel das estruturas da força de trabalho tem prestado pouca atenção às características dos indivíduos. Portanto, tem se afigurado tão parcial e limitada como a abordagem da obtenção de status (*status attainment*) inicial. Do mesmo modo que esta abordagem podia ser criticada por ignorar a estrutura social, muitas destas discussões mais recentes podem ser criticadas por não levar adequadamente em conta o papel das diferenças individuais nos processos de mobilidade social⁹⁸.

⁹¹ Ver, por exemplo, NEVES, Jorge, FERNANDES, Danielle. “Estrutura Ocupacional, Autoridade Gerencial e Determinação de Salários em Organizações Fordistas: O caso da Indústria de Transformações no Brasil” in: *Revista de Administração Contemporânea*. V. 6, n° 1, jan/abr, 2002.

⁹² PARKIN, Frank. *Class Inequality and Political Order*. London, 1969.

⁹³ GOLDTHORPE, J. *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford, 1980 *apud* VALLE SILVA, Nelson, COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio. *Op cit.*, p. 13.

⁹⁴ DAHRENDORF, Ralf. *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford, Cal.: Stanford Univ. Press, 1959 *apud* VALLE SILVA, Nelson, COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio. *Op cit.*, p. 13.

⁹⁵ WRIGHT, E. O. *Class counts: comparative studies in class analysis*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1996.

⁹⁶ VALLE SILVA, Nelson, COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio. *Op cit.*, p. 13.

⁹⁷ VALLE SILVA, Nelson, COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio. *Op cit.*, p. 13.

⁹⁸ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 10.

Por tudo isso, não se pode negar que, para além dos efeitos das diferenças individuais, as posições estruturais fazem uma diferença significativa. Enquanto algumas parecem proporcionar aos seus ocupantes um bom “empurrão para diante”, outras parecem retardar o progresso seus ocupantes.

De acordo com Kerckhoff, estudos nesta linha já detectaram três tipos de efeitos estruturais. Um é o efeito que as posições estruturais têm sobre as oportunidades. Por exemplo, outras variáveis mantidas constantes, aqueles indivíduos que trabalham em organizações fechadas (isto é, aquelas que proporcionam “mercados de trabalho internos”) têm acesso a oportunidades de crescimento que não estão disponíveis a indivíduos com as mesmas características pessoais que estão fora delas. Ou, mantidas outras variáveis constantes, aqueles que estudaram em uma escola secundária de elite terão maiores chances de acesso ao ensino superior do que aqueles que, com habilidade e desempenho comparável, estudaram em escolas comuns, porque aos primeiros foi dada a preferência de acesso pelos responsáveis pela admissão. “Um motivo para se ver algumas posições como superiores a outras é seu papel de facilitadora do movimento para subseqüentes posições que permitem resultados superiores”⁹⁹.

Um outro tipo muito diferente de efeito das posições estruturais é sua influência nas recompensas obtidas pelos seus ocupantes. Por exemplo, outras variáveis mantidas constantes, aqueles que trabalham em grandes firmas podem receber mais pelo mesmo tipo de trabalho do que aqueles que trabalham em pequenas firmas. Posições superiores não só facilitam o acesso a outras posições superiores, elas também granjeiam a seus ocupantes recompensas altamente valorizadas, se comparadas àqueles com idênticas características pessoais e realizações prévias, mas que ocupam outras posições. Diferenças nas recompensas são mais freqüentemente reportadas no ambiente de trabalho do que no ambiente escolar, embora alguns autores (Rosensbaum) tenham indicado que a pontuação do desempenho é administrada de modo diferente entre trilhas (*tracks*) que preparam para o *college* e as que conduzem para cursos técnicos e/ou vocacionais. Ou seja, sociólogos da educação que têm investigado o papel das “trilhas” nos sistemas educacionais mostraram que estes

⁹⁹ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 18.

também são estruturados e podem, desta maneira, influenciar, formadores que são, os indivíduos em suas características pessoais:

Posições estruturais podem também diferir em seus efeitos sobre as características pessoais de seus ocupantes. Se compararmos dois estudantes com características pessoais idênticas, encontraremos que aquele que pertence ao grupo de alta habilidade teve melhor desempenho em testes do que aquele numa classe sem grupos desta natureza. O efeito não é externo ao indivíduo, mas 'interno' no sentido de alterar suas características pessoais, neste caso o nível de habilidade acadêmica. Este tipo de vantagem é considerado de particular importância porque é algo que os indivíduos carregarão com eles para o futuro de suas vidas, e que fará parte de seu 'capital humano'¹⁰⁰.

1.8 Educação e Estratificação – Visões Críticas

Randall Collins, um aclamado neweberiano, mencionado acima como mais um crítico do funcionalismo, particularmente em relação à teoria técnico funcional da educação, merece uma discussão detalhada de seu argumento, dado que oferece como alternativa uma "teoria do conflito para a estratificação" e para o papel da educação, que é uma atualização importante do pensamento weberiano. Muito embora não possa ser considerado um “estruturalista *strictu sensu*”, colocamo-lo entre estes devido ao fato de que ele discute a questão da educação de um modo que é, para nosso entendimento, o ponto divisor do que é ser individualista ou estruturalista em matéria de estratificação. Funcionalistas, embora atribuam a determinantes funcionais da sociedade os requisitos para as posições e suas respectivas credenciais, assumem que indivíduos competem num mercado aberto por estas credenciais, e que seria por seus méritos individuais que estes chegam aonde chegam. Estruturalistas, por sua vez, vêem no sistema de produção, organizacional e ocupacional, relações de dominação que são posicionais, como os neomarxistas, ou vêem uma sociedade totalmente percingida por relações de poder entre grupos de status em conflito, como os neweberianos em geral, e como Collins em particular. Dado que para estes o mercado de credenciais não é aberto, e sim “estruturado”, embora para cada um isto possa significar algo diferente, é que consideramos que o pensamento de Collins sobre estratificação não é individualista *strictu sensu*, em que pese toda sua produção

¹⁰⁰ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, pp. 18-19.

sobre a questão micro-macro.

Enfim, podemos começar a tratar deste autor a partir de sua definição do conceito de grupos de status, que são para ele a unidade básica da sociedade:

As unidades básicas da sociedade são grupos associacionais, compartilhando culturas comuns (ou 'subculturas'). O centro de tais grupos são famílias e amigos, mas eles podem ser estendidos a comunidades religiosas, educacionais ou étnicas. Geralmente eles abarcam todas as pessoas que compartilham um senso de igualdade de status baseados na participação em uma cultura comum: estilos lingüísticos, gosto em matéria de vestuário e decoração, maneiras e outras observâncias rituais, tópicos e estilos de conversa, opiniões e valores, preferências em esportes, artes e mídia. A participação em tais grupos culturais dá aos indivíduos um senso fundamental de identidade, especialmente em contraste com membros de outros grupos associacionais em cuja cultura quotidiana eles não podem participar confortavelmente¹⁰¹.

Os grupos de status distinguem-se mutuamente a partir de avaliações de caráter moral que incluem aspectos como "honra", "gosto", "berço", "respeitabilidade", "propriedade", "camaradagem", etc. São esses aspectos que são considerados legítimos para se incluir ou excluir alguém destes grupos quando este detém ou não a cultura grupal necessária.

Não há determinação *a priori* do número de grupos de status numa sociedade e tampouco de um consenso prévio sobre as posições que estes ocupam na hierarquia social, não sendo, pois uma questão de definição, mas sim sujeitas à variações empíricas.

Grupos de Status devem ser considerados tipos-ideais, sem limites demarcatórios claros entre si, ou seja, estes conceitos são úteis mesmo no caso em que agrupamentos associacionais e suas culturas de status sejam fluidos e se sobreponham.

Grupos de Status podem derivar segundo Weber, de três fontes:

- a)- diferenças em estilo de vida baseadas em situação econômica (classe);
- b)- diferenças na situação de vida baseadas em posição de poder;
- c)- diferenças na situação de vida baseadas em condições ou instituições culturais como origem geográfica, etnicidade, religião, educação ou culturas intelectuais ou estéticas.

¹⁰¹ COLLINS, Randall. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification" in: KARABEL, Jerome, HALSEY, Albert. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977, p. 125.

Outro ponto importante é que há uma luta contínua na sociedade por vários “bens” – riqueza, poder ou prestígio. Embora o autor não assuma que todo o indivíduo seja motivado para maximizar recompensas, reconhece que poder e prestígio são "mercadorias inerentemente raras" e riqueza depende destas, assim, a ambição de uma pequena proporção de pessoas por uma porção maior do que a uma divisão igualitária produz uma luta em sentido oposto por parte de outros grupos, de modo a evitar a sujeição e a perda de estima.

Esta luta não se dá entre indivíduos, mas entre grupos, já que é do pertencimento a estes que aqueles derivam sua identidade. A coesão dos grupos de status é um recurso chave para luta entre eles.

Deste modo, esta luta por riqueza, poder e prestígio é levada a cabo por organizações precipuamente. E no controle destas estão os grupos de status, que podem lutar por conquistas militares, vantagens comerciais ou hegemonia cultural através de redes intrincadas de alianças entre organizações. Estas, por sua vez, nos adverte Collins¹⁰², exercem controles normativos sobre seus participantes, através da internalização de objetivos e valores organizacionais com o propósito de se obter lealdade.

Nas sociedades complexas, as lutas entre grupos de status ocorrem dentro das organizações onde estes coagem, empregam ou manipulam culturalmente outros grupos para atenderem seus objetivos, como nas forças armadas, nas empresas e nas igrejas. Muito embora, estudos tenham mostrado que as elites organizacionais têm um controle variável sobre seus subordinados.

Estes grupos podem se fortalecer se conseguirem organizar um grupo de status próprio, ou se enfraquecer se aquiescerem com os valores da elite organizacional. Além disso, distinções culturais entre estes grupos se tornam mais agudas quando coincidem com diferenças étnicas ou de classe.

Nas lutas intra-organizacionais, a seleção e a manipulação de membros é uma arma fundamental. Elites organizacionais tendem a selecionar seus novos membros e assistentes mais importantes dentro de seus próprios grupos de status, e a assegurar que o recrutamento para os níveis inferiores seja entre indivíduos que aceitam a

¹⁰² COLLINS, Randall. *The Credential Society*. New York: Academic Press, 1979, p. 31.

doutrina do grupo dominante. Assim, segue-se uma luta interminável entre grupos de status por recursos organizacionais que os favoreçam em novas lutas no futuro.

A partir deste quadro conceitual, Collins nos apresenta qual seria o papel principal das escolas, ou seja, o de ensinar culturas de status particulares, dentro e fora da sala de aula. Neste sentido, sua ineficácia em transmitir conhecimento técnico (no que podem até ser bem-sucedidas) não chega a ser importante, uma vez que sua função precípua é a de ensinar vocabulário e suas inflexões, estilos de vestuário, gosto estético, valores e maneiras. As atividades esportivas e sociais nas escolas servem justamente para isso. A ênfase vocacional ou acadêmica seria na verdade no conteúdo de uma cultura de status particular, o que proporciona um conjunto de valores, tópicos de conversação e atividades compartilhadas de um grupo associacional que reclama uma base particular para seu status.

Na medida em que grupos de status controlam a educação, podem usá-la para ampliar o controle dentro das organizações através de requisitos educacionais para seleção de novos membros, tanto os da própria elite organizacional, como os membros de nível médio e inferior que tenham adquirido um respeito genérico pelos valores e estilos do grupo dominante.

A teoria do conflito encontra suporte empírico porque:

- 1)- há distinções entre culturas de grupos de status – baseados tanto em classe como em etnia – nas sociedades modernas;
- 2)- grupos de status tendem a ocupar posições ocupacionais diferentes dentro das organizações;
- 3)- os ocupantes das posições organizacionais diferentes lutam pelo poder.

Ao final, a educação acaba por ser útil para empregadores para:

Selecionar pessoas que foram socializadas na cultura de status dominante: para ingressantes em seus próprios níveis gerenciais, na cultura da elite; para empregados de níveis inferiores, numa atitude de respeito para com a cultura dominante e para com a elite que a sustenta¹⁰³.

Requisita-se, portanto, evidência de que:

- a)- escolas proporcionam treinamento e respeito para com a cultura de elite;

¹⁰³ COLLINS, Randall. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification" in: KARABEL, Jerome, HALSEY, Albert. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977, p. 127.

b)- empregadores utilizam a educação para seleção de atributos culturais.

Evidências históricas de (a):

Estudos históricos e descritivos sobre as escolas têm mostrado que estas são locais aonde se adquire culturas de status tanto através dos professores como dos alunos. Em geral, são fundadas por poderosos grupos de status para que seus filhos recebam educação exclusiva e para que propaguem o respeito por seus próprios valores.

Até recentemente, a maioria das escolas (norte-americanas) era fundada por religiões, sempre em oposição a outras religiões. A rivalidade religiosa entre protestantes e católicos impulsionou a fundação de inúmeros *colleges* nos EUA durante o século XIX.

O sistema de escola pública norte-americano foi fundado sob o ímpeto de elites *WASP*¹⁰⁴ para ensinar respeito por padrões de comportamento religiosos e culturais protestantes e de classe média, em reação à imigração de trabalhadores católicos europeus. Daí que seu conteúdo é tipicamente a cultura *WASP* de classe média.

No nível da elite, escolas secundárias privadas foram fundadas a partir de 1880 para os filhos da classe alta *WASP*. “Estas escolas produzem um tipo de personalidade distintivo, caracterizado pela aderência a um conjunto valores e maneiras da classe alta”¹⁰⁵.

b) Evidências de que a educação tem sido utilizada como meio de seleção cultural:

O autor cita estudos sobre escolas e corporações que mostram que empregadores se utilizam da educação formal como meio de selecionar empregados com atributos e atitudes de classe média. Portanto, a seleção estaria menos focada em habilidades técnicas e mais em habilidades sociais (motivação, experiência social). Escolas de administração (*business schools*) têm tido seus currículos postos em discussão sobre sua utilidade para a maioria das posições, quando o que na verdade elas proporcionariam seria a socialização nas atitudes próprias do mundo dos negócios.

¹⁰⁴ *White Anglo-Saxon Protestants*.

¹⁰⁵ COLLINS, Randall. *Op cit.*, p. 127.

Também foi encontrado que os requisitos educacionais para empregados de colarinho-branco foram os mais altos nas organizações em que exercem fortes controles normativos sobre seus empregados, ao mesmo tempo em que esta ênfase normativa não afetava os requisitos educacionais para empregos de colarinho azul.

O modelo do conflito pode ser testado examinando-se os casos em que este prediz que a educação será ou não importante na realização ocupacional.

Educação será mais importante quando duas condições existirem simultaneamente:

- 1)- o tipo de educação refletir explicitamente o pertencimento em um grupo de status, e;
- 2)- que grupos controlem o emprego em contextos organizacionais específicos.

Assim, a educação será tanto mais importante quanto mais próximas forem as culturas dos grupos egressos das escolas e a cultura do grupo de status que seleciona para emprego, e será menos importante quanto maior for a disparidade entre ambas as culturas.

A educação da elite é mais importante onde esta prepara os novos membros a serem selecionados para as elites organizacionais.

Nos EUA, as escolas que produzem grupos de elite, quer pelo treinamento explícito, quer pela seleção dentro da própria elite, são as escolas preparatórias privadas no nível secundário; no nível superior, os *colleges* de elite (a *Ivy League* e, em menor grau, as maiores *State Universities*), no nível do treinamento profissional, as escolas profissionais ligadas a *colleges* e universidades de elite. No nível secundário, escolas que produzem pessoas “não provenientes da elite” respeitáveis são as *High Schools* públicas, particularmente as das áreas residenciais de classe média. Do ponto de vista dos empregadores *WASP*, escolas católicas e todas as escolas “negras” são menos aceitáveis. No nível superior, *colleges* católicos e “negros” e escolas profissionais são menos elite, e escolas de treinamento em comércio são forma menos elite de educação¹⁰⁶.

Nos EUA, as organizações mais claramente dominadas pela alta classe *WASP* são as grandes corporações de negócios e grandes firmas de advocacia. As que provavelmente podem ser dominadas por minorias étnicas são organizações

¹⁰⁶ *A Ivy League* compreende as instituições: *Brown University*, *Columbia University*, *Cornell University*, *Dartmouth College*, *Harvard University*, *Princeton University*, *University of Pennsylvania* e *Yale University*. COLLINS, Randall. *Op cit.*, p. 128.

menores e locais nas áreas da indústria, construção, comércio e na advocacia individual.

No emprego no governo algumas áreas têm super representação de minorias étnicas, mas o Departamento de Estado e o Tesouro são dominados por elites *WASP*. As grandes organizações de escala nacional tendem a ter os mais exigentes requisitos educacionais quando comparadas com organizações menores e locais. Com efeito, advogados graduados em *colleges* e universidades de elite tendem a ser recrutados por grandes firmas, enquanto os que se graduam em escolas católicas ou comerciais tendem à atuação individual (*Wall Street* recruta na *Ivy League*).

Comparando-se os graduados em escolas de brancos protestantes e escolas católicas e negras, os destas duas últimas alcançaram, em média, posições inferiores aos da primeira.

Em geral, a evidência mostra que requisitos educacionais para emprego refletem preocupações dos empregadores com a aquisição de empregados respeitáveis e bem socializados; a preocupação com a provisão de habilidades técnicas viria em segundo plano. Quanto maior a preocupação com controles normativos do empregador, e mais de elite for o status da organização, maior os requisitos educacionais¹⁰⁷.

Por outro lado não se pode negar que mudanças técnicas também tiveram seu papel na expansão da educação norte-americana.

a)- alfabetização em massa é crucial para o começo de uma industrialização em larga escala, embora além do nível elementar não haja necessidade desta massificação da educação.

b)- mais importante, há uma leve tendência em direção à redução na proporção de trabalhos sem qualificação e um aumento na proporção de ocupações de alta qualificação profissional e técnica à medida que o industrialismo procede, o que explica 15% da mudança nos níveis educacionais no século XX.

c)- mudanças tecnológicas também trazem algum aumento nos requisitos de habilidade para algumas posições ocupacionais, mas só há evidência para a década de 50. E não há uma profissionalização de todos, dado que a maioria das ocupações não requer conhecimento técnico considerável, como a engenharia ou o pesquisador acadêmico.

¹⁰⁷ COLLINS, Randall. *Op cit.*, p. 130.

Collins afirma que o relativamente pequeno número de especialistas em posições de alto status tem importantes efeitos na estrutura de competição por chances de mobilidade. Nos EUA, onde a descentralização democrática favorece o uso do sistema educacional como um patrocínio para interesses eleitorais, a existência de poucas ocupações de elite alimenta a demanda por oportunidade em larga escala para adquirir estas posições. Assim, o sistema é uma competição por educação que produz grandes camadas educadas, mas que não obtiveram a educação que conduz às altas qualificações e nem ao ingresso na cultura de elite. Neste processo o valor de status da educação norte-americana se diluiu em função desta corrida por credenciais escolares.

Ao longo do século, níveis de escolaridade cada vez mais altos passaram a ser considerados o padrão mínimo para ingresso em posições respeitáveis de classe média. E assim, as maiores e mais prestigiadas organizações, para manter o prestígio relativo de seus quadros superiores e médios, elevaram progressivamente os requisitos educacionais para ingresso em suas fileiras. A educação tornou-se um padrão legítimo para empregadores selecionarem empregados e para estes competirem entre si por promoções e por prestígio em suas posições.

A interação entre requisitos formais para emprego e culturas de status informais tem levado a uma espiral credencialista que parece não ter fim. As demandas populares por mais educação já chegaram às universidades e o autor, profeticamente na época, vaticinou que chegariam num futuro próximo às pós-graduações.

O autor conclui que a teoria do conflito proporciona uma explicação para a dinâmica do aumento dos requisitos educacionais para emprego nos EUA. Mudanças nos requisitos técnicos de algumas ocupações ocorreram de modo mais específico. E medidas precisas de mudanças nestes requisitos ainda estão num nível rudimentar.

A linha mais central de análise para se estimar os efeitos conjuntos do conflito de grupos de status e requisitos técnicos são aqueles que comparam a importância relativa da educação em diferentes contextos. Tal abordagem deve tomar a organização como unidade de análise e comparar os requisitos educacionais destas, tanto para tecnologia organizacional, quanto para o *background* educacional e de status das elites organiza-

cionais¹⁰⁸.

Ademais, o autor propõe que se pesquise o papel da educação na mobilidade em contextos organizacionais quando o *background* educacional e de status dos empregadores é próximo ou distinto dos empregados.

Contudo, não são apenas as organizações econômicas de fins utilitários, como grandes companhias, que são ambientes de culturas dominantes, as profissões de prestígio também o são. Por conseguinte, a investigação sobre as relações entre educação, particularmente a de nível superior, e as profissões de prestígio¹⁰⁹ é um desdobramento quase obrigatório da abordagem neweberiana de Collins.

E importante ainda salientar que a educação aqui é vista como um sistema em que seu aspecto legitimador sobressai em relação ao seu aspecto de educar propriamente, ou dito de outro modo, completar um nível de ensino como o superior tem conseqüências que vão além do conteúdo em si que venha a ser ministrado, ou na quantidade de conhecimento que porventura venha a ser absorvido nos bancos escolares. Neste aspecto em particular, um neweberiano como Randall Collins e dois neomarxistas como Samuel Bowles e Herbert Gintis talvez não discordassem pontualmente, embora por motivos e implicações muito distintas. Estes dois últimos também apresentam uma visão bastante crítica a respeito do papel da educação nas sociedades industriais. Na verdade esta não passaria de um sistema de legitimação ideológico. O sistema econômico precisaria de indivíduos equipados com habi-

¹⁰⁸ COLLINS, Randall. *Op cit.*, p. 132.

¹⁰⁹ Segundo Larson, para se obter o controle de um mercado competitivo, não é só suficiente um corpo de conhecimento ser esotérico e teórico, é preciso também a institucionalização de um ensino e um credenciamento formais. Não é gratuito que toda carreira de prestígio lhe tenha conectada uma porta de entrada na forma de um curso de nível superior também de prestígio. E ainda, “A constituição de mercados profissionais que começaram no século XIX inauguraram uma nova forma de desigualdade estruturada: diferentemente do antigo modelo de patronagem aristocrática, e diferente do modelo da desigualdade social baseada na propriedade e identificada como o empreendimento capitalista. (...) Os movimentos profissionais do século XIX prefiguram a reestruturação geral da desigualdade social nas sociedades capitalistas contemporâneas: a espinha dorsal é hierarquia ocupacional, o sistema diferencial de competências e recompensas; cujo princípio de legitimidade se baseia em se adquirir e operar habilidades (*expertise*) através de um sistema de educação e credenciamento”. Ver LARSON, Magali Sarffatti. *The Rise of Professionalism: a sociological analysis*. University of California Press, 1979, p. xvii. Sobre este ponto, mas relativo ao Brasil, não podemos deixar de mencionar o saudoso professor Edmundo Campos: “Após 1930 a República definitivamente consolidou o nexo entre privilégios profissionais e Universidade. Regulamentada uma profissão, o que incluía quase sempre a criação dos Conselhos, o respectivo curso acadêmico passava ao controle do Conselho Federal de Educação. Criava-se por esta forma uma inusitada hierarquia entre profissões: as regulamentadas, cujos diplomas geravam efeitos legais no mercado de trabalho, e as não regulamentadas, cujos diplomas nada garantiam aos seus portadores”. Ver: COELHO, Edmundo Campos. *As Profissões Liberais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

lidades cognitivas e operacionais para atender os requisitos do trabalho que, por sua vez, seria dotado de uma estrutura de recompensas que atuaria como motivador da busca destas habilidades.

Além disso, na visão dos autores, no sistema capitalista, ao contrário de outros modos de produção que já existiram (como o feudal), não existe similaridade entre os sistemas de normas sociais que governam o sistema econômico e as outras esferas mais amplas da vida social. Nas sociedades em que há esta similaridade nenhuma ordem normativa específica é necessária para o funcionamento do sistema econômico. No caso do capitalismo isto se faz necessário porque:

Fazer com que a divisão hierárquica do trabalho pareça justa [“justo” aqui está ligado a outro sistema normativo] não é uma tarefa das mais fáceis, porque a organização totalitária da empresa entra em conflito direto com as idéias de igualdade, democracia e participação que pervagam as esferas políticas e jurídicas. Desde modo, o empreendimento econômico é uma ditadura política e um sistema de castas sociais que necessita de uma legitimação especial, e os mecanismos usados para alocar indivíduos em posições desiguais (e desigualmente recompensadas) requerem uma justificação especial¹¹⁰.

Portanto, não seria à toa que a história dos trabalhadores norte-americanos foi pontuada por revoltas contra a divisão hierárquica do trabalho, pelo menos até o começo do século XX, quando se tem o desenvolvimento total de um sistema formal de educação, bem como da ideologia dos testes de QI. Isto explica em parte a animosidade dos autores em relação ao funcionalismo que estaria, em sua opinião, nada mais fazendo do que dando sua contribuição para esse sistema de legitimação, na medida em que supõe que indivíduos competem por escolaridade e habilidades em um mercado aberto e assim fazendo, acaba por não detectar aspectos da estrutura social que são igualmente determinantes na realização ou alcance individual. A partir disto, Bowles e Gintis colocam a pergunta de se a educação poderia realmente aumentar os salários ao fazer as pessoas desenvolverem maiores habilidades cognitivas. Afinal, é um fato que a educação aumenta a pontuação dos indivíduos nos testes cognitivos e, ao mesmo tempo, está relacionada a maiores salários individuais.

¹¹⁰ BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert. “I.Q. in The U.S. Class Structure” in: KARABEL, Jerome, HALSEY, Albert. *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press, 1977, pp. 226-227.

Portanto, a próxima pergunta a ser colocada é qual seria a ligação entre desempenho escolar e renda.

Há uma visão estabelecida de que o retorno econômico substancial da educação seria uma evidência da importância das habilidades cognitivas como fator determinante sobre a renda individual. Mas o que os autores colocam é que não é só no desenvolvimento destas habilidades que a educação afetaria a renda.

O ponto de Bowles e Gintis é que a educação aumenta a renda e a produção por hora de trabalho, em parte porque transforma os indivíduos de modo a se tornarem mais lucrativos para os empregadores, mas não devido ao tipo de habilidade que se costuma aduzir como prova da relação educação-productividade. Na verdade, o aumento das habilidades cognitivas induzidos pelo sistema educacional (que não está sendo posto em questão aqui pelos autores) explicaria apenas uma parte da contribuição da educação para a renda individual.

Argumenta-se que a educação também aumenta a renda através dos efeitos que tem sobre os padrões de comportamento e preferências do indivíduo, tornando o candidato a uma vaga no mercado de trabalho mais atraente para o empregador, na medida em que este tipo de trabalhador demanda menos incentivos de emprego e disciplina de trabalho. Na verdade, os autores mostram que a educação contribui para o que eles denominam “preferências que aumentam incentivos” (*incentive enhancing preferences*).

De certo modo, os autores entendem que a disponibilidade de dados sobre a performance cognitiva individual, com dúzias de instrumentos de testes, parece ter expulsado qualquer outro tipo de hipóteses que dependam menos de medidas de atributos individuais.

Os autores citam dois exemplos:

Um *survey* entre 3000 empregadores conduzidos pelo U. S. Census, em colaboração com Departamento de Educação (Bureau of the Census 1998), perguntou “Quando você considera empregar um novo empregado de produção (não de supervisão), qual a importância dos seguintes itens na sua decisão?” Empregadores ranquearam, numa escala que ia de 1 (não importante) a 5 (muito importante): “crençiais de habilidades industriais” em 3,2; “anos de escolaridade” em 2,9; “pontuação em testes aplicados pelo empregador” e “performance acadêmica” receberam

2,5. De longe, a mais importante foi “atitude” ranqueada em 4,6, seguida por “habilidade em se comunicar” com 4,2.

O segundo exemplo vem do *Employer's Manpower and Skills Practices Survey*, aplicado a 1963 empregadores britânicos e relatado em Green, Machin e Wilkenson (1998). Dos mais de um terço dos estabelecimentos que reportaram “falta de qualificação” (*skill shortage*), seus gerentes de pessoal identificaram o problema de recrutamento como uma “falta de qualificações técnicas” em notáveis 62% dos casos. “Atitude inadequada” foi de longe a mais importante razão dada para as dificuldades com recrutamento. A importância da motivação em relação às habilidades técnicas foi ainda maior na amostra total.

Estes exemplos ilustram uma possível tendência: a de que tendemos a nos referir à “falta de mão-de-obra qualificada” quando existe qualquer dificuldade em recrutar ou de reter empregados adequados. Entre os economistas, principalmente, vige a suposição de que qualquer coisa que resulte uma recompensa no mercado competitivo do trabalho tem que ser uma qualificação. Na verdade, evidências mostram que as medições das habilidades produzidas pela educação raramente explicam mais da metade da contribuição da educação para a renda.

As “preferências que aumentam incentivos” são um exemplo destes traços individuais que podem ajudar a explicar a contribuição da educação para melhores salários. As evidências e o modelo que os autores apresentam mostram uma falha na equação comum dos ganhos superiores resultantes de uma “habilidade superior”.

Que os mais instruídos ganham mais não é posto em discussão pelos autores, a questão é em que medida a função credencial da educação e do efeito diploma representa uma proporção significativa da associação estatística que existe entre anos de escolaridade e renda.

Porque a escolaridade aumenta salários e determina habilidades, muitos acreditam que a aquisição de habilidades é um mecanismo pelo qual a educação irá aumentar os salários. Por essa razão, economistas tendem a equacionar os diferentes níveis de escolaridade com as diferenças de habilidades. Bowles e Gintis, a partir de discussão de vários estudos empíricos, afirmam que estes sugerem que a maior parte do efeito do estudo sobre os ganhos opera de modo independente de qualquer contribuição da escolaridade para as capacidades cognitivas dos indivíduos. Na verdade,

a escolaridade contribuiria com os salários na medida em que auxiliaria o desenvolvimento das características individuais que contribuem para a disciplina no trabalho, sendo, com efeito, valiosas para os empregadores, dadas as assimetrias de informação que existem entre estes e os empregados.

As abordagens sociológicas deste problema freqüentemente enfatizam os aspectos motivacionais da contribuição da educação para a economia, muitas vezes descrito como a “socialização do trabalho”. Uma das razões para um empregador pagar mais por um trabalhador “bem socializado” é que a relação de trabalho é em geral incompleta do ponto de vista contratual. Uma promessa de salário executável sem custo é trocada pela concordância dos empregados em aceitar a autoridade do empregador durante as horas de trabalho. Essa autoridade é o que irá assegurar o fluxo de serviços que, quando combinado com os outros fatores de produção, produz resultados.

O pagamento por parte do empregador de um salário superior à segunda melhor alternativa do empregado, acoplado com a ameaça de fim do contrato, constitui uma parte essencial da coerção endógena necessária aos objetivos dos empregadores na troca¹¹¹.

Os empregadores escolhem pagar pelos aspectos não ligados às habilidades dos empregados que ajudam na manutenção de sua autoridade. Exemplos destes traços individuais lucrativos seriam a predisposição para dizer a verdade, identificação com os objetivos dos donos e dos gerentes da firma, em oposição aos objetivos dos colegas de trabalho ou dos clientes, uma alta valorização marginal da renda, baixa desvalorização do esforço e baixa taxa de preferência do tempo, ou seja, uma orientação fortemente voltada para o futuro ao invés do presente. Estas seriam o que os autores chamam de “preferências que aumentam os incentivos”.

A avaliação das habilidades produtivas dos empregados dependeria da composição de produtos e das funções produtivas em uso. A avaliação das preferências do aumento de incentivos irá variar de acordo com os problemas ligados às implicações endógenas. Onde se espera que um empregado irá supervisionar outros empre-

¹¹¹ BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. “Does Schooling Raise Earnings by Making People Smarter?” in: ARROW, K.; BOWLES, S.; DURLAUF, S. *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton: Princeton University Press, 2000. (118-136), consultado em <http://www.umass.edu/preferen/gintis/durlauf.pdf> em 12/05/2007, p. 8.

gados, características comportamentais, marcos demográficos ou credenciais custosas de se adquirir irão contribuir para a legitimidade da autoridade, o que será muito valorizado pelo empregador.

Em uma investigação conduzida durante o início dos anos 70, Richard Edwards (1976) usou um conjunto de medidas de avaliação interpares em grupos de trabalho em empregos públicos e privados para prever as avaliações de supervisores destes mesmos empregados. Numa investigação paralela com uma amostra distinta, Bowles, Gintis e Meyer (1975) usaram as mesmas variáveis de personalidade por avaliação interpares para prever pontuações médias de estudantes no ensino médio controlando pelo SAT e QI. Edwards encontrou que ser considerado por seus pares como sendo “perseverante”, “confiável”, “consistente”, “pontual”, “sensível” e “identificado com trabalho e com ordens” estava positivamente correlacionado com avaliações do supervisor, enquanto que aqueles considerados “criativos” e “independentes” eram mal avaliados por seus supervisores. Meyer encontrou resultados praticamente idênticos para os estudantes de ensino médio; independentemente do nível de desempenho dos estudantes, a escola recompensou com melhores notas os mesmos traços que Edwards descobriu serem associados com avaliações favoráveis dos supervisores. A correlação simples entre pontuação média e doze traços de personalidade é quase indistinguível das correlações análogas no estudo de Edwards sobre os empregados. Ou seja, professores e empregados nestas amostras recompensaram os mesmos traços de personalidade¹¹².

Por que então as pessoas instruídas ganham mais? Uma parte da resposta vem da sabedoria convencional: escolas ensinam habilidades que são raras no equilíbrio, pois seu suprimento é limitado e são caras de se adquirir. Com as habilidades, as preferências que aumentam os incentivos são raras no equilíbrio, porque também são custosas para se adquirir.

Esses efeitos da educação para o trabalho funcionariam alterando a resposta comportamental do empregado aos incentivos e as sanções do empregador, muito mais do que a de alterar as habilidades que afetam as especificações técnicas do trabalho como fator de produção. Essa influência na resposta comportamental do empregado é facilmente modelada como uma redução na desvalorização do trabalho, mas a educação poderia plausivelmente também afetar o comportamento dos empregados de outras maneiras, como, por exemplo, a de modificar a resposta comportamental dos empregados a relação de autoridade implícita nos direitos de con-

¹¹² BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert. “Does Schooling Raise Earnings by Making People Smarter?” in: ARROW, K.; BOWLES, S.; DURLAUF, S. *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton: Princeton University Press, 2000, pp 118-136. Consultado em <http://www.umass.edu/preferen/gintis/durlauf.pdf> em 12/05/2007, p. 9.

trole e monitoramento do empregador. A educação simplesmente aumenta a função de utilidade do empregado. Isto para não mencionar que a educação também aumenta o estigma social pela perda do emprego e pela situação de desemprego.

Portanto, é um erro supor que qualquer comportamento recompensado em um mercado de trabalho competitivo significa uma habilidade recôndita e, portanto, um mérito superior, e sua conseqüência lógica, a de que a distribuição das recompensas se baseia em princípios meritocráticos. O fato é que as habilidades e muitas dimensões das preferências que aumentam incentivos, como uma baixa taxa de preferência de tempo, confiabilidade e vontade de trabalhar duro (baixa desvalorização do trabalho) são amplamente consideradas meritosas. Outras não são assim consideradas, como, por exemplo, a alta valorização marginal da renda ou uma atitude altamente competitiva frente aos colegas de trabalho, mas enquanto preferências que aumentam incentivos, meritosas ou não, pouco tem a ver com as características supostamente recompensadas pela “sociedade meritocrática”, como o QI.

1.9 A Síntese entre Estrutura e Indivíduo – a Trajetória de Vida

Um interessante esforço de síntese entre as dimensões estruturais e individuais das trajetórias educacionais nos é dado por Alan Kerckhoff, que em seu trabalho *Diverging Pathways*¹¹³, tem como foco principal de sua pesquisa o papel crucial desempenhado por arranjos institucionais na determinação do tipo de realização conseguida por indivíduos de uma sociedade. O objetivo é esclarecer até que ponto as vidas individuais são canalizadas, defletidas e moldadas pelos contextos organizacionais estruturados nos quais eles vivem. Não se deseja negar o importante significado da ampla gama de diferenças individuais. O autor, na verdade, visa esclarecer em que medida estruturas sociais formais sistematicamente alteram as características individuais, bem como os resultados aos quais elas conduzem.

Segundo Kerckhoff, a maior parte da pesquisa, que utilizou a conceituação e a metodologia da obtenção de status, tem sido limitada ao exame de períodos um

¹¹³ KERCKHOFF, Alan. *Diverging Pathways: social structure and career deflections*. Cambridge University Press, 1993.

tanto circunscritos do curso da vida ou a conjuntos de medidas fortemente delimitados. Há muito poucos dados que possuam uma detalhada descrição de uma amostra representativa de um segmento extenso do curso de vida dos indivíduos.

O autor introduz o conceito de “análise de trajetória de vida” (*Life course analysis*), que envolve a pesquisa de regularidades e variações sistemáticas em padrões de vidas individuais. Ou, em que medida arranjos institucionais afetam experiências e resultados individuais.

Há uma ênfase de longa data na sociologia no papel da classe e da distribuição social do poder na organização e no funcionamento de grandes instituições sociais.

Argumenta-se que a estrutura das instituições sociais tanto facilita quanto impede a realização individual. Independentemente das qualidades pessoais e dos indivíduos envolvidos, a estrutura de classe da sociedade contribui para moldar estas instituições sociais¹¹⁴.

A “Análise de Trajetória de Vida” pressupõe a continuidade individual e a especificação e delimitação social, de modo a conduzir a uma busca, tanto por regularidade quanto por diferenciação sistemática no estudo de vidas individuais. Embora seja possível se referir ao “curso da vida” em termos muito gerais, o propósito principal da análise de trajetória de vida é identificar e explicar variações sistemáticas nos padrões das vidas individuais. Estes padrões comuns do curso da vida são seguidos por um número ou proporção significativa de pessoas em uma sociedade. Eles indicam que regularidades são esperadas, que continuidade é padronizada e que resultados ulteriores são previsíveis a partir de condições iniciais conhecidas. Nem todas as carreiras individuais seguem linhas comumente traçadas, mas a própria existência de carreiras afeta a experiência daqueles que se desviam delas.

As pesquisas que tratam particularmente da transmissão de status possuem restrições em relação aos dados que dificultam generalizações sobre padrões do curso de vida dos indivíduos, uma vez que são retratos de pequenos momentos da vida estudantil ou profissional dos indivíduos que não permitem maiores generalizações. O que estes retratos sugerem é que:

¹¹⁴ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 2.

Primeiro, algumas posições estruturais são mais vantajosas do que outras e que ocupá-las aumenta ou diminui as probabilidades de maiores recompensas, controlando-se pelas características dos indivíduos; e segundo, sugerem também que indivíduos com características e experiências prévias específicas têm maior probabilidade de serem encontrados em determinadas posições posteriormente¹¹⁵.

Deste modo, haveria uma relação recíproca entre características pessoais e posições estruturais, cada qual influenciando a outra.

Este imbricamento é um traço fundamental da conceituação do curso de vida como uma passagem coerente por atividades sociais ligadas significativamente. Embora haja uma continuidade do indivíduo através do curso de sua vida, suas características se modificam em função de suas experiências de vida. A ênfase da abordagem estruturalista incide na medida em que estas experiências diferem de acordo com a posição do indivíduo na estrutura social. Ao mesmo tempo, o acesso a posições na estrutura social é determinado por definições normativas e decisões administrativas, e tanto estas como aquelas freqüentemente levam em conta características pessoais¹¹⁶.

Com efeito, a trajetória de vida seria fortemente influenciada pela interação mútua e contínua entre estrutura social e características pessoais do indivíduo. A variação das posições na estrutura é muito menor do que a variação de características pessoais, mas estas interagem:

O conjunto limitado de posições estruturais e regras restritivas ao acesso a estas leva a uma similaridade nos padrões de curso de vida muito maior do que seria de se esperar a partir da infinita variedade de características pessoais que se pode constatar. Muito da regularidade nestes padrões emergem do impacto da estrutura social nas vidas dos indivíduos. Este impacto acontece tanto através de processos de seleção e alocação, quanto de processos de influência no desenvolvimento individual¹¹⁷.

Entretanto, a maioria das pesquisas sobre obtenção de status capta “momentos” da trajetória do indivíduo e o que estas têm indicado é que aqueles indivíduos com características pessoais que são altamente valorizadas na sociedade têm maior probabilidade de ocupar as posições mais consideradas. E também, os que as ocupam geralmente ganham mais por estarem lá. Na verdade, a probabilidade destes ganhos adicionais é o que as tornam tão estimadas. Por outro lado, pessoas com

¹¹⁵ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 11.

¹¹⁶ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 12.

¹¹⁷ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 12.

características pessoais menos valorizadas, em geral, ocupam posições menos valorizadas.

Esta continuidade entre diferentes momentos da carreira de um indivíduo é muito provável, por pelo menos duas razões:

Uma é encontrada na teoria dos sistemas sociais. As conexões estruturais observadas podem ser vistas como parte de um sistema social total que requer (ou pelo menos promove) continuidade na sua forma ao longo do tempo. A forma básica de todos os sistemas hierárquicos é essencialmente a mesma: quaisquer que sejam os princípios usados para organizar unidades em grupos acima ou abaixo, existe sempre a probabilidade de haver algum isomorfismo nas estruturas resultantes. Isto é especialmente provável se as hierarquias estão embutidas em um sistema social abrangente fundado em valores culturais básicos e definições de *melhor* e *pior*. O fato mesmo da análise do curso da vida focar nas passagens através das estruturas institucionais de uma sociedade significa que alguma conexão pode ser esperada¹¹⁸.

A segunda razão é que:

Na medida em que as localizações nas estruturas institucionais dependem das características dos indivíduos envolvidos e na medida em que as características individuais são estáveis no tempo, esperaríamos que as localizações dos indivíduos nas estruturas institucionais fossem correlacionadas através dos estágios do curso da vida¹¹⁹.

Um outro ponto deveras importante é a “habilidade”, ou em que medida esta se associa às posições nas estruturas hierárquicas das escolas nas organizações de trabalho.

A habilidade é um importante valor cultural em todas as sociedades industriais. Entende-se que os níveis de realização educacional são reflexos das variadas habilidades dos estudantes e uma das principais divisões nas organizações (tipos de escola, agrupamentos dentro das escolas) é o nível de habilidade. A conversão dos níveis de realização educacional em prestígio e níveis socioeconômicos na força de trabalho presumivelmente reflete os vários requisitos de competência dos empregos em diferentes níveis da hierarquia ocupacional¹²⁰.

O que não parece estar muito claro é se as habilidades proporcionam uma base inequívoca para diferenciação estrutural na força de trabalho. O que se sabe é que setores da força de trabalho parecem variar nas exigências de experiência e nas recompensas (salários e prestígio ocupacional) que oferecem. Por exemplo, existem

¹¹⁸ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 15.

¹¹⁹ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 15.

¹²⁰ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, pp. 15-16.

mercados de trabalho internos com oportunidades fechadas para a promoção, mais comuns no setor primário ou industrial do que em outros setores. Portanto, não se pode ver as diferenças entre as posições estruturais na força de trabalho do mesmo modo que se vê as diferenças nas posições educacionais, porque aquelas não são explicitamente baseadas em diferenças de habilidade como o são as posições educacionais. Portanto:

Ainda que o conceito de habilidade humana seja claramente relevante para se medir a realização em ambos os domínios, ele não é igualmente relevante para a definição das posições estruturais educacionais e ocupacionais¹²¹.

Entretanto, o que há em comum entre contextos educacionais e de trabalho é que decisões são tomadas sobre onde, na estrutura organizacional, estudantes e trabalhadores devem estar localizados. Neste caso surge o problema de como obter informação para este tipo de decisão. Em ambos os domínios é preciso saber sobre o nível de habilidade dos indivíduos. No caso da força de trabalho, a informação apropriada nem sempre está disponível, assim, outro tipo de evidência deve ser usada para se tomar decisões. Um tipo de informação facilmente disponível é a posição do indivíduo previamente ocupada na estrutura organizacional. Porque é bastante razoável assumir que:

Aqueles em posições altas têm habilidades correspondentemente altas e aqueles nas posições baixas têm habilidades correspondentemente baixas (porque senão eles não estariam nestas posições), a posição em si pode ser utilizada como uma variável *proxy* para se conhecer a habilidade de um indivíduo. O posicionamento sinaliza aos outros o nível de habilidade presumida do ocupante e serve para aumentar a continuidade dos níveis individuais através dos estágios do curso da vida. Assim, mesmo uma característica tão pessoal como a habilidade pode simplesmente ser inferida a partir de uma informação estrutural e neste sentido, ao menos, ser construída socialmente¹²².

Uma vez explicadas as razões da provável continuidade entre estágios da carreira dos indivíduos, permanece para se explicar a descontinuidade, ou seja, como explicar mudanças nas posições hierárquicas de indivíduos no sistema hierárquico, a medida que se movem pelas suas carreiras?

¹²¹ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 16.

¹²² KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 16.

Dois aspectos específicos do processo que estamos estudando podem levar a desvios de qualquer continuidade simples ao longo da vida. Uma destas é o encaixe imperfeito entre as posições estruturais hierárquicas e as características específicas dos indivíduos¹²³.

Podemos entender este ponto a partir da análise da alocação dos estudantes em grupos de desempenho. Pareceria óbvio que aqueles nos grupos de alto desempenho devem ter melhor pontuação do que aqueles no grupo intermediário que, por sua vez, teriam maior pontuação do que os do grupo de baixo desempenho. Se examinarmos a pontuação média, este é exatamente o caso. Mas há uma razoável sobreposição na distribuição das pontuações dos indivíduos nos grupos de alto e baixo desempenho.

Com efeito, dentre as muitas razões para uma fraca correspondência entre pessoa e localização no contexto escolar, a principal seria a norma organizacional de diferenciação em três níveis.

Se as distribuições de habilidade dos estudantes variam entre escolas, mas cada escola estabelece para si três grupos hierarquizados de desempenho, elas estão quase certamente alocando estudantes com diferentes habilidades testadas no mesmo grupo. O que é um grupo de 'alto' desempenho em uma escola pode ser apenas um grupo de 'média' habilidade em outra. Ademais, encontramos que alocações em grupos de desempenho se baseiam em outros fatores além da pontuação nos testes, incluindo-se aí status socioeconômico da família dos estudantes e os julgamentos dos professores. Em consequência, a correspondência entre pessoa e estrutura não é totalmente consistente¹²⁴.

Uma segunda razão para se esperar algo menos do que uma perfeita continuidade da alocação estrutural é o grau com que características individuais mudam com o tempo. Por exemplo, se a performance em testes é o critério em consideração, de fato existe uma correlação geral entre performances em dois pontos no tempo, mas esta nunca é perfeita. Mesmo se descontando possíveis erros de medida, há mudança na performance. Um estudante alocado em um grupo “médio” pode melhorar seu desempenho o suficiente para ser promovido para o grupo de alto desempenho ou piorar sua pontuação e ser “rebaixado” de grupo.

As variações de desempenho estão associadas às localizações dos indivíduos, ou seja, haveria efeitos estruturais divergentes, que conduzem a posições seguintes

¹²³ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 17.

¹²⁴ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 17.

acima ou abaixo das ocupadas anteriormente. É o que tem indicado os muitos “instantâneos” do curso de vida disponíveis atualmente. Estes sugerem que:

Há uma continuidade estrutural geral através dos estágios da vida e efeitos diferenciais das posições estruturais nas realizações individuais em cada estágio. Os efeitos de estruturas nas características dos seus ocupantes parecem ser tais que aqueles em posições favoráveis desenvolvem mais as características valorizadas do que aqueles em posições desfavorecidas. Estas características, por sua vez, afetam as posições ulteriores, que recompensam de modo bastante distinto os seus ocupantes¹²⁵.

Kerchoff sugere, portanto, que há um padrão progressivo de divergência nas realizações dos indivíduos ao longo do curso da vida, deste modo,

Se os que ocupam posições favorecidas têm maiores chances de desenvolver qualidades valorizadas, e se eles têm maior probabilidade de se mover para posições posteriores aonde obterão maiores recompensas, sua posição relativa na população estratificada será cada vez mais alta. De modo similar, se aqueles que ocupam posições desfavorecidas têm maior chance de desenvolver características pessoais não valorizadas e se mover para posições posteriores desvalorizadas e receber recompensas piores, suas posições relativas na população estratificada devem se tornar cada vez mais baixa¹²⁶.

Na medida em que posições estruturais são claramente hierarquizadas em todos os estágios, pode-se formular a hipótese de padrões diferenciados de oportunidade em todos os estágios, de modo que as conexões posicionais entre estágios ligam posições baixas a outras também baixas, e as altas a outras igualmente altas.

Vale ressaltar que esta hipótese valeria tanto para as conexões entre os estágios da carreira educacional como as que existem entre esta e a carreira profissional. Entretanto, efeitos estruturais sobre as recompensas e características pessoais não são igualmente enfatizados em todos os estágios. Grande parte da literatura sobre efeitos estruturais sobre posições educacionais foca nos efeitos das características pessoais, como conhecimento, habilidade ou motivação. Em contraste, grande parte da literatura sobre os efeitos das posições no trabalho foca nas recompensas, tais como prestígio ocupacional ou renda.

Esta diferença de foco na pesquisa sobre educação e trabalho reflete uma ampla suposição metateórica e implícita sobre a realização do indivíduo ao longo de sua vida. É comum assumir que há um período de prepara-

¹²⁵ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 20.

¹²⁶ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 20.

ção em que o indivíduo se devota à acumulação de capital humano, seguido por um outro período em que este se entregará à perseguição das metas e recompensas socialmente valorizadas. Durante o período de preparação, o desempenho é visto em geral em termos de um aumento das habilidades individuais e da obtenção de credenciais socialmente reconhecidas. Assim, medidas de desempenho durante este período são em geral medidas de características pessoais. Realizações futuras, após a entrada no mundo adulto, entretanto, tendem a ser medidas de modo diferente, para tanto, se utilizam do nível de recompensas valorizadas obtidas, tais como nível de prestígio da ocupação ou a renda obtida¹²⁷.

Embora estes tipos de efeitos estruturais sejam conceitualmente distinguíveis, eles não são realmente tão diferentes quanto podem parecer, estando na verdade fortemente relacionados entre si.

Pessoas com escores altos em testes ou credenciais educacionais superiores não são necessariamente melhor sucedidas em seus empregos nem em qualquer índice objetivo de superioridade; mas eles, de fato, possuem um símbolo de que lhes confere uma certa vantagem. Por outro lado, um emprego de alto status ou um alto salário é igualmente parte do indivíduo, bem como parte de seu capital humano, como é o caso de uma credencial educacional. Uma posição num emprego é também uma credencial, conhecida pelos outros, que o indivíduo pode utilizar em negociações para obter outras vantagens adicionais¹²⁸.

De modo similar, embora pertencer ao grupo de alto desempenho possa de fato levar a um escore mais alto em um teste e, portanto, indicar um aumento no capital humano do estudante, as razões possíveis para tal precisam ser consideradas. Entre várias razões apontadas, uma delas é essencialmente um problema de oportunidades diferenciadas.

Estudantes em grupos de alto desempenho ou em cursos preparatórios para o *college* (*college track*) tendem a fazer cursos cada vez mais exigentes, que não estão disponíveis em outros pontos da estrutura educacional. Em estágios posteriores da carreira, ter sido parte destes grupos sinaliza aos outros que este indivíduo é superior em desempenho e merece consideração especial¹²⁹.

Por tudo que foi dito, não é possível demonstrar separadamente a significância destes três tipos de efeitos: as distinções conceituais entre oportunidades, recompensas e transformações pessoais podem servir como guias úteis na interpretação dos efeitos estruturais que se observam, mas não podemos diferenciar seus pa-

¹²⁷ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 19.

¹²⁸ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 19.

¹²⁹ KERCKHOFF, Alan. *Op cit.*, p. 20.

péis separados em nossa análise estrutural. Em qualquer caso, o foco reportado por Kerckhoff é sobre os próprios efeitos, e os dados disponíveis não permitem esclarecer muito bem os processos responsáveis por estes efeitos. Há numerosos exemplos de diferentes níveis de realização atingidos por indivíduos similares que estavam em posições estruturais diferentes, mas isto não ajuda a identificar os mecanismos pelos quais estes efeitos estruturais são produzidos.

Enfim, podemos dizer que a análise de Kerckhoff se situa em continuidade com toda uma literatura que tem discutido os aspectos estruturais dos sistemas educacionais, por um lado, e dos contextos de trabalho pelo outro, e que vem tentando se opor à idéia de um mercado de credenciais escolares e posições ocupacionais aberto ao talento individual.

Neste capítulo, estivemos voltados para um mapeamento da discussão que, preocupada em explicar as desigualdades sociais, viram na educação um importante nexos causal. A importância dos estudos na área de estratificação para nosso trabalho é exatamente o levantamento várias formas em que a educação atua sobre o indivíduo, quer como um sistema de aquisição de habilidades, introjeção de valores, formação de preferências e atitudes, conformação de aspirações, e sistema de alocação, tanto nas trilhas educacionais como no sistema ocupacional e de posições sociais. O foco destes estudos incide fortemente sobre as variáveis que afetam a realização educacional num momento, e no outro a conseqüente realização ocupacional. Demos ênfase também aos esforços no sentido de se entender a estratificação das ocupações, de modo a entender como as metas pós-sistema educacional se estruturam. Demos também atenção á reflexão sobre como o sistema de estratificação afeta a auto-percepção do indivíduo, ou seja, como este se localiza no mapa de posições da sociedade e que efeitos este processo tem para seu auto conceito, ou seja, como o indivíduo se percebe como capaz de almejar posições sociais e as necessárias realizações educacionais que lhes são pré-requisito.

No próximo capítulo desenvolveremos o problema de como os indivíduos interagem com os sistemas de seleção social, ou seja, como a trama ou a rede de trilhas educacionais afetam estes.

Capítulo 2 - O Ensino Pós-secundário como Arena Crítica: Alocar Indivíduos via Promoção ou via Dissuasão?

2.1 Trajetórias Educacionais em Risco

Tendo investigado as várias abordagens sobre o problema do papel da educação para obtenção de status ou posição social, vamos agora ajustar nosso foco para uma parte crítica para obtenção do status que é o ensino superior. Crítica, no sentido de que, pela sua complexidade e diversificação, a distribuição dos estudantes por seus vários tipos de instituições é altamente sensível às forças ligadas à estratificação, bem como o são a distribuição dos riscos e dos custos desta parte da trajetória educacional. O ensino superior tem algo de decisivo na trajetória do indivíduo, na medida em que este só é cursado quando o estudante está próximo de ingressar na vida adulta, está a beira ou já atingiu à maioridade, e a sua consecução, através da formatura, agrega ao indivíduo uma identidade profissional com a qual este estudante tentará negociar uma posição na sociedade mais ampla.

Neste sentido, as trajetórias educacionais que chegam ao ensino superior se constituem em um problema de pesquisa que se localiza na interseção de diversas linhas de investigação, cada uma delas suscitando uma ampla gama de estudos. O estudo do ensino superior, enquanto parte do sistema educacional, tem desdobramentos micro-sociológicos, como a realização individual, educacional e/ou ocupacional e processos de formação da identidade, bem como macro-sociológicos, como os sistemas de ensino e seus modos de seleção e alocação, com aspectos da estratificação social e da legitimação da ordem social. Tentaremos deslindar este emaranhado de temas neste capítulo examinando as relações de cada um destes temas com o sistema de ensino superior.

O primeiro ponto a discutir é a importância deste nível de ensino nas democracias ocidentais, ou seja, papel do ensino superior para a realização do valor da igualdade das oportunidades. Este valor vige dentro de um arcabouço ideológico que preza a realização individual. As sociedades impregnadas deste ideário não devem permitir que obstáculos baseados em características adscritas, que não dependem do mérito individual, se constituam em óbice ao pleno desenvolvimento das capacidades e das habilidades do indivíduo. Assim, o ensino superior é um espaço para a realização educacional, e um ponto de partida para a realização profissional,

temos, pelo menos hipoteticamente, que expansão do acesso ao ensino superior realiza o valor da igualdade de oportunidades. Entretanto, esta linha de causalidade enfrenta alguns percalços. Por um lado, tem-se uma longa história de discussão a respeito da necessidade desta expansão, mormente por estar consoante com um ideal muito caro às sociedades democráticas, particularmente à mais influente delas, a norte-americana, que é o da democratização e o da igualdade das oportunidades. Por outro lado, temos as dificuldades advindas do ingresso de um novo público, dificuldades essas que surgem tanto para as instituições como para os próprios estudantes que estarão se enveredando por uma nova trilha aberta na rede de caminhos que conduzem às oportunidades profissionais.

Não é demais lembrar que, tradicionalmente, o acesso ao ensino superior sempre foi mais ou menos restrito, em parte por ser o canal conducente às profissões de prestígio, reservado, portanto, a grupos privilegiados. Se examinarmos, por exemplo, o Brasil rural pré-industrialização, veremos que pouquíssimos jovens tinham acesso às escolas superiores¹³⁰. A expansão do ensino superior veio no bojo das transformações sociais que deram origem às sociedades ocidentais modernas, a saber, modernização, industrialização, expansão do setor de serviços, surgimento de grandes burocracias estatais e privadas e, principalmente, da classe média.

A legitimação da ordem social nestas sociedades passa pela difusão da crença de que vivemos numa cultura que recompensa o mérito, o esforço e o desempenho individual. Assim, a felicidade individual pressupõe a realização de propósitos do indivíduo, (internalizados culturalmente ou de sua natureza egoísta, conforme a tradição), como o progresso individual, a carreira, a renda, o prestígio e o poder. Assim, maiores oportunidades de prosperidade têm sido o mote principal da expansão e diversificação do ensino superior, um processo recorrente em todas as sociedades que se modernizaram.

Ao valor da igualdade associa-se de modo muito estreito o valor do mérito, aquele que estabelece que, a cada indivíduo caberá a recompensa de acordo com o seu esforço individual, e não de acordo com suas características herdadas como status familiar, por exemplo. Ambos os

¹³⁰ Sobre a história do ensino superior brasileiro, ver: ALBUQUERQUE FILHO, Wellington. "Aspectos Históricos e Culturais do Ensino Superior Brasileiro". in: *Crise Social e Multiculturalismo: Estudos de Sociologia para o Século XXI*. São Paulo: HUCITEC, 2003. Ver também: AZEVEDO, Fernando "A Vida Intelectual - As Profissões Liberais", "O Sentido da Educação Colonial" e "As Origens das Instituições Escolares" in: AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira: Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil*. Editora Unb/Editora UFRJ, 1996. DIAS, Maria Odila da Silva. "Aspectos da Ilustração no Brasil" *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* v. 278, jan./ jun. 1968. BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*. São Paulo: USP, 1959. TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil Análise e Interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

valores são herança das Revoluções do século XVIII, que em sua luta contra a ordem estamental, buscava estabelecer um critério impessoal e universal de alocação nas posições importantes do Estado e da sociedade. A luta contra os privilégios das aristocracias européias incluía barrar os mecanismos de transmissão via herança desses privilégios e prerrogativas, que eram legitimados pelo *status quo*, mais especificamente, pelo direito feudal e pela religião. Com efeito, a instituição de um modelo democrático de sociedade necessitava de novas formas de legitimação. Assim, a idéia então revolucionária de igualdade dos cidadãos perante o estado, deveria vir junto a um novo modelo de justificação das diferenças sociais. Ou seja, não se aceitavam mais as diferenças sociais baseadas no status familiar, doravante estas só poderiam ser aceitas como resultado do desempenho e do esforço individual¹³¹. Com efeito, a felicidade individual legítima é aquela que provém da realização de propósitos que o indivíduo toma por seus (ainda que dependam dos sistemas de alvos ou ideologias vigentes nas sociedades), como o progresso individual numa carreira, maior renda, o prestígio, etc. e, sendo assim, todos os meios deveriam ser postos à disposição para as realizações destas aspirações individuais.

A industrialização e a conseqüente expansão dos setores de serviços colocam uma nova missão para a educação, e principalmente para o ensino superior, que passa a ser a porta de entrada para posições ocupadas pela classe média. Como Wright Mills já dissera, há mais de cinquenta anos: o sistema educacional da metade do século XX passou a visar a produção de "homens de êxito" numa "sociedade de especialistas com empregos seguros"¹³² e não mais "bons cidadãos" como no século anterior, quando os sistemas universitários refletiam, segundo Daniel Bell, o sistema de status da sociedade. A universidade se tornou "árbitra da posição social" e "guardiã da entrada nestas posições" ganhando o "quase monopólio na determinação da futura estratificação da sociedade"¹³³. Infelizmente, enquanto árbitro, o ensino superior e suas credenciais não têm se mostrado muito isentos. É bem conhecida a sua função na reprodução das desigualdades sociais. Além disso, os próprios sistemas de ensino superior se tornaram estratificados, isto é, têm instituições com níveis de prestígio distintos, que por sua vez abrigam cursos com prestígios distintos, uns conduzindo a carreiras mais valorizadas do que outras, fenômeno já detectado em meados do século XX por Wright Mills quando afirmava que:

¹³¹ BELL, Daniel. "On Meritocracy and Equality" in: KARABEL, Jerome, HALSEY, Albert. *Power and Ideology in Education*. New York Oxford University Press, 1977, p. 617.

¹³² WRIGHT MILLS, Charles. *A Nova Classe Média*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p 284.

¹³³ BELL, Daniel. *Op cit.*, p. 608.

A situação de classe do pai reflete-se também no tipo de currículo escolhido. Os estudantes de Direito, Medicina ou Letras geralmente provêm de famílias que têm o dobro da renda anual da família dos estudantes de Enfermagem, Pedagogia ou Comércio¹³⁴.

Ademais, vasta literatura¹³⁵ permite-nos afirmar que os sistemas educacionais, e o ensino superior particularmente, transmitem e legitimam desigualdades pré-existentes à sua entrada, ou seja, fazem parte de um processo em que uma geração passa à seguinte suas vantagens e privilégios, como diz Christopher Jencks, "os bem educados tendem a ter pais relativamente afluentes"¹³⁶. E a detecção desta associação está relacionada ao fato de que os pais tentam passar seus privilégios aos filhos, o que explica a enorme pressão exercida sobre jovens de classe média para que entrem em alguma faculdade prestigiada, mas que vai diminuindo a medida que observamos jovens provenientes posições sociais mais baixas¹³⁷. De fato, educar-se transformou-se numa necessidade defensiva para o indivíduo proteger sua posição no mercado ocupacional, ou se investe na própria educação ou outros o farão e tomarão as posições disponíveis¹³⁸.

Sobre este ponto da perpetuação das desigualdades via educação Forquin apresenta várias abordagens teóricas e metodológicas que visam explicar este fenômeno: quer seja o modelo funcionalista de Parsons, que procura explicar a diferenciação educacional "em termos 'funcionais', a partir de necessidades sociais explícitas ou latentes"¹³⁹, quer seja o modelo "conflitualista" neoweberiano de Randall Collins¹⁴⁰ ou o modelo conflitualista neomarxista de Bowles e

¹³⁴ WRIGHT MILLS, C. *Op cit.* p. 285. Sobre este ponto, no Brasil, ver meu artigo: ALBUQUERQUE FILHO, W. *Op cit.*

¹³⁵ Ver, por exemplo: COLEMAN, James. "Equality of Opportunity and Equality of Results". *Harvard Educational Review*. Vol. 43, n° 1, *february*, 1973. COLEMAN, James. "The Concept of Equality of Educational Opportunity" *Harvard Educational Review*. Vol. 38, n° 1, *winter*, 1968. JENCKS, Christopher. "From Equal Opportunity to Equal Results" in: *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Harper & Row, Publishers New York, Evanston, San Francisco, London, 1973, cap. 1. BOWLES, Samuel, GINTIS, H. "I.Q. in the U.S. Class Structure" in: KARABEL, J. HALSEY, A. *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977. SEWELL, Willian, SHAH, V. "Socio-economic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education" in: KARABEL, J., HALSEY, *op cit.*, KARABEL, Jerome, HALSEY, A. "Education Research: A Review and an Interpretation" in: KARABEL, J., HALSEY, A. *Op cit.* KINGSOTON, Paul, LEWIS, L. "Introduction: Studying Elite Schools in America" in: KINGSOTON, Paul, LEWIS, L. *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*. State University of New York Press, 1990. PERSELL, Caroline, COOKSON, P. "Chartering and Bartering: Elite Education and Social Reproduction" in: KINGSOTON, Paul, LEWIS, L. (eds.) *Op cit.*, pp. 25-49.

¹³⁶ JENCKS, Christopher. "Social Stratification and Higher Education". *Harvard Educational Review*. Vol. 38, n° 2, *spring*, 1968, p. 290.

¹³⁷ JENCKS, Christopher. *Op cit.*, p. 292.

¹³⁸ BELL, Daniel. *Op cit.*, p. 610.

¹³⁹ FORQUIN, Jean Claude. *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 57.

¹⁴⁰ COLLINS, Randall. *The Credential Society: an historical sociology of education and stratification*. New York, Academic Press, 1982. COLLINS, Randall. "Crises and Declines in Credential Systems". in: *Sociology since Midcentury*. New York: Academic Press, 1981. COLLINS, Randall. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification" in: KARABEL, J., HALSEY, A., *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977.

Gintis¹⁴¹ onde: “é sublinhada a dimensão cultural e ideológica da educação e da seleção escolar enquanto base e transmissora estrutural da reprodução social”¹⁴².

De um modo ou de outro, o que está em jogo é que os sistemas educacionais devolvem à sociedade uma população quase tão diferenciada quanto aquela que neles ingressou. Podemos visualizar melhor este fenômeno se pensarmos o sistema educacional como uma "caixa preta"¹⁴³, dotada de entradas e saídas. À entrada, coortes de estudantes com diferentes orientações e capitais culturais e, ao longo da trajetória estudantil de uma mesma coorte, muitos estudantes vão se deparando com bifurcações e eventuais saídas do sistema que se distribuem ao longo da trajetória educacional, atuando diferenciadamente de acordo com as características dos estudantes. Tais situações vão eliminando gradativamente, ao longo das séries, aqueles que não persistem nas suas metas iniciais, ou os que ajustam suas metas para níveis mais realistas, ou aqueles que, de um modo ou de outro, são dissuadidos de prosseguir, o que faz com que esta população vá minguando a medida em que se avança rumo ao fim do processo educacional. O quanto cada um agregou em matéria de aptidões cognitivas e credenciais escolares (fatores não necessariamente relacionados, segundo Collins¹⁴⁴) irá, determinar, em termos probabilísticos, uma certa faixa de alocação possível no mercado de trabalho, bem como uma faixa salarial e seu estatuto social correspondente.

A dissuasão das aspirações, enquanto fenômeno subjetivo, e a alocação, seu correlato objetivo, indicam que a efetivação das aspirações de parte dos estudantes passa a ser percebida como inviável, dado que, para estes, alguns caminhos da caixa preta educacional se tornaram impérvios. Aspirações irrealistas (embora "real" aqui varie com a "localização social"¹⁴⁵ do indivíduo) irão sempre chocar-se com algum tipo de "balizamento", que leva a um processo de adaptação do estudante a trajetórias alternativas, havendo pontos do sistema em que esta triagem

¹⁴¹ BOWLES, Samuel, GINTIS, H. "I.Q. in the U.S. Class Structure" in: KARABEL, J., HALSEY, A. *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977.

¹⁴² FORQUIN, Jean Claude. *Op cit.*, p. 61.

¹⁴³ Tentativas de abrir a "caixa preta" ficaram a cargo, por exemplo, da sociologia do currículo e da etnometodologia, ver: APPLE, Michael. "Curriculum as Ideological Selection" *Comparative Education Review*. Vol. 20, n° 2, *june*, 1976, pp. 209- 215. APPLE, Michael, WEXLER, Philip. "Cultural Capital and Educational Transmissions: An Essay on Basil Bernstein, Class, Codes and Control: vol. III – Towards a Theory of Educational Transmissions" *Educational Theory*. Vol. 28, n° 1, *winter*, 1978, pp 34-43. COULON, Alain. "Etnometodologia e Educação" in: FORQUIN, J. *Op cit.*, cap. 6.

¹⁴⁴ COLLINS, Randall. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification" in: KARABEL, J., HALSEY, A. *Power and Ideology in Education*. New York Oxford University Press, 1977. COLLINS, Randall. *The Credential Society*. New York: Academic Press, 1979. COLLINS, Randall. "Crises and Declines in Credential Systems" in: *Sociology since Midcentury*. New York: Academic Press, 1981.

¹⁴⁵ BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas*. Petrópolis: Vozes, 1985, cap. 4.

acontece, que seriam as bifurcações ou "direcionamentos"¹⁴⁶. Para estes estudantes, sua história familiar e a trajetória econômica e social atuam na gênese das representações e antecipações em matéria de educação. Forquin cita uma passagem bastante ilustrativa a este respeito:

Bourdieu e Passeron enfatizam o *ethos* de classe e as expectativas e demandas educacionais como produtos de uma 'interiorização das probabilidades objetivas em esperanças subjetivas'; neste caso, modulação dos desejos em função das exigências sentidas ou pressentidas e antecipação realista funcionam como profecia para realização automática¹⁴⁷.

As conexões deste fenômeno com a estratificação social são notáveis, pois estes direcionamentos atuam selecionando jovens por características relacionadas às suas posições, de modo que haverá maior homogeneidade dentro de cada trilha do sistema educacional, do que entre as trilhas tomadas em seu conjunto. Segundo Rosembaum, referindo-se às práticas administrativas e curriculares das escolas:

A maioria das escolas divide seus estudantes por habilidade e currículo. Esta prática, [o *tracking*] tende a combinar estudantes similares e separar os dissimilares, e também a avaliar, hierarquizar, recompensar de modo diferente estes grupos, de modo mais radical do que acontece na sociedade¹⁴⁸.

Essas bifurcações têm um caráter subjetivo também, já que os estudantes se "alocam" em trilhas de acordo com sua auto-percepção¹⁴⁹, o que depende, por sua vez, da percepção dos outros significativos. Assim, os jovens se auto-selecionam para carreiras ou instituições que seriam mais "condizentes" com seu perfil¹⁵⁰. Mc Donough, afirma sobre este ponto que:

Quando estudantes se candidatam a um *college*, a maioria utiliza sua pontuação no SAT [*Scholastic Aptitude Test*] como um meio de auto-avaliação para identificar *colleges* onde

¹⁴⁶ FORQUIN, Jean Claude. *Op cit.*, p. 342, nota 12. Sobre "direcionamento" ou "*tracking*", ver também: ROSEMBAUM, James. "The Stratification of Socialization Processes". *American Sociological Review*. Vol. 40, *february*, 1975, pp 48-54. ROSEMBAUM, James. "Track Misperceptions and Frustrated College Plans: an Analysis of the Effects of Tracks and Track Perceptions in the National Longitudinal Survey". *Sociology of Education*. Vol. 53, *april*, 1980, pp. 74-88. ALBA, Richard, LAVIN, David. "Community Colleges and Tracking in Higher Education". *Sociology of Education*. Vol. 54, *october*, 1981, pp. 223-237.

¹⁴⁷ FORQUIN, J. *Op cit.*, p. 39.

¹⁴⁸ ROSEMBAUM, James. "The Stratification of Socialization Processes". *American Sociological Review*. Vol. 40, *feb.*, 1975, pp 48-54.

¹⁴⁹ REITZES, Donald, MUTRAN, Elizabeth. "Significant Others and Self Conceptions: Factors Influencing Educational Expectations and Academic Performance". *Sociology of Education*. Vol. 53, *jan.*, pp. 21-32.

¹⁵⁰ No ensino superior brasileiro temos o fenômeno da "pré-seleção" Ver RIBEIRO, Sérgio. "Mecanismos de Escolha da Carreira e Estrutura Social da Universidade". *Educação e Seleção*. Nº 3, 1981, pp. 93-103. RIBEIRO, Sérgio, KLEIN, R. "A Divisão Interna da Universidade; Posição Social das Carreiras". *Educação e Seleção*. Nº 5, 1982, pp. 29-43. VALLE SILVA, Nelson, PAUL, Jean-Jacques. "Conhecendo o seu Lugar: a Auto-Seleção na Escolha de Carreira". *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. ANPAE, vol. 14, n.1, jan/jun. 1998 e ALBUQUERQUE FILHO, W. "A Universidade da Desigualdade" *Arkhé Interdisciplinar*. Cândido Mendes – Ipanema, Ano II, nº 5, 1993.

eles teriam maior possibilidade de serem aceitos e onde outros estudantes têm escores no SAT similares¹⁵¹.

Um exemplo clássico deste problema são os *community colleges* norte-americanos, citados por Burton Clark¹⁵², com duração de dois anos e perfil vocacional¹⁵³, funcionam como instituições de triagem entre jovens menos promissores, em média, dado o status socioeconômico de sua clientela, para aqueles que poderiam, mediante dado desempenho, transferir-se para um *college* de maior prestígio (de 4 anos) e, portanto, prosseguir nos estudos, enquanto conduz os demais para um curso terminal, isto é, estes seriam dissuadidos dos seus intentos iniciais de continuar os estudos. O artigo de Clark é uma descrição do processo, às vezes sutil, de fazer o estudante, através de "aconselhamento"¹⁵⁴, perceber que, dado o seu desempenho, suas chances de prosseguir podem se tornar praticamente nulas. Jerome Karabel, investigando particularmente o papel dos "*community colleges*" nos sistema de ensino superior norte-americano, afirma que:

Quase sempre, os estudantes de origens modestas, irão, (...) matricular-se em escolas e cursos que treiná-los-ão para posições aproximadamente comensuráveis com suas origens sociais (...) Tendo incrementado o acesso ao ensino superior, os *community colleges* foram notavelmente mal sucedidos em reter seus alunos e em reduzir diferenças de classe nas oportunidades educacionais (...) sendo o canal de seleção mais baixo da hierarquia acadêmica, absorve a vasta maioria dos estudantes que são a primeira geração de suas famílias a entrar no nível superior¹⁵⁵.

Neste sentido, a expansão das vagas através dos *community colleges* atende à promessa de que qualquer um pode realizar suas aspirações educacionais, desde que se esforce para isto. Entretanto, isto não significa dizer que a estratificação do ensino superior seja um mero reflexo das desigualdades de desempenho e motivação dos estudantes, dado que essas desigualdades estão também relacionadas com as posições que estes ocupam na estrutura de estratificação inter-institucional:

¹⁵¹ MCDONOUGH, Patricia. *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. State University of New York, 1997.

¹⁵² CLARK, Burton. "The 'Cooling-Out' Function in Higher Education" *The American Journal of Sociology*. Maio, 1960, pp. 569-576. A expressão "*to cool out*", que aqui traduzo livremente por dissuadir, ("esfriar" seria mais adequado) é de Erving Goffman.

¹⁵³ "...transfer and preparatory, preprofessional, terminal general, and terminal occupational (...) the purpose of two year colleges multiplied and expanded." WARD, Cynthia. "A Lesson from the British Polytechnics for American Community Colleges". *Community College Review*. Vol. 29, n° 2, fall, 2001.

¹⁵⁴ Ver também sobre este ponto: CICOUREL, Aaron e KITUSE, John. "The School as a Mechanism of Social Differentiation" in: KARABEL, J. HALSEY, A. *Op cit.*, pp 282-292, e KERCKOFF, Allan. "The Status Realization Process: Socialization or Allocation?" *Social Forces*. 55 (2), 1976, pp. 369-381.

¹⁵⁵ KARABEL, Jerome. "Community colleges and Social Stratification: Submerged Class Conflict in American higher Education" in: HALSEY, A., KARABEL, J. *Op cit.*, p. 248.

Evidências mostram fortemente que características organizacionais — especificamente relacionadas ao ambiente não acadêmico do *community college* e a abundância de programas vocacionais e terminais — tende a enfraquecer o desempenho educacional e diminuir o nível de realização ocupacional de seus estudantes, independente das características destes mesmos alunos. Mesmo quando alunos de *colleges* de dois anos têm o mesmo nível socioeconômico e de desempenho que os de *colleges* de quatro anos, ainda assim têm menos probabilidade obter o grau de bacharel¹⁵⁶.

No sistema norte-americano, esta tarefa de “peneiramento” ou de induzir os que, por seu desempenho, não passarão pelo filtro da supervisão escolar a tomar consciência da inviabilidade de suas aspirações ao *four-year college*, seria a conseqüência inerente da aplicação de uma política de recrutamento de "portas abertas" (*open gates*), ou seja, a dissuasão das aspirações, em vez de ser feita em algum tipo de exame vestibular, é feita ao longo do curso dentro de uma instituição, a qual caberá a tarefa de manter os sonhos de alguns e dissipar os de outros.

Esta forma de recrutamento por "portas abertas" estaria consoante com o ideal da igualdade de oportunidades, isto é, a seleção ao se dar internamente ao sistema de ensino, subjaz a idéia a de que oportunidades educacionais não foram negadas. Os de menor desempenho também tiveram sua chance. Será a trajetória ao longo do curso que dirá se eles têm chances de prosseguir os estudos ou terminá-los em dois anos. Esta forma de legitimar o "sucesso" e o "fracasso" é um modo gradual de dissipar aspirações, justo o contrário dos grandes vestibulares unificados do Brasil da década de setenta, em que sonhos de milhares de jovens se entrechocavam com a dura realidade de serem dissuadidos às portas da universidade pelo seu número reduzido de vagas. Tais quais ritos de passagem, estes processos são negociações contínuas entre indivíduo e sociedade para que aquele constitua a sua identidade, e para que possa responder para si mesmo a pergunta: o que ele pode vir a ser? Que aspirações ele pode, ou a sociedade permite-o, realizar?¹⁵⁷

Dado que as posições de prestígio e status não são suficientes para todos os contendores, em algum momento de suas vidas os estudantes e os profissionais já formados entenderão que existem expectativas e aspirações que são razoáveis, e outras que não o são. É razoável supor que, dependendo da classe social do indivíduo, esta tomada de consciência da distân-

¹⁵⁶ KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. Oxford University Press, 1989, nota 17 p. 236. Sobre este ponto, ver também: DOUGHERTY, Kevin “The Effects of the Community Colleges: Aid or Hindrance to Socioeconomic Attainment?” *Sociology of Education*. Vol. 60, *April*: 86-103, 1987.

¹⁵⁷ RIST, Ray. "On Understanding the Processes of Schooling: the Contributions of Labeling Theory" in: HALSEY, A., KARABEL, J. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977.

cia entre o que se deseja obter e o que se pode obter se dê em momentos diferentes do curso de vida de um indivíduo. As escolhas fundamentais da vida estudantil, particularmente a escolha da carreira universitária, podem ser um divisor de águas entre aqueles que as fazem sob os constrangimentos e obstáculos das classes menos privilegiadas e que, portanto, têm que tomar esta consciência mais cedo em suas vidas, e aqueles que, tendo chances de escolher as melhores e mais disputadas opções, terão tardiamente a percepção de que nem tudo que se deseja é possível. Os indivíduos, portanto, não escolheriam, antes seriam alocados:

Há considerável evidência de que as expectativas se ajustam ao mundo real durante a infância e os anos de adolescência. Por exemplo, as expectativas dos estudantes do nono e décimo ano são menos fortemente relacionadas com o desempenho recente do que aqueles do décimo segundo ano. Também, jovens a medida em que envelhecem, ficam menos convencidos que todos têm as mesmas chances de obter as 'boas coisas' da vida. Quanto maior a diferença entre aspirações e expectativas, menor é a fé dos jovens na importância do esforço da habilidade, e maior a crença na importância de 'expedientes'. Portanto parece razoável afirmar que expectativas sobre o futuro são afetadas por constrangimentos estruturais observados, e que estes importam mais do que a pura motivação do indivíduo (...) a estrutura social limita a realização, e o conhecimento da significância de tais limitações cresce a medida em que se envelhece¹⁵⁸.

Um sistema que fosse aberto ao talento seria aquele que permitiria o "avanço do indivíduo até onde suas habilidades podem levá-lo"¹⁵⁹. O problema é que, dadas as enormes diferenças de recursos, e a escassez de posições desejadas, fatalmente teremos uma massa de indivíduos conduzidos a posições intermediárias ou ao menos distintas daquelas que desejariam ou poderiam obter se não trouxessem consigo, as desvantagens adscritas, familiares ou adquiridas. Desde as primeiras séries até as pós-graduações, podemos encontrar indivíduos que, em algum momento, ou ajustam suas expectativas ou saem do sistema, evadindo-se da trajetória típica para o acesso aos bens e aos recursos desejados e valorizados. Todavia, de todos níveis deste sistema, nenhum parece estar mais identificado aos sonhos de realização pessoal do que o ensino superior (embora já corroído pela inflação credencialista). Sua vinculação tradicional com as profissões liberais, o poder do diploma e seu status intrínseco, a perspectiva do coroamento de uma vida escolar e o início da vida produtiva no mercado de trabalho são aspectos que trazem para suas dependências os anseios (e ansiedades) dos jovens em relação ao

¹⁵⁸ KERCKOFF, Allan. "The Status Realization Process: Socialization or Allocation?". *Social Forces*. vol. 55, n° 2, 1976, p. 371.

¹⁵⁹ KARABEL, Jerome. "Community colleges and Social Stratification: Submerged Class Conflict in American higher Education" in: HALSEY, A., KARABEL, J. *Power and Ideology in Education*. New York Oxford University Press, 1977, p. 233.

seu futuro. A maneira como o sistema de ensino superior atende, ou deixa de atender, traduz-se nesta citação de Burton Clark:

Situações de oportunidade são também situações de negação e fracasso. Portanto, as sociedades democráticas precisam não só motivar o desempenho mas também pacificar aqueles a quem o sistema negou recompensas de modo a sustentar motivação em face de desapontamentos e evitar ressentimento¹⁶⁰.

Esta ansiedade é a resultante de uma sôfrega luta contra o descenso, como afirma Jencks:

Para um jovem de alta classe média, por outro lado, a pressão para ingressar no *college* é bem mais intensa. Não é uma aspiração, é uma expectativa. Pais com nível superior simplesmente tomam por decidido que seus filhos também ingressarão no *college*. Qualquer alternativa leva a uma escalada para baixo que conduz a um trabalho pobre, baixa renda, amigos errados e um modo de vida inaceitável. Ou seja, a mobilidade descendente parece encerrar temores bem mais assustadores do que a mera frustração da mobilidade ascendente¹⁶¹.

2.2 Existe Seleção “Justa”?

O problema é que os sistemas educacionais sancionam os critérios culturalmente aceitos de promoção ou mobilidade social ascendente, com seus modos particulares de justificar e legitimar as diferenças entre os indivíduos. Ralph Turner¹⁶², afirma que é "a estrutura de normas comuns" (*folk norms*) que define o modo aceito de mobilidade ascendente. O sistema educacional, portanto, apenas o implementa, facilitando ou impedindo a mobilidade social.

A difusão da noção de que há justiça na correspondência entre recompensa, de um lado, e aspirações e esforço individual, do outro, tem óbvias conexões com o problema da manutenção da ordem social, particularmente, diga-se de passagem, nas sociedades ocidentais e naquelas em que vigem valores individualistas, ou seja, a ênfase no desempenho individual como justificador das desigualdades de recompensa. Assim, a ordem social dependeria da manutenção da crença, por parte dos indivíduos, de que o sistema de estratificação é justo e que esta justiça é proveniente da aplicação, pelo sistema educacional, de critérios considerados legítimos pela

¹⁶⁰ CLARK, Burton. *Op cit.*, p. 569.

¹⁶¹ JENCKS, Christopher. "Social Stratification and Higher Education". *Harvard Educational Review*. Vol. 38, nº 2, primavera, 1968.

¹⁶² TURNER, Ralph. "Sponsored and Contest Mobility and the School System". *American Sociological Review*. 25 (6): 855-67, december, 1960, p. 856.

sociedade mais ampla. O mesmo Turner¹⁶³ afirma que o mais conspícuo problema de controle social é o de assegurar a lealdade dos menos privilegiados, ou seja, daqueles que receberão recompensas menores.

O problema da legitimidade da hierarquia social em sociedades estratificadas apresenta, entre outros, três aspectos para nós muito importantes: primeiro, cada indivíduo que detém uma posição numa dada hierarquia de poder tem que justificar esta posição tanto para si mesmo quanto para os outros indivíduos em posições diferentes; segundo, os escalões mais altos, ou a elite, devem se esforçar por conservar um sistema que mantenha a submissão e a cooperação dos escalões mais baixos, de modo a prevenir desafios bem sucedidos a seu poder; e por fim, a elite deve ser flexível o bastante para assimilar líderes potencialmente hábeis de grupos subordinados e competidores¹⁶⁴.

O sistema funciona como se as habilidades individuais fossem o único critério determinante para a promoção ou a dissuasão. Porém, o sucesso escolar é dependente de uma série de outros fatores, como a família e a comunidade de onde provém o estudante, se estas são capazes financiar economicamente e sustentar psicologicamente a "maximização de seu talento potencial"¹⁶⁵ seu status socioeconômico, religião, etnia, motivações, valores e atitudes. Enfim, um compósito de aspectos adscritos e adquiridos em que o peso daqueles, em geral, sobrepuja o destes.

Dois modos "típicos-ideais" de se conduzir os jovens pelos sistemas educacionais, mantendo-os fiéis ao sistema seriam pelo "apadrinhamento" (*sponsored mobility*), como no sistema educacional inglês, ou pela "competição" (*competition mobility*), como no sistema norte-americano. O primeiro antecipa a seleção dos melhores em desempenho com trilhas diferenciadas já no ensino médio, o outro adia esta seleção para o nível pós-secundário, como tratamos acima no caso dos *community colleges* norte-americanos.

No primeiro, a dissuasão acontece cedo na vida estudantil, previne-se de que estes jovens alimentem anseios irrealistas de realização pessoal, o que lhes diminuiria possíveis frustrações. Até o próprio treinamento que recebem nega-lhes as habilidades necessárias para tanto, e acostuma-os à idéia da subordinação, evitando outrossim a possível constituição de uma contra-elite contestadora da legitimidade do sistema. No segundo, instila-se nos jovens o valor da

¹⁶³ TURNER, Ralph. *Op. cit.*, p. 859.

¹⁶⁴ HOPPER, Earl. "A Typology for the Classification of Educational System" in: KARABEL, J., HALSEY, A. *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977.

¹⁶⁵ HOPPER, Earl. *Op. cit.*, p. 197.

competição pelas recompensas valorizadas. Não haveria pontos nodais ou de bifurcação para selecionar os melhores, é ao longo da trajetória educacional que o indivíduo vai se provando contra os obstáculos, tanto adscritos como adquiridos, e mostrando, ao longo de sua vida estudantil, o justo merecimento.

Na mobilidade por competição, o controle social precisa adiar ao máximo a percepção por parte do indivíduo de que ele está sendo "alocado", para que haja tempo deste se comprometer com as regras do sistema a ponto de não pretender contestá-las. Assim, difunde-se entre os contendores a idéia de que todos são potenciais pertencentes à elite, incute-se nestes a identificação com um grupo ao qual ainda não pertencem. Ao mesmo tempo, dificulta-se a percepção, por parte dos estudantes, dos problemas relativos à distribuição das oportunidades profissionais. Por outro lado, é um sistema que, ao afirmar a idéia da igualdade das oportunidades educacionais, é mais aberto, pois recruta e forma não só indivíduos competentes mas também aqueles que não atendem a requisitos médios, e deixa para a sociedade, ou mais especificamente para o mercado de trabalho, a tarefa alocativa. Assim, já que muitos terão acesso às credenciais, alguns, os melhores em desempenho, provavelmente serão os sobreviventes da luta no mercado competitivo pelas escassas posições valorizadas, e por mão-de-obra qualificada. Conseguindo as melhores posições, acabarão por forçar os demais (abaixo na escala de desempenho ou prestígio de suas credenciais) a se alocarem em posições abaixo do que seria "de acordo" com a sua credencial¹⁶⁶. Esta seria, portanto, uma dissuasão pós-universitária, aquela que, ao longo da vida do indivíduo, o fará escolher o possível diante das circunstâncias que conspurcam o desejado.

Embora os mecanismos de seleção e mobilidade sejam distintos, o fato é que dadas as mesmas condições determinantes de sucesso escolar, um jovem norte-americano e um inglês têm chances parecidas de serem selecionados para o ensino superior, a diferença é que no sistema norte americano, a mobilidade competitiva dissimula (por parecer mais democrática) os mecanismos de seleção e dissuasão¹⁶⁷. No sistema inglês estes seriam mais explícitos.

No caso do Brasil, Gomes sugere que antes de 1930 a estrutura social brasileira abrigaria traços do modelo de mobilidade patrocinada e que, após 1930, apresentaria traços do modelo de mobilidade competitiva.

¹⁶⁶ BOUDON, Raymond. *Efeitos Perversos e Ordem Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

¹⁶⁷ GOMES, Candido. "Modelos de Mobilidade social no Brasil: educação acadêmica e profissionalizante em perspectiva histórica" *Cadernos de Pesquisa*. 40, fev. 1982, pp. 23-33.

O sistema educacional brasileiro tem se deslocado do modelo de mobilidade patrocinada para o de mobilidade competitiva. Pontos de seleção definitiva do alunado tendem a ser evitados ou adiados¹⁶⁸.

Outra classificação de sistemas educacionais foi estabelecida por Hopper¹⁶⁹, que inclui mais critérios. Sua construção ideal-típica é bastante interessante e nos mostra como essas ideologias de legitimação de sistemas educacionais podem ser classificadas a partir de quatro perguntas básicas:

- 1) Como a seleção educacional ocorre?
- 2) Quando as pessoas são inicialmente selecionadas?
- 3) Quem deve ser selecionado?
- 4) Por que deve ser selecionado?

A primeira pergunta, o “como a seleção educacional ocorre” é respondida pelo grau de centralização com que é administrado um sistema, por exemplo. Os mais centralizados e padronizados nos processos de seleção tenderiam a um modelo de mobilidade patrocinada, os menos centralizados (como o dos EUA) tenderiam à mobilidade por competição, embora o autor saliente haver alguma variação histórica que tornaria estas características intercambiáveis.

O “quando” é respondido por quão cedo um sistema educacional segrega seus alunos em rotas diferenciadas. Isto determina quanto tempo antes do término da educação os alunos passaram em rotas diferenciadas e especializadas. Assim, nos mais formalmente diferenciados, e que mais cedo selecionam, haveria maior possibilidade, em função de seus critérios restritivos, de alunos “adequados” não serem selecionados, e portanto, dissuadidos de seus intentos. Por outro lado, sistemas que retardam a seleção, em função de critérios mais lenientes, correriam o risco de selecionar alunos “inadequados”, promovendo-os educacionalmente, mas deixando ao mercado de trabalho a tarefa de alocação. Vale ressaltar que essa “adequação” do estudante nada teria de inato, sendo resultante do processo de interação deste com o sistema educacional.

A princípio, para Hopper, parece que o grau de diferenciação formal e especialização de trajetórias antecipadas que caracterizaria um sistema educacional refletiria, em parte, a decisão

¹⁶⁸ GOMES, Cândido. "Modelos de Mobilidade social no Brasil: educação acadêmica e profissionalizante em perspectiva histórica" in *Cadernos de Pesquisa*. 40, fev., 1982, p. 28. Muito embora, malgrado os esforços de expoentes como Anísio Teixeira, o dualismo entre escola profissionalizante e acadêmica não tenha sido superado, ver também: GOMES, Cândido A. *A Educação em Perspectiva Sociológica*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1994, pp. 135-147.

¹⁶⁹ HOPPER, Earl. "A Typology for the Classification of Educational System" in: KARABEL, J., HALSEY, A., *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977.

da sociedade sobre os custos relativos de desperdiçar “talentos naturais” e poupar recursos, ou aproveitar talentos mesmo adotando uma política perdulária em relação a recursos.

Uma postura elitista¹⁷⁰, por exemplo, parte do princípio que dado que recursos educacionais têm custo, ou são escassos, devem ser utilizados apenas para treinar aqueles que são capazes de receber esta educação sem desperdiçá-la. Assim são os sistemas muito seletivos. O risco que se corre neste modelo é que uma seleção muito restritiva pode deixar de fora (dissuadir) pessoas com talento suficiente para assumir os papéis garantidos por aquela formação que se pretende preencher. A dissuasão, neste caso, se dá durante a trajetória estudantil, dentro do sistema de ensino. Em algum momento da vida do estudante, algum tipo de exame classificatório irá retirá-lo da disputa, mesmo que ele tenha habilidades suficientes.

Neste modelo fazem sentido as propostas por diversificação do sistema de ensino superior, ou seja, um sistema que abarque trajetórias alternativas para os que são dissuadidos¹⁷¹. As alternativas não se equivalem em termos de prestígio, mas torna a dissuasão menos dolorosa e afetaria menos a "lealdade ao sistema". Assim, neste modelo, a seleção dos "melhores" deveria se dar o mais cedo possível, de modo a assegurar o treinamento dos futuros líderes e dos futuros “liderados”. Na medida em que há uma diversificação do sistema que reproduz aproximadamente as hierarquias sociais, instituições de variados prestígios, com suas respectivas subculturas estudantis apartadas, preparariam seus respectivos estudantes para seus “respectivos, adequados e convenientes” papéis sociais.

Outro modelo de seleção é o igualitário, que prefere até desperdiçar recursos educacionais, mas não os talentos individuais. Assim, seus critérios de seleção são frouxos, o que permite a entrada de pessoas "inadequadas" às funções que se quer preencher. Neste modelo, a idéia de democracia das oportunidades educacionais preserva-se, mas deixa-se para a sociedade, ou o mercado de trabalho, a inglória tarefa de dissuasão. O que chamáremos aqui de "dissuasão pós-universitária". Aqui cabe a idéia de um sistema pouco diversificado, pois dá-se ênfase a uma educação humanista e liberal que forme o cidadão, mais do que o técnico ou o profissional. E

¹⁷⁰ HOPPER, Earl. "A Typology for the Classification of Educational System" in: KARABEL, J., HALSEY, A. *Power and Ideology in Education*. New York Oxford University Press, 1977.

¹⁷¹ No Brasil, Simon Schwartzman tem sido o mais importante defensor desta estratégia. Ver, por exemplo: "A Revolução Silenciosa do Ensino Superior" mimeo; "O Ensino Superior no Brasil: a busca de alternativas" VII Fórum Nacional, Instituto de Altos Estudos, Rio de Janeiro, 15 de maio de 1996. Publicado em João Paulo dos Reis Velloso (coord.) *O Real, o crescimento e as reformas*, Rio de Janeiro, José Olympio e também "O Futuro da Educação Superior no Brasil" in: PAIVA, V., WARDE, M. *Dilemas do Ensino Superior na América Latina*. Campinas: Papirus, 1994, pp. 143-178.

também, ao proporcionar uma subcultura estudantil mais homogênea, evitaria criar grupos de elite afastados demais do homem comum.

Entretanto, malgrado as diferenças estruturais entre os sistemas de seleção educacional, Hopper afirma que não há, entre os países industrializados, muita diferença entre as respectivas versões oficiais das ideologias de implementação educacional que justificam quando a seleção inicial deve ocorrer. Estas versões em geral afirmariam que, dentro dos limites dos recursos disponíveis, todos os indivíduos deveriam ter tanta educação quanto possível. Dito de outro modo, a seleção difere, mas suas justificativas não. Portanto, deveríamos supor, como foi dito acima, que quanto maior for a disponibilidade de recursos, maior a probabilidade de se ter um sistema educacional que minimize as chances de rejeitar um estudante promissor ou adequado, ou seja, um sistema com pouca diferenciação formal antecipada e trajetórias especializadas. Porém, segundo Hopper, as evidências não confirmam isso. Há nações cujos PNBs ou renda per capita se equivalem e que alocam proporções muito distintas de seus recursos em educação. Por outro lado, países que destinam percentuais equivalentes de seus recursos ao ensino apresentam grande diversidade de graus de diferenciação e especialização de seus sistemas educacionais. Além disso, não se encontra relação entre as variações neste grau de diferenciação e variações na renda per capita ou nos gastos com educação de cada país. Muitas sociedades têm sistemas educacionais incongruentes com as ideologias que propalam, e rápidas mudanças sociais causadas por industrialização e/ou modernização não podem explicar a grande variedade de processos de recrutamento vigentes em cada sistema educacional.

Coerentes ou não, essas ideologias educacionais podem variar entre dois extremos que Hopper denomina "elitista" e "igualitária". A primeira, num dos extremos, parte do princípio que inteligência e educabilidade seriam fatores determinados hereditariamente, portanto alguns indivíduos podem não se beneficiar da educação além de um nível mínimo. Dado que os recursos são limitados, o máximo de educação deveria ser dada ao indivíduo de acordo com sua capacidade futura de contribuir para a produtividade econômica. Assim, de acordo com esta perspectiva "elitista", os que parecem mais aptos às posições da elite deveriam ser separados daqueles destinados às posições menos importantes o mais cedo possível, para que possam ganhar confiança para liderar, e os demais, o desejo de os seguir. Nesse sistema deve haver grande número de rotas. A segunda, a "igualitária", no outro extremo do espectro ideológico, parte do princípio que inteligência e educabilidade são determinados por fatores ambientais, de modo que, com uma instrução adequada, todos devem beneficiar-se da quantidade máxima de educa-

ção e que esta, sendo um direito do indivíduo, lhe deve ser proporcionada independente de sua capacidade futura de contribuição para a produtividade econômica. Além disso, aqueles aptos às posições de elite deveriam trabalhar e interagir o máximo possível com aqueles aptos às posições inferiores. Deste modo, os primeiros não perderiam de vista a perspectiva do homem comum e os últimos não se tornariam demasiado subordinados e sem iniciativa. Neste modelo a seleção se daria o mais tarde possível e um mínimo de rotas educacionais deve existir.

Examinando o caso norte-americano, percebe-se que seu padrão de seleção educacional não é congruente com sua ideologia meritocrática de legitimação da seleção, já que alguns segmentos de sua população são informalmente excluídos da competição ou pelo menos incapazes de participar em igualdade de condições¹⁷².

Vimos até agora o componente sistêmico e ideológico da seleção educacional, falta agora investigar o aspecto individual ou subjetivo da questão, ou seja, como o estudante, ao longo de sua trajetória educacional, tentará realizar as expectativas familiares e aspirações individuais e quais mecanismos de adaptação terá que engendrar a medida em que tiver que lidar com os obstáculos que o próprio sistema irá lhe colocar.

Deslocando nosso foco do ponto de vista macro-sociológico acima, para um ponto de vista mais micro sociológico, a trajetória estudantil é um processo de construção da identidade do indivíduo, ou seja, está dentro do processo através do qual, em sua vida, o indivíduo negocia sua identidade a partir das interações com os outros e tenta produzir imagens estáveis de si mesmo.

¹⁷² HOPPER, Earl. *Op cit.*, p. 161. A tipologia apresentada por este autor segue adiante a partir das duas últimas perguntas das quatro inicialmente apresentadas, a resposta à pergunta de número três “quem deve ser selecionado” coloca o sistema educacional num eixo que varia entre duas propriedades polares: a primeira, o completo universalismo, ou seja, são selecionados aqueles que dominam habilidades técnicas, que qualquer um pode aprender; e a segunda, sua oposta, o particularismo, ou seja, são selecionados aqueles que dominam os comportamentos e as habilidades valorizadas por grupos dominantes, em geral aprendidas pela socialização em estratos privilegiados.

E, em resposta à questão número quatro, “por que devem eles ser selecionados” pode-se conceber um contínuo que varia entre dois tipos polares: o primeiro representando a qualidade do completo “coletivismo”, ou seja, justifica-se a seleção “dos melhores” em função das necessidades sociais ou coletivas; e o segundo, seu oposto, representando a qualidade do completo “individualismo”, ou seja, justifica-se a seleção dos melhores em função do direito individual às recompensas por seu mérito.

Deste modo, o particularismo em relação a quem deve ser selecionado, significa que o critério desta seleção enfatiza em primeiro lugar habilidades “difusas” e secundariamente habilidades técnicas. Assim aqueles que mais dispõem das primeiras precisam menos das segundas. Este critério vige em sociedades que com sistemas de status adscritos em que estas habilidades difusas e características adscritas são desigualmente distribuídas, e só os grupos particulares que detêm tais privilégios é que podem ter a oportunidade de aprender estas habilidades. Entenda-se por habilidades “difusas” as “manners”, ou seja, habilidades de etiqueta, comportamento e relacionamento social que em geral se distribuem desigualmente na estrutura social.

Como todo quadro teórico desta natureza, proporciona mais uma classificação de valor heurístico e comparativo do que uma versão descritiva dos sistemas. O próprio autor afirma que maioria das sociedades industriais contém vários grupos de elites com ideologias de legitimação de seleções educacionais em franca competição entre si.

É na "caixa preta" do sistema educacional que um conjunto de práticas agrupa, separa, classifica e hierarquiza estudantes, com efeitos sobre suas identidades. Tais efeitos mostrar-se-ão duradouros no futuro e responderão, em parte, pelas diferenças de desempenho e de realização desses estudantes¹⁷³. As "decisões rotineiras de aconselhamento e orientação do "staff escolar", nos dizeres de Cicourel e Kituse¹⁷⁴ consideram a influência desses processos nas decisões de estudantes de nível médio (*High School*) de tentar ir para o *College* ou não, o que tem óbvias implicações para a vida profissional futura desses jovens. Enfim, o sistema educacional formal pode afetar as expectativas dos estudantes e suas respectivas realizações.

Este problema Jerome Karabel chama de "administração das ambições":

Todas as sociedades industriais enfrentam o problema de alocar indivíduos qualificados na divisão do trabalho caracterizada pelas desigualdades estruturais de renda, status e poder. Dado que ocupar posições superiores em tais sistemas proporciona uma variedade de gratificações materiais e psicológicas não disponíveis para aqueles que ocupam posições subordinadas, o número de indivíduos que aspiram a posições privilegiadas na divisão do trabalho ultrapassa, previsivelmente, em muito, o número disponível dessas posições tão almejadas. Nas sociedades industriais avançadas, aonde em maior ou menor grau, renunciou-se às ideologias que historicamente legitimaram a transmissão hereditária das posições, este problema da discrepância entre ambições e a capacidade da estrutura de oportunidades de satisfazê-las é endêmico¹⁷⁵.

Uma sociedade democrática na origem, como a norte-americana, "gera muito mais ambição do que a estrutura de oportunidades pode satisfazer"¹⁷⁶, pois promete às classes subordinadas a possibilidade de ascensão via esforço individual sem oferecer canais bem estabelecidos de ascensão social. Assim, mesmo que instituições vocacionais e profissionalizantes tenham um perfil dissuasório na luta contra o descenso relativo, ainda se colocam como uma opção melhor

¹⁷³ Uma interessante discussão sobre os efeitos do agrupamento de alunos por desempenho pode ser encontrado em GOMES, Cândido A. *Op cit.*, pp. 125-134.

¹⁷⁴ CICOUREL, Aaron, KITUSE. John "The School as a Mechanism of Social Differentiation" in: KARABEL, J., HALSEY, A. *Op cit.*, pp. 282-292.

¹⁷⁵ KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. "Community Colleges and the American Social Order" in: *The Diverted Dream Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. Oxford University Press, 1989, p. 7. Ver também, BOUDON, Raymond. *Efeitos Perversos e Ordem Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. Sobre a administração das ambições ver também: HANSON, Sandra. "Lost Talent: Unrealized Educational Aspirations and Expectations among U.S. Youths". *Sociology of Education*. Vol. 67, *july*: 1994, pp. 159-183. MCLELAND, K. "Cumulative Disadvantage among the Highly Ambitious". *Sociology of Education*. Vol. 63, *april*: 1990, pp. 102 – 121. KERCKHOFF, Alan. "The Realism of Educational Ambitions in England and the United States". *American Sociological Review*. Vol. 42, *august*, 1977, pp. 563-571.

¹⁷⁶ KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *Op cit.*, p. 8.

do que apenas o ensino médio¹⁷⁷. E neste sentido, persistir nas metas educacionais é sempre melhor que evadir-se, embora poucos sejam os autores que relacionem os dois temas de modo claro e inequívoco¹⁷⁸, ou seja, percebem a persistência estudantil como um fator que não pode ser facilmente separado do fenômeno da realização educacional e ocupacional¹⁷⁹. Tal fato é compreensível, posto que são linhas de investigação que têm caminhado paralelamente: de um lado, os estudos de estratificação social relacionando desigualdades sociais e realização educacional, do outro, estudos tentando dar respostas ao problema da evasão no ensino superior, um tema que, além de acadêmico, interessa sobremaneira às administrações universitárias.

Assim, neste novo contexto, o problema da evasão tem se afigurado como da maior importância. Altos índices de evasão comprometem o prestígio, a viabilidade institucional e, no caso das instituições privadas, também a viabilidade econômica. De modo bastante compreensível, este fenômeno tem preocupado as esferas da administração escolar no que concerne ao recrutamento e à manutenção do corpo estudantil. Aumentar as vagas é apenas um aspecto do problema, o outro é manter os estudantes de modo que terminem seus cursos. Com efeito, o conhecimento dos aspectos da vida universitária que levam à evasão pode ensejar políticas institucionais de modo a aumentar as taxas de persistência¹⁸⁰.

É sabido que um conjunto importante de variáveis afeta não só as escolhas e as trajetórias educacionais dos estudantes no ensino superior, como também a probabilidade de persistência em suas escolhas de curso e instituição. Há variáveis socioeconômicas, institucionais, atitudinais e interacionais, sendo vasta a literatura dedicada a compreender esta enorme gama de possibilidades de atribuição de causalidade.

Por "trajetórias" estudantis estamos aqui entendendo o ponto em que os estudantes estão prestes a ingressar nos sistema de ensino superior incluindo, portanto, a definição de metas, a busca de informação sobre cursos e instituições, as opções efetivas de curso, as negociações

¹⁷⁷ PASCARELLA, Ernest, TERENCEZINI, Patrick. *How College Affects Students*. Jossey-Bass, 1991, pp. 372- 373.

¹⁷⁸ PASCARELLA, Ernest, TERENCEZINI, Patrick. *Op. cit.*, pp. 369- 370.

¹⁷⁹ Sobre este ponto Vincent Tinto nos lembra que “entre homens de 25 anos ou mais com um a três anos de *college* reportaram uma renda mediana anual de 31.308,00 dólares em 1989. Graduados em *colleges* da mesma faixa etária reportaram uma renda mediana de 38.565,00 dólares, uma diferença pouco acima de 23%”. TINTO, Vincent. *Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press, 2nd Edition, 1993, p. 1.

¹⁸⁰ Um exemplo é o caso do ensino superior norte-americano: “Mais estudantes abandonam *Colleges* e Universidades antes de completar o curso do que os que permanecem. Dos quase 2,4 milhões de estudantes que em 1993 entraram para o nível superior pela primeira vez, mais de 1,5 milhão (62,5%) vão deixar sua primeira instituição sem receber seu diploma. Destes, aproximadamente 1,1 milhão (73,33%) abandonaram o ensino superior de modo definitivo sem nunca se graduar quer num curso quadrienal ou bienal”. TINTO, Vincent. *Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press, 2nd Edition, 1993, p. 1.

com outros significativos, o início da vida estudantil e seu subsequente envolvimento nas atividades acadêmicas¹⁸¹.

As características ou variáveis pré-ingresso dos estudantes no sistema podem ser divididas em "objetivas"¹⁸² e "psicossociológicas"¹⁸³. Dentre as primeiras estão as condições materiais de vida, renda familiar, ocupação, se são a primeira geração da família a atingir o nível superior, nível de escolaridade dos pais, história escolar (ensino público ou privado), gênero, raça ou etnia, capital cultural e social¹⁸⁴. Já as variáveis psicossociológicas ou micro-sociológicas englobam atitudes dos pais em relação ao trabalho e futuro escolar dos filhos¹⁸⁵, atitudes prevalentes na vida estudantil progressa em relação a metas educacionais elevadas, introjeção de valores relativos a mérito e desempenho individual, expectativas¹⁸⁶ e atitudes do indivíduo em relação a si mesmo. Tais atitudes envolvem auto-conceito ou auto-estima, bem como metas educacionais, nível de compromisso com estas metas¹⁸⁷ e auto-eficácia¹⁸⁸, isto é, a percepção pessoal ou estimativa pessoal de habilidades para desempenhar tarefas específicas, aqui no caso, as próprias metas educacionais de se completar o curso escolhido¹⁸⁹. Num segundo momento, a partir do

¹⁸¹ STAGE, F., HOSSLER, D. "Linking Student Behaviors, College Choice, and College Persistence" in: BRAXTON, J. (ed.). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, 2002, pp. 95-124.

¹⁸² FORQUIN, Jean Claude (org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 3.

¹⁸³ FORQUIN, Jean Claude. *Op cit.*, p. 31. BEAN, J., EATON, S. "A Psychological Model of College Student Retention" in: BRAXTON, J. (Ed.). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, 2002, pp. 48-61.

¹⁸⁴ BOURDIEU, P. "A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura" in: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 39-64. BOURDIEU, P. "Futuro de Classe e Causalidade do Provável" in: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. *Op cit.*, pp. 83-126. BOURDIEU, P. "Os Três Estados do Capital Cultural" in: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. *Op cit.*, pp. 73-79. BOURDIEU, P. "Gostos de Classe e Estilos de Vida" in: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu*. Coleção Grandes Cientistas Sociais 39, São Paulo: Ática, 1983. BERGER, J. "Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence: a sociological perspective" in: BRAXTON, J. (Ed.). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, 2002, pp. 95-124.

¹⁸⁵ HOSSLER, Don, SCHMIT, Jack, VESPER, Nick. *Going to College: How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Baltimore, The John Hopkins University Press, 1999, pp. 1-12 e 83-113.

¹⁸⁶ BRAXTON, J., VESPER, N., HOSSLER, D. "Expectations for College and Student Persistence". *Research in Higher Education*. Vol. 36, n° 5, 1995, pp. 595-612.

¹⁸⁷ TINTO, Vincent. *Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press, 2nd Edition, 1993.

¹⁸⁸ BANDURA, Albert. "Self-efficacy" in: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior*. Vol. 4, 1994, pp. 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). BANDURA, Albert. et all "Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories" *Child Development*, jan/feb, 2001, vol. 72, n. 1 p. 187-206. PAJARES, F., SCHUNK, D. "Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement" in: RIDING, R., RAYNER, S. (Eds.) *Perception*. London: Ablex Publishing, 2001, pp. 239-266. PETERSON, S. "Career Decision-Making Self-Efficacy and Institutional Integration of Underprepared College Students". *Research in Higher Education*. Vol. 34, n. 6, 1993, pp. 659-685. HACKETT, G. "Self-Efficacy in Career Choice and Development" in: BANDURA, A. *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, 1997. ZIMMERMAN, Barry. "Self-efficacy and Educational Development" in: BANDURA, A. *Self-efficacy in Changing Societies*. New York, Cambridge University Press, 1995.

¹⁸⁹ Um interessante quadro tipológico destas variáveis pode ser encontrado em: ASTIN, Alexander. *What Matters in College: four critical years revisited*. Jossey Bass, 1993.

ingresso no sistema de ensino, entram em jogo as variáveis interacionais¹⁹⁰ e institucionais que interagem de modo a constituir uma "experiência estudantil" do indivíduo dentro de uma determinada instituição¹⁹¹.

Faz-se necessário, neste ponto, uma abordagem da obra supracitada de Vincent Tinto, que aparece em boa parte dos artigos norte-americanos publicados sobre este tema. Tais publicações utilizam o modelo integral deste autor ou o mesclam a variáveis provenientes de outros modelos.

¹⁹⁰ BRAXTON, J., LIEN, L. "The Viability of Academic Integration as a Central Construct in Tinto's Interacionist Theory of College Student Departure" in: BRAXTON, J. (Ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, 2002.

¹⁹¹ PASCARELLA, E., CHAPMAN, D. "A Multiinstitutional, Path Analytic Validation of Tinto's Model of College Withdrawal". *American Educational Research Journal*. Vol. 20, nº 1, *spring*, 1983, pp 87-102.

Capítulo 3 - Trajetórias Interrompidas: Evasão Institucional e de Sistema

Neste capítulo trataremos dos riscos de interrupção da trajetória educacional a partir de dois autores que se detiveram em pontos diferentes da trajetória educacional. O primeiro será Vincent Tinto que trata basicamente das interrupções que ocorrem no ensino superior. Sua abordagem é longitudinal e focada na instituição de ensino superior, o que significa dizer que ele está preocupado com o que acontece na trajetória estudantil após seu ingresso na instituição. Seu propósito é subsidiar políticas institucionais de redução destas taxas de evasão. Não é demais lembrar que do ponto de vista da sobrevivência institucional em um mercado que compete por estudantes, interrupções temporárias, transferências de instituição e desistências sem previsão de retorno (posto que é difícil categorizar uma desistência como definitiva) atingem a instituição do mesmo modo. Estas diferentes categorias de evasão interessam ao estudioso dos sistemas educacionais, aos seus gestores públicos e aos gestores das instituições. No caso destes últimos, o modelo de Tinto fornece subsídios para o entendimento daquilo que depende da instituição para redução das taxas de interrupção, dito de outro modo, o que pode ocorrer pela interação das características que os ingressantes trazem consigo com o contexto cultural e organizacional da instituição. No caso dos dois primeiros, o modelo de Tinto fornece uma compreensão de uma parte importante dos processos que contribuem para a interrupção das trajetórias educacionais.

O outro autor que abordaremos neste capítulo é Diego Gambetta, que não trata particularmente parte superior da trajetória educacional, mas do que acontece no nível médio. A importância de seu trabalho se deve a sua grande capacidade de articular análise empírica à luz de um dos mais ferrenhos debates da teoria social, que é o que se dá entre as visões estruturalistas e individualistas da ação humana. Sua compreensão de trajetória educacional é a de que esta pode ser compreendida através de seus elementos básicos, a saber, as escolhas ou decisões educacionais que os estudantes fazem ao longo de sua trajetória no sistema educacional. Sua pergunta básica é saber se os sujeitos são empurrados para destinos que não escolhem em função de forças sociais que agem sobre estes sem que se dêem conta, ou se os sujeitos escolhem, e se o fazem, com que nível de consciência. Sua escolha é racional no sentido da maximização de utilidade, ou baseada em preferências orientadas por valores culturais forjadas ao longo do processo de socialização? Desnecessário dizer que sua reflexão é fundamental para a compreensão

dos sistemas de ensino, e que está para se feito uma análise semelhante com dados longitudinais do ensino superior.

3.1 As Causas Institucionais da Evasão

Nos Estados Unidos o problema da persistência no ensino superior tem sido objeto de pesquisa empírica por mais de 70 anos. As referências mais antigas datam de 1926¹⁹². Havendo autores já considerados paradigmáticos neste campo, como Vincent Tinto¹⁹³, cuja obra principal, discutida acima, faz uma minuciosa discussão da literatura sobre o tema e mostra ao leitor o que tem sido encontrado como determinantes da evasão e da persistência. Este autor nos traz alguns dados sobre a evasão nos *colleges* norte-americanos, por exemplo, os do *American Testing Program* de 1992, que mostram que a evasão institucional total nas instituições quadrienais (*four year colleges*) foi de 53,3% e nas bienais (*two year colleges*) de 67,7%¹⁹⁴.

O primeiro ponto a se ressaltar é que é preciso distinguir a evasão da instituição da evasão do sistema de ensino superior como um todo. Do ponto de vista de uma dada instituição, todo aluno que se retira antes de completar o curso pode entrar no cômputo sob a rubrica de evadidos. Muitos alunos, entretanto, transferem-se para outros cursos da mesma ou de outra instituição ou apenas interrompem-no, para retomá-lo mais tarde, seja retornando ao curso original ou a outro na mesma instituição. Não havendo um controle cuidadoso do cadastro de ingressantes, é possível que um estudante seja computado como evadido e depois como ingressante novamente. A literatura norte-americana define estes estudantes que param temporariamente como *stopouts*. Sobre estes, Tinto afirma que:

Nem todos evadidos institucionais transferem-se para outras instituições. Muitos se evadem do sistema (evadidos do sistema), enquanto outros o fazem temporariamente (evadidos temporários). Destes, alguns retornam para suas instituições de origem (*institutional stopouts*) e outros se matriculam em outras instituições (*delayed transfer*). Neste último caso, alguns adiam seu retorno por muitos anos. Como adul-

¹⁹² BRAXTON, John. "Introduction" in: BRAXTON (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press, 2002, p. 1.

¹⁹³ TINTO, Vincent. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of College Attrition*. University of Chicago Press, 2nd Edition, 1993.

¹⁹⁴ TINTO, Vincent. *Op cit.* Dados do *American Testing Program ACT*, 1992, p. 15. A tradução de "*four-year colleges*" e "*two-year colleges*" por "quadrienais" e "bienais" é de minha total responsabilidade.

tos, eles algumas vezes recomeçam seu estudo como calouros, apesar de terem obtido alguns créditos previamente¹⁹⁵.

A compreensão do problema de como a sucessão de eventos dentro da instituição conduz à evasão na própria instituição exige o foco na trajetória estudantil, ou seja, uma abordagem longitudinal que explique como as experiências estudantis dentro da instituição levam ao longo do tempo a formas diferentes de evasão. Segundo Tinto, pesquisadores têm falhado em distinguir o abandono involuntário resultante de demissão acadêmica da partida voluntária, mesmo com bom desempenho. Assim, há estudos que relacionam a evasão com o baixo desempenho, outras com o alto desempenho e ainda outras que afirmam não haver qualquer relação entre as duas. Várias formas de abandono de curso são classificadas sob a rubrica “*dropout*”, dando a entender que toda evasão tem a mesma natureza. O autor, discordando de alguns estudos sobre o tema, afirma que estudos agregados de evasão do sistema de ensino superior ou de uma amostra de instituições não esclarecem o que acontece em qualquer das instituições em particular, o que impede que deles se derive uma política de redução da evasão dentro de uma instituição. Assim, saber que estudantes brilhantes têm, em média, mais chance de obter seu grau do que o estudante de baixo desempenho é de muito pouca utilidade para se desenvolver uma política para reduzir a evasão numa determinada instituição.

Além do problema de definição sobre o conceito de evasão, existe também o fato de que alguns estudos abordam o problema de modo “transversal” (*cross-sectional*) e não de modo longitudinal. Ou seja, afirmam que determinado tipo de estudante, com certos atributos, tem mais probabilidade de se evadir do que outro tipo, com outros atributos.

A teoria de Tinto, inspirada em Émile Durkheim e Van Gennep, argumenta que:

Colleges e universidades são como qualquer comunidade humana; e a evasão estudantil, como a evasão de qualquer comunidade humana, necessariamente reflete tanto os atributos e ações do indivíduo como aqueles dos outros membros da comunidade na qual aquela pessoa reside. A decisão de se retirar é mais uma resultante do que acontece após a entrada do indivíduo numa comunidade do que o que acontece antes desta entrada. São reflexos da dinâmica da vida social e intelectual das comunidades que habitam a instituição. Em particular das interações diárias que ocorrem entre seus membros. A evasão pode servir como um barômetro para indicar a saúde intelectual e social da vida institucional, bem como das experiências estudantis na instituição¹⁹⁶.

¹⁹⁵ TINTO, Vincent. *Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press, 2nd Edition, 1993, p. 8.

¹⁹⁶ TINTO, Vincent. *Op cit.*, p. 5.

No modelo teórico de Tinto são estabelecidos oito conceitos que enfeixam os fatores intervenientes na evasão. Dois são de caráter individual, quatro de caráter institucional e os dois últimos de caráter externo ao indivíduo e às instituições.

1. Intenções;
2. Compromissos;
3. Ajustamento;
4. Dificuldade;
5. Incongruência;
6. Isolamento;
7. Obrigações;
8. Financiamento.

No nível individual, os dois atributos que emergem como fontes primárias da evasão são descritas pelos termos "intenção" e "compromisso". São disposições pessoais com que os indivíduos entram no ensino superior.

No nível institucional, há quatro tipos de experiência individual que afetam o abandono: "ajustamento", "dificuldade", "incongruência" e "isolamento". Cada uma descreve um importante resultado interacional advindo da experiência individual dentro da instituição¹⁹⁷.

Duas forças externas agem sobre a persistência: "obrigações" e "financiamento", a primeira refere-se às responsabilidades do indivíduo com grupos e comunidades externas à instituição (família, trabalho, etc.) e a segunda a capacidade do indivíduo de financiar seus estudos.

De acordo com Tinto, a relação entre "intenções" e a persistência nos estudos universitários pode ser vista do seguinte modo:

De um modo geral, quanto mais alto o nível das metas educacionais e ocupacionais de uma pessoa, maior a probabilidade de completar o curso. Isto é particularmente verdadeiro nos casos em que o diploma é condição indispensável para se exercer a profissão, como médicos e cientistas (...). A realização ocupacional seria a força motivadora para se completar o curso (...) quanto maior o elo entre a meta de se completar o curso com outras metas valorizadas, maior a probabilidade que a primeira meta seja concluída (...). Na verdade, pode-se argumentar que aquele que coloca maior ênfase na recompensa intrínseca do *college* deve ser mais inclinado a abandonar, já que deve ser mais sensível ao caráter da educação recebida, ou seja, às suas fraquezas, o que o impele a transferir-se para uma instituição onde perceba que pode receber melhor educação¹⁹⁸.

¹⁹⁷ TINTO, V. *Op cit.*, p. 37.

¹⁹⁸ TINTO, V. *Op cit.*, p. 38.

Por motivos vários os indivíduos ingressam no ensino superior. Alguns, para cursar alguns créditos, outros, para adquirir alguns conhecimentos, sem pretender necessariamente completar o curso. Há também aqueles que ingressam já pensando numa eventual transferência.

No outono de 1990, 30,3% dos calouros dos *colleges* bienais indicaram que sua opção atual não era sua primeira opção, enquanto que entre os calouros dos *colleges* quadriennais e universidades esses números eram de 29,8 e 26,7 % respectivamente¹⁹⁹.

Assim, a evasão da primeira instituição pode ser apenas um passo para realização de uma meta futura, não uma desistência definitiva propriamente. Ademais, estudantes nem sempre entram com objetivos claros e nem com metas definitivas, elas podem mudar ao longo do curso.

Alguns estudiosos afirmam que a persistência e a evasão devem ser vista como um componente de um processo mais amplo de formação de identidade. Quanto mais certos de seu futuro, maior a probabilidade de os estudantes terminarem o *college*. Quando planos permanecem não formulados por extensos períodos de tempo, ou seja, a incerteza perdura por anos, os estudantes provavelmente abandonarão o *college*²⁰⁰.

O “compromisso” individual toma duas formas principais: com as próprias metas e com a instituição. Compromisso com metas educacionais e ocupacionais é o quanto o indivíduo deseja realizar esta meta. O segundo é o compromisso com a instituição em que se está matriculado. Quanto maiores estes compromissos, maior a probabilidade de persistência²⁰¹.

Cope e Hannah (1975), passando em revista a pesquisa sobre este tema, concluíram que, de todos os atributos pessoais estudados, compromisso pessoal para com uma meta acadêmica ou ocupacional é o determinante mais importante da persistência no *college* (p.19)²⁰².

Reverendo a literatura pertinente sobre a relação entre as variáveis “compromisso” e desempenho escolar, Tinto afirma que:

Hackman e Dysinger (Sociology of Education, 1970) foram capazes de distinguir entre persistência, transferências, abandonos voluntários e demissão acadêmica. Estudantes com alta competência e moderado a alto compromisso com metas eram mais prováveis de persistir. Estudantes com alta competência, mas apenas moderado a baixo compromisso com metas tendiam a transferir para outros *colleges* ou evadirem-se e depois matricularem-se novamente. Aqueles com pouca competência, mas com mo-

¹⁹⁹ TINTO, V. *Op cit.*, p. 40.

²⁰⁰ TINTO, V. *Op cit.*, p. 41.

²⁰¹ TINTO, V. *Op cit.*, p. 43.

²⁰² COPE, Robert, HANNAH, William. *Revolving College Doors: The Causes and Consequences of Dropping Out, Stopping Out, and Transferring*. John Wiley & Sons, 1975 *apud* TINTO, V. *Op cit.*, p. 43.

derado a alto compromisso tendem a persistir até que suas notas o forcem a sair. Aqueles com baixa competência e moderado a baixo compromisso em geral evadem-se e não retornam a qualquer *college*²⁰³.

Tabela 1 - Desempenho por nível de compromisso

Nível de Compromisso	Baixo Desempenho	Alto Desempenho
Moderadamente a Pouco Comprometido	Evasão e desistência do ensino superior	Transferência ou evasão e reingresso
Moderado a Altamente Comprometido	Persistem até a demissão acadêmica ou um eventual jubilatamento	Maior probabilidade de persistência

Fonte: Hackman e Dysinger 1970, *Apud* Tinto, 1993, p. 43.

No que concerne às relações entre “compromisso” e a instituição, Tinto refere-se ao estudo de Terenzini, P., Lorang, W., Pascarella, E.²⁰⁴ onde se encontrou que: mantidas outras variáveis constantes, indivíduos que estão comprometidos em graduar-se em uma instituição específica têm maior probabilidade de graduar-se nestas instituições do que indivíduos cujos compromissos não têm referência em qualquer instituição específica.

Importante notar que compromisso com a instituição surge de várias maneiras: impacto da tradição familiar sobre as escolhas universitárias, pressão de pais e amigos ou percepção do prestígio de algumas instituições que ampliariam as chances de sucesso educacional, como as instituições de elite. O compromisso pode estar relacionado também ao fato de uma instituição específica estar ligada a uma trajetória ocupacional específica, como academias militares, escolas de medicina ou instituições com missões e programas muito específicos.

Dado um “compromisso” suficientemente forte com suas metas, o estudante pode persistir mesmo que em condições insatisfatórias, porque percebe os benefícios de se obter o diploma daquela instituição específica. Inversamente, a ausência de compromisso prévio, pode levar indivíduos a evadir-se ao primeiro sinal de dificuldade. Em condições insatisfatórias, um

²⁰³ HACKMAN, Richard, DYSINGER, Wendell S. “Commitment to College as a Factor in Student Attrition” *Sociology of Education*. Vol. 43, n° 3, *summer*, 1970, pp. 311-324 *apud* TINTO, V. *Op cit.*, p. 43.

²⁰⁴ TEREZINI, P., LORANG, W., PASCARELLA, E. “Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions: a Replication” *Research in Higher Education*. Vol. 15, n° 2, 1981 *apud* TINTO, V. *Op cit.*, p. 43.

alto “compromisso” com metas leva a transferências e um baixo “compromisso” com metas resulta em evasão definitiva de qualquer educação superior²⁰⁵.

Agora trataremos das quatro variáveis interacionais: Ajustamento, Dificuldade, Incongruência, e Isolamento. Estes quatro conceitos na verdade são feixes de eventos resultantes da interação no seio das instituições de ensino superior que podem vir a ser conducentes à evasão institucional.

Pesquisadores em geral concordam que o que acontece após o ingresso na instituição é, no mais das vezes, mais importante para o processo de evasão estudantil do que o que aconteceu previamente ao ingresso²⁰⁶.

O “ajustamento” à instituição é o processo de adaptação do estudante ingressante aos seus contextos social e intelectual. Este ajustamento não é uma tarefa isenta de problemas, mesmo para os mais experientes ou maduros. A dificuldade de ajustamento aumenta o risco de evasão institucional.

A dificuldade em se fazer esta transição emerge de duas fontes distintas. A primeira é a que resulta da inabilidade dos indivíduos em se separar das associações e comunidades prévias ao ingresso na instituição, como colegas do ensino médio, familiares e amigos em geral (...). Particularmente, no caso de ter que morar no campus longe de casa pode surgir uma certa inabilidade em administrar o sofrimento usualmente associado com a primeira separação da família. A segunda é a que resulta da dificuldade em se ajustar a um novo ambiente mais desafiador do ponto de vista social e intelectual²⁰⁷.

O ajustamento requer tanto habilidades sociais quanto intelectuais. Alguns estudantes têm maior facilidade neste ajustamento, pelo fato de já terem tido experiências semelhantes de transição para ambientes distintos. Outros não adquiriram as habilidades que os permitiriam lidar com os problemas envolvidos nesta transição (Bandura²⁰⁸, Lazarus e Launier²⁰⁹). Sem assistência, alguns tropeçam e desistem antes mesmo de tentar seriamente se ajustar à vida na instituição. Os que se adaptam mais facilmente, tendem a ser mais maduros, emocionalmente estáveis, flexíveis e adaptáveis a novas circunstâncias (Thompson e Fretz²¹⁰).

²⁰⁵ TINTO, V. *Op cit.*, p. 44.

²⁰⁶ TINTO, V. *Op cit.*, p. 45.

²⁰⁷ TINTO, V. *Op cit.*, p. 46.

²⁰⁸ BANDURA, Albert. “Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change”. *Psychological Review*. Vol. 84(2), Mar., 1977, pp. 191-215 *apud* TINTO, V. *Op cit.*, p. 47.

²⁰⁹ LAZARUS, R.S., LAUNIER, R. “Stress - related transactions between persons and environment” in: PERVIN, L.; LEWIS, M. *Perspectives in Interactional Psychology*. New York: Plenum, 1978 *apud* TINTO, V. *Op cit.*, p. 47.

²¹⁰ THOMPSON, Chalmer E., FRETZ, Bruce R. “Predicting the Adjustment of Black Students at Predominantly White Institutions” *The Journal of Higher Education*, Vol. 62, n° 4, Jul-Aug., 1991, pp. 437-450 *apud* TINTO, V. *Op cit.*, p. 47.

Um bom “ajustamento” apenas não é bastante para a persistência, há também a segunda variável, a “dificuldade”, ou seja, o quanto a instituição demanda em termos de desempenho acadêmico, cujo não atendimento em seus requisitos mínimos também se mostra fator de risco para evasão institucional. Não é demais enfatizar a diferença, para este caso, entre a evasão voluntária da demissão acadêmica ou jubramento. Vários estudos confundem a evasão voluntária com a demissão acadêmica. Em geral, o abandono voluntário tem pouco a ver com dificuldades acadêmicas.

A demissão acadêmica (jubramento) ainda representa um pequena proporção do total de estudantes evadidos do ensino superior. Menos de 25% de toda evasão institucional, nos EUA, têm este perfil. A maioria é voluntária, no sentido de que acontece sem qualquer compulsão formal por parte da instituição. Ao invés de espelhar dificuldades acadêmicas, elas refletem o caráter da experiência social e intelectual do indivíduo dentro da instituição. Especificamente, esta reflete o grau em que estas experiências servem para integrar os indivíduos na vida social e intelectual da instituição. Geralmente, quanto mais satisfatórias estas experiências são percebidas, mais provavelmente o indivíduo persiste até a graduação. Inversamente, quanto menos integrativa elas forem, maior a probabilidade de evasão voluntária²¹¹.

As duas variáveis restantes do grupo das interacionais, “incongruência” e “isolamento” têm influência sobre a integração social dos estudantes no ambiente institucional.

“Incongruência”, ou desacordo com a instituição, refere-se a quando o indivíduo se percebe em conflito com a instituição. O indivíduo percebe, neste caso, que a integração não é algo desejado. “Isolamento”, por sua vez, seria a falta de relacionamento social através da qual a integração seria conseguida. Incongruência e isolamento são fontes distintas, embora relacionadas, de evasão. A primeira surge das interações e da avaliação individual destas interações; o segundo, da ausência destas interações. Segundo Tinto a “incongruência” ocorre quando:

Os interesses, necessidades e preferências do indivíduo não se coadunam com aquelas da instituição. Esta reflete a percepção do indivíduo de não se encaixar no 'tecido' social e intelectual da vida institucional. Nesta situação, o indivíduo se evade não só pela ausência de integração, mas pela percepção de que não deseja integrar-se²¹².

Neste caso, a evasão é resultante da percepção do indivíduo de que continuar frequentando o curso não é de seu interesse. Ademais, as fontes de “incongruência” dentro da instituição de ensino superior têm razões que podem ser sociais e/ou acadêmicas. As demandas da instituição podem ser, em termos quantitativos, acima ou abaixo do que o estudante espera ou considera razoável. Demanda percebida como excessiva leva à evasão na forma de demissão

²¹¹ TINTO, V. *Op cit.*, p. 50.

²¹² TINTO, V. *Op cit.*, p. 50.

acadêmica, embora o estudante nesta condição muito provavelmente se retire da instituição voluntariamente antes de se configurar todos os requisitos burocráticos que condicionam um jubramento formal.

É importante ressaltar que nem toda a evasão institucional provém de incongruências quantitativas. As qualitativas, como incongruência de valores entre o indivíduo e os demais, também são importantes. O clima intelectual da instituição pode ser inadequado para as preferências intelectuais do estudante.

O julgamento do aluno a respeito do caráter e do valor da experiência universitária depende em grande parte do corpo docente, isto é, também da interação entre os estudantes e professores, porque estes, mais do que qualquer outro grupo, representam a orientação intelectual principal da instituição. É através deles que o estudante avalia o *ethos* da instituição: qualidade de seu trabalho, compromisso com o crescimento intelectual dos alunos, oportunidades de envolvimento dos estudantes com o aprendizado etc. As salas de aula, os corredores e os escritórios da instituição são locais de teste para o aluno avaliar o perfil institucional. De qualquer modo, algum tipo de incongruência será experimentado pela maioria dos estudantes, incongruência essa que, além de um determinado nível, acarreta um maior risco de evasão.

O problema da “incongruência” como fonte de evasão está relacionada com o problema da escolha da instituição por parte do estudante. Tinto menciona o estudo de Cope e Hannah²¹³ que estimou que escolhas ruins são a causa principal de pelo menos 20% das transferências de instituição. Mas Tinto supõe que este número seja maior se considerarmos toda a evasão.

O peso dos níveis de “isolamento”, ou da ausência de interação, com a probabilidade de evasão pode ser corroborado pelo fato de que os que se evadem têm menos probabilidade de alegar terem relações pessoais significativas com pessoas dentro da instituição (alunos ou docentes) e/ou ter identificação, ou seja, ter alguém como referência de comportamento.

A ausência de contato suficiente com outros membros da instituição tem sido o melhor preditor isolado da eventual evasão, mesmo controlando-se por outras variáveis, como SSE, personalidade, e desempenho. Parafraseando estes autores, evasão tem muito mais a ver com o que acontece dentro do campus do que com o que aconteceu antes do ingresso nele. E a falta de contato com outros provou ser o que mais interfere na evasão²¹⁴.

²¹³ COPE, Robert, HANNAH, William. *Revolving College Doors: The Causes and Consequences of Dropping Out, Stopping Out, and Transferring*. John Wiley & Sons, 1975.

²¹⁴ TINTO, V. *Op cit.*, p. 56.

Para a maioria dos estudantes, o “isolamento” resultante da transição para a nova instituição é passageiro, bem como a sensação de ausência de normas. A maioria estabelece novas amizades e rapidamente se sente familiarizado com o novo ambiente. Os que apresentam dificuldade em estabelecer conexões pessoais e laços de amizade se retraem diante de situações ambíguas, apresentando maior dificuldade em adaptar-se, e isto aumenta a probabilidade de evasão. Não se trata, contudo, apenas de um traço da personalidade do estudante: uma instituição de ensino superior configura-se num novo cenário social e intelectual, que pode ser muito distinto dos que estão acostumados pela própria experiência.

A persistência está também relacionada "às percepções dos estudantes sobre a qualidade de seu ambiente de aprendizado e sua interação com os docentes a respeito de questões de aprendizado"²¹⁵. O envolvimento com atividades de aprendizado, percepção da qualidade do ensino, do aconselhamento, dos trabalhos escolares e o contato com os docentes são fundamentais para a continuidade dos estudos, ou seja, a persistência está relacionada com questões educacionais.

A sétima variável do modelo causal de Tinto, “obrigações”, diz respeito às comunidades externas com que o estudante mantém laços e que, em alguns casos, podem ter algum impacto no risco de evasão. Este é o caso de estudantes provenientes de minorias étnicas e das pressões de suas comunidades respectivas sobre suas novas afiliações universitárias. Todos os estudantes pertencem a comunidades externas à instituição: família, vizinhança, amigos etc. Estas comunidades podem exercer um papel positivo ou negativo sobre o estudante, particularmente se suas intenções e compromissos não forem muito fortes. Quando os valores destas comunidades dão suporte à educação superior, podem ajudar na persistência, por outro lado, se estas não a valorizam, indiretamente incentivam a evasão. Isto é particularmente visível entre estudantes provenientes de classes sociais desfavorecidas, que não raro são estudantes que são a primeira geração de suas famílias a chegar ao ensino superior, e por isso, enfrentam várias dificuldades adicionais, entre várias delas, a falta de apoio da própria família²¹⁶. Ainda sobre as influências das

²¹⁵ TINTO, V. *Op cit.*, p. 72.

²¹⁶ Ver por exemplo: LONDON, Howard. “Breaking Away: A Study of First-Generation College Students and Their Families” *American Journal of Education*. Vol. 97, n° 2, feb. 1989, pp. 144-170. ISHITANI, T.T. A Longitudinal Approach to Assessing Attrition Behavior Among First-Generation Students: Time-Varying Effects of Pre-College Characteristics. *Research in Higher Education*, 44(4): 433–449, 2003. U.S Department OF education, National Center for Education Statistics NCES. *First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement NCES 98-082, June 1998. U.S Department of education, National Cen-

comunidades externas, Tinto menciona também estudos (Christie e Dinham²¹⁷) que mostram que estudantes que retêm os círculos de amizade prévios ao ingresso enquanto freqüentam a faculdade podem ter problemas na transição para a vida universitária e dificuldade em se integrar socialmente.

Por fim, existe a variável “financiamento” ou capacidade de custeio das despesas educacionais no ensino superior, quer por conta própria, quer por via de bolsas ou empréstimos, que se tem mostrado associada de modo positivo com a probabilidade de persistência. Todavia, Tinto ressalta que:

É forçoso salientar que, neste aspecto, estudos sobre evasão, notadamente *surveys*, que perguntam aos estudantes as razões de sua evasão muito freqüentemente recebem como resposta problemas financeiros. Esta afirmação é freqüentemente uma forma *ex post facto* de racionalização que mascara as razões principais da evasão. Estudantes que vêem a experiência universitária como recompensadora e/ou a percebem como altamente vinculada a seu futuro como adultos suportarão grandes esforços financeiros, até dívidas, para completar seus estudos. Quando o *college* é visto como irrelevante ou não recompensador, a menor dificuldade financeira levará a evasão²¹⁸.

Não devemos esquecer que o autor está preocupado com a evasão institucional e, deste ponto de vista, o elenco de candidatos ao ingresso já é em si uma população filtrada em termos de condição socioeconômica. Como vimos no começo deste trabalho, o progresso nas séries mais altas está mais relacionado a aspectos motivacionais, portanto, é de se esperar que uma proporção pequena dos que se evadem, venham a fazê-lo por questões financeiras exclusivamente, ou que esta variável seja a mais preponderante.

Tinto ainda estabelece uma conexão causal a mais, não prevista no modelo original. Trata-se da percepção, por parte do estudante, da qualidade do aprendizado, o que só é possível mediante um competente envolvimento deste com as comunidades universitárias. Tal percepção interfere na probabilidade de persistência na instituição.

As mesmas forças de contato e envolvimento que influenciam a persistência parecem também moldar o aprendizado. Este é um tema ainda em exploração, mas é aparente que, quanto mais os estudantes estão envolvidos na vida social e intelectual da instituição, maior é o contato com o corpo docente e com os colegas no que concerne às questões do aprendizado, especialmente fora de sala de aula; maior, portanto, é o aprendizado²¹⁹.

ter for Education Statistics NCES. *First-generation Students in Postsecondary Education a Look at Their College Transcripts Postsecondary Education. Descriptive Analysis Report*. U.S. Department of Education. NCES 2005-171, July 2005.

²¹⁷ CHRISTIE, Nancy G., DINHAM, Sarah M. “Institutional and External Influences on Social Integration in the Freshman Year”. *The Journal of Higher Education*. Vol. 62, n° 4, Jul-Aug., 1991, pp. 412-436.

²¹⁸ TINTO, V. *Op cit.*, pp 66-67.

²¹⁹ TINTO, V. *Op cit.*, p. 69.

E ainda:

Alunos que afirmam terem tido ganhos no aprendizado têm mais probabilidade de persistir, outras variáveis mantidas sob controle. Estudantes que aprendem tendem a permanecer na instituição de modo a continuar aprendendo²²⁰.

Deste modo, a persistência estaria também relacionada “às percepções dos estudantes sobre a qualidade de seu ambiente de aprendizado e sua interação com os docentes a respeito de questões de aprendizado”²²¹. O envolvimento com atividades de aprendizado, percepção da qualidade do ensino, aconselhamento, trabalhos escolares e contato com os docentes são fundamentais para a continuidade dos estudos, ou seja, a persistência também está relacionada com questões educacionais.

Pode-se afirmar que a não persistência no ensino superior dependeria, de acordo com o modelo de Tinto, de algumas causas individuais prévias ao ingresso nas instituições de ensino, como as “intenções” e os “compromissos”, bem como de causas relativas à experiência estudantil após este ingresso, que seriam os níveis de “ajustamento”, “dificuldade”, “congruência” e “isolamento” e, por fim, de causas ligadas a forças externas às instituições, ou seja, as obrigações e o financiamento. As duas primeiras pertencem às disposições com as quais os indivíduos entram nas instituições de ensino superior, as quatro seguintes às experiências que eles têm depois da entrada, as duas últimas às forças externas que agem sobre sua experiência nas instituições.

Segundo Tinto, de um modo geral, a evasão estudantil pós-secundária toma duas formas: demissão acadêmica ou jubramento e a saída voluntária, a mais freqüente. Segundo Tinto, apenas 15 a 25% de toda evasão institucional relaciona-se com fracasso acadêmico. Neste caso, a evasão reflete a inabilidade ou a falta de vontade de atender às demandas acadêmicas mínimas. Em geral está relacionada a maus hábitos estudantis ou deficiência nas habilidades de estudo. Uma coisa é ter capacidade intelectual para o ensino superior, outra é aplicar esta capacidade nas tarefas diárias do trabalho estudantil. Há, portanto, uma diferença entre habilidades individuais que podem ser medidas e o esforço em se persistir numa trajetória educacional numa determinada instituição.

Contra intuitivamente, o papel do baixo desempenho acadêmico é pequeno na maior parte das evasões. Em alguns casos, os que se evadem são justamente os estudantes de alto de-

²²⁰ TINTO, V. *Op cit.*, p. 71.

²²¹ TINTO, V. *Op cit.*, p. 72.

sempenho, não raro mais comprometidos e criativos do que o típico aluno que persiste. Neste caso, a evasão reflete, por um lado, diferenças nas intenções e nos compromissos com os quais ele ingressa na instituição e, por outro lado, diferenças reais no caráter das experiências integrativas individuais nas comunidades acadêmicas e sociais formais e informais da instituição. Estas experiências foram descritas aqui como relacionadas a problemas de “ajustamento” à vida universitária, à questão da congruência entre indivíduo e instituição e ao problema do isolamento da vida universitária. Na verdade, os aspectos interacionais da integração social são o cerne do modelo de Tinto, particularmente aquelas experiências que surgem das interações diárias entre os estudantes e o corpo docente, dentro e fora da sala de aula. Quanto mais freqüente e mais recompensadora estas interações, maior a chance de persistência, isto é, de desenvolver-se social e intelectualmente.

Esta tentativa de síntese das inúmeras linhas de causalidade que podem ser exploradas para tratar do fenômeno da evasão, visto como um risco, e portanto, um aspecto importante das trajetórias educacionais, abriu um caminho paradigmático para vários estudos apoiados fortemente em dados empíricos, que proporcionaram graus variados de suporte para as formulações do modelo de Tinto²²². Outros autores, além de testar a operacionalidade das variáveis deste modelo, adicionaram outros construtos provenientes de diversas escolas de pensamento e até de áreas afins, como a psicologia e seu conceito de auto-eficácia²²³.

²²² MALLETTTE, Bruce, CABRERA, Alberto. “Determinants of withdrawal behavior: An exploratory study”. *Research in Higher Education*, Vol. 32, n° 2, 1991, BRAXTON, J., VESPER, N., HOSSLER, D. "Expectations for College and Student Persistence". *Research in Higher Education*. Vol. 36, n° 5, 1995 pp. 595-612. PASCARELLA, Ernest, CHAPMAN, D. "A Multi-institutional, Path Analytic Validation of Tinto's Model of College Withdrawal". *American Educational Research Journal*. Vol. 20, n° 1, *spring*, 1983, pp 87-102. STAGE, Frances “Motivation, Academic and Social Integration, and the Early Dropout”. *American Educational Research Journal*. Vol. 26, n° 3, *Autumn*, 1989, pp. 385-402. BRAXTON, John, LIEN, L. "The Viability of Academic Integration as a Central Construct in Tinto's Interacionist Theory of College Student Departure" in: BRAXTON, J. (Ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, 2nd edition, 2002. STAGE, Frances, HOSSLER, Don. "Where is the Student? Linking Student Behaviors, College Choice, and College Persistence" in: BRAXTON, John (ed.). *Op cit.*

²²³ PETERSON, Shari. "Career Decision-Making Self-Efficacy and Institutional Integration of Underprepared College Students" *Research in Higher Education*, v. 34, n. 6, 1993, pp.659-685. SANDLER, Martin. “Career Decision-Making Self-Efficacy, Perceived Stress, and an Integrated Model of Student Persistence: A Structural Model of Finances, Attitudes, Behavior, and Career Development”. *Research in Higher Education*. Volume 41, Number 5, *october*, 2000. BEAN, John, EATON, S. "A Psychological Model of College Student Retention" in: BRAXTON, John (ed.). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, 2nd edition, 2002. BERGER, J. "Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence: a sociological perspective" in: BRAXTON, J. (Ed.). *Op cit.*, pp. 95-124. TIERNEY, William “Power, Identity, and the Dilemma of College Student Departure” in: BRAXTON, John (ed.). *Op cit.*

Não é demais salientar que a maior parte da literatura sobre evasão no ensino superior norte-americano trata das instituições quadrienais, que conduzem a uma graduação plena de quatro anos. Não que os conceitos e as linhas de causalidade não possam ser aplicados ao sistema de instituições bienais, mas o fato é que esta literatura especializada veio atender a uma preocupação proveniente dos corpos administrativos de instituições que buscam sobreviver em um mercado altamente competitivo por alunos que, de preferência, sejam capazes de persistir por todo o processo educacional dentro da instituição.

Neste sentido, o modelo de Tinto, acima apresentado, reúne uma compilação de linhas de causalidade extraídas de inúmeros trabalhos sobre o tema, próprios e de outros autores, que lhe servem de base. Faz todo o sentido se pensarmos que, do ponto de vista da administração das inúmeras instituições, a identificação do perfil do seu corpo discente, no que tange a risco de evasão, é uma providência mais que necessária para quem tem a responsabilidade de arquitetar ações que visem mitigar estes riscos, dado que o que está em jogo é a própria sobrevivência da instituição.

Programas de pesquisas longitudinais aplicados a coortes ingressantes em instituições de ensino superior tornaram-se freqüentes como estratégia para reduzir os índices de evasão. Mediante avaliação por questionário do perfil socioeconômico e das expectativas dos estudantes ingressantes e posteriormente avalia-se a experiência estudantil a partir da freqüência e da relevância atribuída pelo estudante a determinados comportamentos, que são indicativos de uma experiência estudantil positiva e, portanto, conducente à persistência, ou a uma experiência que não atende às expectativas do estudante, o que denota uma trajetória com maior risco de evasão.

A importância dada pelo modelo aos sistemas informais de interação estudantil nos *colleges* e universidades faz especial sentido se lembrarmos que as instituições de ensino superior norte-americanas de mais prestígio têm alojamento para seus estudantes, o que os obriga a uma imersão total em um novo contexto social e cultural e a um corte abrupto com os laços familiares e demais grupos de socialização prévia ao ingresso nestas instituições. A formação de redes baseadas no convívio diário ininterrupto é um fator importante para a persistência nesse contexto. Já os *commuter colleges*, ou seja, instituições sem alojamentos, que os estudantes freqüentam exclusivamente para assistir aulas e retornam para seus lares, não proporcionam o mesmo nível de interatividade no corpo discente e nem o mesmo nível de integração social. Isto explica em parte porque, em termos comparativos, a taxa de evasão agregada entre *colleges* quadrienais e

grandes universidades serem em média inferiores aos *colleges* bienais, que em geral agregam a característica de serem *commuter colleges*. Por outro lado, do ponto de vista institucional e da administração destas instituições, a evasão está mais relacionada a questões acadêmicas, posto que não há tempo nem espaço para construção de fortes redes. Neste caso, comunidades externas ao campus têm maior influência, como a família, o trabalho e a comunidade, como acontece entre os *colleges* urbanos que atendem a estudantes trabalhadores. Deste modo, qualquer política voltada para aumento das taxas de retenção estudantil tem de estar voltado para o aspecto da integração acadêmica.

O modelo de Tinto tem um forte compromisso com a formulação de políticas institucionais, o que faz todo o sentido no contexto do ensino superior norte-americano, caracterizado por grande competição entre instituições por alunos. Daí sua ênfase em esclarecer o papel da instituição na persistência estudantil, por um lado, e por outro o descarte das tentativas de se explicar a evasão por modelos psicológicos de persistência educacional. Tais modelos tipicamente têm buscado distinguir os que persistem dos que se evadem em termos de atributos da personalidade que ajudariam a explicar as diferenças de resposta a circunstâncias educacionais similares, contudo, não se tem evidência de que exista uma personalidade típica uniformemente associada à evasão.

Neste sentido, faltaria aos modelos psicológicos incluir o problema de que o comportamento individual é função do ambiente em que o indivíduo se encontra, o que significa dizer, a instituição e o corpo discente. Embora seja de conhecimento corrente que instituições mais seletivas têm, em média, menores taxas de evasão, também é verdade que há uma considerável faixa de variação nestas taxas de evasão, mesmo entre as mais seletivas. Na maioria dos casos, as instituições não podem se dar ao luxo de selecionar seus candidatos. Em um sistema de ensino superior competitivo como o norte-americano, segundo Tinto, mais da metade de todas as instituições de ensino superior admite virtualmente qualquer um que se candidate. Segue-se, portanto, que a maior limitação do modelo psicológico da evasão estudantil é que ele não é totalmente explanatório e muito menos adaptado às demandas administrativas das instituições, pois ignora o impacto do contexto institucional no comportamento estudantil. Esta perspectiva não provê um modelo adequado para uma pesquisa de caráter institucional ou para políticas institucionais visando a retenção.

No outro extremo do espectro estariam, segundo Tinto, as teorias ambientais sobre a evasão, que enfatizam o impacto de forças sociais, econômicas e organizacionais sobre o comportamento dos estudantes de nível superior.

Ao invés de focar nas disposições individuais, teorias sociais focam-se sobre atributos dos indivíduos, das instituições e da sociedade (status social, raça, prestígio institucional e estrutura de oportunidades) que descrevem o lugar do indivíduo e da instituição no bojo das hierarquias sociais²²⁴.

Por exemplo, os teóricos do conflito como Karabel²²⁵, Pincus²²⁶ e B. Clark²²⁷ argumentam que instituições educacionais são estruturadas para servir aos interesses de elites sociais e educacionais. Assim, a evasão seria parte de um processo mais amplo de estratificação que opera para preservar padrões existentes de desigualdade social e educacional. Argumentam ainda que as altas taxas de evasão dos *colleges* bienais refletiriam um desejo intencional das organizações educacionais de restringir as oportunidades educacionais e sociais na sociedade.

Outros teóricos, como os estruturais funcionalistas, vêem o resultado educacional como reflexo de uma luta meritocrática entre indivíduos pela realização social (Duncan, Featherman e Duncan²²⁸, Sewell e Hauser²²⁹, Featherman e Hauser²³⁰). Em sua visão, as diferenças de realização educacional, e portanto, os padrões de evasão, seriam resultado de diferenças nas habilidades individuais e entre as organizações que afetam esta habilidade em se competir no mercado acadêmico.

Tanto as teorias do conflito como as estruturais funcionalistas enfatizam a importância de forças externas sobre a persistência, mas o fazem ao custo das forças institucionais. Assim, passam ao largo das variações na evasão que surgem *entre* instituições. São insensíveis ao aspecto situacional da evasão estudantil, de modo que as forças institucionais específicas atuantes permanecem inexplicadas. Tinto não nega a utilidade dessas teorias no tratamento que dão de modo agregado aos dados da evasão, mas alega que são menos úteis para explicar as forças institucionais específicas que moldam diferentes formas de evasão institucional.

²²⁴ TINTO, V. *Op cit.*, p. 86.

²²⁵ KARABEL, Jerome. "Open Admissions: Toward Meritocracy or Democracy?" *Change*. Vol. 4, nº 4, May, 1972, pp. 38-43.

²²⁶ PINCUS, Fred L. "The False Promises of Community Colleges: Class Conflict and Vocational Education." *Harvard Educational Review*. Vol. 50, nº 3, 1980.

²²⁷ CLARK, Burton. "The 'Cooling-Out' Function in Higher Education". *The American Journal of Sociology*. Maio, 1960.

²²⁸ DUNCAN, O., FEATHERMAN, D., DUNCAN, B. *Socioeconomic Background and Achievement*. New York: Seminar Press, 1972.

²²⁹ SEWELL, W., HAUSER, R. *Education, Occupation and Earnings*. New York: Academic Press, 1975.

²³⁰ FEATHERMAN, D., HAUSER, R. *Opportunity and Change*. New York: Academic Press, 1978.

Há também as teorias econômicas que enfatizam a importância de forças econômicas na decisão de evadir-se ou persistir. Manski e Wise²³¹, e outros vêem a decisão sobre persistência como em nada diferente de decisões que ponderam custos e benefícios de modos alternativos de se investir recursos econômicos escassos. Em geral, enfatizam a importância dos aspectos financeiros, como programas de bolsas e ajuda de custo. Embora a influência de aspectos financeiros, particularmente na forma de bolsas e empréstimos, seja importante na tomada de decisão sobre persistir ou não na instituição, sobretudo entre jovens provenientes de classes menos privilegiadas, não o é para os demais estudantes. Há evidências de que o peso da questão financeira exerce maior influência sobre outro tipo de decisão, aquela que determina se se ingressa em um *college* ou não, em qual *college* estudar e se em tempo integral ou parcial. Usualmente, a alegação do evadido da falta de recursos, no mais das vezes, esconde outros aspectos não econômicos, como insatisfação com a instituição, por exemplo, ou seja, subjetivamente, o custo de prosseguir sobrepuja em muito os benefícios de se persistir. Esta avaliação é subjetiva e, portanto, pode estar relacionada a conflito de valores, sentimentos de inadequação, isolamento, etc. Quando um estudante está satisfeito com sua experiência institucional, suportará considerável ônus financeiro para continuar os estudos.

Há também a sociologia organizacional, que enfatiza o papel das forças ambientais sobre o estudante, em geral o efeito das organizações de ensino superior. Kamens²³² e Bean (1980, 1983)²³³ vêem a ocorrência de evasão como um reflexo do impacto que a organização tem na socialização e na satisfação do indivíduo. Pesquisadores desta linha têm olhado para o efeito das dimensões organizacionais, como estrutura burocrática, tamanho, proporção entre estudantes e professores, recursos institucionais e metas nas taxas agregadas de evasão institucional. Este modelo tem a vantagem de enfatizar o papel institucional na retenção e na evasão, permitindo assim comparações entre diferentes estruturas organizacionais e como estas estão relacionadas a diferentes taxas de retenção com corpos discentes semelhantes.

Kamens²³⁴ investigou o impacto do tamanho organizacional e complexidade sobre a socialização e a retenção dos estudantes, e defende que instituições dotadas de maiores recursos,

²³¹ MANSKI, Charles, DAVID, A. *Wise College Choice in America*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1983.

²³² KAMENS, D. "The College 'Charter' and College Size: Effects on Occupational Choice and College Attrition". *Sociology of Education*. 44: pp 270-96, 1971.

²³³ BEAN, John. "Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition". *Research in Higher Education*. Vol. 12, nº 2, 1980. BEAN, John. "The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process". *Review of Higher Education*. Vol. 6, nº 2, 1983, pp 129-48.

²³⁴ KAMENS, D. *Op cit.*

como conexões com importantes grupos econômicos e ocupacionais, e a decorrente capacidade de alocar seus estudantes em boas posições no mercado de trabalho, como em grandes corporações, apresentam taxas menores de evasão. Bean (1983) por sua vez, investigou a relação entre os atributos organizacionais como rotinização, participação e comunicação e recompensas aos estudantes na forma de graus, valor prático e desenvolvimento, que aumentam sua satisfação e, por conseqüência, as taxas de retenção. Tal como acontece nas organizações de trabalho, as taxas de retenção aumentariam através de políticas que elevassem a participação e as recompensas dos estudantes, obtidas pelo seu esforço na instituição. Mas como teoria da evasão individual, faltaria a este modelo poder explanatório, pois não nos habilitaria entender como atributos organizacionais têm impacto na decisão do estudante em persistir ou evadir-se. Isto se daria em parte porque, segundo Tinto, estas teorias normalmente não apontam para fatores intervenientes, como subculturas estudantis e padrões de interação entre corpo docente e discente, que servem para transmitir o efeito da organização aos comportamentos do estudante. Além disso, não atentam para o porquê de tipos diferentes de evasão ocorrerem dentro da mesma instituição, ou seja, assumem que toda a evasão tem a mesma fonte, o que está longe de ser verdade.

Como já salientamos anteriormente, a posição de Vincent Tinto é a de propor um modelo de explicação da evasão institucional, ou seja, uma micro-sociologia das interações que ocorrem no interior da instituição, e focar nas variáveis cujo entendimento permitam às instituições entabular políticas de retenção estudantil. É bom lembrar que nossa posição é justamente aquela que ele denominou “teoria ambiental da evasão”, ou seja, subsumir o fenômeno da evasão dentro de um campo de entendimento mais amplo das trajetórias educacionais pós-secundárias.

Há também estudos sobre evasão em outros contextos escolares, como o ensino médio ou as *high schools* norte-americanas, levados a cabo por Coleman²³⁵, por exemplo, que demonstrou que as diferenças nos comportamentos dos estudantes poderiam somente ser entendidas dentro dos contextos do ambiente social estabelecido por outras pessoas na escola. Ele argumentava que as diferenças de performance em diferentes *high schools* eram reflexo direto do grau no qual a subcultura estudantil valorizava o alto desempenho acadêmico e o considerava um determinante importante do status do estudante. Quanto maior a ênfase na performance como

²³⁵ COLEMAN, James. *The Adolescent Society*. Oxford, England: Free Press of Glencoe, 1961.

meio para o status, maior a pressão para desempenho entre os estudantes, particularmente entre os mais ambiciosos e brilhantes. Inversamente, quanto mais os valores dos estudantes se voltam para objetivos não acadêmicos, mais baixo o desempenho médio da escola e de seus mais hábeis estudantes.

O "*ethos*" que percinge o cotidiano das instituições é importante para entender seu desempenho. Escolas de baixo desempenho são sempre aquelas em que o corpo docente e *staff* nutrem poucas expectativas de sucesso por seus estudantes. Assim, o fracasso estudantil espelha o perfil da própria instituição. Alguns vêem isso como algo proposital, como Bowles e Gintis²³⁶ Karabel²³⁷, outros, como Rist²³⁸ e Rosenbaum²³⁹, vêem como um efeito não intencional da maneira como as instituições são organizadas e administradas. Para além das diferenças encontradas entre estes autores, todos concordam que a instituição, em suas manifestações comportamentais e normativas, tem muito a ver com o fracasso dos estudantes. E ainda, o que serve para explicar padrões de persistência ou performance nas *high schools* não se aplica necessariamente para explicar a evasão estudantil no ensino superior.

Vincent Tinto propõe um modelo interacional para compreensão da evasão ao recuperar dois autores: o antropólogo holandês Van Gennep e o sociólogo francês Émile Durkheim. Do primeiro Tinto recorre a obra "Os Ritos de Passagem" publicada em 1960, que trata dos momentos críticos (*life crisis*) que os indivíduos e grupos enfrentam durante o curso de suas vidas. Ele via a vida como sendo composta de uma série de passagens, levando indivíduos do nascimento à morte, numa sucessão de participações em grupos e status. Ao estudar tais passagens críticas, ele atentou para as cerimônias e rituais, incluindo aqueles envolvidos com nascimento, casamento, morte e entrada no mundo adulto, que ajudariam os indivíduos e grupos a atravessar estes momentos críticos. Assim,

O processo de transmissão de relações entre grupos consecutivos seria marcado por três fases ou estágios, cada qual com suas próprias cerimônias e rituais específicos. Estes ritos de passagem referidos teriam os estágios de separação, transição e incorporação. Cada um serviria para mover indivíduos de uma participação juvenil para uma participação adulta na sociedade. Eles proveriam, através do cerimonial, uma transmissão ordenada das crenças e das normas da sociedade para a próxima geração de

²³⁶ BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America*. 1976.

²³⁷ KARABEL, Jerome. "Open Admissions: Toward Meritocracy or Democracy?". *Change*. Vol. 4, n° 4, May, 1972, pp. 38-43.

²³⁸ RIST, R. "Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education". *Harvard Educational Review*. 40: 1970, pp 411-51.

²³⁹ ROSENBAUM, James. *Making Inequality; the Hidden Curriculum of High School Tracking*. John Wiley & Sons, 605 Third Avenue, New York, N.Y., 1976.

adultos e/ou novos membros. Deste modo, tais ritos serviriam não só para assegurar a estabilidade da sociedade ao longo do tempo, como também habilitariam as novas gerações a herdar as responsabilidades das mais velhas²⁴⁰.

E mais, de acordo com Van Gennep²⁴¹:

Cada estágio dos ritos de passagem para vida adulta consiste de uma mudança nos padrões de interação entre o indivíduo e outros membros da sociedade. O primeiro, separação, envolve a separação do indivíduo de associações passadas. É caracterizada por um declínio nas interações com as pessoas do grupo de onde ele provém e pelo uso de cerimônias cujo propósito é marcar as visões e as normas daquele grupo como "ultrapassadas" (*outmoded*). A segunda, transição, é o período durante o qual a pessoa começa a interagir de novas maneiras com os membros de novo grupo no qual ela deseja entrar. Isolamento, treino e algumas provações (*ordeals*) são empregadas como mecanismos de separação do indivíduo das associações do passado e a adoção de comportamentos e normas apropriados para se pertencer ao novo grupo. É durante esta transição que os indivíduos aprendem o conhecimento e as habilidades requisitadas para a performance de seus papéis específicos no novo grupo. O terceiro, incorporação, envolve atuação de acordo com novos padrões de interação com outros membros do novo grupo e o estabelecimento de uma interação como membro competente do mesmo. A incorporação total neste novo grupo é marcada por cerimônias especiais, nas quais são anunciadas e certificadas não só as recompensas do novo papel, como também as responsabilidades a ele associadas. Embora as pessoas possam interagir com os membros dos grupos passados, só poderá fazê-lo como membro do seu novo grupo, em cuja cultura estará totalmente integrado.

Neste processo de transição de um grupo para o outro, o indivíduo ultrapassa uma fronteira, física ou cerimonial, para ser incorporado num novo território. Para o indivíduo, tais movimentos necessariamente o levam de uma posição de membro conhecido em um grupo para a posição de um estranho num novo grupo. Como resultado, ele está exposto a sentimentos de fraqueza e isolamento. Tendo abandonado as normas e as crenças das suas velhas associações e ainda não tendo adotado as apropriadas para a nova comunidade, o indivíduo experimenta um estado de ausência de normas temporário. Esta ausência de normas e crenças aumenta a probabilidade de abandono da comunidade antes de sua incorporação. É precisamente por esta razão que Van Gennep enfatizava a importância dos rituais e cerimônias nos ritos de passagem. Eles não só servem para publicamente anunciar o movimento do estranho para a sua nova comunidade, como também provê uma estrutura visível para dar assistência ao estranho para lidar com as dificuldades desta transição. Deste modo, rituais e cerimônias servem tanto a funções sociais quanto a funções terapêuticas²⁴².

A referência de Tinto ao trabalho de Van Gennep tem um propósito heurístico, ou seja, proporcionar uma maneira de pensar sobre o processo longitudinal da persistência estudantil no ensino superior e, por extensão, sobre o processo temporalmente dependente da evasão do estudante. A carreira estudantil universitária não está mais seriamente marcada por cerimônias e rituais simbólicos de passagem, embora tais rituais ainda ocorram em contextos educacionais altamente estruturados, como escolas militares e instituições voltadas para o treinamento de

²⁴⁰ TINTO, V. *Op cit.*, p. 92.

²⁴¹ VAN GENNEP, A. *The Rites of Passage*. London: Routledge, 1960 *apud* TINTO, V. *Op cit.*, p. 93-94.

²⁴² TINTO, V. *Op cit.*, p. 93-94.

profissões muito específicas, como médicos. Tinto acredita ser possível enxergar o processo da persistência estudantil como funcionalmente similar àquele de se ser incorporado à vida de comunidades humanas em geral. Este processo, especialmente no primeiro ano da universidade, é também marcado por estágios de passagem, através dos quais os indivíduos devem tipicamente passar, de modo a persistir no ensino superior.

Por extensão, significa também dizer que o processo de evasão estudantil, em parte, reflete as dificuldades que os indivíduos enfrentam para ultrapassar sem maiores problemas os primeiros estágios para serem aceitos nas comunidades do *college*. Muitos estudantes estão movendo-se de uma comunidade para outra, mais tipicamente da família e da *high school* local para a do *college*. Eles precisam se separar das associações passadas, em certo grau, de modo a fazer a transição para serem incorporados à vida do *college*. Ao fazer esta transição eles podem experimentar problemas de ajustamento cuja solução pode indicar a diferença entre persistência ou evasão. Estas dificuldades não são só resultado de atributos individuais. São tanto um reflexo dos problemas inerentes às mudanças de comunidade, como são problemas de personalidade do indivíduo ou do caráter da instituição na qual se busca a incorporação²⁴³.

O autor faz algumas ressalvas no modelo de transição, afirmando que esta não é física, mas sim um movimento fenomenológico que requer padrões diferentes de relacionamentos, sociais e intelectuais, com as novas comunidades. Esta separação pode não ser física, mas é “real”. Deste modo, o modelo de Van Gennep fornece subsídios para uma teoria da evasão estudantil que permita o isolamento das raízes interacionais dos estágios iniciais da evasão no ensino superior: o modelo dos estágios de separação, transição e incorporação.

Com efeito, o primeiro estágio da carreira universitária seria a separação, ou seja, a dissociação do indivíduo de comunidades como a família, a vizinhança, os amigos e os colegas do ensino médio. Como nessas comunidades vigem valores, normas e estilos comportamentais e intelectuais diferentes dos das comunidades das instituições de ensino superior, o processo através do qual o indivíduo adota os comportamentos e normas considerados apropriados a estas últimas requer que ele rejeite, em alguma medida, o que vige nas comunidades que ele está deixando. Este processo de transição não é fácil, podendo ser desorientador, particularmente nos casos em que o estudante deixa sua cidade para cursar uma instituição distante. O mesmo não se dá com aqueles que vão estudar em *colleges* locais não residenciais, muito embora as comunidades estudantis sejam mais coesas e importantes nos *colleges* residenciais do que nos não residenciais.

²⁴³ TINTO, V. *Op cit.*, p. 94.

Os que a princípio se apegam às comunidades passadas para suportar a tensão da transição, em geral, têm dificuldades em persistir no futuro. A persistência em novos contextos e grupos parece depender da habilidade do indivíduo em deixar antigos contextos, não só fisicamente, como também social e intelectualmente.

Em alguns casos a família e outros entes próximos podem ser contra a ida do estudante para o *college*, tornando esta separação ainda mais custosa, particularmente em contextos de classe baixa, onde a educação superior não é comum e nem tampouco compreendida ou valorizada. Já nos contextos onde a educação superior é valorizada, como entre os estratos médios, o encorajamento familiar pode ajudar nesta transição.

A segunda fase desta passagem é a transição, na qual, após a separação das velhas comunidades, os estudantes começam a adquirir as normas e padrões de comportamentos apropriados para serem incorporados às novas comunidades do *college*. Isso os coloca numa situação anômica, em que nem as conexões com o passado e nem as com o futuro estão firmadas. A dificuldade desta transição está na distância entre os padrões de comportamento associados à vida das comunidades passadas versus os padrões requeridos para aceitação nas comunidades do *college*. As habilidades sociais e intelectuais que atenderam às demandas do passado podem não ser suficientes para a participação competente e efetiva nas novas comunidades universitárias. Em instituições típicas, estudantes com perfil socioeconômico mais baixo, minorias, estudantes mais velhos e portadores de necessidades especiais têm mais chance de experimentar este tipo de dificuldade.

Em alguns casos, um processo de “socialização antecipatória”, ou seja, uma forte identificação prévia da parte de candidatos a carreiras e instituições específicas estimula um esforço extra para “se encaixar” mais rapidamente ao novo contexto institucional fortemente desejado. Este é um processo que permite contrabalançar ansiedades e dificuldades da transição para o ensino superior.

A resposta a esta condição de estresse, persistir ou evadir, está relacionada às metas e intenções do estudante e ao grau de proximidade cultural que sua experiência pregressa lhe proporcionou para se integrar no meio universitário.

O terceiro estágio, a incorporação nas comunidades universitárias, depende da intensidade de interação diária proveniente da participação em comunidades e atividades acadêmicas e extra-acadêmicas, formais e informais. Particularmente as instituições residenciais, um padrão comum nos EUA, proporcionam um vasto arsenal de oportunidades de integração social entre

o corpo discente e algumas dispõem de programas voltados para tornar esta incorporação dos calouros menos traumática.

Além de Van Gennep, Vincent Tinto se baseia na obra “Suicídio” de Émile Durkheim como fonte de referência, uma vez que percebe intrigantes semelhanças entre a descrição de Durkheim sobre o comportamento subjacente ao suicídio e o comportamento subjacente à evasão. Ambos são formas de comportamento que podem ser entendidas como uma saída voluntária de comunidades que é tanto um reflexo das comunidades como do indivíduo que se retira. E também, cada um pode ser visto como um sinal de formas similares de rejeição das normas convencionais concernentes ao valor de se persistir nestas comunidades. Na verdade, Tinto não foi o primeiro a apontar para estas semelhanças. A aplicação do modelo durkheimiano de estudo do suicídio na explicação da evasão apareceu primeiro no trabalho de W. Spady “*Dropout from higher education: a interdisciplinary review and synthesis*” publicado em 1970 na revista *Interchange*.

O trabalho seminal de Durkheim buscava mostrar como os princípios da sociologia poderiam explicar porque as taxas de suicídio diferiam entre países, e nestes ao longo do tempo e, especificamente, como a compreensão das características do ambiente social, seus atributos sociais, intelectuais ou normativos, poderiam ser utilizados para entender aquelas variações de um modo que outras disciplinas como a psicologia ou a economia não seriam capazes de fazer.

Durkheim distinguiu quatro tipos de suicídio: altruísta, anômico, fatalista e egoísta. Destes, o de tipo egoísta é aquele que forneceria subsídios à compreensão da evasão.

O suicídio egoísta é aquele que surge quando indivíduos são incapazes de se tornar integrados e estabelecer ligações com as comunidades da sociedade. Durkheim refere-se a duas formas de integração, social e intelectual, através das quais se pode tornar membro de um grupo. A primeira refere-se àquela forma de integração que resulta de afiliação pessoal e de interações quotidianas entre diferentes membros da sociedade. A segunda vem do compartilhamento de valores com os outros membros da sociedade²⁴⁴.

Deste modo:

Integração insuficiente e a ausência do senso de pertencimento podem surgir da crença em valores desviantes dos valores dos outros membros da sociedade (isolamento intelectual ou desvio) e/ou de insuficiente afiliação pessoal entre o indivíduo e demais membros da sociedade (por exemplo, isolamento social)²⁴⁵.

²⁴⁴ TINTO, V. *Op cit.*, p. 101.

²⁴⁵ TINTO, V. *Op cit.*, p. 102.

As interações quotidianas serviriam como uma espécie de indicador pelo qual se poderia estimar o desvio de valores coletivos, bem como inibir o desenvolvimento de valores muito divergentes. As sociedades complexas podem prover grupos de referência alternativos para indivíduo desviantes. Nestes encontram-se as ligações comunitárias que foram negadas pelos outros grupos.

Tinto retoma a discussão durkheimiana da integração do indivíduo na sociedade:

Na visão de Durkheim, a integração individual na vida social e intelectual da sociedade são elementos fundamentais para existência social nas sociedades humanas. Sociedades com altas taxas de suicídio são aquelas que inibem esta associação e pertencimento a grupos. Nestas, a incidência de isolamento social e intelectual e desvio é relativamente alta. (...) Era crença pessoal de Durkheim que os veículos tradicionais de integração, família e igreja, não mais eram efetivos em prover integração na sociedade do crescentemente dividido estado industrial, cuja moderna divisão do trabalho servia para separar as pessoas umas das outras. Um mecanismo alternativo seria necessário para restaurar a saúde e a estabilidade da sociedade moderna, o Estado e a educação²⁴⁶.

Mas o que é importante para Durkheim é o argumento de que seria possível reduzir as taxas de suicídio egoísta e restaurar a estabilidade social com a reestruturação da sociedade. Isto demandaria prover meios de integração dos indivíduos no tecido social. A crença durkheimiana no poder das comunidades para influenciar a vida das pessoas continua a ecoar hoje nas discussões sobre o *college*.

Do mesmo modo, para se entender a ocorrência de diferenças nos padrões de evasão, deve-se referir às condições estruturais das instituições e estabelecer um paralelo heurístico entre o comportamento de evasão e o conceito durkheimiano de suicídio egoísta. Assim especificamente:

Deve-se pesquisar o caráter social e intelectual das instituições e as comunidades discentes e docentes que as compõem, bem como os mecanismos que habilitam os indivíduos a se integrar como membros competentes dessas comunidades. Como nas sociedades, deve-se esperar que instituições com baixas taxas de evasão sejam aquelas que mais facilmente integram seus estudantes em sua vida social e intelectual²⁴⁷.

Portanto, o paralelo entre o suicídio egoísta de Durkheim e a evasão se dá não porque a evasão seja uma forma de "suicídio educacional", mas sim porque enfatiza os modos pelos quais as comunidades sociais e intelectuais que formam uma instituição de ensino superior podem influenciar o desejo de partir ou ficar na instituição. A grande maioria das instituições pós-secundárias é composta de várias comunidades e em alguma delas (mesmo uma minoritária ou

²⁴⁶ TINTO, V. *Op cit.*, p. 102.

²⁴⁷ TINTO, V. *Op cit.*, p. 104.

periférica) o indivíduo pode encontrar suporte, um relativo compartilhamento de valores e atitudes que podem ser importantes para a persistência. Uma importante fonte de desistência estaria na ausência dessas formas de associação e suporte.

Tinto divisa ainda dois sistemas constituintes das instituições acadêmicas que exercem papel importante no seu modelo teórico: o sistema acadêmico e o sistema social. As instituições de ensino pós-secundárias são feitas tanto de sistemas acadêmicos quanto de sistemas sociais, cada qual com suas próprias características, estruturas formais e informais e um conjunto de comunidades de estudantes, funcionários e professores. O primeiro, o acadêmico, abrange inteiramente a educação formal dos estudantes, suas atividades se concentram na sala de aula e os laboratórios da instituição, e envolvem professores e funcionários cuja responsabilidade principal é a educação dos estudantes. O segundo, o sistema social da instituição, abrange a vida quotidiana e as necessidades pessoais dos vários membros da instituição, especialmente os estudantes. Este é feito dos conjuntos recorrentes de interações entre os estudantes, professores e funcionários e que acontecem em geral fora do sistema formal acadêmico. Para os estudantes este se dá nos corredores dos alojamentos, das salas, cafeterias e outros pontos de encontro da instituição. Essas atividades atendem às necessidades intelectuais e sociais dos seus membros. A integração em ambos os sistemas reduz as chances de evasão, todavia, a integração do indivíduo nos dois sistemas pode não ser a mesma, como salienta Tinto:

A integração em um desses sistemas não implica integração no outro. Uma pessoa pode estar integrada ao sistema social da instituição, em geral composto pelos seus colegas, e abandonar a instituição devido a sua inabilidade para se integrar de modo competente ao sistema acadêmico (exemplo: tendo mau desempenho). Inversamente uma pessoa pode ter um bom desempenho no sistema acadêmico, tirando excelentes notas, e ainda assim abandonar por falta de integração à vida social da instituição²⁴⁸.

Além disso, o autor lembra também que o impacto dos dois sistemas não é totalmente simétrico, e o grau de assimetria parece variar de instituição para instituição. Com efeito, diferenças nas taxas de evasão entre instituições podem surgir de diferenças na estrutura e na força desses dois sistemas.

Isto é particularmente aparente naquelas instituições em que os dois sistemas são altamente segregados ou desiguais em tamanho, como nos casos das instituições não residenciais, onde os sistemas sociais locais são sempre muito fracos. Nestas, a falta de

²⁴⁸ TINTO, V. *Op cit.*, p. 107.

fortes e duradouros sistemas sociais de interação estudantil pode gerar sérios problemas para as instituições que buscam integrar os estudantes na vida institucional²⁴⁹.

As disposições que inclinam os indivíduos em direção ao abandono, em vez da persistência nas comunidades universitárias, caem em duas categorias envolvendo disposições, normalmente referidas como expectativas e motivações. No caso do abandono do estudante, seu melhor estimador nos é dado pelas intenções ou metas e pelos compromissos. As primeiras especificam as metas educacionais e ocupacionais valorizadas pelo estudante, na direção das quais seus esforços são empreendidos; os segundos, a vontade de alcançar aquelas metas valorizadas, tanto no que concerne à empreitada educacional em geral, como no que concerne à persistência no contexto de uma instituição específica.

As intenções, sejam educacionais ou ocupacionais, refletem tanto aspirações como expectativas. Geralmente chamadas de metas (*goals*), elas espelham as esperanças da pessoa no futuro e sua avaliação, baseada em sua experiência passada, da probabilidade de conseguir este almejado futuro. Como tal, servem como barômetro do caráter das experiências individuais e de seu efeito somatório sobre os próprios julgamentos individuais sobre o seu desempenho futuro. Embora os compromissos também reflitam a experiência passada, elas espelham igualmente importantes aspectos da personalidade que predisõem uma pessoa em direção a terminar tarefas uma vez começadas e atingir metas uma vez estabelecidas. Pessoas altamente motivadas e comprometidas presumivelmente são aquelas que desejam se comprometer totalmente com suas metas valorizadas, e despender energias e recursos necessários para realizá-las. Pessoas a quem faltam tal motivação podem manter metas elevadas para si, mas podem ser incapazes ou não desejarem comprometer-se com sua consecução. E quanto mais comprometida uma pessoa está com a consecução de suas metas dentro de um contexto institucional específico (compromisso institucional), maior é a chance de ela terminar o curso nesta instituição.

Neste sentido, podemos notar que Tinto toma o ponto de vista do administrador educacional, ou seja, uma vez avaliado o nível das metas educacionais e ocupacionais do estudante e o nível de adesão a estas metas, ou seu compromisso, pode-se estimar o risco de evasão do estudante ou do corpo discente, e daí se estabelecer algum programa voltado para mitigação de riscos. Tinto não está fortemente imbuído em discutir as influências da socialização familiar ou da posição da família no sistema de estratificação sobre a formação e introjeção de metas ou

²⁴⁹ TINTO, V. *Op cit.*, p. 108.

seu impacto no nível de compromisso com estas metas. Esta seria uma discussão para as “teorias ambientais da evasão”. Assim, quando ele afirma que:

Intenções suficientemente elevadas e/ou fortes compromissos podem, por exemplo, levar uma pessoa a persistir até a diplomação, apesar das interações pouco compensadoras, particularmente quando metas educacionais estão claramente ligadas a metas ocupacionais²⁵⁰.

O que está implícito é um viés socioeconômico, ou seja, há uma associação conhecida entre a posição social da família o nível de suas metas educacionais e ocupacionais, bem como do compromisso com estas. Entretanto, do ponto de vista de um ambiente socioeconomicamente homogêneo como uma instituição de ensino superior, esta passa a ser uma questão macro-social, de política pública, não de um programa institucional visando a retenção estudantil. Nada impede, é claro, que uma avaliação do corpo discente ingressante inclua variáveis socioeconômicas, mas elas só poderão informar o risco de evasão relativo dos estudantes de origens mais modestas daquele universo, em comparação com os demais estudantes, mas nada dirão, se tomadas isoladamente, sobre o nível de metas e compromissos destes estudantes, que até podem ser suficientes para que os mesmos completem o programa de estudos.

O modelo proposto por Tinto basicamente debruça-se sobre as condições ambientais sob as quais a evasão pode ocorrer, ou seja, integração intelectual e social inadequada nos sistemas da instituição de ensino superior e no delineio das disposições individuais (intenções e compromissos), que ajudam a explicar o porquê de certas pessoas, ao experimentar aquelas condições, abandonarem a instituição.

O modelo busca descrever o processo longitudinal de evasão e como este ocorre dentro de uma instituição de ensino superior. Foca principalmente, mas não exclusivamente, nos eventos que ocorrem dentro da instituição assim que o estudante nela adentra e/ou no que ocorre imediatamente antes desta entrada²⁵¹.

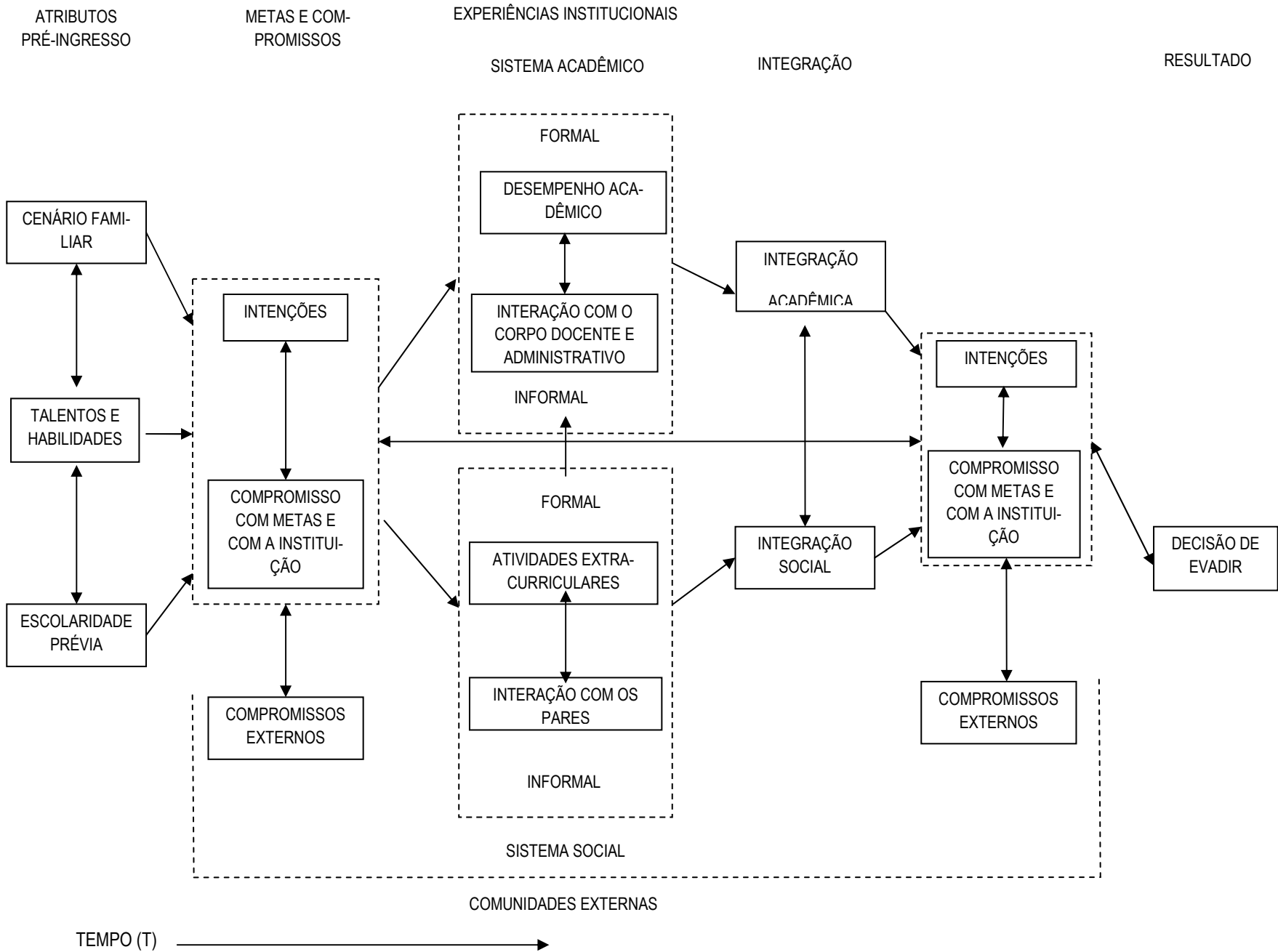
Depreende-se, portanto, que não se trata de um modelo de evasão sistêmica e tampouco procura entender o comportamento do indivíduo após evadir-se, como por exemplo, se ele se transfere para outra instituição ou abandona o sistema. O foco imediato do modelo será explicar porque e como é que alguns indivíduos vêm a abandonar suas instituições antes de diplomar-se. Embora a ocorrência de demissões acadêmicas (jubilamentos) não chegue a ser ignorada, não é tema central do modelo de Tinto. Por fim, o modelo é longitudinal, interacional

²⁵⁰ TINTO, V. *Op cit.*, p. 111.

²⁵¹ TINTO, V. *Op cit.*, p. 112.

e, portanto, sociológico, na medida em que enfatiza o contexto intelectual e social da instituição, seus ambientes formais e informais de interação, como sendo fundamentais para se entender o processo longitudinal de evasão.

Abaixo segue uma representação gráfica do modelo de Tinto:



A partir do modelo acima se pode constatar que:

O abandono individual da instituição pode ser visto como o efeito de um processo longitudinal de interações entre um indivíduo com determinados atributos, habilidades, recursos financeiros, experiências educacionais prévias e disposições (intenções e compromissos) e outros membros dos sistemas sociais e acadêmicos da instituição. A experiência do indivíduo nestes sistemas, como indicado pela sua integração intelectual (acadêmica) e social (pessoal), continuamente modifica suas intenções e compromissos. Experiências positivas, ou seja, as integrativas, reforçam a persistência através do seu impacto sobre intenções e compromissos com a meta da graduação e com a instituição onde o indivíduo se encontra. Experiências negativas, ou não integrativas, enfraquecem as intenções e compromissos, especialmente aqueles com a instituição, e aumentam as chances de abandono²⁵².

Há também os compromissos externos com comunidades extra-acadêmicas, com seus respectivos requisitos comportamentais, com os quais o estudante tem que lidar e que causam impactos tanto em suas metas e compromissos prévios ao ingresso, como para qual instituição se candidatar, como em sua carreira estudantil efetiva. A interação entre estas forças externas e as influências do meio acadêmico e institucional age como um sistema de pesos e contrapesos que, dependendo de sua configuração, pode pender para uma vívida experiência estudantil ou para a evasão.

Tinto reconhece, em função de sua bem documentada literatura, as influências das características pré-ingresso, como desempenho escolar, raça, status socioeconômico, etc. no risco de evasão por via de seu impacto direto na performance acadêmica. E mais importante, que cada uma destas características:

Afeta a evasão indiretamente através de seus efeitos sobre a formulação contínua das intenções e dos compromissos com as atividades educacionais futuras. As intenções ou metas especificam o nível e o tipo de educação e ocupação desejado pelo indivíduo. Compromissos indicam o grau em que o indivíduo está comprometido, tanto com a realização destas metas (compromisso com seus objetivos), como com a instituição na qual ingressou (compromisso com a instituição)²⁵³.

A interação das capacidades dos estudantes com os requisitos acadêmicos da instituição também são um aspecto importante para a compreensão da evasão institucional. Níveis de exigências incompatíveis com o desempenho do estudante, tanto para mais como para menos, são fatores de risco, seja na forma de dificuldade aca-

²⁵² TINTO, V. *Op cit.*, p. 115.

²⁵³ TINTO, V. *Op cit.*, p. 115.

dêmica devido a exigências de desempenho superiores às possibilidades do estudante, ou de “tédio acadêmico” proveniente do seu oposto, ou seja, nível de exigência abaixo das capacidades individuais. Neste caso o estudante não se envolve com a vida intelectual da instituição por considerá-la pouco desafiadora. O primeiro caso, que pode resultar em jubramento por mau desempenho, seria, na visão de Tinto, um evento voluntário, no sentido de que ele espelharia a decisão do estudante em não investir tempo e energia para manter um padrão mínimo necessário. Este pode até ter a competência, mas pode estar insuficientemente comprometido, tanto com a instituição quanto com a meta educacional, para atender às exigências acadêmicas da instituição.

Assim, através da interação com o corpo docente e administrativo, o estudante pode perceber se há congruência entre suas orientações intelectuais e aquelas da instituição, bem como se esta se importa com o bem-estar dos estudantes. O contato com várias instâncias da vida universitária tem impacto na formação e mudança de valores que são parte, por sua vez, do processo de amadurecimento do adulto, podendo, deste modo, aumentar o compromisso com a instituição e a probabilidade de persistência.

A interação, caso resulte em integração nas comunidades universitárias, se for recompensadora para o indivíduo, aumenta o seu compromisso com a instituição e permite a constituição de identidades sociais e intelectuais altamente importantes para a vida de jovens adultos. O isolamento intelectual e social das comunidades universitárias, por sua vez, aumentaria a chance de abandono. Assim, mantidas as demais variáveis constantes, quanto maior o contato entre os estudantes, maior a probabilidade do indivíduo de se inserir em grupos e comunidades universitárias e, portanto, maior a chance de persistência.

Estas experiências no sistema informal podem influenciar a experiência no setor formal do sistema. Isto pode acontecer de dois modos. Interações recompensadoras entre corpo docente, discente e administrativo, fora da sala de aula, podem levar a um maior desenvolvimento intelectual e uma maior integração intelectual no sistema acadêmico da instituição. Essas interações podem levar a uma maior exposição dos estudantes às múltiplas dimensões do trabalho acadêmico, e indiretamente conduz a níveis mais altos de desempenho individual. Seguindo o mesmo raciocínio,

uma interação entre corpo docente e discente não recompensadora fora da sala de aula pode levar ao tédio acadêmico e/ou ao baixo desempenho, que são condutores à evasão. Deste modo, os sistemas formal e informal podem trabalhar juntos para integração e retenção ou podem competir entre si pelo tempo e energia dos alunos. Por exemplo, entre instituições com demandas acadêmicas particularmente altas, a integração informal pode ser sacrificada.

O modelo de Tinto, portanto, não argumenta que a total integração em ambos os sistemas da instituição sejam necessárias para persistência e nem que o fracasso em se integrar em um deles leva inevitavelmente à evasão. Efetivamente, o que este argumenta é que algum grau de integração social e intelectual e filiação às comunidades acadêmicas e sociais devem existir, como uma condição para a persistência. Em conseqüência, dentro do quadro de referência do modelo, é inteiramente possível para os indivíduos conseguir a integração no sistema acadêmico sem fazer o mesmo no sistema social. A persistência pode advir, neste caso, se as metas e compromissos do indivíduo forem de tal monta que possam fazê-lo suportar os custos do isolamento no sistema social na instituição. De maneira semelhante, o contrário pode se aplicar, isto é, as demandas formais do sistema acadêmico podem ser tais que requeiram que o indivíduo atenda a um nível mínimo de desempenho acadêmico.

O caráter integrativo do modelo serve então para iluminar a importante interface entre os componentes sociais e intelectuais da vida estudantil. (...) Deste modo, o modelo interativo coloca que experiências individuais integrativas nas comunidades acadêmicas e sociais da instituição e na inter-relação entre elas, e condicionadas por eventos externos, são centrais para o processo de evasão, especialmente aquela que acontece voluntariamente. Tais experiências agem continuamente sobre as avaliações dos indivíduos sobre suas metas educacionais e ocupacionais e seu compromisso, tanto com a realização destas metas, quanto com a instituição em que ingressou inicialmente²⁵⁴.

Com efeito, o processo de persistência, neste modelo, resulta da integração social e intelectual advinda do estabelecimento de filiações competentes nestas comunidades que habitam as instituições de ensino superior. E inversamente, a evasão é vista como um reflexo da falta de vontade, ou da inabilidade do estudante em se

²⁵⁴ TINTO, V. *Op cit.*, p. 120.

integrar às comunidades da instituição. Seguindo o mesmo raciocínio, mais filiações a várias comunidades levam ao desempenho de vários papéis, o que pode satisfazer uma ampla gama de necessidades individuais e contribuir para a persistência. As grandes instituições, neste caso, levam uma certa vantagem, na medida em que provêm grande número de nichos, onde vários tipos de pessoas podem encontrar um lugar ou filiação duradoura. Em campi etnicamente diversos, por exemplo, comunidades locais, étnicas ou raciais, podem ser essenciais para prover um lugar seguro para tais estudantes e, por conseqüência, aumentar a sua persistência. No caso de estudantes afro-descendentes de estratos inferiores, estudos têm mostrado que a habilidade de estudantes em atender às demandas acadêmicas não depende apenas de desempenho, mas também de aspectos como auto-conceito positivo, auto-avaliação realística e familiaridade com requisitos acadêmicos e institucionais. Na verdade, segundo Tinto, os componentes não cognitivos da integração acadêmica têm se mostrado mais importantes para persistência dos negros do que para os brancos. Ter as habilidades para a persistência é uma coisa, ser capaz de aplicá-las num ambiente estranho, não amigável, é outra.

Ademais, numa instituição de ensino superior, as comunidades não se equivalem em importância, ou seja, filiações a grupos mais centrais levam a maior chance de persistência, e a grupos mais periféricos, a menor chance. Isto se dá, segundo o autor, porque ser filiado a um grupo central na instituição é se sentir parte de um "*ethos*" ou tradição que marca profundamente a vida da instituição. Dito de outro modo, apenas a filiação comunitária pura e simples não garante a persistência, esta depende do nicho que tal comunidade ocupa no mapa social e acadêmico da instituição, bem como da capacidade do estudante em se filiar a outras comunidades e ter contato significativo com o corpo discente, tanto dentro quanto fora do domínio formal da instituição.

Não se pode deixar de mencionar aqui o forte papel que exercem, neste sentido de força integradora, as irmandades, clubes e grupos associativos presentes no corpo discente, (particularmente nas grandes universidades norte-americanas). Tais comunidades não atuam somente como força integradora, mas ainda como espaço de constituição de redes que exercem importante papel nas perspectivas ocupacionais futuras dos estudantes.

A ênfase do modelo nos aspectos interacionais da experiência acadêmica não é gratuita. Tinto enfatiza em vários momentos de seu trabalho que o que acontece após o ingresso do estudante na instituição é mais importante do que eventos externos. Mesmo que, em certos casos, estes eventos externos possam exercer considerável influência sobre alguns estudantes, especialmente naqueles que têm de negociar constantemente demandas conflitantes com família, trabalho e formação acadêmica. Para a maioria dos estudantes o impacto de tais eventos sobre a evasão institucional é secundário àqueles que provêm de dentro da instituição. Os impactos dos liames com comunidades externas, para a maioria dos estudantes, tendem a ser dependentes do caráter das experiências integrativas dentro da instituição, o que significa dizer que, altos níveis de integração social e acadêmica podem lhes contrabalançar com folga. As comunidades externas podem condicionar, mas não determinar o tipo de experiência dentro do campus. Assim, as experiências no campus são, para a maioria dos estudantes, as mais importantes para o processo de persistência.

Dentre as linhas de causalidade da evasão institucional que incidem sobre o indivíduo e, portanto, podem ser estimadas a partir de algum instrumento de coleta, estão aquelas que têm as metas ou intenções individuais e seus respectivos níveis de compromisso, porque estes influenciam, não só o risco de se abandonar a instituição, mas também a forma deste abandono. Metas excessivamente modestas e compromissos frágeis aumentam o risco de evasão institucional. Compromissos débeis, por exemplo, podem resultar em uma evasão total de qualquer forma de participação educacional. Inversamente, um compromisso suficientemente forte com a meta de uma graduação pode levar o estudante a perseverar até o final da graduação ou a se transferir de instituição. Quando as metas diminuem em função da experiência, pode ocorrer uma transferência para uma instituição menos ou igualmente seletiva. Quando as metas se tornam mais altas, pode ocorrer transferência para uma mais seletiva.

A evasão institucional tem igualmente um forte caráter educacional, ou seja, há relações conhecidas entre nível de aprendizado e risco de evasão institucional. Instituições acadêmicas são, precipuamente, comunidades de aprendizado, portanto, o envolvimento do estudante ou sua integração é determinante fundamental para uma variedade de resultados educacionais, conforme apontam vários estudos (Pas-

carella e Terenzini²⁵⁵). De um modo geral, quanto maior o envolvimento dos estudantes na vida acadêmica da instituição, maior sua aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, do que advém maior probabilidade de persistência. Ou, quanto mais envolvimento acadêmico, maior o esforço estudantil, que está, por sua vez, ligado à persistência.

Demais variáveis mantidas constantes, quanto mais os estudantes aprendem, maior a probabilidade deles persistirem mesmo quando se controla por atributos dos estudantes. Nesses casos, quando eventualmente acontece do estudante precisar interromper os estudos, assim que surge a oportunidade, volta para sua instituição para terminar o curso²⁵⁶.

Entretanto, Tinto faz questão de ressaltar, nem todas as formas de envolvimento levam a um melhor aprendizado. Seu modelo argumenta que o envolvimento social e acadêmico com os pares e os docentes tem impacto direto sobre a persistência e indireto através do impacto na qualidade do esforço que os estudantes mostram no seu aprendizado. Deste modo, o esforço deixa de ser visto apenas como responsabilidade apenas do estudante. As instituições influenciam a qualidade do esforço estudantil, através de sua capacidade de envolver os estudantes com outros membros da instituição no processo de aprendizado. Deste modo, o modelo de explicação da persistência de Tinto é, em seu âmago, um modelo de comunidades educacionais que enfatiza a importância fundamental do engajamento ou envolvimento dos estudantes nas comunidades de aprendizado da instituição de ensino superior. Este engajamento depende do que Newmann e Newmann ²⁵⁷ denominaram "qualidade da experiência de aprendizado", ou seja, a percepção do estudante da qualidade do ambiente de aprendizado e sua interação com os docentes em questões de aprendizado. Um importante elemento na predição da persistência estudantil é o envolvimento do estudante em atividades de aprendizado, a visão do estudante sobre a qualidade do ensino, do aconselhamento, das tarefas escolares e de seu contato com os docentes, o que, por sua vez, inclui desde acessibilidade e contato fora da sala de aula, disponibilidade e preocupação da parte destes com o desenvolvimento dos estudantes.

²⁵⁵ PASCARELLA, Ernest, TEREZINI, Patrick. *How College Affects Students*. Jossey-Bass, 1991.

²⁵⁶ TINTO, V. *Op cit.*, p. 131.

²⁵⁷ NEWMANN, Y., NEWMANN, E. "Predicting 'junior and seniors' persistence and attrition: A quality of learning experience approach". *The Journal of Experimental Education*. 57, 1989, pp 129-40.

Embora as intenções e os compromissos com os quais os indivíduos ingressam nas instituições de ensino superior sejam importantes, a evasão institucional mostra-se um reflexo do que acontece após este ingresso, ou seja, a interação dos estudantes com as comunidades universitárias, e, portanto, da instituição. É a interação diária da pessoa com outros membros, tanto nos domínios formal e informal, acadêmico e social e a percepção ou avaliação por parte do indivíduo do caráter dessas interações, e daquelas que envolvem o estudante fora da instituição, que determina, em larga medida, a decisão de permanecer ou sair da mesma. Neste sentido é que Tinto defende que a maioria das saídas são voluntárias. Embora algumas destas reflitam inabilidade do indivíduo ou a falta de vontade de atender aos padrões acadêmicos mínimos da instituição, o que está por trás é a decisão individual de sair da instituição. Padrões de incongruência ou isolamento, mais do que incompetência acadêmica têm se mostrado fundamentais para a compreensão da evasão institucional.

Uma observação importante é a noção de que a evasão institucional está relacionada à percepção do indivíduo de suas experiências dentro de uma instituição de ensino superior. O modelo leva a sério a proposição etnometodológica de que o que um indivíduo pensa ser real, tem conseqüências reais. Em relação à integração, a mera ocorrência de interações entre o indivíduo e os outros numa instituição não assegurará que a integração ocorra, isto depende do caráter dessas interações e da maneira como o indivíduo as percebe, se recompensadoras ou não. Assim, o termo “filiação” pode ser tomado com a conotação de percepção da parte do indivíduo de ter se tornado um membro competente de uma comunidade acadêmica ou social dentro da instituição. Portanto, nenhum estudo das raízes da evasão estudantil institucional está completo sem referência à percepção do estudante e ao contexto cultural que as moldam.

À guisa de conclusão, vale deixar claro que o modelo de Tinto enfatiza que as duas formas de integração que ocorrem no interior das instituições de ensino superior, a saber, a social e a intelectual, são essenciais à persistência estudantil. Embora seja concebível que a persistência possa ocorrer quando apenas uma se der de modo relevante, evidências sugerem que a persistência é aumentada quando ambas formas de integração pessoal ocorrem. Por extensão, o modelo também afirma que tanto as

experiências sociais como intelectuais são essenciais para a educação de indivíduos em fase de amadurecimento. Enfatiza, deste modo, o papel dessas comunidades sociais e intelectuais para a educação do indivíduo, bem como a experiência de sala de aula para a probabilidade de persistência. Neste sentido, é um modelo de comunidade educacional que coloca a sala de aula no seu centro, entendendo, portanto, que a persistência é um fenômeno eminentemente educacional.

A partir da proposta deste modelo inúmeros trabalhos subseqüentes tentaram estender sua aplicação em estudos empíricos com graus variados de sucesso em seus respectivos processos de modelagem. Pascarella e Chapman²⁵⁸, por exemplo, aplicando o modelo de Tinto em diferentes tipos de instituição (*multi-institutional model*) numa amostra de 2.326 ingressantes em um conjunto de 11 instituições compostas de quadrienais residenciais (com alojamento), quadrienais não-residenciais (*four-year commuter colleges*) e bienais não-residenciais (*two-year commuter college*), mostraram que o modelo é válido quando se desagregou os dados por tipo de instituição. As diferenças por tipo de instituição foram mais visíveis pela aplicação dos conceitos de integração social e integração acadêmica. A integração social teve influência sobre a persistência nas instituições quadrienais, principalmente nas residenciais, enquanto que a integração acadêmica se mostrou mais importante nos dois tipos de instituição não-residencial, quadrienais e bienais. Compreensivelmente, estas variações, confirmaram estudos prévios em que as experiências social e cultural em instituições não-residenciais se mostraram incipientes em afetar as decisões de sair voluntariamente. Tal achado levou os autores a considerar que a persistência em instituições não-residenciais tenha maior influência de traços de origem familiar enquanto que nas residenciais os aspectos interacionais da experiência estudantil se mostrem mais importantes. Vale ressaltar que, como sói acontecer com modelos causais do comportamento social significativo, os autores chegaram a um nível explicativo do modelo relativamente baixo em dar conta da variância nas decisões de persistência ou saída voluntária de estudantes calouros. Além da idiosincrasia em termos de circunstâncias externas e propensões pessoais envolvidas no comportamento de persistência ou evasão, os autores enfatizam as dificuldades de especificação das variáveis do

²⁵⁸ PASCARELLA, Ernest, CHAPMAN, D. "A Multiinstitutional, Path Analytic Validation of Tinto's Model of College Withdrawal". *American Educational Research Journal*. Vol. 20, nº 1, *spring*, 1983, pp. 87-102.

modelo, que torna difícil sua captura em um modelo racional. Um exemplo é a definição operacional da variável dependente, no caso, persistência ou desistência, dado que muitas interrupções são temporárias, com matrícula na mesma ou em outra instituição. No caso de instituições bienais, este padrão de interrupções seguidas é mais comum, o que faz com que modelos de persistência/evasão sem uma definição separada para cada tipo de evasão capturem dois tipos de evasão muito diferentes, a temporária e a definitiva, de modo agregado numa mesma variável.

Braxton, Vesper e Hossler²⁵⁹, por sua vez, partem da idéia, proveniente do modelo de Tinto, de que quando as expectativas dos estudantes ingressantes não são correspondidas isto levaria a um desencantamento com as comunidades sociais e acadêmicas, o que vem a se constituir em um obstáculo à integração social e acadêmica, o que por sua vez, influencia negativamente os subseqüentes compromissos com a instituição e o compromisso com as metas educacionais, que por fim, conduzem ao comportamento de evasão. Testando um modelo de modo multi-institucional em 263 calouros ingressantes em *colleges* quadrienais e universidades, eles encontraram que a integração social e acadêmica são positivamente influenciadas por atendimento de expectativas em relação ao desenvolvimento acadêmico e de carreira. A intenção de persistir na instituição se mostrou influenciada indiretamente pela atmosfera institucional pelo efetivo desenvolvimento acadêmico e de carreira.

Uma maior congruência entre a experiência efetiva do estudante na instituição com suas expectativas em relação a esta desempenha um papel importante na intenção do estudante em se integrar nas comunidades sociais e acadêmicas e a persistir na instituição. Assim, encontrou-se suporte para a afirmação de que a avaliação que o estudante faz de sua experiência nas comunidades sociais e acadêmicas é de fundamental importância para sua persistência. Os autores recomendam, a título de política institucional, a divulgação de modo claro das características da instituição para possíveis candidatos, tanto na forma de dados objetivos como baseado na experiência dos que já estão matriculados, já que o estudo mostrou a importância da percepção do estudante a respeito das características da instituição. A informação sobre o perfil da instituição deve ser divulgada não só em material impresso, mas

²⁵⁹ BRAXTON, J., VESPER, N., HOSSLER, D. "Expectations for College and Student Persistence". *Research in Higher Education*. Vol. 36, nº 5, 1995, pp. 595-612.

também na forma de conferências, visitas ao campus, visitas de divulgação nas escolas de ensino médio²⁶⁰.

No intuito de tentar detectar as diferentes formas de evasão, e distinguir a que o estudante deseja sair da instituição daquela em que o estudante deseja principalmente se transferir para outra instituição, Mallette e Cabrera²⁶¹ examinaram uma leva de ingressantes de uma grande instituição pública e urbana, e chegaram à conclusão de que os compromissos com a instituição, performance acadêmica, percepção dos estudantes em relação ao compromisso dos professores com o ensino e com o aprendizado foram variáveis capazes de discriminar entre os que persistiram e os que se evadiram, e que apenas compromisso final com a instituição e compromisso final com a meta educacional de completar o curso permitiu discriminar entre os que se evadiram e os que se transferiram.

A formulação dos autores é a de que: mantidas demais variáveis constantes, a congruência entre características individuais do estudante e os componentes sociais e acadêmicos da instituição determina o compromisso do estudante com a meta de completar o curso e seu compromisso com sua instituição. Estes dois compromissos finais (diferentes dos iniciais, que são pré-ingresso) em conjunto com diferentes níveis de integração social e acadêmica têm efeito direto na decisão de persistir ou se retirar da instituição.

Os autores atentam para um detalhe, em estudos de evasão institucional mostram que habilidade pré-ingresso e fatores de origem socioeconômica não exercem efeitos significativos sobre a persistência, o que faz sentido se pensarmos no grau de homogeneidade socioeconômica das clientelas universitárias, principalmente

²⁶⁰ Outros estudos confirmam esta relação: "Hamrick e Hossler (1996) descobriram que estudantes de ensino superior que tiveram maior informação sobre *colleges*, mais tarde reportaram maior satisfação nos quais eles haviam se matriculado. E Williams (1996) encontrou uma relação positiva entre falta de informação prévia à matrícula na instituição e a subsequente desilusão com a escolha feita". Ver: STAGE, Frances, HOSSLER, Don "Where is the Student? Linking Student Behaviors, College Choice, and College Persistence" in: BRAXTON, J. (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press 2002, p. 171.

²⁶¹ MALLETE, Bruce, CABRERA, Alberto. "Determinants of Withdrawal Behavior: an exploratory study". *Research in Higher Education*. Vol. 32, nº 2, 1991. Sobre este ponto, um interessante estudo levado a cabo no ensino superior finlandês, mostrou que por trás das transferências existe uma lógica de busca por campos de estudo e instituições de maior prestígio que retroalimenta a estratificação do sistema de ensino superior finlandês. "A maior parte das transferências educacionais envolvem movimento de ascendentes dos níveis baixo e médio da estrutura de estratificação dos campos no ensino superior para níveis superiores. (...) 55% das transferências foram na direção ascendente enquanto que 17% se deram na direção descendente. Ver: LILJANDER, Juha-Pekka. "Gain and Losses on Academic Transfer Markets: dropping out and course-switching in higher education" *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 19, nº 4, 1998, p. 488.

entre instituições quadrienais sobre as quais incide o grosso deste tipo de pesquisa. No máximo, alguma influência das variáveis socioeconômicas é exercida sobre compromisso inicial com a instituição e sobre integração acadêmica.

Além destes e de inúmeros artigos publicados com base neste modelo quase paradigmático, temos a coletânea editada por John Braxton²⁶² em que se discutem os rumos que este quase-paradigma tem tomado. Uma questão que o autor coloca é em relação ao nível de suporte empírico que tem sido encontrado para confirmar as linhas de causalidade que sustentam o modelo. Em seu artigo da coletânea, o editor faz um cuidadoso levantamento dos artigos publicados com análises empíricas baseados no modelo de Tinto, mostrando que a maior parte destes oferece suporte empírico às diferentes conexões causais estabelecidas pelo modelo. Ainda assim, Braxton aponta para o fato de que há questionamentos sobre as formas de mensuração da integração acadêmica, e também que há pouco consenso a respeito do significado deste conceito²⁶³.

O modelo de Tinto tem sido utilizado para análises comparativas entre várias instituições e para análise de instituições tomadas isoladamente. No caso das investigações sobre as relações entre integração acadêmica e o subsequente compromisso institucional e entre integração acadêmica e a probabilidade de persistência, as análises multi-institucionais mostraram evidência mais robusta, enquanto as análises de instituições isoladas mostraram suporte empírico modesto. A sugestão de Braxton é que, dadas as dificuldades de especificação do conceito de integração acadêmica, que este não seja utilizado em estudos que analisem uma instituição isoladamente.

Interessante notar que entre instituições sem alojamentos, a integração acadêmica tem se mostrado significativa, como única forma de constituição de grupos de pertencimento pelos estudantes, justamente porque a integração social nestas instituições ser estruturalmente menos viável.

Em relação à melhora da especificação do conceito de integração acadêmica, Braxton sugere recuperar da mesma fonte de Tinto, Émile Durkheim, duas formas de integração em comunidades da sociedade: a integração normativa, que se dá atra-

²⁶² BRAXTON, John, LIEN, L. "The Viability of Academic Integration as a Central Construct in Tinto's Interactionist Theory of College Student Departure" in: BRAXTON, J. *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, 2nd edition, 2002.

²⁶³ BRAXTON, John, LIEN, L. *Op cit.*, p. 13.

vés da similaridade nas crenças e nos valores, e a integração que se dá através de afiliação coletiva com outros membros de uma comunidade. E assim entender o fenômeno da saída do estudante de uma instituição como um caso em que seus valores e crenças são diferentes das atitudes e crenças prevalentes, o que leva à experiência de isolamento em relação aos outros membros da comunidade acadêmica. Esta incongruência de valores e crenças impediria a consolidação dos compromissos com a instituição, o que levaria a uma menor chance de persistência.

A incongruência normativa não se refere apenas a questões atitudinais e comportamentais da interação com os pares. A questão mesma dos currículos, seus objetivos, suas ênfases (*majors*), os cursos oferecidos, as atitudes predominantes do corpo docente, os pressupostos epistemológicos das áreas de conhecimento oferecidas constituem padrões de atitudes, valores e crenças com os quais o estudante pode experimentar um senso de incongruência. Um exemplo desta experiência pode se dar quando o corpo docente tem como meta de ensino a ênfase no domínio cognitivo de uma disciplina, enquanto que alguns estudantes podem preferir uma ênfase em habilidades vocacionais e um foco maior no treinamento para emprego após a faculdade, ou ainda, oferecer cursos com forte ênfase em conteúdos protocolares, quando alguns alunos desejam desenvolver pensamento crítico.

Apesar do razoável suporte empírico que modelo de Tinto tem encontrado em inúmeros estudos, suas fontes durkheimianas aliadas com o pensamento do antropólogo holandês Van Gennep, com uma certa influência cultural do funcionalismo norte-americano mais implícita do que manifesta, alocam a responsabilidade pela interrupção das trajetórias educacionais, talvez em demasia, sobre os ombros das instituições, quando qualquer política voltada para redução desta taxa de evasão institucional esbarrará num teto do qual não haverá mais como prosseguir, porque há definitivamente fatores extra-institucionais que não são só pré-ingresso. Na verdade, atuam concomitantemente, como que “puxando” o estudante para fora da instituição. Entenda-se este puxão não como algo independente da vontade do indivíduo, mas como um ato voluntário, não tanto pela instituição não ser tudo aquilo que ele esperava, mas porque, na sua hierarquia de objetivos, opções fora da academia lhe pareceram mais interessantes. Sobre este ponto, particularmente enfatizando

o aspecto da decisão educacional individual é que na próxima sessão abordaremos o trabalho de Diego Gambetta.

3.2 As Causas da Evasão de Sistema

Um outro modelo para se entender a trajetória educacional nos é proporcionado por Gambetta, cuja abordagem se debruça sobre um elemento fundamental da trajetória educacional, as decisões educacionais nas quais aquela pode ser decomposta. Como já discutimos anteriormente, as trilhas existentes nos sistemas educacionais, para serem percorridas, pressupõem que decisões sejam tomadas no sentido de que um caminho seja escolhido e não outro. Há bifurcações entre trilhas que conduzem ao ensino acadêmico e aquelas que conduzem ao ensino de perfil técnico e vocacional. Há trilhas que conduzem às carreiras de prestígio e trilhas que conduzem às carreiras de pouco prestígio, e há trilhas que conduzem a instituições seletivas e aquelas que conduzem a instituições pouco seletivas.

Gambetta não trata de trajetórias educacionais de ensino superior, mas das de ensino médio, a partir de dois *surveys* levados a cabo na Itália, o primeiro durante o ano letivo de 1977-78, onde foram entrevistados 1031 alunos, uma amostra representativa da população do ensino médio da cidade de Turim. O outro *survey*, também levantado na cidade de Turim e sua zona metropolitana, pesquisou uma amostra de 1.746 indivíduos representando a população na faixa etária de 14 a 29 anos de ambos os sexos que se inscreveu em um cadastro para procura de emprego²⁶⁴.

Ao se debruçar sobre as decisões educacionais tomadas no ensino médio, sua reflexão oferece muitos subsídios para a compreensão dos resultados educacionais das decisões tomadas neste nível de ensino, quais sejam, um curso universitário acadêmico, um curso profissionalizante, o ensino médio em caráter terminal ou a evasão para entrada no mercado de trabalho.

²⁶⁴ Para detalhes metodológicos dos *surveys*, ver os apêndices 1 e 2, GAMBETTA, Diego. *Were They Pushed or did They Jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press, 1987, pp. 188-198. Particularmente, para os critérios que classificam os estudantes como tendo origem na classe trabalhadora ou na classe média, ver o apêndice 3, pp. 207-208.

A questão de Gambetta é saber como se dá a mais relevante das decisões educacionais: permanecer no sistema educacional ou sair. E ainda, sob que condições estas decisões são tomadas, isto é, como a desigualdade de recursos culturais e econômicos e problemas de desemprego, que são amplamente similares em muitos países ocidentais, afetam estas decisões. Neste sentido, o subtítulo desta seção, pode induzir ao leitor que Gambetta se propõe a explicar a evasão *de qualquer ponto do sistema educacional*, o que não é definitivamente o caso. Seu foco são as decisões educacionais tomadas durante a passagem dos estudantes pela faixa etária correspondente ao ensino médio. Entretanto oferece inúmeros subsídios para nosso estudo como veremos a seguir.

É perceptível estatisticamente que o agregado de escolhas educacionais costuma apresentar padrões significativamente diferenciados por seções da população, logo é de se supor que existem micro-mecanismos a produzir tais padrões. O mais notável destes padrões é a correlação positiva entre a proporção de crianças que permanecem mais tempo na escola e sua origem social, não importando como esta é medida, o que sugere a presença de uma força reprodutiva ou inercial. Gambetta se pergunta como é possível explicar estes padrões reprodutivos em que jovens da classe operária pegam trabalhos que inercialmente estão destinados para eles. E ainda, porque alguns conseguem, contra tudo e todos, escapar deste destino.

Caso se pudesse divisar forças de coerção claras a criar tais padrões, esta explicação não demandaria maiores esforços, mas o fato é que tal não acontece, portanto Gambetta afirma que os destinos educacionais, de algum modo, são alcançados através de preferências e decisões individuais. Este não é, entretanto, o tipo de abordagem dominante nos estudos sobre comportamento educacional, que costumam adotar táticas muito diferentes:

Muitos autores abraçam a idéia de que forças reprodutivas são esmagadoras e que não há dúvida de que as pessoas são “empurradas” exclusivamente na direção de destinos que lhes são dados, ou pelo contrário, a idéia que pessoas são racionais e “saltam” em direção aos destinos que mais lhes atraem²⁶⁵.

²⁶⁵ Ao longo de todo o livro o autor discorre sobre a dicotomia entre se o indivíduo é “empurrado” (*pushed from behind*) por forças fora de sua percepção, ou “pelas suas costas” ou se ele é “puxado” ou “atraído” por oportunidades à sua frente (*pulled from the front*). GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 2.

As duas abordagens incitam questões diferentes. No que concerne à primeira delas:

Do lado da abordagem do indivíduo que é empurrado por forças sociais às suas costas, as perguntas que se colocam são as seguintes: o capital social devido à família é um ingrediente essencial para se chegar ao ensino superior? Qual a importância relativa das restrições econômicas sobre as decisões educacionais?

E no que concerne à segunda delas:

Do lado da abordagem da ação individual voluntária as questões são: os agentes, ao decidirem sobre sua educação, respondem racionalmente com base em seu desempenho passado e nas oportunidades do mercado de trabalho? E finalmente, suas preferências pessoais e aspirações lhes fazem alguma diferença no que concerne às suas escolhas educacionais independentemente de sua origem social?

A questão teórica posta por Gambetta, e que perpassa todo o seu livro, é saber em que extensão pode o comportamento educacional ser representado como um produto de escolha intencional, ou de modo oposto, em que medida este é o resultado de um processo que, de um modo ou de outro, minimiza o escopo para uma escolha socialmente significativa ao nível individual.

No intuito de deslindar esta questão o autor apresenta o que seriam três visões de agência. Em duas delas os agentes seriam inconscientemente empurrados por forças causais ou constrangidos por falta de alternativas relevantes. A terceira delas os considera capazes de ação com propósito e de ponderar as alternativas disponíveis com respeito a alguma recompensa futura.

A primeira, conhecida como estruturalista, considera a ação humana como sendo canalizada por forças externas que não deixam espaço para escolha, os indivíduos não têm opções para escolher, têm que agarrar o que podem. Considerar este estado de coisas ontológico ou contingente, segundo Gambetta, é o que separa a versão forte da versão fraca da abordagem estruturalista. Um exemplo da versão dura é a de Althusser, para quem os sujeitos são meros portadores das práticas sociais, não há espaço para crenças, preferências ou intenções, até porque estas mesmas são formadas pela estrutura da sociedade.

Versões mais leves do estruturalismo ainda ignoram as motivações individuais e aparecem em estudos sobre mercado de trabalho, ou na sua versão marxista, ou

entendendo o funcionamento da economia como sendo moldado por forças macroeconômicas e institucionais. Os indivíduos, no caso, trabalhadores, estariam sob os constrangimentos das demandas da economia, do governo e de seus empregadores, sem explicar, como é usual entre estruturalistas, porque trabalhadores aceitam e até procuram por péssimos empregos. Tendem a assumir modelos de indivíduo em que este aparece como movido para se evitar situações de inadimplência orçamentária ou o desemprego propriamente dito.

Tendo em foco uma versão mais leve de estruturalismo, Gambetta afirma ser possível conceber que:

Dadas certas circunstâncias no mundo externo, como este se apresenta para o indivíduo, é possível que (1) o conjunto de alternativas viáveis seja reduzido a uma notável opção apenas ou (2) que as alternativas disponíveis não sejam efetivamente alternativas, ou seja, que em termos de seus atributos elas não se diferenciam e assim colapsam numa alternativa digna de nota como no primeiro caso²⁶⁶.

Em ambos os casos, a falta de alternativas aceitáveis ou a impossibilidade de se discriminar claramente entre elas é dependente de como e por quem o problema é definido, ou seja, a atribuição do que é uma alternativa inaceitável e quais serão assim definidas, bem como a definição dos critérios ou atributos que se mostram incapazes de discriminar entre as alternativas. Gambetta apresenta como exemplo que, se se considera que vender nossa força de trabalho é o evento social mais importante, então o preço pelo qual a vendemos ou se vamos vendê-la como evadido do ensino médio ou como graduado universitário passa a ser irrelevante.

Consideramos ainda forçoso enfatizar que, a partir do argumento acima proposto por Gambetta, se vender a força de trabalho é o mais importante, este risco deve ser maior antes da chegada ao ensino superior, o que nos coloca a idéia de que os que se evadiram do ensino superior o fizeram com o objetivo de ingressar no mercado de trabalho, não o devem ter feito sem sofrimento, uma vez que lograram acesso a um nível de ensino que não é compulsório, que demanda aspiração, expectativa, metas e compromissos. O ensino médio completo sem a cobrança de ingresso no ensino superior é um piso de aspiração bastante modesto, mas razoável num estudante “não-típico” de ensino superior.

²⁶⁶ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 10.

Outro problema da explicação estruturalista para ação individual seria, ainda na opinião de Gambetta, a tendência renitente do julgamento dos atores envolvidos e o dos observadores estarem sempre em conflito entre si e, neste caso, os observadores tenderem a postular a presença de algum grau de “falsa consciência”, dado que algum mecanismo causal impediria as pessoas de ver que sua escolha não é “real”. Em última instância, o atores sociais seriam algo como marionetes estruturais.

A tendência a suprimir a possibilidade de escolha por parte do indivíduo seria inerente à visão estruturalista porque:

Ao focar nas restrições sobre o comportamento mais do que sobre o comportamento mesmo, tendem pôr o agente em curto-circuito e a atribuir peso zero *a priori* a suas preferências, expectativas e mecanismos de decisão. De fato, há situações em que não há escolha, mas tais casos podem ser detectados, e a conclusão de que não há escolha só se dará após o trabalho empírico provar que não havia efetivamente escolhas alternativas, aceitáveis ou relevantes. Adotar tal conclusão não é logicamente incompatível com considerar indivíduos como atores potencialmente racionais. Não constitui uma alternativa à teoria da ação racional: o ponto é que, em algumas, mas não em todas as circunstâncias, os agentes podem ter muito pouca chance de mostrar sua racionalidade em ação, dado que restrições canalizam seu comportamento em grande parte²⁶⁷.

A segunda visão geral que Gambetta apresenta, por ele denominada “*pushed from behind*”, cuja tradução literal para o português resulta na redundante expressão “empurrados por trás”, chega à mesma conclusão da visão supramencionada, ou seja, que as decisões individuais são de importância mínima. Entretanto, o faz por um caminho diferente e parte de um suposto mais forte a respeito da natureza humana. Assume que um dado comportamento se segue de causas, sociológicas ou psicológicas, que são opacas à consciência do indivíduo e agindo às suas costas (*behind their backs*), empurram os agentes em direção a determinados cursos de ação.

Muitas visões se encaixam nesta concepção geral: do comportamento inconsciente à reação condicionada por estímulo, do comportamento tradicional à internalização de normas sociais e restrições. De um modo ou de outro, a ação individual é vista como sendo impelida por forças que não estão dentro do alcance imediato de sua consciência²⁶⁸.

²⁶⁷ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 10.

²⁶⁸ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 11-12.

Gambetta atribui a Durkheim o papel de importante fundador desta visão passiva do *homo sociologicus*²⁶⁹. Desde então, a sociologia tem sido um campo fértil para esta abordagem, que foi, posteriormente, desenvolvida pelo funcionalismo parsoniano. Sua característica mais notável, do ponto de vista do problema colocado pelo autor em questão, é que nela os agentes não percebem claramente as alternativas que enfrentam. Entretanto, são movidos por causas que agem independentemente de suas consciências. De certo modo, para a visão estruturalista é irrelevante se o indivíduo é ou não consciente das restrições ou dos constrangimentos que se lhe antepõem.

Gambetta afirma que esta visão pode explicar alguns tipos de comportamento em que o sujeito não percebe as forças atuantes sobre ele, mas não aceita que se afirme que todo o comportamento social relevante seja explicável desta maneira, e que as razões dos indivíduos sejam descartadas *a priori*²⁷⁰. Por outro lado, ele não está advogando que todo o comportamento social relevante é resultante de escolhas feitas com total isenção de restrições e que a noção de causalidade não afeta o sujeito cognoscente e intencional. Na verdade, ele entende que a causalidade afeta a consciência do sujeito, mas do modo como se entende nas ciências naturais, através da busca de “leis” que governariam o comportamento humano.

Seres humanos estão aprisionados em muitos circuitos causais que não podem ser interrompidos sem que se interrompam os próprios humanos, entretanto, a maioria dos circuitos causais que governam as ações dos indivíduos depende de preferências e crenças que, em princípio, podem ser interrompidas pelos próprios agentes, que podem desligar um circuito e ligar outro alternativo²⁷¹.

Ainda no terreno da causalidade, Gambetta estabelece uma distinção fundamental, que mais adiante será importante para destacar sua abordagem como foco no sujeito e na relevância de sua capacidade de escolha, como sociológica, ou seja, o autor não é um adepto da abordagem da escolha racional na explicação das decisões

²⁶⁹ Uma excelente discussão sobre o *homo sociologicus* pode ser encontrada em ALEXANDER, Jeffrey. “O Novo Movimento Teórico” *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 2, nº 4, jun., 1987.

²⁷⁰ A visão estruturalista ainda teria o agravante de sofrer do que Gambetta chama de “falácia ética”: “sempre que observador externo afirma que o comportamento de alguém segue de causas que lhe são desconhecidas, o observador assume que sua visão é superior àquela do observado. Tal suposição só se justifica em termos lógicos por seu caráter informativo e contingente, não tendo nenhum status substantivo ou ontológico.” GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 13.

²⁷¹ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 14-15.

educacionais. Assim, ele distingue dois tipos de mecanismos causais, aqueles relacionados à causalidade cultural e aqueles relacionados à causalidade econômica. A primeira envolve aquelas forças inerciais agrupadas em normas, crenças e valores sub-culturais²⁷² que podem moldar preferências, bem como a percepção de conjuntos de alternativas factíveis conducente a uma avaliação de algum modo socialmente enviesada ou rígida dos custos e benefícios. Por exemplo,

Forças inerciais relacionadas à classe podem afetar a estrutura de preferências ao alterar os valores anexados a qualquer opção dada: a crença da classe trabalhadora, por exemplo, que escolas de orientação acadêmica “não são para nós”, ou vice versa, a crença da classe alta que apenas escolas deste tipo “são para pessoas como nós”²⁷³.

Os mecanismos causais são vistos como restrições ou constrangimentos, que limitam ou exercem alguma ação sobre as decisões educacionais dos indivíduos, atuando como “forças inerciais” que:

Podem agir sobre a percepção das alternativas disponíveis pela restrição das possibilidades de avaliação e processamento de informação relevante sobre opções disponíveis. Restrições cognitivas e perspectiva de curto prazo podem conduzir à exclusão de certas opções automaticamente através da ignorância das vantagens associadas a elas²⁷⁴.

Gambetta não está afirmando que estes mecanismos sejam capazes de governar diretamente o comportamento dos agentes até a escolha do resultado final. Eles ainda podem comparar as alternativas e escolher racionalmente entre elas, mesmo através de uma estrutura socialmente “enviesada” de preferências. Com efeito, sempre haverá a possibilidade de ocorrer certos eventos com o poder de abalar

²⁷² Gambetta recupera de Elster o conceito de “preferência lexicográfica”: “Valores não são sempre exemplos de forças que empurram: eles podem estar presentes na própria mente e agir como um elemento que puxa a ação, como na noção de ação orientada por valores de origem Weberiana. Neste último sentido, valores são provavelmente melhor tratados como preferências lexicográficas (Elster, Jon *Ulysses and the Sirens* 1979: 137), porque implicam nalgum grau de consciência da parte do agente. Eles são, num certo sentido, valores livremente escolhidos de acordo com os quais o sujeito orienta sua ação. Com respeito a valores, preferências lexicográficas têm algo em comum: ambos são relacionados à ação selecionada por um atributo que não é trocável ou compensável, isto é, nenhuma quantidade adicional de qualquer outro atributo pode compensá-lo. Como consequência, ação que se segue de preferências lexicográficas e de valores é particularmente inflexível a toda mudança nas circunstâncias que não concernem ao atributo valorizado”. GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 15, nota 13.

²⁷³ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 15.

²⁷⁴ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 15.

severamente uma percepção inercialmente consolidada de alternativas factíveis, por exemplo:

Um desempenho excepcionalmente bom pode convencer um aluno da classe trabalhadora a tentar uma educação acadêmica, enquanto que uma performance excepcionalmente ruim pode forçar pais de classe alta, ainda que contrariados, a enviar seu filho para uma escola secundária pouco exigente, a despeito de seu forte impulso para manter o status familiar²⁷⁵.

O segundo tipo de mecanismo pode ser exemplificado pelo caso em que a pessoa venha a preferir apenas o que as restrições permitem-na conseguir depois de ter experimentado a impossibilidade de obter uma meta almejada, caso em que o indivíduo se ajusta *ex post*; ou quando não cultiva preferências ou metas que estão fora de seu conjunto de alternativas factíveis, caso em que ele se ajusta *ex ante*. Este mecanismo pode ser exemplificado pelo processo a que Elster²⁷⁶ denominou “uvas verdes”, no qual preferências, independentemente da consciência dos atores, são moldadas por restrições externas.

Já a terceira abordagem, a do “puxão pela frente”, parte do princípio de que os indivíduos agem com propósito de acordo com suas intenções:

Quando eles estão diante múltiplos cursos de ação, esta teoria prediz que eles ponderar-lhes-ão e escolherão de acordo com alguma recompensa futura esperada vinculada a cada curso de ação. Indivíduos são visto aqui não tanto como empurrados por forças às suas costas (*pushed from behind*), mas sim atraídos pelo que lhes está adiante (*pulled from the front*)²⁷⁷.

A capacidade de visar o próprio futuro pode ser considerada como um traço fundamental da abordagem da intenção-racional, mas se pode distinguir entre dois tipos desta abordagem para o comportamento humano. A primeira coloca um ator intencional capaz de se comportar de acordo com suas preferências, que podem não necessariamente coincidir com aquelas da maximização econômica. A segunda versão, por contraste, tende a enfatizar os traços adaptativos da escolha racional. Nesta versão, restrições e preferências são entendidas como dados; ademais, preferências são em geral consideradas como irrelevantes para explicar diferenças no comportamento. A abordagem que prima pela idéia da maximização da recompensa é muito

²⁷⁵ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 16.

²⁷⁶ ELSTER, J. *Sour Grapes*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983.

²⁷⁷ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 16.

mais explorada e desenvolvida do que a versão que enfatiza o papel das preferências do agente.

No limite, a visão maximizadora coloca o agente passivo como um reflexo de estímulos externos do mercado, o de se ajustar ao mercado de preços. Esta visão de agente maximizador de utilidade, muito presente na economia, vê a relação dos sujeitos com seu futuro como se obedecesse a uma regra estável como, por exemplo, “tudo tem seu preço” e com um conjunto de preferências que pode ser considerado estável no tempo e similar entre indivíduos, portanto, irrelevante para explicar diferenças de comportamento: todos são vistos como agindo de acordo com o objetivo “quanto mais melhor” onde o “mais” é, em geral, tomado como bens materiais e bem-estar material. Contudo, quando os agentes não agem racionalmente, a explicação que salva o modelo é que estas ações não racionais se devem a desvios do comportamento racional e são explicados por suposições residuais como condições imperfeitas de mercado, informação limitada e impulsividade. Na visão de Gambetta a teoria da escolha racional:

Tem se confinado nos estreitos interstícios entre as preferências e as restrições, ambas tomadas como dadas. Embora seja recompensador se concentrar em como as pessoas tomam suas decisões, considerando-se tanto as preferências com as restrições como variáveis exógenas, não se deve esquecer que ação intencional de um sujeito pode também se dirigir para as suas preferências ou para as restrições sociais que este enfrenta²⁷⁸.

Segundo o autor, a razão pela qual os teóricos da escolha racional evitam questionar as preferências se deve ao fato de que a formação das mesmas é um dos mais difíceis problemas das ciências sociais. As perguntas que se colocam neste caso são saber se as pessoas só podem ser sujeitos ativos após suas preferências estarem formadas, ou ainda, saber se as preferências são criadas como um resultado de um mecanismo causal que freqüentemente escapa a consciência do sujeito. Gambetta acredita que, na vida real, “um curso satisfatório de ação é mais freqüente do que um curso maximizador de ação”.

Estas três visões acima apresentadas podem ter resultados muito diferentes quando aplicadas à sociologia da educação. Gambetta tenta com cada uma delas explicar, a título de exemplo, o porquê dos estudantes trabalharem. Supondo que se

²⁷⁸ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 20.

observe um crescimento na proporção de estudantes trabalhadores em um determinado período de tempo, cada uma das três visões fornecerá diferentes conjuntos prováveis de hipóteses.

Um observador de inclinação estruturalista provavelmente colocará duas hipóteses:

- 1) o número de estudantes trabalhadores aumentou como consequência de um aumento na demanda por trabalho temporário, de meio período e por subemprego;
- 2) o número aumentou porque no mesmo período de tempo o número de estudantes de classe trabalhadora com baixo rendimento aumentou, assim o número daqueles que precisam trabalhar de modo a se sustentar e a suas famílias aumentou. Esta é a suposição de que eles trabalham porque são pobres²⁷⁹.

A primeira hipótese (1) é uma explicação parcial, porque levanta uma condição necessária, mas insuficiente: se não há demanda adequada obviamente não haverá estudantes trabalhadores, mas se há demanda não é tão óbvio que também haverá estudantes trabalhadores. Ou seja, algum mecanismo adicional ao nível do agente deve ser introduzido. Ao argumentar que um aumento no nível de demanda será seguido de aumento no suprimento de estudantes trabalhadores é necessário assumir implicitamente que estudantes sempre quiseram trabalhar, mas que no passado restrições os impediram de fazê-lo. A questão chave do porquê deles quererem trabalhar permanece sem resposta. Um dos motivos desta dificuldade é a tentativa de se relacionar de modo mecânico “caixas” como “demanda”, “classes sociais” com formas particulares de comportamento.

A segunda hipótese (2) é um tipo de explicação estruturalista (os estudantes são pobres) não é tão insuficiente e pode prover alguma explicação e uma razão que os impele a conseguir um emprego, já que está ao nível do agente. Seu problema é de natureza empírica, porque não há razão *a priori* para acreditar que a necessidade absoluta de dinheiro é a única explicação plausível.

Sempre o que parece ser um curso de ação inevitável para um agente individual pode ser o resultado de decisões prévias tomadas no âmbito da família, cuja origem pode bem ser algum tipo de cálculo de oportunidade ao invés de uma com-

²⁷⁹ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 23.

pulsão direta. O que leva o autor a concluir que a dificuldade crucial com a visão estruturalista é que ela tende a ser geralmente inadequada ao nível do agente e no que concerne aos mecanismos que governam suas respostas. Apenas se a hipótese estruturalista fosse enunciada de modo probabilístico ao invés de em termos de necessidade, esta faria sentido:

A presença de restrições na renda torna mais provável estudantes escolherem, ao invés de serem forçados, a trabalhar enquanto estudam. Não é muito realista esperar que a hipótese estruturalista sozinha constitua tipicamente uma explicação exaustiva do comportamento, e isto deixa espaço para outras abordagens²⁸⁰.

A abordagem *pulled from the front*, ao contrário, estipula que as decisões dos agentes são predominantemente tomadas com base em algum cálculo racional combinando preferências pessoais e recompensas futuras. Deste modo um aumento na proporção de estudantes trabalhadores seria interpretado como uma consequência de (1) uma redução nas taxas de retorno ou outras recompensas conectadas com o investimento na educação a um nível tal que torne o retorno imediato do trabalho mais atrativo do que uma devoção em tempo integral visando apenas recompensas totalmente alocadas no futuro. Vale enfatizar que esta “devoção” a que Gambetta se refere só é justificada quando os estudantes atendem a uma série de quesitos socioeconômicos que estão altamente associados com este tipo de preferência.

Por sua vez, uma abordagem *pushed from behind* ou “empurrado por forças às suas costas”, enunciaria uma hipótese diferente:

O aumento na proporção de estudantes trabalhadores se segue de um aumento na proporção de outros grupos, como estudantes da classe trabalhadora cujos valores são concernentes ao peso que o trabalho representa em suas vidas e em sua relação com o trabalho, ou cuja subcultura enfatiza a experiência do trabalho ainda cedo como muito valiosa e não totalmente separada do estudo que, por sua vez, é valorizado de modo mais instrumental²⁸¹.

Esta hipótese acima poderia ser empiricamente testada se, por exemplo, o aumento de estudantes trabalhadores se devesse exclusivamente a indivíduos de origem na classe trabalhadora. Entretanto, neste caso não se constituiria evidência sufi-

²⁸⁰ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 24.

²⁸¹ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 25.

ciente para concluir que o aumento é devido ao efeito de valores subculturais, porque:

A mesma evidência é também compatível com a hipótese estruturalista que afirma que estudantes da classe trabalhadora tendem a trabalhar porque eles precisam de dinheiro para financiar sua educação²⁸².

Neste aspecto há uma grande controvérsia com vários autores oferecendo diferentes soluções. Gambetta aponta que há aqueles que enfatizam a importância das restrições, quer de natureza cultural (Bourdieu e Passeron²⁸³) quer de natureza econômica, bem como há aqueles que enfatizaram o papel de valores e experiências subculturais e aqueles que apontaram para o peso das decisões racionais tomadas em função de custos e benefícios (Boudon²⁸⁴) e ainda, aqueles que insistiram que não há evidência que comprove que decisões educacionais sejam o resultado de outra coisa que não preferências genuínas (Murphy²⁸⁵, 1981). Mas a maior destas controvérsias é aquela que se estabeleceu entre as hipóteses do capital cultural e a da escolha racional, ou entre Bourdieu e Boudon, o primeiro, uma versão particular da abordagem estruturalista, o segundo, uma versão adaptada da abordagem *pulled from the front* na qual “uma distribuição desigual dos custos e benéficos explicam a desigualdade das decisões educacionais”²⁸⁶.

É importante enfatizar que não há razão para se acreditar que o resultado agregado final de decisões individuais deva ser o resultado de apenas um mecanismo, como os privilegiados respectivamente por cada uma das hipóteses mencionadas acima. Gambetta afirma que isto pode ser entendido ao menos de três maneiras possíveis.

Primeiro, agentes diferentes podem escolher racionalmente se permanecem ou não na universidade dadas suas preferências e as vantagens esperadas, enquanto outros podem ser tão desprovidos que têm sérias dificuldades computacionais para formar uma idéia sobre as possíveis vantagens associadas à educação.

Segundo, o mesmo agente pode decidir simultaneamente em função de mais de um mecanismo: um jovem da classe trabalhadora pode excluir

²⁸² GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 25.

²⁸³ BOURDIEU, P., PASSERON, J. *Reproduction*. London: Sage, 1977.

²⁸⁴ BOUDON, R. *The Logic of Social Action*. London: Routledge & Kegan Paul, 1981.

²⁸⁵ MURPHY, J. “Class Inequality in Education”. *The British journal of Sociology*. 32, 1981, pp 182-201.

²⁸⁶ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 27.

uma escola de ensino médio orientada academicamente porque ‘esta não é para nós’, e ainda escolher racionalmente entre outras opções remanescentes.

Terceiro, o mesmo agente pode escolher de acordo com diferentes mecanismos e estágios educacionais diferentes. Jovens de classe alta podem ser ‘automaticamente’ enviados para o *liceo* [escola de ensino médio com perfil acadêmico] depois de terminarem a educação compulsória e depois, quando tiverem que escolher uma universidade, eles podem decidir em função de quão satisfatório seu desempenho acadêmico prévio foi e quão atraente as perspectivas de um emprego imediato lhe parecem²⁸⁷.

Em função destas complexidades envolvidas nas decisões educacionais é difícil aceitar, na visão de Gambetta, a idéia estruturalista de que não há escolha, ou ainda, desconsiderar as razões que as pessoas aduzem para suas ações, com na visão *pushed-from-behind*. Por outro lado, seria ingênuo supor que todo comportamento social relevante se dá sempre dentro de algum grau relevante de liberdade ou que nossos motivos e causas para ação são sempre transparentes para nossa consciência; ter uma estrutura de preferências e agir de acordo não necessariamente significa estar a par de como esta estrutura veio a se formar.

A partir da discussão posta acima Gambetta coloca o que vem a ser a sua visão de escolha educacional e que perpassará todo o seu trabalho.

Devo assumir que as pessoas tentam atingir resultados desejados e esperados, e acima de tudo, refletem sobre seu futuro e sobre as alternativas que enfrentam. Devo também considerar fatores ‘a empurrar’ que podem estar em ação: normas, tradição e valores de classe – embora seja improvável que eles possam de modo direto escolher o rumo educacional a ser seguido – podem ser bem importantes, independentemente de qualquer cálculo racional, em estreitar a gama de opções factíveis de sua extensão lógica para sua extensão percebida. Ademais, processos sub-intencionais como o das ‘uvas verdes’ podem agir causalmente sobre a formação das preferências. Finalmente, restrições estruturais concernentes às instituições (como o sistema educacional) ou ao indivíduo (por exemplo, renda) ou ainda, ao mercado de trabalho (por exemplo, o número de empregos disponíveis) definem o que é factível, tanto para cada indivíduo, quanto para todos eles tomados em seu conjunto²⁸⁸.

Com efeito, as forças que “empurram” o agente são aquelas que restringem sua ação de duas formas: ou pela ação direta, como entendem os estruturalistas (“factos sociais são como coisas”) ou pela limitação da consciência do agente, como nas visões *pulled from behind*. No trabalho de Gambetta estas forças são expressas por

²⁸⁷ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 28.

²⁸⁸ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 29.

variáveis tais como a educação parental, a renda familiar e a ocupação do pai, que se constituem como recursos culturais e econômicos à disposição do estudante.

No outro extremo estão as forças que “puxam” o agente, privilegiadas pela visão *pulled from the front*, isto é,

Que tendem a se referir a um agente intencional, capaz de se adaptar inteligentemente às circunstâncias e à probabilidade percebida de sucesso, bem como de planejar sua vida de acordo com preferências pessoais²⁸⁹.

A atuação destas forças que “puxam” é detectada através dos efeitos sobre as decisões educacionais de variáveis tais o como desempenho acadêmico prévio, as condições objetivas do mercado de trabalho, a perspectiva de tempo dos indivíduos e as preferências relativas ao trabalho.

Habilidade é outro componente chave para a realização educacional e para as decisões educacionais. Independente de como é formada, por razões genéticas ou pelo ambiente, o fato é que deve exercer influência, tanto diretamente ao permitir que se atenda ou não determinados padrões educacionais, quanto ao afetar a auto-avaliação do sujeito.

A habilidade à qual Gambetta se refere não é a que se mede por testes de QI, mas aquela que é percebida por sinais cuja interseção com a habilidade real não precisa ser forte. São na verdade sinais construídos socialmente através da interação com outros e com vários sistemas e instituições de seleção que podem distorcer, amplificar, canalizar ou estiolar a habilidade natural do indivíduo.

Segundo o autor, há muitas razões para se acreditar que desempenho acadêmico seja um dos mais importantes sinais de habilidade. Um amplo corpo de evidência suporta a afirmação de que o nível de desempenho prévio é positivamente relacionado com a probabilidade de permanência na escola e procura por rotas educacionalmente mais exigentes.

Isto acontece por dois mecanismos: o primeiro de caráter psicológico,

O nível de performance prévia age como um *proxy* para habilidade pessoal e exerce influência na auto avaliação do sujeito: quando esta é menor do que o esperado, aumenta a crença de que não se é adequado para a demanda educacional e ao mesmo tempo aumenta o receio por fracasso no futuro, assim aumenta o risco percebido conectado à continuidade do

²⁸⁹ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 61.

processo educacional do indivíduo. Há evidência que a probabilidade percebida de sucesso em tarefa no futuro depende do grau de sucesso em performances passadas naquela tarefa e que quanto maior o nível de sucesso prévio, maior será o esforço empenhado na performance futura²⁹⁰.

O segundo mecanismo, é que quando o peso de uma escolha é grande, ou seja, tem conseqüências importantes para o indivíduo, como é o caso de uma decisão educacional, a percepção da probabilidade de sucesso exerce um poderoso efeito sobre o quanto o indivíduo adere e sente conectado à sua decisão, ao contrário do que aconteceria se o resultado de uma escolha não tivesse um sério risco de perda.

Ademais, dois requisitos devem ser atendidos para que o nível passado de performance tenha efeito sobre ações futuras através da probabilidade percebida de sucesso:

O primeiro é que as falhas ou uma baixa performance escolar se deva a fatores fora do controle do sujeito e a segunda é que a fonte de onde se deriva o julgamento de habilidade deve ser percebida como consistente para que este julgamento tenha efeito na auto-avaliação do indivíduo²⁹¹.

²⁹⁰ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 117. Esta definição é muito próxima do conceito de auto-eficácia de Albert Bandura mencionado anteriormente, que tem recebido crescente atenção na pesquisa sobre ensino superior. Bandura afirma que a percepção da habilidade em desempenhar uma tarefa particular ou lidar com uma situação específica é baseada em experiências e observação passadas. “O conceito de auto-eficácia se define como a percepção do indivíduo de sua própria habilidade em empreender as ações necessárias para alcançar um determinado resultado. À medida que o indivíduo reconhece sua competência e ganha auto-confiança, ele demonstrará maiores aspirações para persistência, desempenho de tarefas e metas pessoais. Por exemplo, estudantes que estão em risco acadêmico e que malgrado dificuldades passadas, percebem outros semelhantes serem bem-sucedidos e começam a acreditar que podem ser bem sucedidos em tarefas acadêmicas têm maior probabilidade de investir energia emocional necessária para atingir metas acadêmicas”. Ver: BEAN, J., EATON, S. B. “A Psychological Model of College Student Retention” in: BRAXTON (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press 2002. E também: “A auto-eficácia para ser bem-sucedido no *college* pode ser influenciada positivamente através de atividades que permitam oportunidades aos estudantes para (1) experimentar o senso de competência, (2) observar outros como ele serem bem-sucedidos e, deste modo, experimentar este sucesso vicariamente, (3) ser persuadido por outros a se engajar em atividades desafiadoras, e (4) desenvolver reações emocionalmente positivas às situações e às expectativas da instituição”. Ver: STAGE, Frances, HOSSLER, Don “Where is the Student? Linking Student Behaviors, College Choice, and College Persistence” in: BRAXTON, John (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, 2nd edition, 2002, p. 174. Sobre a distinção entre auto-eficácia e auto-estima: “Auto-estima refere-se geralmente a uma avaliação individual geralmente positiva do *self* (...). Esta compreende duas dimensões distintas: competência e valor. A dimensão *competência* (auto-estima baseada em eficácia) refere-se ao grau em que cada pessoa se vê como capaz e eficaz. A dimensão *valor* (auto-estima baseada em valor) refere-se ao grau em que os indivíduos se sentem como pessoas de valor.” A auto-estima tem sido investigada basicamente de três modos, relativamente independentes entre si, auto-estima como um resultado de processos, auto-estima como fonte de auto-motivação, e como um *buffer of the self*, ou seja, como um amortecedor para experiências difíceis. Ver: CAST, Alicia, BURKE, Peter, “A Theory of Self-Esteem”. *Social Forces*. Vol. 80, n° 3, mar., 2002, pp. 1041-1068.

²⁹¹ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 118.

Assim,

Quando as pessoas são hierarquizadas por linhas não objetivas enviesadas por classe social e, portanto, discutíveis, as conseqüências destes juízos são reais para as decisões educacionais dos estudantes²⁹².

Em relação ao fracasso escolar, se pode dizer que um de seus custos é tornar a persistência mais cara para o estudante, pois significa mais tempo na escola para se obter a mesma credencial que outros obterão no tempo regulamentar. Adicione-se a isto o fato de que se alguém é bom em uma tarefa e a considera relativamente fácil, empenha menos esforço na sua consecução, deste modo, esta atividade ou tarefa se torna menos custosa relativamente aos outros, o que lhe dá mais retorno com menos esforço.

Um outro aspecto importante do fracasso escolar é seu impacto diferencial nas chances de persistência, dependendo da classe social do estudante. Gambetta pôde identificar uma interação entre classe social e desempenho escolar pela qual sujeitos da classe trabalhadora se mostram consideravelmente mais sensíveis aos fracassos escolares do que os de classe média. Particularmente, um efeito notável é o de aumentar a chance de um estudante proveniente da classe trabalhadora de não escolher uma trilha acadêmica em relação aos estudantes da classe média.

Uma primeira hipótese seria que as famílias da classe trabalhadora seriam mais facilmente desencorajadas em face de um nível baixo de desempenho porque eles se sentiriam com uma capacidade menor de controlar questões educacionais e de questionar as decisões das escolas e professores. Em contraste, é possível assumir que pais de classe média, que em média são mais educados, não ficam facilmente a mercê de opiniões de experts, muito embora esta hipótese seja fraca em função de que no modelo utilizado por Gambetta a variável educação dos pais tenha sido controlada.

Uma explicação mais plausível foi colocada por Boudon em termos de custos diferenciais, que sugerem que a perda de status envolvida em evadir é menor para a família da classe trabalhadora do que para de classe média; em caso de evasão, a perspectiva de descenso social é maior para a última do que para a primeira. O ta-

²⁹² GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 118.

manho da queda da escada social é maior para a classe média, por isso esta se mostra mais resistente diante de fracassos. Um diploma de ensino médio para esta é nada mais que a norma, ao invés de uma opção diante de condições excepcionalmente favoráveis. As sanções sociais para um jovem da classe trabalhadora com desempenho fraco sair da escola não chegam a ser importantes. Muito embora Gambetta alerte para o fato de que, contrariando Boudon, um bom histórico escolar pode produzir respostas semelhantes em jovens de ambas classes no que concerne a se decidir pela universidade. Na verdade o ponto aqui é que a experiência estudantil é fator importante na formação e consolidação de preferências, no caso, ir para a universidade, e esta preferência é formada pela intermediação de uma auto-avaliação positiva de desempenho escolar consistente.

O problema, e isto é o ponto de partida desta tese, é que o sistema educacional tem papel importante na formação das preferências, quer para se persistir na educação, quer para deixá-la para trás e ir em busca de um emprego. Assim, as preferências podem ser modificadas pelo sistema educacional para metas mais ou menos ambiciosas do que aquelas fomentadas pela socialização familiar. Por exemplo, o sistema com trilhas oficiais, como o britânico até o final dos anos 60, pode reforçar ou dissuadir o estudante de suas metas, dependendo de que trilha ele tomou após a bifurcação entre a trilha que conduz à universidade e a que conduz ao ensino técnico.

Segundo Gambetta, a evidência disponível é de que as intenções para ir para a universidade se formam ainda antes do ensino médio. E os níveis de indecisão sobre que rumo tomar ainda durante o ensino médio são maiores em escolas de perfil técnico do que nas de perfil acadêmico. No geral, parece que a maior parte do efeito do tipo de escola no ensino médio na decisão de se ir para a universidade depende de um processo de seleção que começa cedo, antes de se escolher o tipo de ensino médio, pelo menos no caso da Itália, que é o campo experimental de Gambetta. Muito provavelmente o sistema de ensino médio italiano, como é dividido em instituições de perfis distintos²⁹³ com trilhas oficialmente constituídas, reforça as

²⁹³ O ensino médio italiano se compõe de três tipos de instituição: o *Liceo*, de perfil acadêmico, é o caminho para a universidade; o *Istituto Técnico*, destinado ao treinamento para ocupações de perfil técnico-industrial e de serviços, dura cinco anos, ao invés de três, mas não impede o concluinte de ir para universidade; e as Esco-

intenções originais prévias ao ingresso, agindo como um fator de rigidez no qual não se encoraja uma mudança de idéia. Na verdade, o tipo de ensino médio escolhido representa um poderoso preditivo do será escolhido posteriormente; não pelo tipo de instituição em si, mas pelo sinal que esta representa, isto é, que as aspirações de longo prazo já estavam de certo modo colocadas antes do ingresso na instituição de ensino médio. Com efeito, a probabilidade esperada de sucesso não age simplesmente na escolha entre permanecer ou evadir-se, mas também na perspectiva de tempo futuro que os sujeitos são capazes de incluir nas suas decisões presentes: quanto maior a probabilidade de sucesso, maior a probabilidade de se fazer planos mais ambiciosos e de prazo mais longo.

Gambetta mostra, portanto, que independentemente de recursos econômicos e culturais, gênero e classe social, quando tomam suas decisões, os sujeitos são sensíveis ao nível de desempenho escolar prévio, pelo qual eles avaliam a probabilidade de sucesso no futuro. Sendo, deste modo, de grande importância, para além de considerações econômicas, o nível de auto-confiança e a habilidade que se acredita possuir. A auto-confiança tende a crescer na medida em que o desempenho se mostra consistente ao longo do tempo.

Destarte, Gambetta afirma que as decisões educacionais são efetivamente o resultado conjunto de três processos principais:

O que um indivíduo pode fazer, o que o indivíduo quer fazer e, indiretamente, o das condições que moldam as preferências e intenções do indivíduo. Elas são o resultado parte da causalidade e parte da intencionalidade. É muito raro um caso em que apenas uma destas forças atue²⁹⁴.

Assim, o autor apresenta três modelos em seqüência de modo a chegar à sua visão explicativa do comportamento educacional. O primeiro é um modelo mais básico que pode dar conta das escolhas escolares e que consiste na afirmação de que o comportamento educacional é predominantemente o resultado de constrangimentos causados por forças restritivas, que é o argumento estruturalista, com o qual ele particularmente não concorda, mas aceita discuti-lo:

las Vocacionais, que treinam para tarefas manuais e rotinas não manuais, duram três anos e são conducentes ao mercado de trabalho, impossibilitando seus concluintes de ir para universidade, ver: GAMBETTA, D. *Op cit.*, pp. 51-52.

²⁹⁴ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 169.

Esta afirmação expressa o argumento básico da abordagem estruturalista. Os sujeitos podem apenas escolher entre um número finito de opções que são definidas institucionalmente. Ademais, eles podem enfrentar restrições diretamente de natureza econômica e cultural que podem impor limites adicionais às suas oportunidades. Podemos daí supor que, se o conjunto de várias restrições for amplo o suficiente para admitir mais de uma opção factível, os sujeitos selecionarão uma de acordo com suas preferências e intenções²⁹⁵.

Com efeito, o que se pode constatar é que, mantidas as demais variáveis constantes, as variações nas restrições modificam de certo modo a probabilidade de se fazer determinada escolha educacional:

Os sujeitos tendem a agir de modo consistente com a intensidade das restrições que enfrentam e uma grande evidência mostra que eles as levam em conta de modo consciente, antecipando sua aparência futura²⁹⁶.

Este conjunto de opções factíveis, diante do qual o sujeito escolhe, depende da configuração das instituições educacionais, ou de sua estrutura, que determina para todos os estudantes, independente de sua origem social, a extensão de educação compulsória, os tipos de ensino médio, os procedimentos de seleção, enfim, a rede de vias dentro das quais as trajetórias educacionais se dão. Entretanto, ainda mais importantes do que as restrições institucionais são as de caráter econômico, que são, de fato, distribuídas desigualmente na maioria das sociedades.

Estas restrições [econômicas] desempenham um papel crucial na explicação das decisões educacionais, particularmente no início do ensino médio; quanto mais graves, menor a probabilidade que o processo educacional continue e, se continuar, será nos tipos mais longos e exigentes²⁹⁷.

Por sua vez, segundo Gambetta, as restrições de natureza cultural incidem de modo mais agudo sobre a seção da classe média mais ambiciosa, porém culturalmente mal equipada. Esta parte da classe média parece agir baseada em uma preferência lexicográfica²⁹⁸ por enviar seus filhos para o ensino médio, uma preferência que, sem o devido acompanhamento de uma porção de capital cultural, leva ao risco de fracasso e de abandono do ensino médio antes de sua conclusão. Já para os jovens da classe operária, as restrições culturais não se mostraram importantes como

²⁹⁵ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 169.

²⁹⁶ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 169.

²⁹⁷ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 170.

²⁹⁸ Ver nota 272.

determinantes da evasão, sobre estes as restrições econômicas atuam antes como um filtro prévio. As restrições culturais explicam o porquê de jovens mal preparados de classe média saírem da escola, mas não explica o porquê da classe média expor seus filhos ao risco de fracasso de modo tão mais tranqüilo do que os pais da classe operária, cujo comportamento se mostrou extremamente cauteloso em relação a seus filhos, ou seja, quando estes entram no ensino médio italiano, conseguem ir até o final.

Assim, Gambetta dá mais um passo adiante introduzindo um segundo modelo, uma abordagem econômica da ação humana que se refere mais às intenções do que a processos causais. Tal modelo pode ser formulado da seguinte forma: ao se decidir por sua educação o sujeito leva em conta a probabilidade esperada de sucesso de um dado curso de ação relativa às outras opções disponíveis, ou seja, uma típica abordagem racional da ação humana que estabelece que, para além das restrições, o que explica as diferenças nas escolhas individuais são as diferenças na estrutura das recompensas esperadas, que podem atender às suas preferências básicas.

Gambetta ao medir os efeitos do desempenho escolar progresso nas escolhas educacionais futuras encontrou que:

Independentemente da classe social e de restrições ou obstáculos econômicos específicos, quanto maior o nível percebido de habilidade pessoal – expresso pelo histórico escolar, fracasso e sucessos em se sobreviver no sistema escolar, maior a probabilidade que a educação prossiga por períodos maiores e em tipos mais exigentes de escolas²⁹⁹.

E mais,

Independente de outras condições, se os indivíduos têm boas razões para se sentir confiantes a seu próprio respeito, no que concerne à escola, eles tendem a ajustar suas escolhas educacionais a esta auto-percepção, e optam intencionalmente por carreiras educacionais mais longas³⁰⁰.

Entretanto, o autor enfatiza que, embora as classes trabalhadora e média sejam ambas suscetíveis a variações no nível percebido de habilidade, a primeira parece ser consideravelmente mais suscetível do que a última ao fracasso escolar.

²⁹⁹ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 172.

³⁰⁰ GAMBETTA, D. *Op cit.*, pp. 172-173.

Se um jovem da classe trabalhadora sofrer um fracasso no ensino médio, sua probabilidade de não escolher o *liceo* (instituição de perfil acadêmico) é não menos do que 1,5 vezes maior do que um jovem da classe média. Subseqüentemente, se um ensino médio for escolhido e um fracasso acontece, um jovem da classe trabalhadora tem aproximadamente três vezes mais chance de evadir-se do que um jovem de classe média³⁰¹.

Desta maneira, o fato dos indivíduos serem suscetíveis aos níveis de habilidade, independentemente de sua classe de origem, indica claramente que valores específicos de classe ou preferências não podem constituir uma explicação geral das decisões educacionais. Mas, por outro lado, as diferenças entre as classes na intensidade das respostas sugerem que estas podem ainda ser efetivas numa extensão limitada:

Dependendo de em qual classe social estejamos focados, pode ser que relativamente mais indivíduos na classe média sintam uma maior pressão normativa para resistir à tentação de abandonar a escola após um fracasso, ou que relativamente mais indivíduos da classe trabalhadora não atribuam um alto valor à educação³⁰².

Gambetta também mediu o efeito da probabilidade de sucesso através das perspectivas do mercado de trabalho e chegou à conclusão de que os sujeitos escolhem sua educação de modo consistente, de acordo com estas perspectivas percebidas à sua volta, o que reforçou a idéia de que os sujeitos são capazes de ação com propósito, não obstante as condições sob as quais agem.

Gambetta vê limitações nesta abordagem da escolha racional para explicação das decisões educacionais, particularmente porque os benefícios da educação que um sujeito pode esperar também dependem de decisões educacionais tomadas por outros sujeitos participantes deste “jogo”. Assim, para cada nível educacional, as chances de se encontrar emprego e o nível de salários são negativamente correlacionados com o número de pessoas que alcança aquele mesmo nível. O problema que se coloca para cada sujeito é que se torna muito difícil agir estrategicamente e fazer a aposta correta sobre o número de pessoas que tem chance de avançar para o próximo nível educacional e competir mais tarde no mercado de trabalho. É o que o autor denomina “um problema de causalidade supra-intencional”, que resulta em um jogo sem solução estável. Se a expectativa predominante é que um número muito

³⁰¹ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 173.

³⁰² GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 173.

grande de indivíduos continuará investindo em educação, o cálculo do indivíduo é de que os retornos do investimento educacional se tornam menos vantajosos e, portanto, menos interessante prosseguir se educando. O resultado agregado deste cálculo individual é que menos indivíduos irão efetivamente se educar do que o esperado inicialmente. Esta se configura no tipo de situação em que os sujeitos não estão em posição de escolher baseado nas expectativas corretas. Outro problema da abordagem da escolha racional é que preferências são irrelevantes para o modelo, já que este assume que elas são estáveis no tempo e, sobretudo, similares entre os diferentes indivíduos. Entretanto Gambetta atesta em sua pesquisa empírica que, na verdade, as escolhas educacionais, variam não apenas como uma consequência de variações nos retornos, mas também como consequência de variações nas expectativas e nos planos que um indivíduo considera para sua vida.

A partir destas colocações, Gambetta se permite, com diz Peter Berger, “verter o leite do discernimento subjetivo sobre a carne da interpretação científica”³⁰³, entendendo ser possível sustentar a visão de que todas as nossas preferências são causalmente moldadas, o que, aliás, é uma consequência teórica de qualquer visão sociológica do desenvolvimento humano. Assim, as restrições do mundo externo atuam causalmente na formação das preferências, e estas orientariam intencionalmente nossas ações. Por conseguinte, o sujeito pode eventualmente ter consciência das influências causais sobre nossas preferências e ser capaz de interagir com elas, ao ponto de exercitar algum controle sobre processos relevantes.

A partir da introdução da variável preferência na escolha educacional e da relevância atribuída a expectativas e projetos que o sujeito nutre em relação ao seu futuro, Gambetta introduz um terceiro modelo explanatório:

Escolhas educacionais resultam de como os indivíduos planejam suas vidas futuras, independente de se elas são baseadas primariamente em preferências econômicas, e independentemente das condições sociais relevantes que poderiam moldar preferências às costas dos indivíduos. (...) A condição mais básica para se planejar a vida, isto é, a extensão da perspectiva de tempo dentro da qual o sujeito se projeta no futuro se mostrou como tendo um dramático efeito na probabilidade de chegar à universidade³⁰⁴.

³⁰³ BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas*. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 139.

³⁰⁴ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 176.

Esta visão de Gambetta, aliada aos seus achados empíricos, levou a conclusões muito interessantes. Uma delas é a de que sujeitos de classes diferentes podem desenvolver a mesma preferência, aqui no caso, ingressar na universidade. E dada uma determinada preferência, o espectro de ações possíveis que lhe são associadas é modificado por diferenças nas oportunidades:

Assim, dentro da mesma classe social de origem, preferências mais ambiciosas resultam em decisões educacionais mais ambiciosas, mas entre classes, a mesma preferência age numa direção diferente e com diferente intensidade. Uma pessoa de classe média com uma preferência por um trabalho interessante tem significativamente mais chance de ir para a universidade do que aquelas outras pessoas da classe média que não têm tal preferência, enquanto que para uma pessoa da classe trabalhadora ir para a universidade está associado com esta preferência apenas quando esta é tida como irrenunciável. De modo similar, uma preferência por altos salários está associada com uma alta probabilidade de se ir para a universidade apenas quando esta é considerada por indivíduos da classe trabalhadora, para os da classe média é provável satisfazer esta preferência sem a necessidade de se obter uma credencial universitária³⁰⁵.

Deste modo, no escopo das preferências individuais estão os projetos de vida que pressupõem um conjunto básico de elementos, tais como a extensão da perspectiva de tempo em função da qual os sujeitos se projetam no futuro e as expectativas concernentes à intensidade e a qualidade de sua carreira no trabalho, bem como suas ambições culturais e econômicas.

No intuito de facilitar o entendimento do papel das preferências, no caso aqui, das educacionais, Gambetta recorre a modelo gráfico de um curva contínua em forma de sino de modo a representar a distribuição destas preferências numa população. Por hipótese, se pode conceber que num extremo desta curva estão aqueles sujeitos cujos projetos de vida excluem fortemente a educação, alimentando preferências “lexicográficas” por outras opções. No outro extremo da curva estão aqueles sujeitos cujos projetos de vida contemplam a idéia de se educar a qualquer custo. A maioria dos sujeitos tende a se distribuir entre estes dois extremos, e é de se esperar que a distribuição seja inclinada na direção da última extremidade. Ou seja, é razoável esperar que mais pessoas tenham um interesse geral por educar-se, mas eles inicialmente tendem a sofrer de uma certa incerteza sobre se devem perseguir este interesse e até que nível educacional almejam chegar. Em outras palavras, poucas pes-

³⁰⁵ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 177.

soas tendem a buscar educação sem levar em conta as demais circunstâncias. Até porque no quesito “circunstâncias” estão restrições que são obstáculos à realização das oportunidades. Sobre estas restrições Gambetta afirma que:

Podem, se forem de uma natureza limitadora e independente das preferências, tornar algumas opções não factíveis. Assim, planejar a vida sem educação é consideravelmente mais difícil quando o sistema institucional força algum grau de educação; similarmente, um projeto de vida que contemple o ensino superior pode requerer sacrifícios inaceitáveis quando os sujeitos estão em condições de extrema pobreza. Quando limitadoras, as restrições necessariamente dominam a explicação do comportamento e aniquilam as possibilidades de realização intencional de preferências³⁰⁶.

O autor ressalta que apenas em caso de circunstâncias extremas é que o efeito das restrições nas oportunidades é decididamente limitador. Salvo estes casos, as restrições devem ser entendidas como um custo, que é relativo à posição do indivíduo na distribuição das preferências. Assim,

Quanto mais severa a restrição, maior o custo de certas opções em relação a outras e maior o sacrifício requerido para se tornar capaz de escolher. Algum nível de custo é suportável, dependendo, em parte, do ponto onde o sujeito se localiza na distribuição de preferências. Por exemplo, quanto mais irrenunciável o apelo de uma carreira profissional, maior a probabilidade de se ir para universidade, independente de todas as demais condições³⁰⁷.

Há ainda dois aspectos que envolvem a avaliação da probabilidade esperada de sucesso na escolha de uma dada opção educacional, que é a auto-avaliação ou a percepção da própria habilidade e a avaliação dos retornos possíveis que o indivíduo pode ter em função de suas decisões:

Quanto maior a probabilidade de sucesso, que é estimada de modo diferente por sujeitos em função de seu nível de percepção da própria habilidade e através das possibilidades de retorno no mercado de trabalho, maior a atratividade dos benefícios culturais e econômicos associados com a educação³⁰⁸.

Assim, a posição do indivíduo na distribuição de preferências supramencionada determina o peso das restrições e da probabilidade de sucesso resultante da

³⁰⁶ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 178.

³⁰⁷ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 178.

³⁰⁸ GAMBETTA, D. *Op cit.*, pp. 178-179.

escolha do indivíduo, assim, a título de conclusão deste terceiro e derradeiro modelo, Gambetta afirma que:

A conclusão deste modelo geral é a de que quanto mais próximo um sujeito está dos extremos da distribuição básica de preferências, ou seja, quanto maior sua determinação em deixar a educação o mais rápido possível ou persistir por mais tempo possível, menores as chances das restrições e da probabilidade do sucesso afetar suas decisões³⁰⁹.

Se de um lado, a posição nos extremos da curva reduz o peso das restrições e da probabilidade de sucesso sobre suas decisões, de modo correspondente, quanto mais próximo os sujeitos estão do ponto médio da distribuição, onde a incerteza das preferências de cada indivíduo em relação à educação é máxima, maior a influência das circunstâncias que determinam as recompensas associadas com educação, por exemplo,

Dado o mesmo nível de restrições e benefícios esperados, sujeitos com projetos de vida mais ambiciosos têm mais chance de buscar uma carreira educacional mais longa; similarmente, dado o mesmo nível de ambição, quanto menor as restrições e maior os retornos esperados, maior a quantidade de educação que será adquirida³¹⁰.

O autor reconhece que seu modelo assume de modo não problemático que todos os fatores relevantes no processo de decisão – **restrições, probabilidade de sucesso e preferências** – são aditivos em relação às possíveis recompensas, mas podem ocorrer situações em que estes fatores diverjam entre si de modo drástico, fazendo com que as decisões se tornem problemáticas, por exemplo:

Um jovem com recursos econômicos escassos, um bom desempenho escolar e com uma forte preferência compreensível por continuar sua educação, quando diante de uma perspectiva imediata de um bom emprego, provavelmente terá uma dura decisão a tomar, a de se deixar ou não governar por sua preferência. De modo similar, um jovem com recursos econômicos suficientes, alguma ambição por uma carreira no futuro, boas perspectivas imediatas de emprego, mas não muito bom em desempenho escolar teria que decidir se deve seguir cultivando suas ambições em face de circunstâncias desencorajantes³¹¹.

Gambetta pôde perceber que uma preferência por alta renda no futuro conduz a uma maior inclinação para se chegar à universidade exclusivamente quando

³⁰⁹ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 178.

³¹⁰ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 179.

³¹¹ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 179.

este objetivo é almejado por indivíduos da classe trabalhadora. Já os da classe média, com uma preferência similar, têm mais probabilidade de ter oportunidades relativamente melhores para maiores ganhos, mesmo sem um grau universitário. Deste modo, a questão da classe social interfere, portanto, no modo como o sujeito tem de lidar com as restrições, no modo como percebe suas chances de sucesso e na modelagem de suas preferências. Assim, um mau desempenho escolar é mais impactante para jovens da classe trabalhadora do que para os de classe média. Os primeiros precisam de uma dose bem maior de ambição para chegar à universidade e, sobretudo, toda classe social mostra uma inércia que é consistente com as predições do modelo.

O padrão geral desta inércia, entretanto, sugere fortemente a presença não só de comportamento adaptativo, mas também de um super adaptativo, isto é, os sujeitos tendem a tentar ou demais ou de menos em relação ao que suas respectivas restrições e probabilidade de sucesso indicariam como recomendável³¹².

A este padrão conservador por parte da classe trabalhadora e temerário por parte da classe média Gambetta atribui a formação de preferências “pelas costas”. Na classe trabalhadora poderia haver restrições cognitivas que inibiriam a emergência de certas preferências, ou um senso geral de aversão ao risco adquirido através de difíceis experiências passadas. Na classe alta, por sua vez, haveria uma forte pressão normativa derivada de grupos de referência restritos. Ademais, em todas as classes, uma intolerância psicológica à ambigüidade poderia prejudicar um ajuste fino de preferências, o que explicaria a tendência a uma distribuição bimodal de comportamento.

Uma conclusão possível poderia ser que os diferentes custos e benefícios sociais aos quais as classes sociais estão expostas podem correr um contra o outro:

A classe trabalhadora pode sentir sanções mais fracas, mas também ter benefícios relativamente maiores provenientes da educação, devido ao maior salto de mobilidade ascendente e pela falta de alternativas. De modo oposto, a classe média pode sentir uma pressão normativa mais forte para permanecer no sistema educacional a todo custo, mas ao mesmo tempo, se estes custos forem muito extorsivos, ela pode mais facilmente recorrer a rotas alternativas para prevenir-se do descenso social³¹³.

³¹² GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 182.

³¹³ GAMBETTA, D. *Op cit.*, pp. 184-185.

Se fosse o caso, entretanto, adverte o autor, não se poderia fazer previsões já que forças opostas se cancelariam. Assim, Gambetta traz para discussão dois sinais que mostram como o filtro das restrições culturais atua sobre as preferências, ao invés de alterar as oportunidades para sua realização.

Estas restrições podem ser encontradas em alguns efeitos particulares que a educação dos pais tem sobre as decisões de escolaridade. Um destes efeitos é aquele nos dois extremos opostos da educação parental, onde a capacidade de responder a diferenças nas perspectivas do mercado de trabalho aparece demasiado reduzida:

Crianças com o pai iletrado ou altamente educado são menos suscetíveis a perspectivas de emprego e ganhos quando se decidem sobre sua educação. No nível mais alto de educação parental as famílias têm mais chance de considerar a educação do filho como uma mercadoria de consumo necessária, que tem de ser adquirida independente do nível de benefício econômico esperado. Neste caso, a educação dos pais pode ser vista como forçando a distribuição de preferências básicas para o extremo da máxima inclinação pela educação. No nível mais baixo de educação parental, o efeito de uma ausência quase completa de capital cultural pode ser não tanto a de inibir as oportunidades para realizar preferências preexistentes ou de incliná-las para o extremo da máxima rejeição pela educação, mas sim o de limitar a capacidade a informação mínima necessária para se tornar hábil para formar estas preferências mesmas³¹⁴.

O segundo efeito da educação que sugere a presença de preferências culturalmente determinadas é o seguinte: na classe trabalhadora o nível de educação parental, embora não afete a escolha de permanecer no ensino médio e nem a probabilidade de o abandonar, influencia fortemente o tipo de ensino médio escolhido, e em menor extensão, se o estudante irá para universidade. Deste modo, a educação parental é um determinante cultural da formação das preferências e dos projetos de vida.

A conclusão é que os sujeitos tendem a avaliar racionalmente os vários elementos para tomar decisões educacionais, que incluem restrições econômicas, habilidade acadêmica pessoal e benefícios esperados no mercado de trabalho. Este processo de avaliação depende de preferências pessoais e projetos de vida que são parcialmente o resultado de características pessoais sujeitas a influências sociais aleatórias. Preferências e projetos de vida são, por sua vez, distorcidos por vieses específicos.

³¹⁴ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 185.

cos de classe, que agem como pesos que os sujeitos sub-intencionalmente aplicam aos elementos de avaliação racional. A formação destas preferências específicas de classe pode ser devida a uma variedade de processos, tais como a tendência bimodal para os extremos da distribuição do comportamento relativo às escolhas educacionais, uma visão cautelosa do mundo relacionada a difíceis experiências passadas para os menos afortunados ou efeitos normativos de grupos de referência para os mais afortunados.

Ademais, dentro de cada classe, particularmente da trabalhadora, há mudanças na distribuição de suas preferências que dependem do nível educacional parental:

Pais com pouca educação empurram a distribuição de preferências para o extremo da rejeição da educação, enquanto que os pais mais educados empurram esta distribuição de preferências para máxima inclinação para a educação. Agentes racionais de diferentes classes sociais, quando confrontados com as mesmas circunstâncias, manifestam uma inércia própria³¹⁵.

À pergunta que dá o título e perpassa toda a obra de Diego Gambetta: “foram empurrados ou escolheram saltar”? O autor responde que os estudantes escolheram saltar. Saltaram até quanto eles poderiam e o tanto quanto perceberam que valia a pena saltar.

O problema, na verdade, é que nem todos os jovens podem saltar a mesma extensão e o número de empurrões que recebem, em várias direções, moldando suas oportunidades tanto quanto suas preferências, varia tremendamente na sociedade. O que parece não variar é que os empurrões provavelmente conduzem à direção errada: errada em geral, por causa do forte grau de desigualdade social envolvido; errado também em particular, porque muitos dos que são empurrados para cima arriscam-se a fracassos mais tarde e freqüentemente não estão em posição de fazer um bom uso da educação que recebem, a não ser satisfazer o tenaz orgulho familiar, e porque outros, aqueles que foram empurrados para baixo e não são capazes de simultaneamente usufruir a dádiva confortante da auto-ilusão, são deixados a imaginar se não poderiam ter feito melhor se lhes tivessem ao menos dado uma chance³¹⁶.

A partir da análise dos dois maiores contribuintes para este capítulo, Vincent Tinto e Diego Gambetta, nota-se quão diferentes são as duas abordagens. O primei-

³¹⁵ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 186.

³¹⁶ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 187.

ro com uma abordagem tipicamente voltada para “solução de problemas”, no melhor estilo do pragmatismo de um povo a quem William James considerava “pouco filosófico”, o foco de seu trabalho volta-se para o que podemos fazer para compreender o fenômeno da interrupção da trajetória educacional na instituição de ensino superior de modo a podermos lidar com ele. Já o segundo demonstra, bem ao estilo de um sociólogo europeu cosmopolita, uma excelente capacidade de diálogo com os clássicos da área, e de adotar a perspectiva de se constatar a realidade do sistema educacional como ela se apresenta, e ceticamente, não propõe um caminho alternativo ao estado que descreve.

Em termos de contribuição para o campo da sociologia da educação, as implicações do estudo de Gambetta nos parecem de alcance maior, mesmo que trate especificamente do ensino médio italiano, ele demonstra a rara habilidade de tornar a análise de um aspecto específico de seu país numa discussão universal. A sociologia norte-americana sofre, pelas dimensões continentais de seu país, aliadas à sua pujança econômica, de um certo provincianismo que não raro circunscreve o debate aos autores e à realidade especificamente norte-americana. O que obriga a uma imersão profunda por parte do estudioso não nativo nas especificidades de seu sistema de ensino³¹⁷.

Em contrapartida, esta supramencionada dificuldade pode ser contornada pela mesma pujança permite que vários e custosos acompanhamentos longitudinais sejam levados a cabo para se compreender os determinantes que atuam sobre as interrupções das trajetórias educacionais. Através do *National Center of Educational Statistics* – NCES, inúmeros e extensos relatórios foram publicados com dados resultantes destes *surveys*, o que examinaremos no capítulo a seguir.

³¹⁷ Um esforço notável neste sentido é o trabalho de OLIVEN, Arabela Campos. A Marca de Origem: Comparando *Colleges* norte-americanos e Faculdades Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 35, nº 125, maio/ago. 2005, pp. 111-135.

Capítulo 4 - Estratificação Organizacional do Sistema

4.1 Expansão e Diversificação

O problema da evasão no ensino superior tem estreita relação com a estratificação, não só a do corpo discente, ou seja, as diferenças entre as socializações de classe que os estudantes sofreram ao longo de suas vidas e as conseqüentes diferenças de capital social e cultural que trazem consigo ao ingressar no sistema, mas também, as diferenças de prestígio que existem entre as instituições de ensino superior no sistema educacional como um todo.

A diferenciação organizacional do sistema se deu na direção descendente da hierarquia social rumo a novos nichos de clientela, transformando-o, de um sistema de difícil acesso reservado aos filhos da elite com poucas opções de carreira, em um sistema diversificado em funções e vocações. Novos campos de conhecimento e atuação, sem o prestígio das carreiras profissionais tradicionais como medicina e direito se tornaram a porta de entrada para uma clientela que, em termos demográficos, foram coortes desbravadoras a trilhar os caminhos da mobilidade intergeracional ascendente. Na década de 60, Ben-David já identificava o ponto de ignição deste processo no caso norte-americano:

Até 1860 as universidades norte-americanas eram instituições tradicionais, aderentes aos valores religiosos e da classe superior ao estilo das universidades britânicas que lhes serviam de modelo. Assim, elas não eram nem populares nem importantes para a classe média maciçamente adepta de valores igualitários. A partir da reforma do ensino superior neste período, que introduziu o treinamento tecnológico e profissional por um lado e de pesquisa científica pelo outro nas universidades, a atitude em relação a estas mudou e se iniciou um processo de expansão irrestrita³¹⁸.

O argumento de Ben-David é que o sistema educacional norte-americano, em comparação aos sistemas europeus, se mostrou mais flexível em responder a mudanças na estrutura ocupacional, o que denota um maior imbricamento deste sistema com a estrutura ocupacional das classes médias móveis.

³¹⁸ BEN-DAVID, Joseph. "Professions in the Class System of Present-day Societies". *Current Sociology*. Vol. XII, nº 3, 1963-1964, p. 277.

Esta maior flexibilidade do sistema educacional norte-americano, em termos comparativos, explicaria não só o crescimento absoluto das profissões, mas também para a relativa maior mobilidade educacional das classes baixas. Ben-David estabelece uma generalização ao compará-lo a sistemas europeus que se mostraram cultural e organizacionalmente mais fechados à idéia de expansão e diversificação.

Onde o controle dos sistemas educacionais é obtido por processos democráticos de sociedades igualitárias, lá haverá a vontade de servir a uma variedade de interesses e objetivos educacionais. Como resultado, haverá uma maior amplitude de oportunidades educacionais, e por consequência, alguma chance de mobilidades dos menos educados de galgar alguma posição por alguma escada educacional. Onde, por outro lado, uma elite autoritária estabelece os padrões de realização educacional, selecionando aqueles predestinados, o canal de mobilidade educacional será aberto apenas para aqueles provenientes das elites ou de grupos culturalmente semelhantes e afinados a estas. E as barreiras à mobilidade dos provenientes da classe trabalhadora serão incontornáveis³¹⁹.

Com efeito, a expansão do sistema como um todo vem inexoravelmente acompanhada de uma diferenciação de prestígio organizacional entre instituições, que ao buscar atender novas clientelas, fora do nicho de alunos típicos, captou para si um público universitário “não-típico” (*non-traditional*), para quem o ensino superior e o conseqüente diploma exerce um papel diferente para sua trajetória educacional se comparada com o papel desta credencial para o público universitário típico. Os filhos de classes altas vêem no diploma uma etapa “natural” de sua trajetória educacional, um coroamento da escolaridade de uma vida, e a porta de entrada para posições ocupacionais compatíveis com suas expectativas, ou seja, carreiras de prestígio, estas muito compatíveis com as expectativas parentais e da classe social de que provêm.

Os estudantes de perfil socioeconômico mais baixo ao ingressarem no ensino superior estão envolvidos, em maior ou menor grau, numa trajetória de mobilidade intergeracional ascendente, ou no mínimo, tem a grande chance de estar adquirindo uma escolaridade mais promissora que a geração anterior de sua família, tanto em termos de anos de escolaridade, quanto em termos de oportunidades ocupacionais,

³¹⁹ BEN-DAVID, Joseph. “Professions in the Class System of Present-day Societies” in: *Current Sociology*. Vol. XII, nº 3, 1963-1964, p. 295.

com todos os custos e riscos para seus laços sociais mais fundamentais, família, amigos, vizinhos e demais grupos de referência externos ao sistema escolar.

Entretanto, as instituições que conseguem frequentar, e as oportunidades educacionais e ocupacionais que se abrem para estes jovens em contextos de expansão do ensino superior não são iguais àquelas que sempre foram o monopólio dos filhos da elite.

Como veremos a seguir, o ideal da democratização da educação pós-secundária enfrenta fortes percalços, mormente a distância social que separa os estudantes das instituições de elite dos estudantes das instituições de perfil vocacional ou de curta-duração (bienal), distância esta que não pode ser reduzida com a mera expansão do sistema.

A discussão mais recente sobre o papel da expansão do ensino superior neste processo pode ser encontrada em Shavit, Arum, e Gamoran³²⁰. Para estes autores a questão fundamental para os estudiosos da estratificação social é se a expansão educacional reduz a desigualdade na medida em que provê mais oportunidades para pessoas de estratos em desvantagem, ou se aumenta a desigualdade pela expansão de oportunidades desproporcionalmente para aqueles que já são privilegiados.

No caso dos países desenvolvidos, onde os níveis primários e secundários de ensino atingiram a universalização, faz todo o sentido o estudo do impacto na estra-

³²⁰ SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard, GAMORAN, Adam (eds.). *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford University Press, 2007. Trata-se de um estudo comparativo e colaborativo entre vários países cujo projeto de pesquisa reflete “o que tem sido chamado de ‘quarta geração’ da pesquisa comparativa sobre estratificação que tem focado na extensão em que variações organizacionais entre países afetam tanto a mobilidade intergeracional quanto associações entre classe social e realização educacional, e inclui 15 equipes nacionais em economias avançadas, onde a expansão da educação secundária e terciária foi mais longe (para países em desenvolvimento, ver BUCHMANN, Claudia, HANNUM, Emily. “Education and Stratification in Developing Countries” in: *Annual Review of Sociology*. 27, pp. 77-102. 2001). (...) Cada capítulo versa sobre um país e contém uma descrição detalhada sua educação superior, incluindo arranjo organizacional, tamanho, regulação, administração, financiamento e uma descrição das mudanças e reformas que o sistema pode ter sofrido nas décadas recentes. Ademais, os capítulos reportam os resultados de regressões logísticas de algumas transições escolares como: elegibilidade para educação superior; ingresso no ensino superior; e ingresso em instituições de primeira linha. (...) O objetivo principal deste projeto de pesquisa é revelar desigualdades sistemáticas no acesso ao ensino superior através dos estratos sociais. Ensino superior foi definido como sendo programas de ensino que são acadêmicos ou voltados para a profissionalização. Os primeiros foram operacionalizados da seguinte forma: todos os programas que conduzem a graus acadêmicos com BA ou BSc (*undergraduate*), *Laura*, *Diplom*, *MA*, *MsC* (*lower level graduate degrees*), e seus equivalentes. A segunda linha (*second tier*) inclui todos o programas em *colleges* bienais, vocacionais ou acadêmicos, bem como as politécnicas (UK), *Fachhochschulen* (Alemanha), IUT (França) etc. pp. 9 – 10.

tificação causado pela rápida expansão do ensino superior, que como é bem sabido, é a porta de entrada para posições profissionais no mercado de trabalho.

Esta expansão foi acompanhada de uma concomitante transformação, ou diferenciação, assim, sistemas que inicialmente eram compostos quase que exclusivamente por universidades de pesquisa, desenvolveram gradativamente instituições de segunda linha, menos seletivas, onde jovens provenientes das classes trabalhadoras tivessem oportunidade de ingresso, ainda que para credenciais de menor prestígio.

Autores divergem sobre o papel da expansão educacional e diferenciação na forma da estratificação educacional. Há os que sustentam, como Brint e Karabel, cuja obra já mencionamos aqui, que:

Quando a expansão do ensino superior ocorre através de diferenciação hierárquica, se trata de um processo de dissuasão ou deflexão (*diversion*), pelo qual membros das classes trabalhadoras são desviados das oportunidades de elite e são canalizados para posições de baixo status³²¹.

Por outro lado, há aqueles que não são tão pessimistas quanto aos possíveis benefícios desta expansão, como Kevin Dougherty que sustenta que:

Mesmo instituições pós-secundárias de segunda linha representam uma melhora nas oportunidades de modo que um importante efeito da expansão pode ser o da inclusão³²².

Há também uma outra dimensão da variação dos sistemas de ensino superior: o quanto a sua expansão é sustentada pelo setor público ou pelo setor privado. Segundo os autores a literatura norte-americana não vê esta distinção, pois assume que a expansão é uma mera resposta à demanda de mercado por credenciais. Entretanto, lembram ainda que, em muitos outros países, o ensino superior é regulado centralmente e a expansão rigidamente controlada. De qualquer modo, a expansão conduzida pelo setor privado tem a particularidade de impor custos ao ingresso dos estudantes com taxas e mensalidades que podem funcionar como barreiras aos menos privilegiados, e assim, não necessariamente se mostrar mais igualitária em termos de promoção de igualdade de oportunidades do que a expansão levada a cabo em sistemas controlados pelo estado.

³²¹ SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard, GAMORAN, Adam (eds.). *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford University Press, 2007, p. 2.

³²² SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard, GAMORAN, Adam (eds.). *Op cit.*, p. 2.

Ademais, a expansão do vários níveis educacionais levou a um contexto em que, segundo alguns sociólogos da educação (Mare 1980, 1981)³²³, as trajetórias educacionais rumo à realização educacional se dariam como uma seqüência de pontos de transição nos quais estudantes ou continuam em direção ao próximo nível ou se retiram. Alguns pontos de transição envolveriam múltiplas opções tais como as que se dispõem após a conclusão do ensino médio, ou seja, a de freqüentar um *college* de primeira linha ou um de segunda linha, ou ainda, ingressar direto no mercado de trabalho. O fato é que os estudantes diferem muito em suas probabilidades de efetuar cada ponto de transição educacional, e no caso da mencionada transição após a conclusão do ensino médio, aqueles criados na classe média têm menos probabilidade de se evadir e mais probabilidade de freqüentar instituições de primeira linha do que de segunda linha, quando comparados a estudantes de origens sociais desvantajosas.

Estas diferentes probabilidades de progresso ao longo das trajetórias educacionais já são um indicativo de que o sistema não proporciona a igualdade de oportunidades que sempre justificou sua expansão. Se esta tem efeitos positivos, ou está associada com uma melhora generalizada do bem-estar dos indivíduos, bem como ao desenvolvimento macroeconômico, estudiosos têm apontado que a expansão por si só não é capaz de reduzir as desigualdades de classes na educação. Autores como Raftery e Hout³²⁴ (1993) argumentam em favor da hipótese da “Desigualdade Maximamente Mantida” (*MMI Maximally Maintained Inequality*) que afirma que:

A desigualdade entre dois estratos sociais quaisquer nas chances de se obter um dado nível de educação persistem até que a classe superior atinja o ponto de saturação. Saturação é definida como o ponto onde todos os filhos da classe superior atingem o nível educacional em consideração. Até este ponto, a classe superior está tipicamente em vantagem para aproveitar qualquer nova oportunidade educacional que pareça atraente, e as desigualdades de classe persistirão ou até aumentarão à medida que as oportunidades se expandem. Apenas quando a classe privilegiada alcançar a saturação de um dado nível de educação é que qualquer expansão adicional daquele nível passa a contribuir para a redução da desigualdade

³²³ MARE, Robert D. “Social Background and School Continuation Decisions” in: *Journal of the American Statistical Association*. Vol. 75, nº 370, Jun., 1980. e MARE, Robert D. “Change and Stability in Educational Stratification” in: *American Sociological Review*. Vol. 46, nº 1, Feb., 1981, pp. 72-87.

³²⁴ RAFTERY, Adrian E., HOUT, Michael. “Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education” in: *Sociology of Education*. Vol. 66, nº 1, jan., 1993, pp. 41 - 62.

nas chances de sua obtenção porque os privilegiados não podem ultrapassar cem por cento de consecução de um nível educacional³²⁵.

Entretanto, uma crítica importante à hipótese MMI e ao modelo de Mare é que ambos ignoram as trilhas ou encaminhamentos educacionais (*tracking*) e outras formas de diferenciação qualitativa. As escolhas educacionais envolveriam mais do que apenas duas escolhas – persistir ou desistir. A maioria dos sistemas educacionais possui algum tipo de encaminhamento (*tracking*) e os estudantes têm que fazer escolhas dentro do sistema sobre que caminho ou “trilha” (*track*) seguir.

Estudiosos argumentam que, concomitantemente à expansão, a diferenciação de caráter qualitativo substitui a desigualdade na quantidade de educação obtida, ou seja:

Uma vez que a saturação tenha sido atingida em determinado nível de educação, desigualdades nas chances de obtenção deste nível podem ser substituídas por desigualdades nas chances de colocação nas trilhas mais seletivas³²⁶.

Um outro aspecto importantíssimo, além das trilhas, igualmente negligenciado pelos modelos teóricos que procuram por diferenças de resultado educacional apenas como resultantes de variáveis de perfil estudantil antes do ingresso no sistema de educação pós-secundária é o organizacional. Na verdade, trilhas com diferentes resultados estão associadas a organizações com diferentes posições no sistema de prestígio educacional. Organizações competem por alunos, por prestígio, por recursos, enfim, são capazes de arquitetar estratégias e ações visando sua sobrevivência e o aumento do seu poder num cenário de recursos escassos.

Um conhecido mote da teoria das organizações é que o crescimento organizacional tende a ser acompanhado por diferenciação. Diferenciação é vista como um meio para se operar mais eficientemente através da divisão de ‘matéria prima’ (*raw material*) ou ‘clientes’ em unidades mais homogêneas. Embora a diferenciação seja comumente considerada uma conseqüência da expansão, esta pode também contribuir para expansão, como novas posições se tornam disponíveis em novos seguimentos do sistema educacional³²⁷.

³²⁵ SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard, GAMORAN, Adam (eds.). *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford University Press, 2007, p, 3.

³²⁶ SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard, GAMORAN, Adam (eds.). *Op cit.*, p, 4.

³²⁷ SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard, GAMORAN, Adam (eds.). *Op cit.*, p, 5.

Esta diferenciação pode ser vista com bons ou maus olhos, para funcionalistas, por exemplo, a diferenciação permitiria maior eficiência, já para os teóricos do controle social (ou do conflito, diríamos) sistemas de ensino superior preservariam o status de elite daqueles bem-nascidos, (Brint e Karabel³²⁸). Além disso, a diferenciação dos sistemas de ensino superior também não segue um desenvolvimento único. Em alguns países a educação superior é oferecida primordialmente por um único tipo de instituição – usualmente, uma universidade de pesquisa. São os sistemas chamados de “unificados”, em geral tendem a ser rígidos, já que controlados por elites professorais que não vêem a expansão com bons olhos, quer das suas próprias, quer pela criação de novas instituições. Poucos sistemas podem ser classificados como sendo deste tipo atualmente. Entre os sistemas abordados por Shavit, Arum e Gamoran, apenas o italiano e o tcheco seriam estritamente unificados.

Outros sistemas, por sua vez, são denominados “diversificados” porque consistem de uma mistura de instituições que são estratificadas por prestígio, recursos, e seletividade tanto do corpo docente quanto do discente. Um exemplo bem conhecido é o norte-americano, que se compõe de universidades de pesquisa de alto prestígio, um conjunto de segunda linha formado por instituições públicas e privadas quadrienais, bem como vários *colleges* bienais.

Quando esta segunda linha de institutos toma a forma de educação vocacional ou semiprofissional, como as alemãs *Fachhochschulen*, o sistema pode ser considerado do tipo “binário” porque se compõe de dois tipos principais de instituições: um acadêmico e um vocacional.

Em alguns casos, instituições vocacionais foram alçadas à condição de universidade numa tentativa de transformar o sistema de binário para unificado, pelo menos em termos formais, como foram os casos da Grã-Bretanha e da Austrália.

Alguns autores, como Brint e Karabel argumentam que expansão e diferenciação seriam processos de deflexão dos pobres para longe das posições de elite, como veremos em maior detalhe mais adiante. Com efeito, a medida que as chances de obter o ensino superior se igualam entre estratos sociais, aumentam as diferenças em relação ao tipo de ensino superior obtido. Quando o sistema de instituições de se-

³²⁸ KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. Oxford University Press, 1989.

gunda linha se expande, as de primeira linha se tornam mais seletivas e as desigualdades de acesso a estas aumentam.

Outros por sua vez discordam desta posição, como Dougherty³²⁹ para quem a expansão permite ingresso de jovens que não teriam acesso ao ensino superior. Ademais, a expansão obrigaria instituições de primeira linha a baixar os critérios de admissão posto que precisariam competir por estudantes. Ou seja, expansão, mesmo com diferenciação, ainda seria uma forma de inclusão.

Muitos estudos sobre a relação entre expansão educacional e estratificação educacional sofrem de uma importante inconsistência teórica. Por um lado, assumem que a expansão é exógena ao processo de estratificação, e que esta afeta as oportunidades educacionais disponíveis. Ao mesmo tempo, assumem que a expansão reflete o aumento nos incentivos para indivíduos se escolarizarem por períodos mais longos de seu curso de vida. Outros argumentam que incentivos aumentam em resposta a mudanças na estrutura ocupacional. Outros acreditam que incentivos crescem porque grupos e indivíduos competem por acesso aos melhores empregos (Collins³³⁰) ou porque expectativas parentais são tais que a educação dos filhos deve parrear-se ou exceder aquela obtida pela geração anterior.

Independente do mecanismo proposto, estas visões compartilham o suposto de que a expansão é sob demanda, ou seja, as escolas se expandem em resposta ao aumento da demanda agregada de indivíduos por educação³³¹.

De fato, esta tese se é bastante aplicável, embora não de modo incontroverso, ao caso norte-americano onde a educação é descentralizada e menos regulada, e onde instituições locais e privadas se expandem num mercado competitivo para atender a demanda dos consumidores. Enfatizamos o “incontroverso” porque mesmo sistemas descentralizados acabam por expandir preponderantemente, como veremos, seus ramos de segunda linha, preservando razoavelmente intocados os de primeira.

³²⁹ DOUGHERTY, Kevin. *The Contradictory College: the conflicting origins, impacts and futures of the community college*. State University of New York, 2001.

³³⁰ COLLINS, Randall. *The Credential Society*. New York: Academic Press, 1979.

³³¹ SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard, GAMORAN, Adam (eds.). *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford University Press, 2007, p. 6.

Já em países em que o Estado mantém o sistema educacional sobre controle, o sistema de primeira linha pode manter-se fechado enquanto o de segunda linha se expande, outros instituem quotas de acesso (Suécia), ou podem dificultar o financiamento ou ainda instituir rigorosos pré-requisitos que efetivamente limitam a expansão. Entenda-se por esta informação que estas barreiras são erigidas em nome de um conceito de “defesa da qualidade”, que enquanto ideologia acadêmica, funcionam como obstáculos à expansão mas não necessariamente de modo deliberado ou de má-fé.

Onde o ensino superior é bancado pelo setor privado, as taxas de matrícula são maiores do que as dos sistemas bancados pelo setor público. Isto se dá porque instituições privadas buscam clientes, para isso precisam desenvolver estratégias voltadas para públicos específicos.

Desde os anos 80, alguns sistemas de ensino superior passaram por uma ampla desregulamentação e privatização, o que facilitou a rápida expansão em resposta ao aumento da demanda. Em alguns casos instituições privadas estimularam e geraram agressivamente a demanda por seus serviços através do uso de estratégias promocionais e de marketing³³².

Ademais, instituições de ensino superior demandam prestígio, e uma das formas de se obtê-lo é buscar atrair alunos de melhor desempenho. A elevação dos critérios de admissão nestes casos gera um importante fator de exclusão social. Na verdade, as estratégias organizacionais de se atrair clientela e atrair prestígio são contraditórias ou mutuamente excludentes, pois a primeira requer critérios de admissão mais frouxos, enquanto que a segunda requer critérios mais rígidos. Com efeito, a divisão dos esforços organizacionais dentro do sistema educacional pós-secundário conduz a uma diferenciação ou especialização de funções, de modo que instituições de primeira linha buscam prestígio, enquanto que as de segunda linha buscam clientes.

Sistemas de ensino superior bancados pelo governo e sistemas de ensino superior bancados pelo setor privado podem ter efeitos diversos sobre a progressão das coortes de estudantes rumo ao nível superior no que concerne às inerentes diferenças de classe. Estas diferenças abrangem aspectos como habilidade, capital cultu-

³³² SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard, GAMORAN, Adam (eds.). *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford University Press, 2007, p, 7.

ral, recursos financeiros e motivação. É bastante provável que sistemas predominantemente bancados por fundos privados sejam menos estritos em seus critérios de admissão, o que nos levaria a supor menos desigualdade de classe do que em sistemas bancados pelo setor público. Os sistemas privados trazem a desigualdade da sociedade para dentro, portanto tendem a ser mais heterogêneos, e mais próximos do que vem a ser a sociedade mais ampla. Sistemas públicos, por sua vez, sendo mais seletivos no recrutamento, possuem clientela mais homogêneas, e portanto, mais distantes da realidade social externa ao sistema. Por outro lado, sistemas privados opõem uma barreira econômica às famílias dos estudantes em função das taxas e mensalidades que cobram, o que se configura numa outra mediação da estratificação social estudantil.

A partir do que foi dito, Shavit, Arum e Gamoran sugerem seis proposições para a discussão sobre expansão educacional, diferenciação, e estrutura de mercado:

Expansão e Estratificação Educacional

1. Expansão não está associada com desigualdade no nível onde esta expansão ocorre, até que se chegue ao ponto de saturação (ou seja, desigualdade maximamente mantida).

Diferenciação Institucional e Seleção

2. Expansão do nível superior e diferenciação estão relacionadas, com efeitos causais operando em ambas as direções: sistemas diversificados têm mais chance de ter maiores taxas totais de matrículas e vice-versa.

3. A diferenciação do ensino superior (tanto do tipo diversificado quanto do tipo binário) dissuade os estudantes de alcançar as instituições de primeira linha.

Estrutura de Mercado, Diferenciação e Acesso:

4. Na média, taxas de matrículas são maiores em sistemas predominantemente bancados pelo setor privado.

5. Sistemas predominantemente bancados pelo setor privado têm mais chance de serem diversificados do que sistemas bancados pelo setor público.

6. O grau de dependência de um sistema de ensino superior do setor privado está associado com a desigualdade de acesso a este, mas a direção desta associação não pode ser determinada *a priori*.

Modos de diferenciação:

Malgrado as peculiaridades institucionais dos sistemas de ensino superior existentes nos vários países aqui estudados, os autores acolheram a distinção em três tipos ideais formulada por *Meek et al.* (1996) (Binário, Diversificado, Unificado) que é aplicável às décadas mais recentes, justamente as que são cobertas pelos dados deste estudo (o sistema australiano não se encaixa bem em nenhum deles).

Nos sistemas unificados, o grosso da educação superior é oferecido em Universidades, predominantemente acadêmicas orientadas para a teoria, e treinam seus estudantes para academia ou para profissões com alto requisito em habilidades e bem estabelecidas no sistema de hierarquia de prestígio das profissões.

Sistemas binários combinam educação superior acadêmica com programas de segunda linha voltados para formação profissional. Muito embora estes programas variem muito em sua extensão e prestígio (e seletividade) de país para país. Na maioria dos casos, a educação superior de segunda linha oferece programas tanto profissionais como os conducentes à academia.

Outro aspecto enfatizado pelos autores é a “estrutura de mercado” dos sistemas de ensino superior, que se refere a extensão em que o sistema é conduzido pela lógica do mercado, ou, o quanto suas instituições dependem de recursos privados. Esta variável foi operacionalizada em seu estudo como o percentual de gasto nacional em ensino superior que provém de fontes privadas em oposição às fontes públicas como reportado pela OECD.

Dos anos 60 aos 90 pode ser detectada uma forte expansão em todos os três níveis educacionais. Na média, a taxa de elegibilidade³³³ para o ensino superior aumentou de 35% para algo em torno de 80%, e o ingresso no ensino superior aumentou de algo menos de 20% para algo mais que 40% na média. Em instituições de primeira linha o ingresso dobrou durante as quatro décadas.

Os autores na sua proposição I sugerem que a desigualdade entre estratos sociais na chance de obter um determinado nível educacional é estável no tempo e não é afetada pela expansão educacional até que a proporção que a obteve chegue próximo à saturação (*Raftery and Hout MMI hypothesis*). Assim, foi medida a mudança na desigualdade³³⁴ como diferença percentual entre as duas coortes mais jovens no efeito médio da classe dos pais e da educação dos pais no log da chance da elegibilidade. O padrão observado foi largamente consistente com hipótese da saturação. Os autores consideraram saturação, neste projeto, como sendo uma taxa de realização educacional que exceda 80%. “Em quatro dos cinco países aonde a desigualdade declinou, a elegibilidade era maior do que 80%, e em apenas um ou dois (se se contar com o caso limítrofe da Austrália) em que a taxa de elegibilidade era inferior a 80%, a desigualdade se mostrou estável ou aumentou no tempo.

Mediu-se a expansão como mudança percentual entre as duas coortes mais jovens nas taxas de elegibilidade. A correlação bivariada da expansão com a mudança na desigualdade da elegibilidade se apresentou fraca, de 0,13, o que significa dizer que a expansão do sistema tem uma baixa associação com a mudança na desigualdade de elegibilidade ao ensino superior entre as coortes pesquisadas, não se podendo imputar causalidade entre estas.

³³³ Elegibilidade para o ensino superior é definido como um certificado, ou curso de estudo completado no nível secundário, que formalmente habilita para a continuação dos estudos em algum tipo de ensino superior, ver: SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard, GAMORAN, Adam (eds.). *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford University Press, 2007, p. 11.

³³⁴ Medidas de desigualdade regressões *logit* incluem medidas da classe do pai e educação dos pais. A classe dos pais foi medida pela EGP ou um esquema de classes muito similar, e educação dos pais foi medida no esquema educacional CASMIN. De cada equação extraiu-se as *log-odds* (os logs das chances) de se obter um dado resultado educacional em contraste com os respondentes cujos pais estão nas classes I e II (as classes de serviço como profissionais, gerentes, e donos de grandes firmas) em relação àqueles cujos pais estão nas classes V e VI (a classe operária especializada). Também foram extraídos os logs das chances (*log odds*) de se obter um resultado educacional pondo em contraste os que têm pais com nível superior contra àqueles cujos pais têm apenas o ensino médio. A média destas duas estatísticas *log odds* provê uma medida composta sumária do efeito relativo do cenário (*background*) social nas transições educacionais e, portanto, servem como medida de desigualdade entre estratos sociais, para cada resultado educacional.

Destarte, a hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida é sustentada pelos resultados obtidos: a expansão pode atenuar a desigualdade educacional, mas seu efeito não é do tipo linear. Ao contrário, a expansão educacional tende a atenuar a desigualdade quando aquela atinge o ponto em que determinado nível educacional se aproxima da universalização de atendimento.

Outro ponto importante investigado por Shavit, Arum e Gamoran foi responder à seguinte questão empírica: em que extensão a diferenciação institucional estratifica as oportunidades no ensino superior? Para responder esta pergunta foram aduzidas duas hipóteses, a primeira estabelece que:

1) Diferenciação e expansão do ensino superior estão relacionadas;

E a segunda hipótese:

2) Diferenciação do ensino superior deflete estudantes de educação de primeira linha.

Para investigação os autores compararam as taxas de frequência no ensino superior e no de primeira linha, em sistemas unificados, diversificados e binários, e daí encontrou-se, a despeito de algumas dificuldades metodológicas, que:

Há diferenças substanciais entre as taxas de elegibilidade entre sistemas diversificados bem como entre sistema binários e unificados. Nos sistemas diversificados a elegibilidade é próxima da universal (86%) em média, comparada com 42% e 54 % das outras duas categorias respectivamente. Ademais, sistemas diversificados têm as maiores taxas de cobertura no ensino superior. Assim, encontramos suporte para a proposição 2: tanto as taxas de elegibilidade quanto às de frequência tendem a ser maior nos sistemas diversificados.

Os autores³³⁵ relatam que a pesquisa nos 15 países tratados nos capítulos subseqüentes sugere que sistemas diversificados tendem a ser mais lenientes em termos de requisitos para ingresso. Na maioria dos sistemas diversificados (EUA, Japão, Coréia, Taiwan e Suécia em décadas recentes) a elegibilidade é conferida a partir da graduação no ensino secundário, enquanto que na maioria dos sistemas binários (Grã Bretanha, Alemanha, França, Rússia e Suíça) estudantes devem passar por uma série de exames para se tornar elegíveis, exames estes, mais seletivos que a

³³⁵ SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard, GAMORAN, Adam (eds.) *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford University Press, 2007, p, 20.

graduação propriamente dita. Ademais, nos sistemas binários a distinção entre educação vocacional e acadêmica começa no nível secundário, onde muitos estudantes são defletidos de chegar ao nível superior.

A pesquisa mostrou também que a hipótese de que a diferenciação poderia defletir os estudantes de uma educação de primeira linha não se confirmou: a proporção da coorte freqüentando a primeira linha em sistemas diversificados e unificados é similar. Em contraste, nos sistemas binários a freqüência à primeira linha do ensino superior é mais baixa.

Outro achado notável foi que a desigualdade de elegibilidade é similar em sistemas unificados e binários e um pouco menor nos diversificados, o que é consistente com a interpretação dos autores de que sistemas diversificados têm requisitos de elegibilidade mais lenientes. Tal resultado os permitiu concluir que sistemas diversificados são mais inclusivos do que os binários e que os unificados, ou seja, uma proporção maior da população é elegível e freqüenta o ensino superior e, por outro lado, a desigualdade ocorre em taxas menores. O contraste entre sistemas diversificados e binários se mostrou particularmente convincente, em favor dos primeiros, que exibem mais expansão e menos desigualdade.

Entretanto, a maior taxa de inclusão dos sistemas diversificados poderia ser ilusória, se estudantes de estratos em desvantagem não tivessem acesso à educação superior de primeira linha. Mas não é o caso de acordo com os dados. A desigualdade de acesso à primeira linha do ensino superior aparece ligeiramente inferior em sistemas diversificados do que nos binários, mesmo se controlando pela expansão. Em ambos os sistemas, diversificados e binários, a desigualdade é maior para as matrículas de primeira linha do que se computarmos as matrículas totais.

Pelo menos em dois casos de sistemas unificados se pode perceber a possibilidade de que a diferenciação do sistema pode vir ao custo de uma maior desigualdade nas matrículas de primeira linha. Assim,

A conclusão mais robusta é a de que sistemas diversificados exibem níveis de matrícula maiores, e níveis menores de desigualdade, do que sistemas binários, em todos os níveis do ensino superior³³⁶.

³³⁶ SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard GAMORAN, Adam (eds.). *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford University Press, 2007, p. 22.

O que permitiu aos autores concluir que se confirma a proposição 2 acima que afirma estarem a diferenciação e a expansão do ensino superior relacionadas entre si. Entretanto, os autores não puderam confirmar a hipótese de que diferenciação do ensino superior não conduz à deflexão dos estudantes para instituições de segunda linha, argumento comum entre seus defensores. O que os resultados da pesquisa permitem afirmar é que sistemas diversificados exibem mais matrículas na primeira linha em níveis mais baixos de desigualdade do que sistemas binários.

E no que concerne às relações entre estrutura de mercado, ou seja, o percentual do financiamento do ensino superior que é proveniente de recursos do setor privado, e a diferenciação e o acesso a este nível de ensino, os autores puderam concluir que há uma forte associação positiva entre estrutura de mercado e tamanho do ensino superior, o que corrobora a proposição 4. Muito embora, uma análise subsequente tenha mostrado que não haver relação significativa entre financiamento privado e frequência no ensino superior quando este é considerado apenas para um subconjunto da coorte elegível, o que sugere que onde o ensino superior é amplamente financiado por recursos privados, este expande através da adoção de critérios de elegibilidade lenientes. Resultados semelhantes foram obtidos examinando-se as taxas de frequência somente para o ensino superior de primeira linha. É bom lembrar que sistemas diversificados aparecem em países onde o ensino superior depende em maior grau de recursos privados, como é o exemplar caso norte-americano. E assim, corrobora-se a proposição 5, que afirma que um maior provimento de recursos de origem privada é conducente a uma maior diferenciação. E mais, em sistemas com um alto grau de financiamento privado, a diferenciação será mais provavelmente diversificada do que binária. E por outro lado, países com baixos índices de expansão do ensino superior tendem a ter menores taxas de financiamento privado e a ter formas de diferenciação institucional unificada ou binária.

Finalmente, a proposição 6, sobre a relação entre o grau em que o setor privado financia o ensino superior e o nível de desigualdade de acesso, não se achou evidência de associação significativa entre medidas de desigualdade no ensino superior e a extensão em que o sistema é financiado pelo setor privado.

A extensão do financiamento pelo setor privado associa-se positivamente com a desigualdade no ensino superior e com o nível de acesso, mas este efeito é contrabalançado pela associação positiva com maiores taxas de acesso. Na verdade, a privatização do financiamento,

Ao contribuir para expansão do ensino superior, reduz a desigualdade. Controlando pela expansão, a privatização aumenta a desigualdade de acesso; tomada em seu conjunto, entretanto, a privatização está associada com sistemas de ensino superior maiores e níveis agregados similares de desigualdade geral³³⁷.

As descobertas dos autores, a partir deste projeto, mostram evidências de que há relações entre a expansão institucional, a diferenciação e privatização do ensino superior, e a estratificação das oportunidades educacionais individuais.

A análise por países indicou que a expansão, sob certas condições, pode levar ao declínio da desigualdade. Particularmente, a expansão até o ponto de saturação se mostrou associada com o declínio da desigualdade na elegibilidade ao ensino superior em quatro países (Japão, Coreia, Taiwan e Suécia) e com o declínio da desigualdade na transição da educação secundária para a terciária em dois países (Itália e Israel). Com poucas exceções, as taxas de desigualdade se mostraram estáveis ou aumentaram nos demais casos. Estes achados dão suporte à proposição 1, que a desigualdade é maximamente mantida.

Descobriu-se também que a expansão e a diferenciação institucional estão relacionadas; particularmente, sistemas diversificados de ensino superior exibem maiores taxas de elegibilidade e correspondentemente maiores taxas de matrícula do que sistemas unificados e binários (consistente com a proposição 2). Ademais, encontrou-se que sistemas binários defletem estudantes do ensino superior como um todo e para longe de suas instituições de primeira linha. Nos sistemas diversificados, a proporção de estudantes presentes no ensino superior é muito maior do que em outros sistemas e, ao contrário das expectativas dos pesquisadores (ver proposição 3), as proporções presentes nas instituições de primeira linha são mais semelhantes às dos sistemas unificados.

³³⁷ SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard GAMORAN, Adam (eds.). *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford University Press, 2007, p. 25.

Finalmente, os pesquisadores examinaram a extensão em que a variação do suporte privado ao ensino superior está associada com a expansão e a diferenciação institucional, bem como com a estratificação das oportunidades educacionais. Sua síntese de achados específicos por países sugere que sistemas com mais envolvimento do setor privado tendem a se expandir mais rapidamente e são mais diversificados, o que se coaduna com as proposições 4 e 5.

Já no que concerne à proposição 6, os autores assumiram que o comportamento com foco em clientes (*client-seeking*) das instituições privadas estaria associado à expansão, e a uma diminuição da seletividade social, o que por consequência conduziria a uma maior inclusão dos estratos inferiores. Por outro lado, os autores esperavam que esta maior participação do setor privado aumentaria o seu custo médio, e assim, aumentaria a desigualdade de acesso. No entanto, sua análise sugeriu que ambos os mecanismos operam de modo a se anularem mutuamente. Especificamente, a privatização se mostrou associada à expansão das oportunidades e a uma correspondente diminuição da desigualdade social, mas a privatização, uma vez descontada a influência da expansão, está associada com maior desigualdade de acesso. Assim, enquanto a privatização, através dos efeitos indiretos da expansão, tende a colocar as pessoas para dentro do ensino superior, esta tem também o efeito de exclusão, no final o efeito total da privatização na estratificação educacional se mostrou neutro.

Deste modo, as descobertas acima relacionadas permitem afirmar que há mais evidências de inclusão do que de deflexão dos estudantes. Enquanto que o nível de privatização está associado com inclusão e deflexão em proporções semelhantes, a expansão e a diversificação, por sua vez, tendem a ser amplamente inclusivas. Primeiro, a expansão em geral foi inclusiva no sentido de que, mesmo quando a seleção social se mantém estável, a expansão significa que mais estudantes de todos os estratos, incluindo aqueles de estratos inferiores, foram incluídos no sistema educacional, portanto, para a coorte como um todo a desigualdade se reduziu. Segundo, a expansão num contexto de saturação sempre resulta em declínio da desigualdade, o que configura claramente um caso em que a expansão estimula a inclusão. Observe-se este padrão tanto para elegibilidade como para os níveis de frequência/matricula. Terceiro, enquanto sistemas binários tendem a exibir, ambos, mais desigualdade e

taxas menores de matrícula/frequência, sistemas diversificados oferecem maiores taxas de matrícula com menos desigualdade geral. E apenas uma pequena maior desigualdade da matrícula de primeira linha quando comparado com os nossos dois casos de sistemas unificados. Sistemas diversificados se mostraram, deste modo, mais inclusivos em geral do que os sistemas binários e unitários.

Com efeito, as descobertas desta pesquisa têm implicações para políticas educacionais, particularmente aqueles que concernem à ampliação do acesso ao ensino superior. Na verdade, em seu livro anterior, *Persistent Inequality*³³⁸, se enfatizava que a expansão possibilitava que classes privilegiadas retivessem sua vantagem posicional relativa no processo de estratificação educacional. E muitas pesquisas têm corroborado esta posição mostrando que na maioria dos casos as classes privilegiadas conseguem manter sua vantagem com o tempo, ou seja, dada a estabilidade das desigualdades relativas, o máximo que uma política poderia conseguir, sob condições políticas normais (não revolucionárias), seria uma mudança no tamanho absoluto do bolo educacional (isto é, expansão).

A interpretação atual dos autores é diferente, isto é, chegam a uma conclusão ligeiramente mais otimista: a de que a expansão do bolo é progressivamente inclusiva mesmo quando vantagens relativas são preservadas, porque esta estende o acesso a uma mercadoria valorizada a um espectro da população mais amplo. Além disso, afirmam os autores, foi encontrado que sistemas diversificados tendem a ser mais inclusivos do que os binários, sem defletir os estudantes da primeira linha das instituições de ensino superior, e também, foram detectados quatro casos de expansão nos quais as desigualdades relativas na verdade diminuíram. Deriva-se daí que a expansão educacional é uma força igualitária e que a diversificação não é inconsistente com a inclusão.

³³⁸ SHAVIT, Yossi, BLOSSFELD, Hans-Peter. *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Westview Press, 1993.

4.2 O Caso Norte-americano

Sendo o caso de ensino superior mais diversificado e de expansão mais inclusiva, o modelo norte-americano vale um exame mais cuidadoso. Ao contrário dos sistemas europeus mais centralizados, o ensino superior norte-americano:

Expandiu-se dramaticamente e em múltiplas direções. Esta expansão pode ser descrita como estratificada: caracterizada pelo aumento nas matrículas em instituições de baixo status (instituições quadrienais não seletivas e *community colleges*), e pela solidificação de hierarquias institucionais. A expansão também criou uma segunda linha de ensino superior focada no treinamento vocacional e semiprofissional através da progressiva vocacionalização dos *community colleges* e o estabelecimento de escolas vocacionais exclusivas³³⁹.

Concorreram igualmente para esta expansão as políticas para o ensino superior e a Ação Afirmativa voltadas para aumentar o acesso de grupos em desvantagem ao ensino pós-secundário, que embora tenham aumentado o acesso às instituições quadrienais, proporcionou o grosso da expansão nas instituições de segunda linha:

Esta particular combinação de expansão e intervenção governamental pode ter tido conseqüências contraditórias para os processos de estratificação. O crescimento do público universitário, a legislação contra a discriminação, o uso da ação afirmativa, e o desenvolvimento de políticas de ajuda financeira aos estudantes pode ter reduzido a desigualdade no acesso a instituições quadrienais. Entretanto, a maior parte da expansão ocorreu ao nível dos *community colleges*, que podem servir para aumentar a desigualdade dentro do ensino superior mesmo que este melhore a igualdade de acesso a qualquer tipo de educação pós-secundária³⁴⁰.

A expansão do ensino superior norte-americano aconteceu principalmente no Pós-Guerra, sendo liderada pelo setor público e particularmente pelos *community colleges*. Ao fim do século XX, três quartos dos estudantes matriculados em instituições que conferem diplomas estavam em instituições públicas, e metade destes estavam em *community colleges*, em 1965 eram 25%. Os autores aduzem os seguintes números do ensino superior norte-americano:

³³⁹ ROSKA, J., GRODSKY, E., ARUM, R., GAMORAN, A. "United States: Changes in Higher Education and Social Stratification" in: SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard, GAMORAN, Adam (eds.) *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford University Press, 2007, p. 165.

³⁴⁰ ROSKA, J., GRODSKY, E., ARUM, R., GAMORAN, A. *Op cit.*, p. 165.

As matrículas totais no ensino superior aumentaram de 20% da coorte de 18 a 22 anos em 1945 para 77% em 1992. Hoje, mais de 4.000 instituições de ensino superior recebem aproximadamente 15 milhões de estudantes, 63% dos graduados no ensino médio e mais de um quarto da população tem um grau universitário (2002)³⁴¹.

Esta expansão é notável por vários aspectos, além do custo menor, não serem seletivos, *community colleges* estão próximos ao seu público, e possuem padrões flexíveis de frequência. Eles também têm forte ênfase vocacional entre 40 e 60% dos estudantes deste tipo de instituição estão matriculados em programas vocacionais e a maioria dos seus diplomas é conferida em áreas vocacionais. Porém, apenas um terço dos estudantes de idade típica dos *community colleges* obtém um grau de *associate* ou *bachelor* dentro de oito anos após completar o ensino médio. Entretanto, a educação obtida nestas instituições, especialmente o grau de *associate*, proporciona substanciais ganhos no mercado de trabalho.

Ademais, os estudantes podem escolher entre instituições escolas vocacionais, bienais ou *colleges* quadrienais e universidades e também entre versões públicas e privadas destas instituições.

A educação norte-americana inclui outros tipos de instituições como escolas vocacionais e escolas privadas ‘proprietárias’ (*private proprietary schools*) que não oferecem diplomas, mas apenas um programa curto de treinamento que termina com um certificado ocupacional (usualmente denominadas *less than two-years institutions*). Estas instituições são exclusivamente vocacionais e seus certificados não podem ser usados como credenciais para acesso a outras instituições de ensino superior.

O ensino pós-secundário se tornou aberto virtualmente a todos os graduados no ensino médio ao final do século XX, entretanto, consolidou-se uma hierarquia educacional e uma divisão entre duas formas de educação: a de elite e a de massas. Esta desenvolveu uma diversidade de instituições acadêmicas de baixo status com programas de orientação vocacional; enquanto aquela manteve o foco e a seletividade acadêmicos. É, portanto, um sistema altamente estratificado e com um componente binário: *colleges* e universidades a conferir graus acadêmicos enquanto institui-

³⁴¹ ROSKA, J., GRODSKY, E., ARUM, R., GAMORAN, A. “United States: Changes in Higher Education and Social Stratification” in: SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard, GAMORAN, Adam (eds.). *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford University Press, 2007, p. 166.

ções de segunda linha (incluindo bienais e menos de dois anos) proporcionam o grosso do treinamento vocacional.

Malgrado o tamanho desta expansão, os números supracitados mostram a dimensão intrinsecamente estratificada do acesso ao ensino superior, bem como do próprio sistema. As linhas de causalidade por trás desta estratificação já relativamente conhecida desde os trabalhos seminais na área (Blau³⁴² 1967 e outros) que mostraram como o perfil socioeconômico da família influencia a realização educacional e ocupacional do indivíduo, ou seja, a transmissão geracional das vantagens ou desvantagens de classe, que se traduzem também na forma de vantagens de acesso à educação pós-secundária.

Esta associação entre realização educacional e alto status socioeconômico têm se mostrado renitentemente estável ao longo do tempo. Entre os graduados no ensino médio em 1972, 42% daqueles provenientes do quartil socioeconômico mais baixo ingressaram no ensino superior dentro de dois anos comparados com os 85% dos provenientes do quartil socioeconômico superior. Vinte anos depois, graduados do ensino médio de ambos os grupos ainda mostram diferenças nas taxas de acesso: 49% dos provenientes do quartil inferior e 91% dos provenientes do quartil superior (NCES 1997).

Além disso, estudos têm mostrado que a estratificação no interior do sistema de ensino superior norte-americano está aumentando. As vantagens associadas ao alto status econômico no acesso às instituições quadrienais e de elite tem se mostrado maior para as coortes mais recentes. E, embora o nível educacional geral tenha aumentado, a diferença entre o desempenho entre os bem educados e os relativamente menos educados tem aumentado.

Outro aspecto que não tem concorrido para uma melhora na desigualdade de acesso é o problema do financiamento. Os custos do ensino superior são altos e crescentes, e todas as instituições pós-secundárias nos EUA cobram taxas (*tuitions* ou *fees*). Os custos são bem maiores nas instituições privadas do que nas públicas e maiores nas quadrienais do que nas bienais, e obviamente estão associados ao pres-

³⁴² BLAU, Peter. *The American Occupational Structure*. John Wiley & Sons, Inc., 605 Third Avenue, New York, NY, 1967.

tígio institucional. Os custos numa típica instituição da *Ivy League*³⁴³ em 1990 era aproximadamente sete vezes o custo de se frequentar (no próprio estado) uma universidade pública mediana. E para piorar, o número de empréstimos (*loans*) tem aumentado, mas o de bolsas (*grants*) tem permanecido estável.

No que diz respeito às diferenças de status socioeconômico no acesso ao ensino superior, os autores se mantêm fiéis ao quadro teórico geral da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI), segundo o qual grupos privilegiados preservam sua relativa vantagem no acesso a altos níveis de educação mesmo que esta sofra um processo geral de expansão. Isto se mantém verdadeiro até que o grupo privilegiado atinja a saturação em dado nível, no qual grupos em desvantagem podem começar a tirar a diferença em termos relativos. Mas no caso norte-americano, nenhum grupo atingiu o ponto de saturação, assim os autores não podem antecipar nenhuma redução na desigualdade relativa entre indivíduos de diferentes cenários (*backgrounds*) sociais. Na verdade,

Pesquisas em escala nacional têm mostrado que nem a expansão educacional nem iniciativas políticas específicas conseguem alterar substancialmente os efeitos do cenário socioeconômico na realização educacional. Ademais, assistência financeira governamental não se limita aos estratos inferiores e não é suficiente para custear a frequência a muitas instituições quadrienais. Em conseqüência a desigualdade por cenário socioeconômico no acesso ao ensino superior, particularmente aos tipos de instituições de mais prestígio deve persistir³⁴⁴.

Os autores (Roska *et alii*) em seu trabalho consideraram os processos de estratificação para cinco resultados educacionais, levando-se em conta a desigualdade de acesso ao ensino superior em geral e em diferentes tipos de instituições. E para tanto consideraram cinco transições educacionais:

1. elegibilidade para o ensino superior (completar o ensino médio);
2. dado que o ensino médio foi completado, obter qualquer educação pós-secundária;
3. dado que tenha ingressado no ensino superior, ingressar numa instituição de graduação plena;

³⁴³ A *Ivy League* compreende as instituições: *Brown University*, *Columbia University*, *Cornell University*, *Dartmouth College*, *Harvard University*, *Princeton University*, *University of Pennsylvania* e *Yale University*.

³⁴⁴ ROSKA, J., GRODSKY, E., ARUM, R., GAMORAN, A. United States: Changes in Higher Education and Social Stratification, in: SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard GAMORAN, Adam (eds.) *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford University Press, 2007, p. 175.

4. freqüentar uma instituição altamente seletiva em relação a uma instituição quadrienal não seletiva;
5. dado que completou o ensino médio, ingressar numa instituição bienal.

E obtiveram os seguintes resultados:

Educação parental³⁴⁵ mostrou uma forte influência no acesso ao ensino superior através das coortes de estudantes. Estudantes cujos pais obtiveram um diploma de *college* ou credencial de graduação tiveram maior acesso ao ensino superior e, dentro deste, a instituições de mais prestígio do que aqueles cujos pais terminaram sua educação formal no ensino médio. As vantagens associadas com pais altamente educados têm, deste modo, persistido.

Ainda, indivíduos com pais que obtiveram o ensino superior tiveram significativamente mais chances de se graduar no ensino médio em todas as coortes analisadas do que aqueles cujos pais só obtiveram o ensino médio. Este padrão de desigualdade persistente é também patente no acesso à educação pós-secundária: dado que tenha completado o ensino médio e controladas as demais covariantes, estudantes com pais que obtiveram educação no *college* tiveram entre 5 e 6 vezes mais chance de ingressar numa educação pós-secundária do que aqueles cujos pais só obtiveram o ensino médio.

Outro ponto em que as vantagens associadas a se ter pais com alto nível educacional se mostraram evidentes foi no acesso às instituições de graduação plena e de elite. Ou seja, dado que se ingressou no ensino superior, estudantes cujos pais obtiveram a graduação plena tiveram significativamente mais chance de freqüentar igualmente uma instituição de graduação plena, incluindo as mais prestigiadas. Nos anos 1990, indivíduos cujos pais graduaram-se em um *college* tiveram aproximadamente cinco vezes mais chance de ingressar numa instituição de graduação plena e/ou de elite do que aqueles cujos pais obtiveram apenas o ensino médio, mantidas as demais variáveis constantes. E ainda, o peso da educação de alto nível dos pais no ingresso dos filhos em instituições de graduação plena (*baccalaureate*) tem aumentado significativamente dos anos 1980 para os anos 1990.

³⁴⁵ Grau superior ou acima versus ensino médio.

Por outro lado, estudantes cujos pais encerraram sua educação formal no ensino médio apresentaram uma chance ligeiramente maior de ingressar no ensino superior por via de instituições bienais do que aqueles cujos pais completaram o *college*. Este efeito se mostrou estável nas três coortes examinadas.

Além da educação, a ocupação dos pais também se mostrou influente. Embora proporções crescentes de estudantes de todos os grupos socioeconômicos tenham graduado no ensino médio ao longo do século, a vantagem associada a se ter um pai que seja um profissional ou um gerente, em relação a um pai que seja um trabalhador não especializado, não diminuiu. Nos anos 80, estudantes cujos pais estavam empregados e ocupações profissionais ou gerenciais tiveram duas vezes e meia mais chances de se graduar no ensino médio do que aqueles cujos pais eram trabalhadores não qualificados, segundo os autores, as mesmas chances do período anterior a Segunda Guerra. E nos anos 90, estudantes que ingressaram no ensino superior tinham aproximadamente duas vezes mais chance de fazer esta transição se tivessem pais profissionais ou gerentes do que se seus pais fossem trabalhadores não qualificados, mantidas as demais variáveis constantes.

Em contraste, dado que se ingressou no ensino superior e mantida as demais covariantes, estudantes cujos pais eram trabalhadores sem qualificação não tiveram desvantagem no acesso a instituições quadrienais em comparação com estudantes cujos pais eram profissionais ou gerentes. Similarmente, não houve diferenças significativas associadas a ocupação do pai no acesso às instituições bienais.

Além disso, após se controlar por desempenho acadêmico, não se encontrou diferença significativa no acesso a instituições de elite entre estudantes cujos pais eram trabalhadores não qualificados e aqueles cujos pais eram profissionais ou gerentes.

Considerando os efeitos da ocupação dos pais e da educação de ambos genitores, os autores chegaram à conclusão de que há vantagens significativas no acesso à educação pós-secundária associadas a alto status socioeconômico, e que estas vantagens não diminuiriam com o tempo. Aliás, mesmo com controle por desempenho acadêmico, este efeito não se altera significativamente.

Corroborando, portanto, as predições baseadas na MMI bem como as pesquisas anteriores, nenhuma expansão educacional extensiva nem a implementação

de políticas de ajuda estudantil, alterou os padrões de estratificação no ensino superior baseado em status socioeconômico.

As conclusões dos autores foram a de que a educação pós-secundária norte-americana se expandiu de modo dramático ao longo do século XX, mas de um modo desigual, resultando em um sistema altamente estratificado, principalmente devido ao aumento nas matrículas em instituições de baixo prestígio, com recrutamento por portas abertas (quadrienais e *community colleges*), o que acabou por solidificar as hierarquias institucionais. Além disso, a vocacionalização dos *community colleges* e o estabelecimento de escolas exclusivamente vocacionais adicionaram um elemento binário no ensino superior norte-americano.

A associação entre cenário familiar afluyente e acesso ao ensino superior também se mostrou estável ao longo do tempo. De modo consistente com o quadro teórico da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI) e com pesquisas prévias na área de estratificação, a expansão educacional e políticas públicas voltadas para ajuda financeira não reduziram as vantagens associadas ao alto status socioeconômico.

As pesquisas sobre estratificação educacional têm mostrado de modo consistente que a expansão tem falhado em reduzir a desigualdade de oportunidade, devido ao fato de que pessoas de cenário privilegiado tendem a fazer o melhor uso desta expansão.

Igualmente é digno de nota que alguns grupos se mobilizaram e ganharam proteção como afro-descendentes e mulheres, mas a classe trabalhadora e os pobres, sem mobilização, não ganharam a legitimidade dos benefícios concedidos aos outros grupos no sistema educacional atual.

Outro ponto salientado pelos autores foi que enquanto a maioria dos graduados no ensino médio ingressa no ensino superior norte-americano, um número muito menor chega a completá-lo, por exemplo, 42% dos graduados no ensino médio em 1992 que ingressaram no ensino superior não conseguiram nenhuma credencial até 2000. Ademais, as taxas de persistência e de obtenção de credencial variam por gênero, raça e status socioeconômico. Isto indica que os padrões de estratificação para obtenção de grau podem ser distintos dos de ingresso, o que requer mais pesquisa. Em segundo lugar, foram exploradas neste estudo as relações entre características individuais e transições educacionais, sem considerar o elo final dos tradi-

cionais estudos de realização de status: o destino ocupacional. Alguns estudiosos têm afirmado que a expansão educacional teria feito diminuir a associação entre origem e destinos, e que, o grau de *college* particularmente seria capaz de cancelar o efeito do cenário de status na realização ocupacional.

4.3 A Redenção Democrática dos *Community Colleges*:

A partir da discussão na seção anterior, podemos afirmar que a expansão do ensino superior norte-americano se deu não pela multiplicação das suas instituições mais prestigiadas, e sim pela multiplicação de instituições de menor prestígio, oferecendo cursos vocacionais e recrutando um público não típico de universidades, provenientes de estratos sociais relativamente mais baixos do que a típica clientela das universidades de elite. Alguns números ilustram a proporção desta expansão:

De acordo com o *U.S. Department of Education*, quase 54% dos estudantes calouros em 1983 estavam matriculados em *two-year colleges*³⁴⁶. Em 1989, *Colleges* públicos bienais já respondiam por mais de um quarto de todas as instituições de ensino superior dos EUA, chegando a 968. Naquele ano matricularam-se 4,8 milhões de estudantes, ou seja, 35,8% de todos estudantes pós-secundários, e 44,3 de todos os calouros³⁴⁷.

Tais instituições distinguem-se pela política de admissão de “portas abertas”, que tem como requisitos apenas o diploma de ensino médio (*high school*) ou ter 18 anos, como resultado, seus estudantes, em média, tendem a ser provenientes da classe trabalhadora, de minorias, serem mulheres e mais velhos que os típicos estudantes dos *colleges* quadrienais. As instituições bienais atendem grande parte dos estudantes que se formarão em áreas como enfermagem, computação e mecânica de automóveis.

Embora em sua concepção original incluam a possibilidade de transferência para uma instituição quadrienal de graduação plena, o número destas transferências

³⁴⁶ KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. New York, Oxford: Oxford University Press. 1989, p. V.

³⁴⁷ DOUGHERTY, Kevin. *The Contradictory College: the conflicting origins, impacts and futures of the community college*. State University of New York, 2001, p. 3.

para os *colleges* quadrienais tem declinado agudamente nos últimos 20 anos, tanto em números absolutos quanto relativos³⁴⁸.

Segundo Kevin Dougherty, o *community college* foi formado por uma variedade de grupos sociais proeminentes, abarcando não só os interesses privados de homens de negócios, mas também os de estudantes, membros do governo e educadores locais. Como conseqüência desta origem diversificada, esta instituição é híbrida, combinando propósitos vários e contraditórios. É uma porta para a oportunidade educacional, um fornecedor de educação vocacional, um protetor da seletividade das universidades e uma proteção para os orçamentos educacionais das grandes *state universities*, na medida em que provê uma alternativa de expansão mais acessível do que os caros *colleges* quadrienais.

Vocações tão contraditórias acabaram por conduzir os *community colleges* a privilegiar o papel vocacional e a deixar de lado o de promover educação para aspirantes a transferências para a graduação plena, como veremos mais adiante.

Do ponto de vista de Brint e Karabel a expansão dos *community colleges* foi a resultante de um esforço conciliatório entre as conseqüências sociais de um processo de transformação da estrutura econômica da sociedade norte-americana e a ideologia do sucesso individual fortemente enraizada na mesma. Ou seja, o avanço das grandes corporações, e com estas, a universalização das trajetórias educacionais e ocupacionais das classes médias dentro de grandes burocracias privadas e não mais ao velho estilo do *self made man*³⁴⁹. Este modelo de sucesso individual deriva da inabalável fé de que a América do Norte é uma terra de oportunidades, “um lugar onde o trabalho duro e a habilidade recebem sua justa recompensa”.

O fim do *self-made man* ameaçava por em xeque o compromisso com a igualdade de oportunidades, algo profundamente enraizado naquela sociedade, daí a necessidade de uma “escada de acesso” através da educação que ajudasse a manter viva a ideologia da igualdade de oportunidades.

Não é demais mencionar que:

³⁴⁸ DOUGHERTY, Kevin. *The Contradictory College: the conflicting origins, impacts and futures of the community college*. State University of New York, 2001, p. 5.

³⁴⁹ Sobre este ponto, ver também WRIGHT MILLS, Charles. *A Nova Classe Média*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

No início do século XIX, (...) provavelmente quatro quintos da população ativa eram formados de empresários independentes; essa antiga classe média representava, por volta de 1870, um terço da população e, em 1940, apenas um quinto. Hoje [meados do século XX], muitos dos quatro quintos restantes trabalham para os 2 ou 3% da população que possuem de 40 a 50% da propriedade privada nos Estados Unidos. Entre esses trabalhadores, encontram-se os membros da nova classe média, os *colarinhos-brancos* que recebem salários-mês. Para estes, assim como para os operários, a América tornou-se uma nação de empregados, que não têm a menor possibilidade de acesso à propriedade independente. Suas oportunidades de receber uma renda, de exercer o poder, de gozar de prestígio, de adquirir e utilizar habilidades são determinadas pelo mercado de trabalho, e não pelo controle de uma propriedade³⁵⁰.

“Homens que se fazem sozinhos” não precisam, e tendem a desprezar, em maior ou menor grau, a educação livresca e acadêmica. O domínio progressivo da estrutura econômica por grandes corporações e a expansão da burocracia estatal tirou do cidadão dos estratos médios a perspectiva da “terra das oportunidades” num mercado concorrencial de pequenos e industriais empreendedores para substituí-la por trajetórias ocupacionais, ou carreiras assalariadas, onde o montante deste salário é percebido como dependente da quantidade e da qualidade da educação formal que se puder amearhar ao longo da vida.

Ainda que sobrevivessem grandes desigualdades de riqueza, o sistema de ensino superior aberto manteria a idéia de que a América do Norte é uma terra de oportunidades sem paralelo. Entretanto, esta abertura requisitou uma mudança no perfil da educação oferecida, de uma que enfatizava a educação liberal para a cidadania para uma educação para trabalhadores aquiescentes e especializados. A construção deste enorme aparato que é o sistema de ensino superior norte-americano é indissociável deste compromisso ideológico.

Em números:

Nenhuma inovação organizacional na educação superior foi tão bem sucedida como os *colleges* de dois anos, que começou com um único em 1901 até mais de 1.200 em 1980, representando quase 40 % dos 3.231 *colleges*. Em 1984, mais de 4,5 milhões de estudantes estavam matriculados em *colleges* de dois anos por toda a nação³⁵¹.

³⁵⁰ WRIGHT MILLS, Charles. *A Nova Classe Média*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1979, p. 83.

³⁵¹ KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. New York, Oxford: Oxford University Press. 1989, p. 6.

A oferta desta forma inovadora de educação, e particularmente de sua promessa, está relacionada de modo indissociável com um problema maior que afeta invariavelmente todas as sociedades industriais: o da “administração das ambições”, ou seja, como alocar indivíduos qualificados na divisão do trabalho caracterizada pelas desigualdades estruturadas de renda, status e poder, quando o número de aspirantes supera em muito as posições disponíveis:

Dado que ocupar posições superiores em tais sistemas proporciona uma variedade de gratificações materiais e psicológicas não disponíveis para aqueles que ocupam posições subordinadas, o número de indivíduos que aspiram a posições privilegiadas na divisão do trabalho ultrapassa, previsivelmente, em muito, o número disponível dessas posições tão almeçadas. Nas sociedades industriais avançadas, onde em maior ou menor grau se renunciou às ideologias que historicamente legitimaram a transmissão hereditária das posições, este problema da discrepância entre ambições e a capacidade da estrutura de oportunidades de satisfazê-las é endêmico (...). Nos EUA, a administração da ambição é um dilema particularmente sério, dado que o sucesso, como Robert Merton (*Social Theory and Social Structure* 1968, pp. 185-214) e outros apontaram, deve estar ao alcance de cada indivíduo, independente de sua origem social³⁵².

A sociedade norte-americana é burguesa desde sua origem, sem os resíduos aristocráticos das sociedades européias, por conseguinte, a corrida ao sucesso é uma idéia que seduz mesmo os norte-americanos de classes baixas, embora nem todos adiram a ela com a mesma fé. Como já foi discutido, as aspirações educacionais e ocupacionais são sistematicamente relacionadas à classe social. E mesmo entre aqueles indivíduos que alimentam esperanças de mobilidade ascendente, o nível deste compromisso é variável e mudanças nessas aspirações são comuns. A mobilidade ascendente tem custos sociais e psicológicos reais e não é qualquer um que deseja ou pode pagar por estes³⁵³.

Para muitos, esperanças de uma ‘vida melhor’ são esmagadas em face dos obstáculos; direcionados para ocupações de pouco status, eles ainda assim encontram realização na esfera privada da família e dos amigos. Ademais, aspirações a subir na vida são sempre acompanhadas pela crença na legitimidade das desigualdades que seriam baseadas em dife-

³⁵² KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. New York, Oxford: Oxford University Press. 1989, p. 7.

³⁵³ Ver, sobre este aspecto, de um ponto de vista qualitativo e micro-sociológico: LONDON, Howard. “Breaking Away: A Study of First-Generation College Students and Their Families” *American Journal of Education*. Vol. 97, n° 2, feb, 1989, pp. 144-170.

renças genuínas de habilidade e esforço, e por dúvidas a respeito de sua própria capacidade³⁵⁴.

A título de exemplo, Brint e Karabel afirmam que, em 1980, mais da metade dos *'high school seniors'* 'planejava' (não exatamente 'aspirava') seguir carreiras que levassem a ocupações profissionais ou técnicas. Mas naquele mesmo ano, apenas 13% da força de trabalho foi empregada em tais ocupações. Mesmo que nas nossas suposições mais otimistas assumíssemos que haverá um aumento considerável no número de tais ocupações no futuro e que, concomitantemente, haverá uma significativa incerteza ou instabilidade acerca de muitos desses 'planos', é certo ainda supor que a sociedade norte-americana, bem como as demais sociedades industrializadas, gera muito mais ambição do que a estrutura de oportunidades pode satisfazer.

Comparações demográficas entre os EUA e nações europeias ao longo do século XX mostram que o grau de cobertura do ensino médio e superior era muito superior naqueles em comparação com estas, o que permite afirmar que "o sistema educacional em nenhum lugar teve um papel tão relevante na vida das populações quanto nos EUA". Em função da forte aderência à ideologia do sucesso individual, suas elites governantes se juntaram em um consenso nacional que favoreceu a construção de um sistema educacional de dimensões sem paralelo. E não poderia ser de outro modo, uma vez que uma sociedade que promete às classes subordinadas a possibilidade de ascensão via esforço individual tem de oferecer canais bem estabelecidos de ascensão social.

Malgrado as inegáveis desigualdades de riqueza e poder nos EUA, o que as torna toleráveis é a percepção ideológica de que cada indivíduo tem a chance de ir até onde sua habilidade e ambição podem levá-lo. E uma vez que a educação se tornou o principal meio para este avanço, torna-se politicamente inviável para qualquer grupo se opor à sua expansão.

De certo modo:

O compromisso norte-americano com a igualdade de oportunidades garantiu que haveria uma enorme quantidade de ambição por ascensão social entre as massas; de algum modo o sistema educacional teria que en-

³⁵⁴ KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 7.

contrar um modo de administrar estas aspirações que seu próprio modelo aberto ajuda a provocar³⁵⁵.

E neste sentido o *'junior college'*³⁵⁶ tem um papel fundamental, pois se apresenta como um veículo de expansão das oportunidades, ao mesmo tempo em que as limita. Na verdade este está colocado no ponto onde se entrecrocavam as aspirações fustigadas pela democracia norte-americana com as realidades de estrutura de oportunidades econômicas altamente estratificadas. Assim, historicamente, o papel que coube a este tipo de instituição foi o de canalizar aspirações irrealistas para direções mais realistas. Na medida em que nem todos poderiam ser membros da elite, poderiam ao menos ser canalizados para programas vocacionais que teriam, entre outros benefícios, o de reduzir as altas taxas de evasão resultantes da introdução de clientelas não tipicamente universitária em programas acadêmicos e a garantia de um treinamento ocupacional de modo que estudantes saíssem do sistema educacional com habilidades para o mercado de trabalho.

Segundo Brint e Karabel, de início houve resistência dos estudantes aos programas vocacionais, com preferência para programas de transferência para *colleges* de quatro anos. Entre 1948 e 1968 aproximadamente dois terços dos estudantes dos *community colleges* continuaram a ser matriculados em programas preparatórios; desses, menos que a metade logrou transferir-se para uma instituição de quatro anos. Mas após décadas de resistência dos estudantes, as matrículas em programas vocacionais dos *community colleges* cresceram abruptamente depois de 1970, seguindo um declínio no mercado para graduados nos *colleges*. Por volta da metade dos anos 70, a porcentagem de estudantes em programas especificamente designados para prover treinamento ocupacional aumentou no mínimo em 50% e, por volta de 1980, a proporção cresceu para aproximadamente 70%. Simultaneamente, as taxas de transferência caíram drasticamente.

Os autores são céticos quanto a análises da estratificação do ensino superior que a vêem como simples reflexo das desigualdades de desempenho e motivação

³⁵⁵ KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. New York, Oxford: Oxford University Press. 1989, p. 9.

³⁵⁶ **Junior College** - private two-year institution. **Community College** - Public two-year institution supported by the local community. Community colleges offer two types of curricula: **transfer** (which consists of the first two years of work for the bachelor's degree) and **terminal** (vocational training for employment in a wide variety of semi-professional and technical areas).

dos estudantes, dado que essas desigualdades estão também relacionadas com as posições que estes ocupam na estrutura de estratificação inter-institucional.

Mesmo que toda a população de estudantes dos *community colleges* consistisse de jovens altamente motivados e com alto desempenho, ainda haveria a necessidade por diferenciação no ensino superior, pela simples razão que a divisão hierárquica do trabalho que emprega mão-de-obra educada nos *colleges* oferece apenas um número finito de ocupações de alto status. Portanto, o sistema de ensino superior precisa encontrar um modo de alocar ao menos alguns estudantes em posições menos desejáveis na divisão do trabalho. O *community college* — ou qualquer instituição ou programa localizado na base da hierarquia de seleção do ensino superior — sofrerá a pressão de ter que alocar seus formandos nos níveis intermediários da estrutura social, mesmo se todos seus estudantes fossem brilhantes e aplicados³⁵⁷.

Esta pressão para canalizar os estudantes para longe destas posições mais rentáveis teve efeitos no desenvolvimento dos *community colleges*. Foi justamente uma das causas de sua transformação, de uma instituição inicialmente orientada para programas de transferência preparatórios para os *colleges* de quatro anos para uma instituição que enfatiza treinamento vocacional terminal.

Na verdade existe um intenso debate sobre o porquê desta transformação, que Brint e Karabel mapeiam da seguinte maneira:

Observadores da transformação do *community college* de uma instituição orientada para programas de transferência preparatórios para os *colleges* de quatro anos para uma instituição que enfatiza treinamento vocacional terminal tendem a focar em uma de duas forças causais: ou mudanças nas preferências dos estudantes ‘consumidores’ da educação dos *community colleges*, ou, a influência decisiva das elites de negócios. Na primeira, que podemos chamar *modelo de escolha do consumidor*, instituições de ensino superior respondem às mudanças nas preferências curriculares dos estudantes, oferecendo-lhes o que estes demandam. No segundo modelo, o *business domination model*, as ofertas curriculares dos *community colleges* são vistas como reflexo do desejo de elites poderosas, que prefeririam programas que lhes proporcionassem trabalhadores tecnicamente treinados³⁵⁸.

O modelo *Consumer Choice* é uma aplicação particular do modelo da escolha racional que afirma que o enorme crescimento dos programas vocacionais nos *community colleges* refletiria uma mudança na preferência de centenas de milhares de consumidores educacionais. A conseqüência agregada de todas essas mudanças indivi-

³⁵⁷ KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. New York, Oxford: Oxford University Press. 1989, pp. 236-237.

³⁵⁸ KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *Op cit.*, p. 13.

duais teria levado à predominância de programas de treinamento ocupacional nos *colleges* de dois anos.

A outra explicação para a vocacionalização dos *community colleges* é a do modelo *business-domination*, que enfatiza o poder de grandes corporações em moldar o sistema educacional de modo a servir a seus interesses, e do qual Samuel Bowles e Herbert Gintis seriam expoentes, quando afirmam que a vocacionalização dos *community colleges* viria para “produzir uma combinação particular de competência técnica com aquiescência social que é requerida para se ocupar posições que demandam habilidades, mas não têm qualquer poder dentro das corporações”.

Brint e Karabel, por sua vez, defendem um modelo “Institucional” de explicação para esta progressiva vocacionalização dos programas curriculares dos *community colleges*. Este modelo levaria em conta, ao contrário dos modelos *consumer choice* e *business domination*, as crenças e as atividades dos administradores e profissionais que tipicamente têm o poder de definir o que é o ‘interesse’ das organizações que eles presidem.

Um elemento central da abordagem institucional é que esta reconhece que organizações podem agir de acordo com uma lógica própria e que perseguem seus interesses próprios e distintos. Estes interesses não podem ser reduzidos, como nas versões pluralistas e marxistas da política, àquela de grupos da sociedade civil em competição entre si. Segue daí que políticas e estruturas institucionais, seja na educação ou em outros domínios, não refletem como um espelho a distribuição de poder na sociedade mais ampla. Ao contrário, tais políticas e estruturas podem, sob determinadas circunstâncias, abranger menos os interesses de grupos externos do que a lógica da organização mesma³⁵⁹.

Deste modo, o argumento básico de Brint e Karabel é que os “*community colleges* escolheram se vocacionalizar, mas eles o fizeram sob poderosos constrangimentos estruturais”. Eles identificam basicamente dois componentes estruturais distintos e paralelos a subordinar a ação organizacional dos *community colleges*: um é a estrutura de estratificação do mercado de trabalho e o outro é a estrutura de estratificação institucional do ensino superior:

Instituições educacionais podem ser vistas como competindo por mercados de treinamento — o direito de ser o caminho preferido pelo qual empregadores recrutam empregados esperados. Acesso aos mais desejá-

³⁵⁹ KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *Op cit.*, p. 214.

veis mercados de treinamento — aqueles que levam para ocupações profissionais e gerenciais — é, e tem sido assim por décadas, dominado pelos *colleges* de quatro anos e, nos mais altos níveis, pelas escolas de elite. *Community colleges*, pela sua localização na estrutura do ensino superior, estavam mal situados para competir com as instituições bem estabelecidas por esses mercados de treinamento.³⁶⁰

Os mercados de treinamento são críticos para a sobrevivência das instituições de ensino superior. Em geral, aquelas que capturaram os melhores mercados, por exemplo, as melhores escolas de direito, medicina e administração, são exatamente as instituições com mais recursos, mais prestígio, e a mais intensa competição na seleção por alunos de escol. Recapitulando historicamente, os *community colleges* teriam perdido os setores mais estratégicos deste mercado antes que eles pudessem entrar na competição. Assim, sua melhor estratégia era tentar situar-se favoravelmente à espera do próximo nicho de mercado disponível. Dito de outro modo, dada sua posição na hierarquia do ensino superior e no sistema econômico corporativo, os *community colleges* tiveram na vocacionalização sua melhor barganha, um caso do que os autores denominam “subordinação antecipatória”, isto é, esta deferência às necessidades de outras instituições mais poderosas.

Esta subordinação antecipatória foi uma estratégia de sobrevivência organizacional bastante racional se analisada em seu contexto, ou seja, os *community colleges* reconheceram que se tentassem competir com as instituições de alto prestígio, muito melhor dotadas, em seu próprio terreno, certamente perderiam. Uma estratégia muito melhor, resultante de intenso debate dentro do movimento pelos *junior colleges*, era tentar capturar o inexplorado, embora menos glamuroso, mercado no qual eles não precisariam competir contra instituições mais fortes. Como recompensa por aceitar esta subordinação, que era inerente a sua localização estrutural, os *community colleges* usariam sua vocacionalização para trazer um fluxo estável de recursos ligados a uma função distintiva, uma identidade institucional única, e acima de tudo, um mercado seguro e em expansão. Com efeito, esta transformação do *community college*, de uma instituição orientada para transferência para graduação plena para uma instituição com programas terminais, é considerada por Brint e Karabel como uma das mais

³⁶⁰ KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *Op cit.*, p. 14.

fundamentais mudanças que tiveram lugar na história do ensino superior norte-americano século XX.

Uma outra maneira de se mapear esta discussão nos é oferecida por Kevin Dougherty³⁶¹ que, em sua obra “*The Contradictory College*”, faz uma leitura crítica da abordagem de Brint e Karabel discutida acima. Seu mapeamento do debate em torno dos *community colleges* é colocado da seguinte maneira: a favor, o funcionalismo pluralista, contra, o marxismo e a teoria institucional da qual Brint e Karabel são expoentes discutidos acima. Ele questiona o real papel dos *community colleges* na vida dos estudantes: uma avenida para as oportunidades ou um beco sem saída para proteger os interesses de classe?

A favor dos *Community colleges* podem ser coligidos os seguintes argumentos: democratizam o acesso, por serem abundantes, próximos à sua clientela e de baixo custo, oferecem educação vocacional, preparam para o *college*, têm política de recrutamento de portas abertas, atraem estudantes que não seriam capazes ou não teriam o interesse em se matricular num *college* quadrienal, ou por terem históricos escolares fracos, fortes interesses profissionalizantes, ou por estarem além da idade típica universitária e ainda, permitem que o estudante interessado tente uma transferência para uma graduação plena. Treinam profissionais para níveis ocupacionais intermediários, permitem que as melhores *state universities* preservem sua excelência acadêmica, absorvendo alunos menos capazes e permitindo que estas se dediquem a seus alunos de escol. É o argumento da função social da instituição, a de servir a necessidades sociais mais gerais.

Argumentos contra provêm da crítica do instrumentalismo marxista que afirma: em vez da igualdade de oportunidade, o papel do *community college* é o de reproduzir as desigualdades, treinar, a custo público, trabalhadores para as empresas, dissuadir aspirações de jovens da classe trabalhadora e de minorias, alocar jovens filhos de pais pouco afluentes em posições baixas da hierarquia ocupacional, proteger as profissões de prestígio de uma super oferta de diplomados no mercado e dissuadir de prosseguir estudos acadêmicos para se contentar com programas vocacionais de baixo retorno econômico.

³⁶¹ DOUGHERTY, Kevin. *Op cit.*, 2001.

E por fim a crítica Institucionalista de Brint e Karabel: *community colleges* seriam agências para o gerenciamento das ambições e para reconciliar a alta demanda dos estudantes por credenciais e os limites que a sociedade estabelece para acesso a estas. Atraem estudantes que poderiam, de outro modo, ingressar nas *states universities*, permitindo que estas permaneçam seletivas e evitando a super produção de diplomados, canalizam-nos para programas vocacionais e para longe dos estudos acadêmicos. Estes atingem uma realização educacional e econômica inferior do que teriam se tivessem ingressado numa instituição quadrienal. Recebem menos diplomas de graduação plena, e conseguem empregos com menos prestígio e remuneração. Enfim, os *community colleges* são a trilha mais baixa da cada vez mais segmentada estrutura de estratificação interna do ensino superior.

Dougherty considera que tantos os críticos quanto os defensores captam parte da verdade. De fato, o marxismo instrumentalista e os críticos institucionalistas estão corretos quanto afirmam que os *community colleges* são inferiores aos *colleges* quadrienais em prover uma credencial de graduação plena (*baccalaureate*) a seus aspirantes. Mas Dougherty concorda, baseando-se em dados mais sofisticados que mostram que os ingressantes nos *community colleges* têm realmente menos chance de obter uma graduação plena e mais chance de conseguir empregos inferiores do que estudantes comparáveis em perfil ingressantes nas instituições quadrienais, ou seja, há um efeito instituição sobre o resultado educacional obtido pelos estudantes das instituições bienais.

Dougherty também concorda que os defensores funcionalistas têm certa razão ao afirmar que *community colleges* têm um papel democratizante, ao permitir um ingresso maior de estudantes às instituições quadrienais, e que são mais benéficos para estudantes que aspiram credenciais inferiores à graduação plena. E enfim, ambos os lados (críticos e defensores) estão corretos quando afirmam que os *community colleges* ajudam as universidades de elite a manterem seus padrões seletivos de admissão.

Sua abordagem é a da “relativa autonomia do estado”, que postula a centralidade de atores como oficiais de governo, superintendentes de escolas locais e diretores das *high schools* em articular interesses e a participação do empresariado e de estudantes. Em nível estadual o autor identifica o papel dos governadores de estado,

legisladores e executores de políticas educacionais em nível estadual, além de membros das grandes *state universities*, e em nível nacional o próprio presidente e o Congresso, que deram grande suporte legal para ajuda federal aos *community colleges*.

Dougherty afirma também que, neste caso, o interesse dos oficiais de governo nos *community colleges* foi muito além de simplesmente proteger a seletividade das grandes universidades e o mercado de credenciais de uma inflação.

Educadores locais fundaram *community colleges* em boa parte porque isto traria para eles prestígio profissional lhes daria acesso a empregos em nível universitário. Diretores locais ou superintendentes poderiam atrair a aclamação de seus pares e da elite profissional das universidades. A fundação de *community colleges* daria a educadores locais uma chance de se tornar administradores e professores destes *colleges*, porque os membros a serem inicialmente recrutados proviriam das *high schools* e distritos patrocinadores locais. Governadores de estados os promoveram de modo a aumentar suas chances de reeleição, já que os *community colleges* são uma solução menos dispendiosa, o que contribui para não sobrecarregar o orçamento para o ensino superior e também para se evitar aumento de impostos e corte de outros programas de governo.

A influência do mundo dos negócios, tão apregoada pelo instrumentalismo marxista, de fato existiu, mas não por uma consciente e deliberada intervenção na formulação das políticas. A autonomia relativa do estado significa que oficiais do governo agem sob o constrangimento do domínio econômico do mundo dos negócios. Ou seja, eles podem beneficiar grupos que controlam recursos sociais e econômicos, não porque tenham sofrido sua influência ou atuação direta na forma de *lobby*, mas porque percebem que, ao beneficiá-los, conseguem que estes mobilizem recursos sobre seu controle que ajudarão a realizar os próprios interesses dos gestores públicos³⁶².

Voltando agora para a questão dos impactos do *community college* nos estudantes, na economia e nas universidades, Dougherty coloca a pergunta: a expansão dos

³⁶² “Conscientes de que sua estadia no poder depende fortemente do estado da economia, gestores públicos promovem ativamente o crescimento econômico. Mas para assegurá-lo devem fazer concessões ao empresário, dado que estes detêm o capital que financia este crescimento”. DOUGHERTY, Kevin. *Op cit.*, p. 38.

colleges bienais representou uma democratização de acesso ou a institucionalização de encaminhamentos educacionais (*tracking*)?

O argumento da demanda por profissionais de nível técnico como explicação para expansão de um setor vocacional não se sustenta, já que economia não tem a demanda na mesma proporção em que estes profissionais são despejados no mercado pelos *community colleges*. Ademais, a renda média de seus graduados não é significativamente maior do que os que só têm o ensino médio.

Dougherty concorda que os *community colleges* reduzem a pressão por admissão nas melhores universidades estaduais e ajudam-nas a manter a seletividade de seu recrutamento. Isto é corroborado pelo fato de que os estados norte-americanos com os maiores sistemas de *community colleges* têm menos transferências em média.

Outro ponto importante é que seu custo é mais baixo do que o das universidades estaduais:

Em 1991-1992 os custos (*tuitions*) médios para estudantes residentes no estado para *colleges* públicos bienais era de US\$ 962,00 enquanto nos quadrienais era de US\$ 2.134,00³⁶³.

No que concerne aos efeitos organizacionais dos *community colleges* sobre os estudantes, é necessário comparar o efeito das instituições analisando-se o perfil estudantil que, em média, é bem diferente entre instituições bienais e quadrienais. Tal análise abarcaria perfil familiar, socioeconômico, aspirações ocupacionais e educacionais dos estudantes. Brint e Karabel também apontam para os efeitos institucionais sobre as realizações educacionais e ocupacionais mais modestas dos estudantes dos *community colleges*, quando comparadas com as dos estudantes dos *colleges* de quatro anos. Embora seja sabido que os níveis socioeconômicos e de desempenho escolar difiram entre alunos destas instituições, em média, há também uma sobreposição entre os dois grupos de estudantes no quesito social e desempenho escolar, havendo assim, alunos de alto desempenho e nível socioeconômico nos de dois anos, e alunos de baixo desempenho prévio e origens sociais modestas nos de quatro anos.

³⁶³ DOUGHERTY, Kevin. *The Contradictory College: the conflicting origins, impacts and futures of the community college*. State University of New York, 2001, p. 48.

Evidências mostram fortemente que características organizacionais — especificamente relacionadas ao ambiente não acadêmico do *community college* e à abundância de programas vocacionais e terminais — tendem a enfraquecer o desempenho educacional e diminuir o nível de realização ocupacional de seus estudantes, independente das características destes mesmos alunos³⁶⁴.

Mesmo quando alunos de *colleges* bienais têm o mesmo nível socioeconômico e de desempenho que os de *colleges* quadrienais, aqueles ainda assim têm menos probabilidade de obter o grau de bacharel.

Há certas peculiaridades concernentes aos *community colleges* que valem ser mencionadas. Tipicamente estes se localizam mais perto geograficamente de sua clientela, sendo geralmente mais acessíveis do que as típicas instituições quadrienais que usualmente se localizam em áreas rurais distantes. Os *colleges* bienais são menos custosos em termos financeiros, não possuem alojamentos (por isso também são chamados de *commuter colleges*), não são seletivos, seu recrutamento é por “portas abertas” (*open door admission*) e aceitam estudantes não-típicos (*non-traditional*), evadidos do ensino médio, com baixo desempenho, que aspiram treinamento vocacional e adultos que desejam voltar a estudar como diletantes.

Grande parte do corpo discente destas instituições iria para uma instituição quadrienal, não fosse a disponibilidade de um *community college* nas vizinhanças. Estes estudantes, especificamente, em média, possuem perfil típico de universitários, mas são atraídos pelas facilidades das instituições bienais, que nem sempre possuem as condições necessárias para conduzi-los a uma transferência para uma instituição quadrienal.

Dougherty aponta para o fato de que vários estudos e análises quantitativas, baseados em dados nacionais, têm mostrado que estudantes que entram em *community colleges* recebem significativamente menos diplomas de graduação plena e obtêm menos anos de estudos do que alunos similares em *background*, habilidade e aspirações que ingressaram nas quadrienais. Assim, as diferenças de resultado entre os dois grupos de estudantes não se devem somente aos seus respectivos perfis, mas também a características institucionais.

³⁶⁴ KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. New York, Oxford: Oxford University Press. 1989, pp. 236-237.

Por outro lado, há evidência que aspirantes a diplomas abaixo de graduação plena conseguem mais anos de educação pós-secundária e têm menos chance de se evadir se ingressarem em um *community college* do que numa instituição quadrienal. E estudantes de aspirações educacionais incertas obtêm mais anos de estudo em média se ingressarem numa instituição quadrienal do que se ingressarem num *community college*.

Enfim, os *community colleges* têm um efeito contraditório sobre seus estudantes e seus respectivos futuros. Aspirantes a uma graduação plena obtêm menos graus de bacharel e anos de educação do que se tivessem ingressado em uma instituição quadrienal. Em contrapartida, estudantes que aspiram menos do que uma graduação plena parecem receber mais anos de educação, porém menos diplomas de graduação, se ingressarem em um *community college* do que se o fizerem em uma instituição quadrienal.

Não é demais lembrar que os *community colleges* não são os únicos *colleges* bienais. Embora sejam a espécie dominante em seu nicho ecológico, eles o dividem com outras escolas públicas, vocacionais, pós-secundárias e também instituições privadas em geral com fins lucrativos (*proprietaries*, de negócios e técnicas).

Outro aspecto notável dos *community colleges* foi a sua progressiva ênfase em programas vocacionais que têm, por seu lado, dificultado as transferências para as instituições de graduação plena. Mesmo controlando por perfil do estudante, os egressos de *community colleges* recebem entre 11% e 19% menos diplomas de graduação do que os estudantes egressos de *colleges* quadrienais.

A trajetória de um estudante de *community college* rumo à graduação plena é uma série de crises previsíveis que ele deve negociar de modo a sobreviver, e que incluem: primeiro, permanecer no *community college* durante os dois primeiros anos quando a evasão entre estes é reconhecidamente alta e significativamente maior que o mesmo período nas quadrienais. Uma das causas institucionais deste fenômeno é que estudantes das instituições bienais recebem menos ajuda financeira do que seu pares nas quadrienais. Ademais, *community colleges* não têm a mesma capacidade das quadrienais de integrar seus estudantes na vida acadêmica e social da instituição. As razões principais são, em primeiro lugar, sua falta de dormitórios, baixa seletividade e expectativas estudantis inferiores; e em segundo, a transferência para uma institui-

ção quadrienal não é algo trivial; mesmo que se sobreviva aos dois primeiros anos, a probabilidade de “ir para a primeira divisão” cursar os terceiro e quarto anos numa instituição de graduação plena é significativamente menor do que a dos alunos que já ingressaram direto numa instituição quadrienal. Estudantes das bienais tendem a não tentar se transferir, e dentre os que tentam, poucos o conseguem. A transferência é um movimento temerário para um novo contexto institucional e não há muito encorajamento da parte de suas instituições de origem. O esforço da tentativa pode ser solapado pela dificuldade em se assegurar suporte financeiro, e por fim, pela dificuldade de ser aceito pela instituição escolhida; terceiro, uma vez obtida a transferência, conseguir sobreviver na nova instituição. O risco de evasão deste estudante nesta nova condição é maior do que alunos de perfil comparável das quadrienais. A dificuldade de integração social e acadêmica na nova instituição, a preparação insuficiente para se ter sucesso nas tarefas escolares, a falta de apoio financeiro, a maior necessidade de trabalhar e os poucos esforços dos *colleges* quadrienais em incorporá-los socialmente compõem o quadro geral de obstáculos para o estudante egresso de uma instituição bienal ser bem-sucedido numa instituição quadrienal.

Um fenômeno altamente impactante sobre as trajetórias educacionais é o risco de evasão, e neste quesito, como já foi mencionado acima, os *community colleges* estão em franca desvantagem. Vários estudos mostram que a evasão é bem maior entre *colleges* bienais do que nos quadrienais. Dougherty cita o *High School and Beyond Survey* de 1982, em que 42,6% dos que ingressaram em *colleges* bienais públicos e privados abandonaram os estudos até 1986 sem obter qualquer credencial, enquanto que entre os ingressantes das quadrienais a taxa de abandono ficou em 30,6%.

Uma boa parte desta diferença é atribuída ao perfil não-típico de universitário dos estudantes dos *community colleges*, aspirações educacionais mais modestas e desvantagens sociais e acadêmicas. E também, muitos destes evadidos são pessoas que não pretendiam obter uma graduação plena ou mesmo assegurar um grau de *associate* ou um certificado vocacional.

Entretanto, como já foi mencionado, vários estudos mostram que estas divergências de perfil socioeconômico e interesses não explicam toda esta diferença de evasão entre instituições quadrienais e bienais. Ao se controlar por perfil socioeco-

nômico pré-ingresso, as diferenças nas taxas de evasão permanecem, o que sugere um fator institucional.

Anderson³⁶⁵ ao examinar dados do *National Longitudinal Study* (NLS) da turma da *high school* de 1972 encontrou que estudantes que ingressaram em *community colleges* ou *junior colleges* bienais, que estavam empregados (exceto os que trabalhavam na própria instituição) e que moravam fora do campus, mas não com os próprios pais, mostraram maior probabilidade de se evadir tanto no primeiro quanto no segundo ano em relação aos seus pares das instituições quadrienais. Especialmente quando se examina a transição do segundo para o terceiro ano, ainda que apresentem desempenho acadêmico superior aos alunos das instituições quadrienais comparáveis em perfil. Sua maior chance de evasão se deve em parte ao efeito do tipo de *college* e na influência dos pares, que encorajam o estudante a considerar mudar da trilha acadêmica para a trilha vocacional ou para um emprego, em ter um maior envolvimento com o trabalho, em ter menor integração no *college* e em alimentar metas de realização educacional reduzidas.

O importante neste estudo é que a variação explicada na persistência estudantil, embora não seja das maiores, se deve a variáveis que atuam após os estudantes deixarem a *high school*.

As diferenças de persistência entre estudantes equivalentes nos dois tipos de instituição são significativas, como nos relata Anderson:

Um estudante que ingresse num *college* bienal e trabalhe num emprego regular no primeiro ano teria, de acordo com as estimativas do modelo, uma probabilidade de persistência 10 por cento menor do que um estudante similar ingressante em um *college* quadrienal e não empregado. Se o primeiro estudante persistir até o segundo ano, e continuar numa escola bienal, no mesmo emprego, e morando fora do campus, enquanto o segundo estudante, permanecer no *college* quadrienal, não trabalhar e morar nos alojamentos da instituição, a diferença nas suas respectivas probabilidades de persistência será de 28,5 por cento³⁶⁶.

Dougherty, por sua vez, aponta para outro fato importante, esta diferença entre as taxas de evasão entre instituições quadrienais e bienais ainda não foi suficientemente explicada, em grande parte porque quase toda a pesquisa sobre evasão

³⁶⁵ ANDERSON, Kristine L. "Post-High School Experiences and College Attrition". *Sociology of Education*. Vol. 54, n° 1, jan., 1981, pp. 1-15.

³⁶⁶ ANDERSON, Kristine L. *Op cit.*, p. 14.

debruça-se sobre as instituições quadrienais, inclusive autores chave para o problema como Vincent Tinto (discutido em outra parte deste trabalho) e Ernst Pascarella.

Um fator institucional é que, apesar de relativamente mais pobres, estudantes dos *community colleges* recebem menos ajuda financeira do que seus colegas mais afluentes das quadrienais. O *National Postsecondary Student Aid Study* encontrou que em 1986 apenas 28,5% dos *colleges* públicos bienais receberam alguma ajuda de fontes não familiares, públicas ou privadas, enquanto que o percentual entre estudantes matriculados em universidades públicas e *colleges* quadrienais não universitários foi de 46,8% e 47,3% respectivamente.

Outro fator institucional é que os *community colleges* são menos eficazes em assegurar integração social e acadêmica. A quebra do compromisso em persistir e obter um grau pode advir por baixa integração acadêmica (baixo desempenho, baixa frequência, pouco contato com professores e colegas e ausência de desenvolvimento intelectual) e baixa integração social (baixa participação em atividades extracurriculares, pouco contato extra-acadêmico com professores e poucas conexões pessoais no campus).

Esta diferença se deve em grande parte ao fato de que a maioria dos *colleges* quadrienais possui alojamentos, coisa que raramente acontece em *community colleges*. A residência estudantil, conforme estudos comprovam, é um poderoso agente integrador, tendo o poder de aumentar o envolvimento com atividades estudantis, à medida em que enfraquece as ligações familiares e de vizinhança que podem dispersar o estudante do trabalho acadêmico.

Outro aspecto notável é que estudantes dos *community colleges* são, em geral, mais cercados por uma cultura que desencoraja trabalhar duro nos estudos do que os estudantes das quadrienais. Este é um problema de difícil solução para administradores acadêmicos e professores, já que características estudantis têm o seu papel na perpetuação desta cultura anti-acadêmica. Estudantes da classe operária e de minorias se mostram ambivalentes em relação ao ensino superior. Gostariam de ir bem nos estudos, mas temem fracassar. Abraçar a idéia de sucesso acadêmico é quase como um repúdio à família e aos pares. É abraçar a cultura de um grupo estranho ao

seu mundo. É costumeiro que desenvolvam fortes normas contra a idéia de levar o trabalho acadêmico a sério³⁶⁷.

Ademais, *Community colleges* são menos seletivos com sua política de recrutamento de portas abertas e estudos mostram a associação entre seletividade de acesso e persistência estudantil. E ainda, dão acesso a uma massa de estudantes que não estão desesperadamente interessados em obter uma educação e isto desencoraja os que realmente estão. Os professores, por sua vez, ao perceber baixo interesse acadêmico na maior parte do corpo estudantil, perdem sua motivação para encorajar tal interesse de alguns poucos estudantes. Estes professores tendem a ter baixas expectativas sobre seus estudantes, percebendo nestes falta de motivação e de habilidade, o que, por sua vez, tem efeitos de uma profecia que se auto-cumpre.

Além disso, a transferência envolve alguns percalços. Muitos estudantes desistem porque esta meta é mais desencorajada do que incentivada. Ajuda financeira é difícil de se obter e as instituições quadrienais podem não aceitar a candidatura. A adaptação a um novo contexto, onde se passará dois ou três anos, não é simples. Para os alunos já matriculados na graduação plena, a passagem da categoria de *sophomore* a *junior*³⁶⁸ não é tão traumática, é apenas a continuação de um processo.

Como já discutido acima, *community colleges* enfatizam fortemente programas vocacionais em detrimento de programas acadêmicos, o que não incentiva a busca de uma graduação acadêmica. Sua estrutura administrativa, em média, não incentiva a transferência, que é um processo que, mesmo que goze da boa vontade administrativa, depende em última instância de uma instituição quadrienal aceitar os candidatos. Em geral, estas instituições preferem recrutar calouros a alunos provenientes de programas vocacionais em instituições sem vocação acadêmica.

Segundo Dougherty, estudos mostram também que a evasão entre os transferidos dos *community colleges* para as instituições quadrienais é superior à dos estudantes nativos destas quando ingressaram. Dentro de um ano após a transferência, aproximadamente um quinto dos transferidos se evade. Cinco anos depois, aproxi-

³⁶⁷ Ver sobre este ponto particularmente, LONDON, Howard. "Breaking Away: A Study of First-Generation College Students and Their Families" *American Journal of Education*. Vol. 97, nº 2, fevereiro, 1989, pp. 144-170. Neste artigo em entrevistas com estudantes, fica claro o custo de se perder amigos em função de aspirações acadêmicas incompatíveis com estudantes de perfil "não-tradicional".

³⁶⁸ *Sophomore* - second year student (applies to both college undergraduates and high school students). *Junior* - third year student. (applies to both college undergraduates and high school students.)

madamente dois quintos dos transferidos abandonam o curso sem obter credencial. No mesmo período, dos estudantes que ingressaram nas instituições quadrienais no mesmo ano dos transferidos das bienais, após cinco anos, apenas um quarto se evadiu.

Obstáculos adicionais à sobrevivência do estudante transferido de uma instituição bienal para uma quadrienal incluem a ajuda financeira que, quando obtida, pode não atender às despesas de se viver numa instituição quadrienal, o que faz o estudante frequentemente desistir, bem como perda de créditos, por conta da transferência. Instituições quadrienais nem sempre reconhecem os créditos obtidos nas bienais.

O trauma da transferência reflete-se também na queda no desempenho, fruto da colisão entre suas habilidades e os padrões mais exigentes de avaliação das instituições quadrienais. Mau desempenho tradicionalmente está associado a um maior risco de evasão na forma de abandono ou jubramento. Este menor desempenho explica-se pela preparação acadêmica inferior proporcionada pelas suas instituições de origem.

Mesmo nos programas de instituições bienais ostensivamente desenhados para transferir o estudante, não há requisitos para o ingresso e nem para a saída, não há níveis de dificuldades progressivos e cursos difíceis podem ser contornados, de modo que, ao seu término, o estudante não está apto a enfrentar os padrões de exigência de uma graduação plena.

Os *community colleges* também não estimulam expectativas acadêmicas muito elevadas em seus estudantes. A avaliação habitualmente é de cunho relativo ao desempenho geral da classe, ao invés de ser aplicado um padrão abstrato de medida de desempenho, como é mais comum em contextos universitários.

Em termos institucionais, nada concorre para um grande afluxo de transferências. Estudantes ingressam mal preparados e pouco interessados em transferir-se, se matriculam em programas que deveriam encorajá-los, mas não o fazem, enfrentam e/ou contribuem para uma cultura estudantil pouco ou anti-acadêmica que causa a perda de rigor e isto, por sua vez, desencoraja os professores.

Podemos concluir que os *community colleges* se constituem numa corrida de obstáculos para os aspirantes a uma graduação plena. Primeiro devem sobreviver

aos anos na instituição bienal, depois conseguir uma transferência e, em terceiro, sobreviver no *college* quadrienal. Em cada estágio, os aspirantes são fustigados por determinados traços institucionais dos *colleges* bienais e quadrienais que ameaçam seu progresso.

Sua persistência no *community college* é ameaçada por aspectos como integração social (em parte por falta de alojamentos) e prestígio e seletividade acadêmica inferiores. A travessia do fosso entre uma instituição bienal e uma quadrienal é ameaçada pela ênfase na primeira em programas vocacionais, pela dificuldade de adaptação a uma nova instituição, pela dificuldade em assegurar suporte financeiro; e uma vez transferidos, pela ajuda financeira insuficiente, pela perda de créditos obtidos em suas instituições de origem e pela integração social e acadêmica insuficientes³⁶⁹.

A diversidade e efetividade destes obstáculos quase induzem a acreditar que são intencionais, mas segundo o autor, não é intento do sistema de *community colleges* erigir estas dificuldades. Esta é uma concepção de quem assume existir simetria entre os efeitos institucionais e as intenções daqueles que as arquitetaram.

³⁶⁹ DOUGHERTY, Kevin. *The Contradictory College: the conflicting origins, impacts and futures of the community college*. State University of New York, 2001, p. 106.

Capítulo 5 – Acompanhando Trajetórias

5.1 Análise Bivariada

A partir das discussões apresentadas nos capítulos anteriores, apresentaremos neste os resultados de acompanhamentos longitudinais de larga escala que foram empreendidos entre estudantes no ensino pós-secundário norte-americano. A nomenclatura “pós-secundária” se deve ao fato de que a amostra ter contemplado não só estudantes de universidades e *colleges*³⁷⁰, mas também os que ingressaram em instituições de dois anos (*two-year colleges*) que optamos por traduzir por “instituições bienais”, e por extensão, as de quatro anos traduzimos por “quadrienais”. A fonte destes dados é incontestavelmente importante, dada sua pujança, o NCES *National Center of Educational Statistics*, uma entidade federal com sede em Washington que atende a um mandato do congresso com a atribuição de coletar, analisar e divulgar dados relacionados à educação nos EUA e outras nações, bem como a de publicar relatórios e análises especializadas do significado de tais estatísticas, e auxiliar agências educacionais dos estados norte-americanos em melhorar seus respectivos sistemas locais de estatísticas. Um dos inúmeros serviços que este centro põe à disposição em seu portal são os relatórios de pesquisa com tabulação de dados provenientes de pesquisas longitudinais (*surveys*) de escala nacional que, pela sua amplitude e profundidade, permitem chegar a afirmações de caráter científico sobre fenômenos ligados à educação. E não é diferente no que concerne à persistência educacional em geral, e ao ensino superior em particular.

Dentre os vários relatórios publicados pelo NCES³⁷¹ que abordam o tema da persistência no ensino pós-secundário, há o *Short-term Enrollment in Postsecondary Education: Student Background and Institutional Differences in Reasons for Early Departure, 1996–98* que apresenta os resultados de um acompanhamento longitudinal (*Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study, BPS:96/98*)³⁷² que buscou investigar a influência das características socioeconômicas na evasão

³⁷⁰ In the United States and Ireland, for example, the terms "college" and "university" may be regarded as loosely interchangeable, whereas in the United Kingdom, Canada, Australia and other Commonwealth countries, a "college" is usually an institution between school and university level (although constituent schools within universities are sometimes known as "colleges").

³⁷¹ Disponível em <http://nces.ed.gov/pubsearch>.

³⁷² O *Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS)* é composto por estudantes que participaram no *National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS:96)* que se matricularam no ensino pós-secundário pela primeira vez em 1995-96. O *Natio-*

estudantil³⁷³ universitária nas instituições quadrienais e bienais (*four-year colleges* e *two-year colleges*) que ocorre nos três primeiros anos após o ingresso na educação pós-secundária. E dentre os que se evadiram, investigou-se as razões que eles deram para tal comportamento. Este estudo restringiu-se a estudantes de instituições públicas e instituições privadas sem fins lucrativos, que ingressaram em 1995/1996 e, tendo-se evadido, não retornaram até a primavera de 1998. Foi computado como evasão apenas os estudantes que abandonaram o sistema de ensino superior, e não a evasão institucional tomada isoladamente. No total, quase um terço (32%) dos ingressantes abandonaram os estudos sem retornar no prazo de três anos letivos, os estudantes de instituições quadrienais mostraram menos probabilidade de evadir-se do que os das bienais. ver Tabela 2 e o Gráfico 1 abaixo.

Tabela 2 - Porcentagem de estudantes pós-secundários ingressantes em 1995/96 que evadiram-se sem obter credencial e não retornaram até a primavera de 1998, por tipo de instituição e último ano de frequência:

Último ano que freqüentou	Total	Tipo de instituição (%)			
		Públicas quadrienais	Privadas quadrienais sem fins lucrativos	Públicas bienais	Privada bienais sem fins lucrativos
Abandonou em 95/96	16	7	6	24	15
Abandonou em 96/97	10	8	7	13	13
Abandonou em 97/98	6	4	4	7	7
Total	32	19	17	44	35

Fonte: *Short-term Enrollment in Postsecondary Education*, p. IV.

nal Postsecondary Student Aid Study (NPAS) é um estudo de abrangência nacional conduzido pelo NCES para determinar como estudantes e suas famílias custeiam seus estudos pós-secundários. Este também descreve características demográficas dos estudantes entre outras. O estudo é baseado em uma amostra nacionalmente representativa de estudantes em instituições de ensino pós-secundárias, incluindo graduação, pós-graduação e cursos profissionalizantes. Para o NPSAS:96 foram obtidas informações de mais de 830 instituições pós-secundárias sobre aproximadamente 44.500 estudantes de graduação, 8.700 de pós-graduação e 300.000 de cursos profissionalizantes que se matricularam entre 1º de julho de 1995 e 30 de junho de 1996. A amostra do BPS consistiu de aproximadamente 12.000 estudantes identificados no NPSAS:96 como estudantes ingressantes pela primeira vez no ensino pós-secundário. Ao contrário de outros *surveys* longitudinais do NCES (como o *High School and Beyond*), que são baseados em cortes de idade específicas, a amostra do BPS tem mais chance de incluir estudantes pós-secundários “não-típicos”, tais como os que adiam sua educação devido a questões financeiras ou familiares. O primeiro *Follow-up* de coorte do BPS foi conduzido na primavera e no verão de 1998, aproximadamente três anos letivos após a primeira matrícula dos estudantes. Aproximadamente 10.300 dos estudantes que pela primeira vez começaram em 1995-96 foram localizados e entrevistados no primeiro *follow-up*. A taxa de respostas efetiva ponderada no *follow-up* de 1998 no NPSAS:96 para os respondentes elegíveis para o BPS foi de 85,9%. A taxa total ponderada de resposta (incluindo aqueles não respondentes no NPSAS:96) para o primeiro *follow-up* do BPS 96/98 foi de 79,8%. Para mais informações sobre o NPSAS *survey*, consultar: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Methodology Report for the 1995–96 National Postsecondary Student Aid Study (NCES 98–073)* (Washington, DC: 1997). Informação adicional pode ser encontrada no portal do NPSAS Web site: <http://nces.ed.gov/npsas>. Para mais informações sobre o BPS:96/98 *survey*, consultar U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics, *Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study First Follow-up 1996–98, Methodology Report* (NCES 2000–157) (Washington, DC: 2000), *Short-term Enrollment in Postsecondary Education, Appendix B – technical notes*, p. 93.

³⁷³ Evasão (*departure*) é definida no relatório como “abandono da educação pós-secundária sem obter credencial” (“*Departure without a credential from post-secondary education*”).

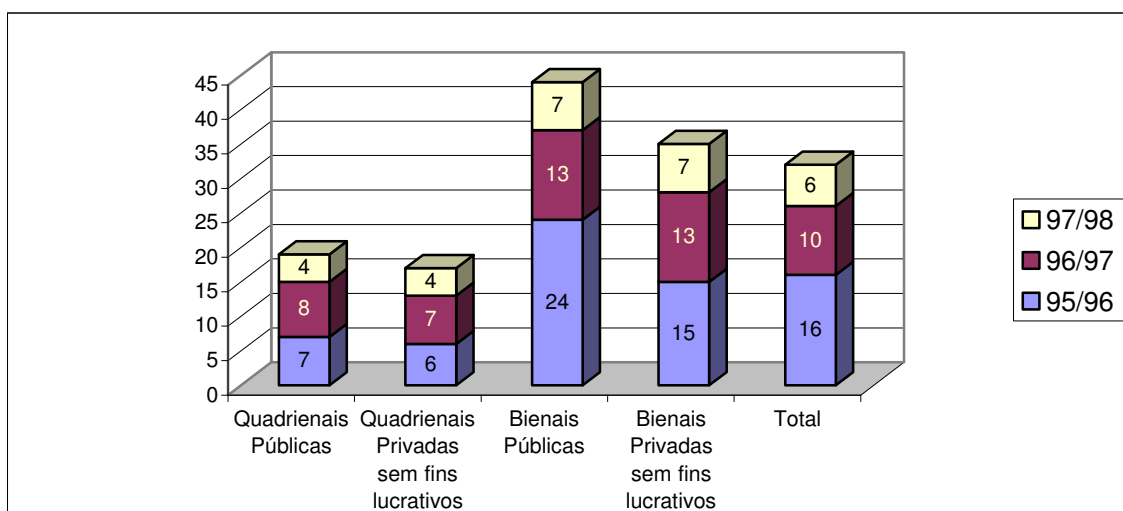


Gráfico 1 - Porcentagem de estudantes pós-secundários ingressantes em 1995/1996 que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera (2º semestre letivo) de 1998, por tipo de instituição e último ano que frequentou.

Fonte: *Short-term Enrollment in Postsecondary Education*, p. IV.

Podemos ver, na Tabela 2, que a porcentagem de ingressantes de 95/96 que abandonou os estudos sem obter credencial e não retornaram até a primavera (1º semestre) de 1998 foram maiores nos dois primeiros anos do curso e menor no terceiro ano, no caso das bienais, a evasão se concentrou no primeiro ano, e especificamente nas instituições bienais públicas, a porcentagem de evasão no primeiro ano foi particularmente maior do que as dos demais tipos de instituição.

É importante ressaltar que, como mostram as tabelas, o fenômeno da evasão é um risco que se distribui pela trajetória estudantil com probabilidades diferentes em cada momento. Vemos claramente que a maior parte deste fenômeno ocorre no primeiro ano letivo, onde os fatores de risco constituídos na trajetória de vida anteriormente ao ingresso se chocam de modo mais gritante com os aspectos institucionais e as dificuldades educacionais inerentes ao ensino superior. Entretanto, passado este primeiro impacto, o fenômeno ainda pode ocorrer. A variação que pode ocorrer no peso das variáveis sociodemográficas que atuam sobre o indivíduo versus o peso das variáveis institucionais que atuam após seu ingresso sobre o fenômeno da evasão é algo de difícil solução. Uma hipótese é que os fatores sociodemográficos afetem mais a evasão inicial, ou dito de outro modo, as variáveis sociodemográficas seriam indicadoras de atitudes provenientes da socialização familiar e de classe que tornam difícil ou custosa a

consecução de uma credencial de ensino superior. E por outro lado, fatores institucionais exerceriam maior influência a medida em que os estudantes ficam por mais tempo expostos a estes ao longo de sua trajetória acadêmica.

Além das diferenças constatadas nos níveis de persistência entre alunos de instituições bienais e quadrienais, foi observado que as aspirações que os estudantes ingressantes trazem em relação à sua realização educacional têm importante relação com as taxas de evasão. Estas expectativas também se relacionam com o tipo de instituição. De fato, alguns estudantes ingressam nas instituições sem aspirar claramente a conclusão do curso no qual ingressaram. Entre os estudantes pesquisados, havia diferenças nas expectativas entre os que ingressaram em instituições quadrienais e bienais. Os estudantes das instituições bienais, em geral, têm, ao ingressar, expectativas mais modestas, por exemplo, têm menos expectativa de conseguirem um *advanced degree* (pós-graduação, grau que não pode ser obtido numa instituição bienal e que demandará uma transferência) do que os estudantes das instituições quadrienais, e têm mais expectativa de obterem um grau abaixo de "*bachelor*" do que os das quadrienais³⁷⁴ o que é compatível com a instituição bienal que só pode conferir os graus de *associate* e de *certificate*. A obtenção do grau de *bachelor* também pressupõe uma transferência para uma instituição quadrienal, o que, como já vimos em capítulo anterior, não é um processo isento de problemas. Estas diferenças são resultados de decisões educacionais que são no fundo "indicadoras" de todo um conjunto de variáveis que distinguem as duas populações de estudantes, os das quadrienais dos das bienais.

Além de se relacionar com o tipo de instituição na qual se ingressa, as expectativas educacionais influenciam a probabilidade de evasão, ou seja, os estudantes que esperavam obter níveis mais altos de educação têm menor probabilidade de abandono dos estudos do que os que têm expectativas educacionais mais modestas, como veremos mais adiante. Ademais, aqueles que não sabiam especificar sua expectativa de resultado educacional apresentaram maior probabilidade de se evadir do que aqueles que aspiravam completar um "*advanced degree*", ou seja, um grau de mestre ou doutor.

Outro aspecto associado ao comportamento de evasão é o baixo desempenho acadêmico no primeiro ano de curso. Esta variável está associada a altas taxas de evasão em todos os três tipos de instituição mesmo levando-se em conta outros fatores relacionados à evasão. Além

³⁷⁴ *Associate* - o que cumpriu o curso bienal (*two year college*). *Bachelor* - o que cumpriu o *undergraduate* (graduação). *Master degree* - o que cumpriu ao menos um ano de estudos após obtenção do *Bachelor*. *Advanced Degree* - grau de mestre ou doutor.

disso, baixo desempenho no SAT (*Scholastic Aptitude Test*)³⁷⁵ e a necessidade de cursos de nivelamento ou de reforço (*remedial courses*)³⁷⁶ se mostraram associados à maior probabilidade de evasão. A partir do que foi discutido nos capítulos anteriores, podemos levantar a hipótese de que o mau desempenho esteja relacionado a aspirações não muito claras. Sem metas claras não é possível um nível de adesão ou compromisso com esta que estimule esforço acadêmico para se ter bom desempenho. A evasão não deve ser um efeito direto do mau desempenho, mas ambos devem resultar das mesmas causas, ligadas às metas pouco claras e aos fracos compromissos que estas suscitam.

Outro aspecto fortemente relacionado à evasão diz respeito ao perfil de caráter etário e socioeconômico do corpo discente, que são denominados pelos relatórios do NCES como alunos com características "não-típicas" (*non-traditional*), em oposição ao alunos "típicos" (*traditional*)³⁷⁷. O conceito de aluno "não-típico" inclui aqueles estudantes que têm ao menos uma das seguintes características:

1. Ter 24 anos ou mais;
2. Adiou a entrada no ensino superior por mais de um ano após o ensino médio;
3. Matriculou-se em cursos que não são de tempo integral;
4. São financeiramente independentes;
5. Trabalham em tempo integral;
6. Ser ou ter sido casado;
7. Ser pai ou mãe solteira;
8. Ter dependentes;
9. Não ter um diploma de ensino médio regular.

Essas características estão presentes, em seu conjunto ou em parte, em uma boa parte da clientela do ensino superior norte-americano, o que é até compreensível, dado que é um dos mais democráticos em termos acesso. Por exemplo, um relatório de Horn³⁷⁸ apontou que den-

³⁷⁵ *A standardized external examination (formerly known as the Scholastic Aptitude Test and then the Scholastic Achievement Test) of mathematical, verbal and analytical skills, taken by high school students to demonstrate their abilities for post-secondary study; often required for admission to undergraduate programs.*

³⁷⁶ *Instruction designed to bring students up to required basic skills or knowledge levels to allow them to attend programs which they would otherwise have been unable to follow.*

³⁷⁷ Evitamos traduzir os conceitos em inglês "traditional" e "non-traditional" por "tradicional" e "não tradicional" em função da forte vinculação destes termos à clássica dicotomia "moderno-tradicional". Devemos entender que o "típico" estudante do ensino superior, historicamente, tem sido um jovem proveniente das classes médias e superior.

³⁷⁸ HORN, L. J. *Nontraditional Undergraduates: Trends in Enrollment from 1986 to 1992 and Persistence and Attainment Among 1989–90 Beginning Postsecondary Students* (NCES 97–578). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. *Apud Short-term Enrollment in Postsecondary Education*, 1996, pp. 11-12.

tre todos estudantes de graduação (*undergraduates*) no outono de 1992, 59% era mais velho do que a idade típica de sua classe; 43% tinham adiado sua matrícula; 48% eram independentes, 28% trabalhavam em período integral e 20% tinham dependentes³⁷⁹. As instituições bienais públicas em geral possuem comparativamente proporções maiores de seu corpo discente com este perfil, porque é justamente através delas que estes estudantes de perfil “não-típico” ingressam na educação pós-secundária, como se pode constatar no Gráfico 2 abaixo.

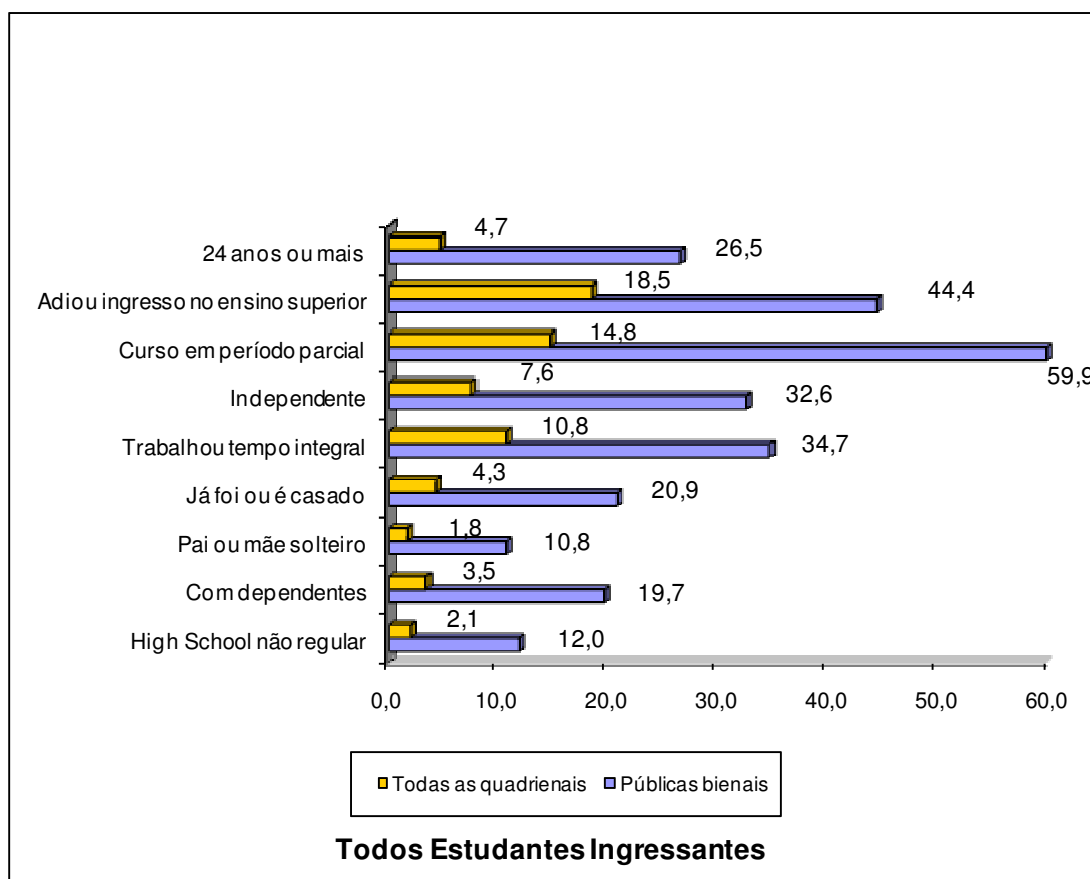


Gráfico 2 - Porcentagem dos estudantes ingressantes no ano letivo 1995-1996 de acordo com características não-típicas, por tipo de instituição em que ingressou primeiro.

Fonte: *Short-term Enrollment in Postsecondary Education*, p. 65.

O perfil “não-típico” de estudante agrega características que estão associadas entre si, todas elas, em maior ou menor grau, associadas com o status socioeconômico do estudante, o que nos permite afirmar que um estudante “típico” em média provém de uma posição socioeconômica privilegiada em relação ao estudante de perfil “não-típico”. Tal distinção é compre-

³⁷⁹ *Short-term Enrollment in Postsecondary Education*, pp. 11-12.

ensível e resultante do próprio processo de expansão e diversificação do ensino superior. Enquanto este foi um privilégio para filhos da elite esta distinção não se colocava, mas uma vez que novas clientelas lhe tiveram acesso, por uma demanda justificada sob o ideal de igualdade de acesso, a paisagem estudantil se diversificou em termos de características socioeconômicas e atitudes e orientações em relação à educação superior. Não é preciso dizer que os riscos em suas trajetórias educacionais também não são os mesmos. Assim, do mesmo modo que é possível identificar que a evasão afeta mais fortemente os estudantes de perfil "não-típico" majoritariamente agregados em instituições bienais como os *community colleges*, é possível identificar que estudantes provenientes de famílias de alta renda, majoritariamente agregados em instituições quadrienais de maior prestígio, apresentaram menor probabilidade de evasão do que aqueles provenientes de famílias de renda comparativamente mais baixa. O Gráfico 2 acima e o Gráfico 3 abaixo mostram claramente que as instituições bienais concentram maiores proporções de alunos "não-típicos" em todas as suas características, tanto no total de estudantes que ingressaram em 1995/96 quanto entre os que se evadiram nos três anos letivos subsequentes, e mais, percebe-se também que entre os alunos evadidos há uma maior proporção daqueles com características não-típicas nos dois tipos de instituição, conforme já havíamos mencionado acima, o que corrobora a afirmação que o aluno "não-típico" sofre mais risco em sua trajetória educacional no nível pós-secundário.

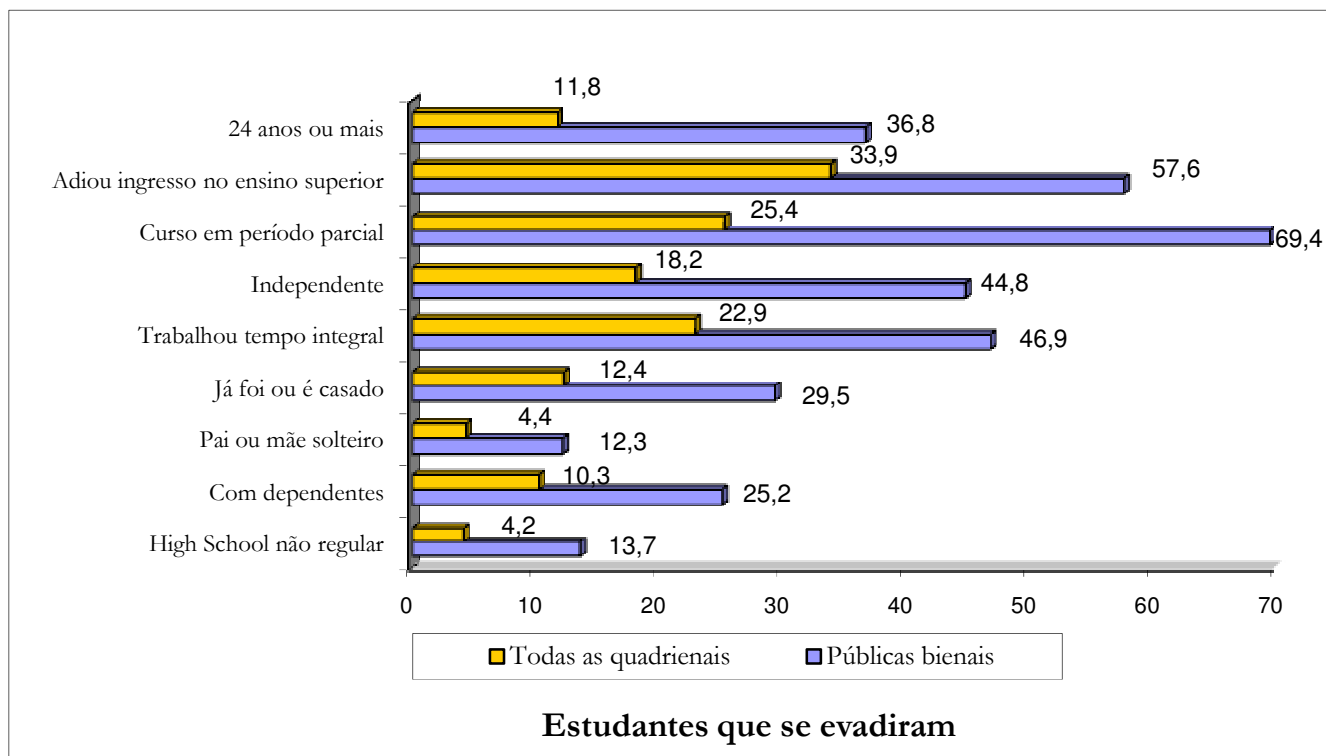


Gráfico 3 - Porcentagem dos estudantes ingressantes no ano letivo 1995-1996 que se evadiram sem credencial de acordo com características não-típicas, por tipo de instituição em que ingressou primeiro.

Fonte: *Short-term Enrollment in Postsecondary Education*, p. 65.

O que se pode constatar de modo inequívoco, como veremos nas tabelas a seguir, é que estudantes com características não-típicas que iniciaram os estudos em instituições quadrienais e bienais apresentaram mais probabilidade de se retirar dentro do período de três anos do que estudantes sem estas características. Na verdade, os traços que compõem o perfil "não-típico" de estudante universitário, quando tomados isoladamente, sempre apresentam risco maior de evasão, assim em média, os mais velhos evadem-se mais do que os mais novos, os que adiam seu ingresso evadem-se mais do que os que não adiam, os de tempo parcial evadem-se mais do que os de tempo integral, estudantes financeiramente independentes evadem-se mais do que os que são financeiramente dependentes, quanto mais horas o estudante trabalha no seu primeiro ano estudantil maior a probabilidade de se evadir, estudantes que trabalham em tempo integral têm mais probabilidade de se evadir do que os que não trabalham e dos que só o fazem em tempo parcial. Estudantes que já foram casados ou têm dependentes mostraram maior probabilidade de evadir-se em três anos do que os que nunca foram casados ou não têm filhos. Ademais, ser pai ou mãe solteira aumentou a probabilidade de evasão. E não podemos deixar de

mencionar que todas estas características estão associadas a perfil socioeconômico do estudante.

A tabela abaixo mostra a associação de características "não-típicas" com as taxas de evasão. Constata-se que todas as características não-típicas apresentaram maior probabilidade de evasão no período abarcado pela pesquisa.

Tabela 3 - Distribuição percentual de estudantes universitários recém-ingressantes em 1995–96 em instituições quadrienais públicas, quadrienais privadas sem fins lucrativos e bienais públicas que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera de 1998 (6º semestre letivo), por características não-tradicionais.

	Quadrienais públicas	Quadrienais privadas sem fins lucrativos	Bienais públicas
Total	18,8	17,2	43,6
Idade			
Até 18	15,5	13,3	33,6
19–23	21,7	20,7	42,1
24 ou mais	46,0	45,1	59,5
Adiou o ingresso no ensino pós-secundário após ter completado a <i>high school</i> ?			
Não	15,5	13,6	33,1
Sim	33,2	33,8	55,4
Regime			
Integral	17,2	14,1	33,4
Misto	14,9	31,0	37,1
Parcial	47,2	50,8	58,0
Status financeiro na família			
Dependente	16,7	14,4	35,6
Independente	42,0	44,5	59,0
Trabalha concomitantemente aos estudos?			
Não	12,9	14,6	43,1
Em meio período	18,7	13,9	32,7
Período integral	38,5	37,8	59,0
Status marital			
Nunca casou	17,5	15,3	39,1
Já foi ou é casado	47,0	62,4	60,4
Dependentes			
Não	17,3	15,4	40,4
Sim	46,7	58,4	55,4
Pai ou Mãe solteira?			
Não	18,0	16,2	42,6
Sim	39,6	47,2	49,7
Tipo de ensino secundário cursado			
Diploma Regular	18,6	16,6	42,9
Outro	35,6	37,4	49,1

Nota: Variáveis nas linhas retratam a condição do estudante no ano acadêmico de 1995–96.

FONTE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1996/98 *Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS:96/98)*, pp. 13-15. As tabelas originais, separadas por instituição, podem ser consultadas no anexo.

Na tabela abaixo condensamos dados de três tabelas do relatório³⁸⁰, onde se pode constatar que o acompanhamento longitudinal dos estudantes em sua trajetória educacional pós-secundária mostra que aqueles provenientes do quartil de renda mais baixo evadiram-se mais do que estudantes do mais alto quartil de renda. O mesmo se dá com outras variáveis associadas à renda, como é o caso de estudantes *first-generation*, isto é, ser da primeira geração de sua família a adentrar o ensino superior (cujos pais não cursaram o *college*) que também apresentaram maior probabilidade de evasão do que os filhos de pais que cursaram o *college*³⁸¹. Fatores sociodemográficos também se mostraram, ainda que de modo relativo, associados com a evasão, como por exemplo, estudantes afro-americanos apresentaram maior probabilidade de evasão do que hispânicos e asiáticos.

³⁸⁰ É importante ressaltar que estes dados são provenientes de uma pesquisa cujo foco é trajetória educacional pós-secundária, ou seja, não permitem uma distinção clara do quanto das influências que impactam as taxas de evasão que se deve às diferenças entre as instituições de ensino (ser bienal ou quadrienal).

³⁸¹ Curiosamente o relatório não considera a característica de ser *first-generation* entre as que definem o estudante “não-típico” (*non-traditional*). Em outros relatórios, que tratam exclusivamente de estudantes de primeira geração, se pode constatar que sobre estes incidem os mesmo riscos que acometem estudantes “não-típicos”. Ver: U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS NCES. *First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement NCES 98-082, June 1998. E também: U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS NCES. *First-generation Students in Postsecondary Education a Look at Their College Transcripts*. Postsecondary Education. Descriptive Analysis Report. U.S. Department of Education. NCES 2005-171, July 2005.

Tabela 4 - Porcentagem por cenário social (*background*), de estudantes pós-secundários ingressantes em instituições quadrienais públicas, quadrienais privadas sem fins lucrativos e bienais públicas que se evadiram sem obter credencial e não retornaram até a primavera de 1998 (6º semestre letivo)³⁸².

	Quadrienais públicas	Quadrienais privadas sem fins lucrativos	Bienais públicas
Total	18.8	17,2	43,6
Gênero			
Masculino	19.8	19.2	41.3
Feminino	18.2	15.6	45.9
Raça/Etnia			
Branco, não Hispânico	19.6	16.1	42.7
Preto, não Hispânico	25.4	22.7	52.9
Hispânico ³⁸³	13.6	23.8	41.9
Asiático/Ilhéu do Pacífico	10.5	10.3	41.0
Outro	13.1	(#)	(#)
1994 Quartil de renda			
Quartil inferior	23.8	26.5	44.0
Dois quartis centrais	18.8	16.9	44.7
Quartil superior	15.2	11.3	39.3
Status geracional: primeira geração familiar no <i>college</i> ?			
Sim	25.0	28.7	45.0
Não	14.5	12.8	37.4

(#) valores irrisórios

Fonte: U.S Department of Education, National Center for Education Statistics, 1996/98 *Beginning Postsecondary Students longitudinal study (BPS:96/98)*. *Short-term Enrollment in Postsecondary Education*, pp. 9-11.

Nota-se claramente que as instituições bienais apresentam taxas superiores de evasão em todos os quesitos da tabela, embora como dissemos acima, esta diferença categorizada por instituição não permita estimar em que medida fatores institucionais exclusivamente contribuem para esta diferença. Pelo desenho da pesquisa, entende-se que a escolha e o ingresso dos estudantes de uma coorte por determinado tipo de instituição é em si mesmo um aspecto das suas respectivas trajetórias educacionais, e isto inclui suas decisões prováveis, assim as instituições bienais, pelo nicho que ocupam no sistema de ensino superior, estão estruturalmente mais sujeitas a conter trajetórias educacionais com maior risco relativo de interrupção.

Chama também a atenção o risco que representa para a trajetória educacional do aluno ser de primeira geração. Sabidamente, estudantes nesta condição provêm de famílias que atravessam um processo de mobilidade educacional intergeracional, ou seja, os filhos estão atingindo níveis educacionais e enfrentando realidades institucionais que são desconhecidas para seus pais, como já discutimos anteriormente. Neste sentido seus pais sem esta experiência compõem

³⁸² Table 2-A Percentage of 1995-96 beginning postsecondary students at public 4-year institutions who left without a credential and did not return by spring 1998, by student background characteristics.

³⁸³ Hispanic: A person of Mexican, Puerto Rican, Cuban, Central or South American, or other Spanish culture or origin, regardless of race.

um cenário familiar significativamente distinto do que se estabelece quando, por exemplo, ambos genitores possuem alta escolaridade, com nível superior ou pós-graduação. A participação avalizada destes pais na carreira estudantil dos filhos, tanto no que concerne às escolhas de carreira, quanto institucionais, bem como orientação vocacional, e ainda, as redes que os pais construíram a partir de suas próprias carreiras universitárias, dão a seus filhos uma relativa vantagem sobre aqueles jovens cujos pais não têm este nível de escolaridade bem como os recursos a esta associados que podem ser mobilizados para redução de riscos das trajetórias educacionais de seus filhos³⁸⁴.

Outro aspecto importante já apontado pela literatura sobre o tema da persistência educacional é o papel determinante das razões pessoais dos estudantes para ingressarem no ensino pós-secundário bem como seus planos e expectativas educacionais. Neste aspecto, as instituições bienais, que atendem a estudantes com metas modestas de escolaridade, têm, entre aqueles que se retiram sem obter credencial, casos de estudantes que consideram suas metas pessoais atingidas, não vendo propósito em continuar seus estudos.

No *survey* que abrange os anos de 1995-1996 foi pedido aos estudantes que identificassem qual o grau educacional, se fosse o caso, que ele planejava completar em sua primeira instituição³⁸⁵, bem como o mais alto nível educacional que ele já cogitou atingir. Respectivamente, estas duas perguntas sobre expectativas serão referidas aqui como “credencial almejada inicialmente” (*initial degree objectives*) e a outra como “expectativas educacionais eventuais” (*eventual educational expectations*). Os objetivos quanto ao grau educacional visado se mostraram relacionados ao tipo de instituição em que o estudante estava matriculado. Estudantes que ingressaram em instituições bienais têm maior probabilidade de não ter uma credencial educacional em vista do que seus pares em instituições quadrienais, por outro lado, estudantes que ingressam

³⁸⁴ U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics NCES *First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement NCES 98-082, June 1998.

³⁸⁵ Esta variável se baseou as respostas dos estudantes às seguintes questões: “qual o grau educacional mais alto que você espera atingir nesta instituição?” As opções de resposta incluíam planos de se transferir de uma instituição bienal para uma quadrienal, graus variando da graduação até doutoramento e *first-professional*, e nenhum plano de se transferir ou completar qualquer grau. As respostas, que incluíam qualquer grau de Bacharel ou mais e ainda aqueles planejando transferência de uma instituição bienal para uma quadrienal, foram codificados como “*bachelor's/transfer*”. Aqueles que planejavam nenhum grau naquela instituição ou planejavam transferir-se para uma instituição com duração inferior a quatro anos foram codificados como “*no degree expectation*”. Respostas incluindo graus superiores aos oferecidos pelas instituições dos estudantes foram codificadas como planejando transferir-se.

em instituições quadrienais visam credenciais educacionais significativamente mais altas, como se pode constatar no Gráfico 4 abaixo.

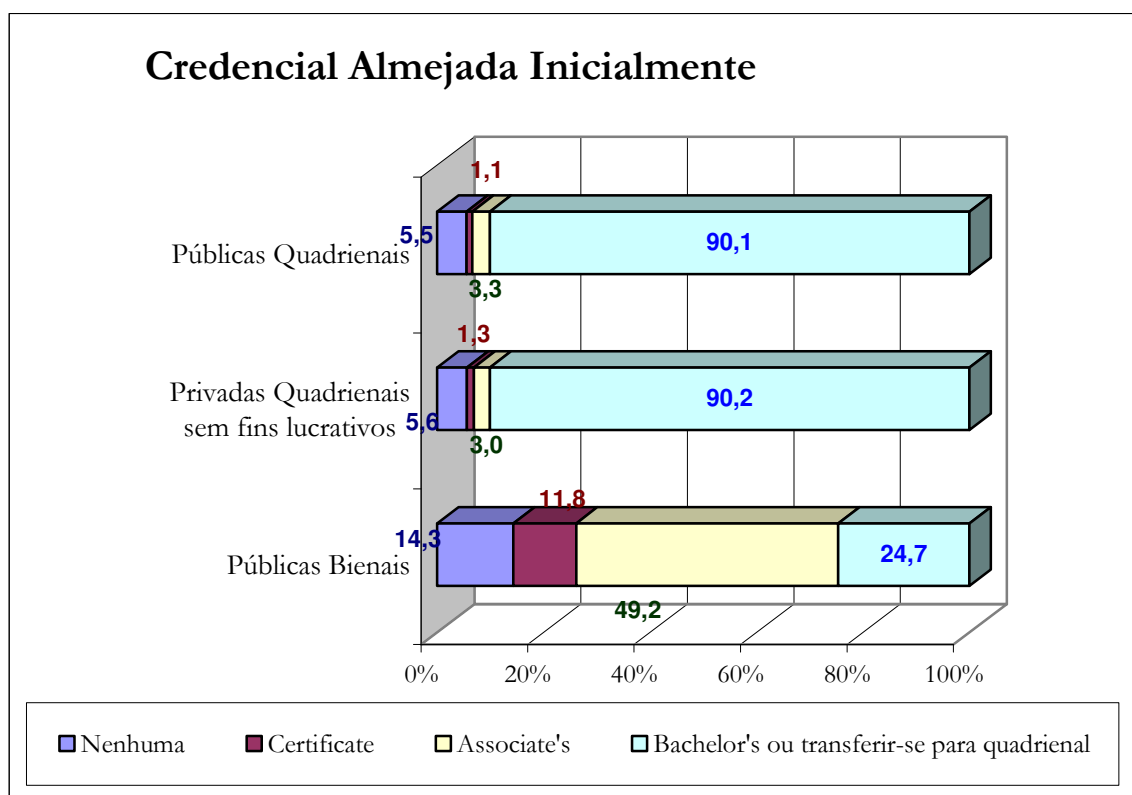


Gráfico 4 — Porcentagem dos estudantes ingressantes em no ano letivo de 1995–96 de acordo com as metas educacionais iniciais³⁸⁶, por tipo de instituição.

Fonte: *Short-term Enrollment in Postsecondary Education*, p. 18.

Como se pode constatar, estudantes das instituições bienais têm, em termos comparativos, maior probabilidade de visar credenciais abaixo da graduação plena (*bachelor*), como *associate* e *certificate*. Como é de se esperar, os estudantes das instituições quadrienais, tanto públicas quanto privadas sem fins lucrativos, têm em média expectativas mais altas, e praticamente idênticas, sendo que em torno de 90% dos estudantes de ambas almejavam inicialmente a graduação plena, contra apenas 25% dos estudantes das bienais.

³⁸⁶ Refere-se ao nível acadêmico que o aluno esperava completar quando ingressou na sua primeira instituição pós-secundário durante a entrevista no ano letivo base de 1995-96.

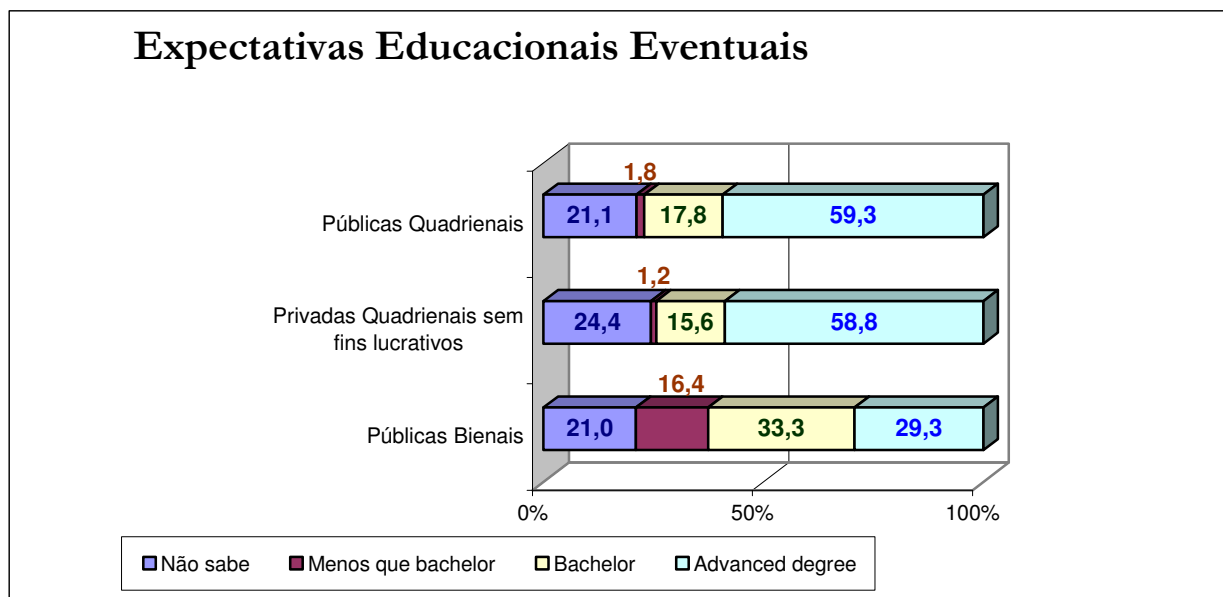


Gráfico 5 - Porcentagem dos estudantes ingressantes no ano letivo de 1995–96 de acordo com as expectativas educacionais eventuais³⁸⁷, por tipo de instituição.

Fonte: *Short-term Enrollment in Postsecondary Education*, p. 18.

É interessante notar que as expectativas educacionais eventuais se mostraram relativamente altas mesmo entre estudantes que ingressaram em instituições bienais, já que 33% deles cogitaram em algum momento a possibilidade de completar o grau de *bachelor*, ou seja, completar uma graduação plena que não pode ser obtida na sua instituição de origem, e que por isso, depende de uma transferência para uma instituição quadrienal, que como já vimos, não é um processo simples. E 29% destes estudantes alimentavam até mesmo a expectativa de um *advanced degree* (mestrado ou doutorado). Entre os estudantes das instituições quadrienais em geral, mais da metade já cogitou a obtenção de um título de pós-graduação.

Tanto as expectativas estudantis eventuais, quanto as aspirações ou objetivos educacionais iniciais apresentados pelos estudantes ingressantes em sua primeira instituição se mostraram associados com a evasão da educação pós-secundária dentro do prazo de três anos. Com efeito, estudantes com expectativas educacionais mais altas ou ambiciosas apresentaram menores percentuais de evasão dentro do prazo de três anos analisado. Confirmando a conhecida relação entre aspiração e resultado educacional, estudantes que não sabiam quais eram suas ex-

³⁸⁷ Refere-se à resposta do estudante à seguinte questão: “Qual é o nível educacional mais alto que você já esperou atingir em sua vida?” quando perguntado durante o ano acadêmico base de 1995/96.

pectativas educacionais eventuais apresentaram maiores percentuais de evasão do que aquele com expectativas de atingir algum grau além da graduação. Digno de nota também é que mesmo estudantes com alguma expectativa educacional, mais modesta, inferior ao *bachelor*, apresentaram menores percentuais de evasão em três anos do que os que não sabiam suas expectativas, o que mostra que alguma meta educacional ainda é melhor do que a incerteza. Como se pode constatar no gráfico e tabelas abaixo:

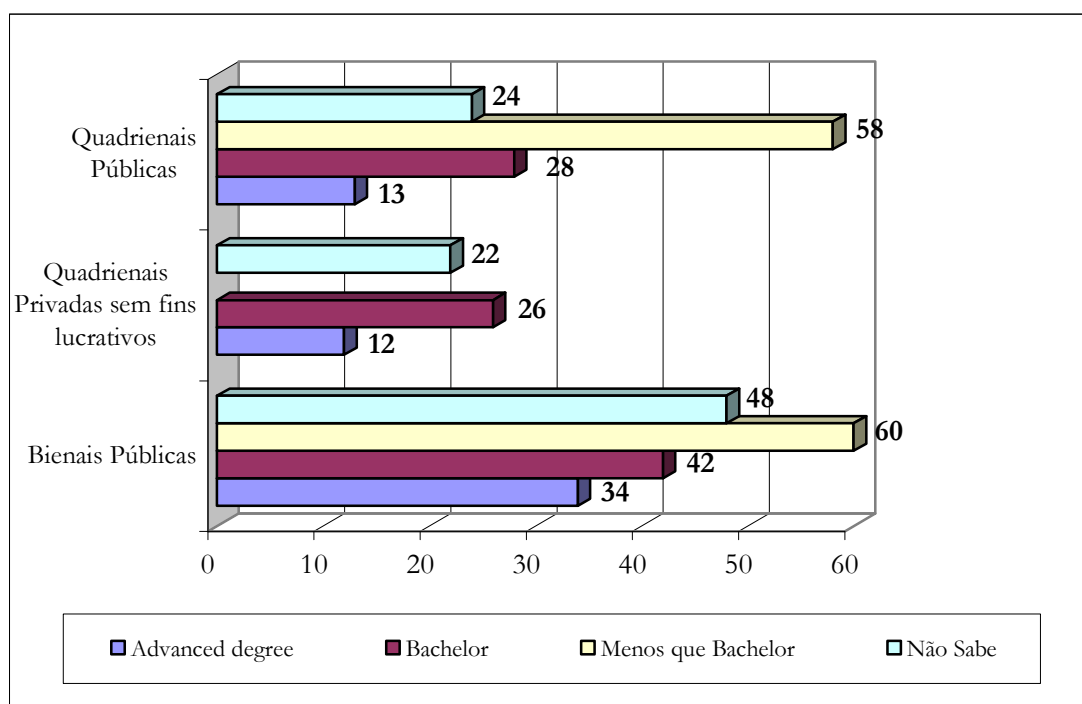


Gráfico 6 - Porcentagem de estudantes pós-secundários ingressantes em 1995/96 que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera de 1998, por expectativa educacional e tipo de instituição em que ingressou primeiro.

Nota: Valores na categoria “menos que *bachelor*” nas instituições quadriênais privadas são compreensivelmente muito pequenos.

Fonte: *Short-term Enrollment in Postsecondary Education*, p. 20.

Outras variáveis importantes associadas à evasão em três anos foram o fato de não ter começado o curso no início do ano letivo (outono, que corresponde ao nosso 2º semestre, as férias do verão norte-americano são no meio do ano), ou seja, começado em algum momento posterior ao seu início formal, a baixa performance no primeiro ano do curso, e também o fato de frequentar cursos de nivelamento. Na Tabela 5 se pode constatar estas relações e os dados dos gráficos acima:

Tabela 5 - Porcentagem por características acadêmicas de estudantes pós-secundários ingressantes em instituições quadrienais públicas, quadrienais privadas sem fins lucrativos e bienais públicas no ano letivo de 1995-96, que se evadiram sem obter diploma e não retornaram até a primavera de 1998 (6º semestre letivo).

	Quadrienais públicas	Quadrienais privadas sem fins lucrativos	Bienais públicas
Total	18.8	17,2	43,6
Credencial almejada inicialmente ³⁸⁸			
Nenhum	(*)	(*)	64,2
<i>Certificate</i>	(*)	(*)	43,6
<i>Associate's</i>	(*)	(*)	42,4
<i>Bachelor's</i> ou transferir-se para uma quadrienal ³⁸⁹	(*)	(*)	33,3
Menor que o <i>bachelors</i>	39.6	4,5	(**)
<i>Bachelors</i> ³⁹⁰	16.0	13,1	(**)
Expectativas educacionais eventuais ³⁹¹			
Não sabe	24.4	22,2	48,1
Menor que o <i>bachelor's</i>	58.1	(#)	60,3
<i>Bachelor's</i>	28.3	26,1	42,4
<i>Advanced degree</i> ³⁹²	13.5	11,7	33,7
Primeiro semestre em que se matriculou			
Outono	17.7	15,8	42,1
Outro	35.9	42,5	48,3
Freqüentou cursos de nivelamento em 1995/96?			
Nenhum curso	17.8	15,6	42,4
Algum curso	24.3	21,9	48,2
Pontuação média em desempenho 1995-96			
2,75 ou acima	8.8	8,5	38,4
Menos de 2,75	27.8	28,9	47,2
Pontuação combinada no SAT ³⁹³			
Não disponível	33.5	44,3	53,9
1000 ou abaixo	20.1	19,8	29,4
Acima de 1000	12.5	7,9	20,4

(#) Valor irrisório.

(*) Questões se aplicam somente aos estudantes das instituições bienais.

(**) Questões se aplicam somente aos estudantes das instituições quadrienais.

FONTE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1996/98 *Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS:96/98)*, pp. 21-24.

³⁸⁸ Refere-se ao grau que o estudante esperava completar na primeira instituição pós-secundária que freqüentou no momento da entrevista base 1995/1996.

³⁸⁹ *Bachelor's degree: An award (baccalaureate or equivalent degree, as determined by the Secretary of the U.S. Department of Education) that normally requires at least four years but not more than five years of full-time equivalent college-level work. This includes ALL bachelor's degrees conferred in a five-year cooperative (work-study plan) program. (A cooperative plan provides for alternate class attendance and employment in business, industry, or government; thus, it allows students to combine actual work experience with their college studies.) Also, it includes bachelor's degrees in which the normal four years of work are completed in three years. Degree: An award conferred by a college, university, or other postsecondary education institution as official recognition for the successful completion of a program of studies.*

³⁹⁰ Ver nota 374 acima.

³⁹¹ *Eventual education expectations* - Refere-se à resposta do estudante à seguinte pergunta, "qual é o nível educacional mais alto que já esperou completar?", quando perguntado durante a entrevista no ano base (1995-96).

³⁹² *Advanced degree: A university degree, such as a master's or doctorate, that is higher than a bachelor's.*

³⁹³ Escores no SAT foram obtidos via instituição, ou declaração do próprio estudante, ou via escores no ACT, quando disponíveis. Sessenta por cento dos alunos ingressantes em instituições bienais públicas não tinham esta informação. Ver apêndice A pp. 81-92 para detalhes.

Uma boa maneira de se demonstrar a importância das metas educacionais, tanto as iniciais quanto as eventuais, para os risco de interrupção de uma trajetória educacional no ensino superior é comparar a distribuição destas metas entre o total de estudantes ingressantes (Gráfico 4 e Gráfico 5) com a distribuição obtida entre os estudantes que se evadiram (Gráfico 7 e Gráfico 8). Assim se percebe claramente que, em média, os evadidos de instituições quadri- enais e bienais apresentaram metas educacionais iniciais e expectativas educacionais eventuais inferiores às apresentadas pelo total de alunos.

Nos casos das instituições quadrienais tomadas em conjunto a proporção dos que responderam que não tinham nenhuma credencial em vista se mostrou bem maior (13,7) do que em relação à proporção do total de ingressantes nas quadrienais, tanto públicas (5,5%) como privadas sem fins lucrativos (5,6%), que deu a mesma resposta (Gráfico 4 acima). Também se mostrou bem maior a proporção, entre os evadidos, daqueles que almejavam o grau de *certificate* ou *associate* (2,4%), que são metas inferiores à graduação plena e, diga-se passagem, uma meta pouco interessante em termos de retorno do investimento de se ingressar numa instituição quadrienal, do que entre o total de ingressantes nas quadrienais que responderam o mesmo quesito (1,8% e 1,2% para públicas e privadas sem fins lucrativos respectivamente). Por outro lado, entre os evadidos, a proporção dos que almejavam a graduação plena se mostrou menor (77,1% contra 90%).

No caso dos evadidos das instituições bienais, a proporção dos que não almejavam qualquer credencial se mostrou bem maior (21,3%) do que a proporção entre o total de ingressantes nas bienais que deram a mesma resposta (14,3%). O mesmo se deu, embora com pequena margem, entre os evadidos que almejavam o grau de *certificate* (12,2%) em relação ao total de ingressantes nas bienais com mesma meta (11,8%). Por outro lado, a proporção de evadidos que almejavam o grau de *associate* (47,8%) se mostrou ligeiramente menor do que a proporção entre o total de ingressantes nas bienais (49,2%). E por fim, a proporção entre os evadidos das bienais que almejavam o grau de *bachelor* ou uma transferência para uma instituição quadrienal (18,7%) se mostrou menor do que a proporção entre o total de ingressantes nas bienais que tinham a mesma meta (24,7%, ver Gráfico 4). O que se constata é que, entre os evadidos, as credenciais de mais difícil consecução são as que aparecem em menor proporção, corroborando a hipótese de que o risco de evasão é maior entre os que têm metas educacionais mais modestas ou mostram um frágil compromisso.

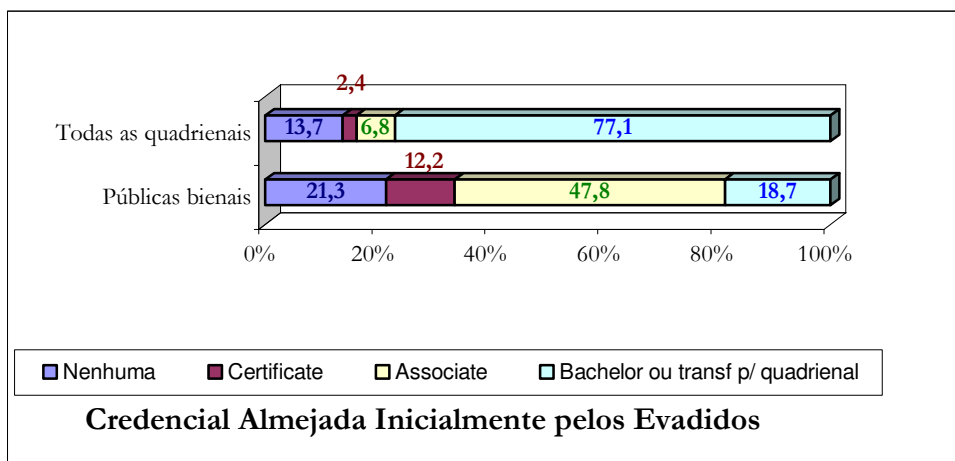


Gráfico 7 – Distribuição percentual dos estudantes ingressantes no ano letivo 1995-1996 que se evadiram sem credencial de acordo com o objetivo de grau educacional inicial, por tipo de instituição em que ingressou primeiro.

Nota: “Meta educacional inicial” refere-se à meta educacional (grau) que o estudante tinha a objetivo de concluir em sua primeira instituição pós-secundária quando da entrevista do ano base 1995-96.

Fonte: *Short-term Enrollment in Postsecondary Education*, p. 64.

No Gráfico 8 abaixo se pode constatar que as expectativas educacionais eventuais entre os evadidos em ambos os tipos de instituição, quadrienais e bienais, apresentam padrão semelhante ao das credenciais almejadas iniciais mostradas no Gráfico 7 acima.

Entre os evadidos das instituições quadrienais, tomadas em seu conjunto, há uma proporção maior dos que responderam que não sabiam quais eram suas expectativas eventuais (28,5%) do que entre o total de ingressantes das quadrienais que deram a mesma resposta (21,1% para públicas e 24,4% para privadas sem fins lucrativos). Do mesmo modo, dos evadidos das quadrienais, uma proporção maior (5%) respondeu que sua maior expectativa eventual foi uma credencial inferior à graduação plena (menos que *bachelor*) do que entre o total de ingressantes nas quadrienais que deram a mesma resposta (1,8% para as públicas e 1,2% para as privadas sem fins lucrativos). Uma credencial inferior ao *bachelor* para um estudante que logrou ingresso numa instituição que conduz à graduação plena, mostra no mínimo que este já obteve uma realização educacional próxima da maior realização possível que ele já almejou, e isto é um fator de risco.

A proporção entre os evadidos das quadrienais que responderam que suas expectativas eventuais era uma graduação plena (25,2%) se mostrou maior do que a proporção que tinha a mesma expectativa entre o total de ingressantes das quadrienais (17,8% para públicas e 15,6% para as privadas sem fins lucrativos).

E por fim, a proporção entre os evadidos das quadrienais que responderam que sua expectativa eventual era a consecução de uma pós-graduação (*advanced degree*) (41,3%) se mostrou menor do que a proporção que tinha a mesma expectativa entre o total de ingressantes das quadrienais (59,3% para públicas e 58,8% para as privadas sem fins lucrativos). O aumento das proporções nas três categorias inferiores de expectativas veio em detrimento da categoria de expectativa mais alta, a de pós-graduação, que entre os evadidos das quadrienais, se mostrou bem menor do que entre o total de estudantes. Ou seja, entre os evadidos das instituições quadrienais em média se pode afirmar que suas expectativas educacionais eventuais também se mostraram inferiores em comparação com as proporções obtidas entre o total de ingressantes nas quadrienais.

No que concerne aos evadidos das instituições bienais, se pode constatar no mesmo Gráfico 8 que nestes há uma proporção maior entre os que responderam não saber quando perguntados sobre sua expectativa educacional eventual (23,1%) do que a proporção obtida entre o total de ingressantes nas bienais (21,0%) que deram a mesma resposta.

Entre os evadidos das bienais, a proporção dos que responderam que sua expectativa educacional eventual era menos que o grau de *bachelor* (23,0%) se mostrou também superior à proporção obtida para a mesma resposta entre o total de ingressantes nas bienais (16,4%).

Entre os evadidos das bienais, a proporção dos que responderam que sua expectativa educacional eventual era a graduação plena (*bachelor*) (31,7%) se mostrou ligeiramente inferior à proporção obtida para a mesma resposta entre o total de ingressantes nas bienais (33,3%).

E finalmente, entre os evadidos das bienais, a proporção dos que responderam que sua expectativa educacional eventual era a pós-graduação (*advanced degree*) (22,3%) se mostrou inferior à proporção obtida para a mesma resposta entre o total de ingressantes nas bienais (29,3%).

A partir desta análise comparativa, se constata que as expectativas mais altas, de *bachelor* e pós-graduação, apresentaram, entre os evadidos, as proporções mais baixas. Estas duas categorias de expectativas, é importante ressaltar, exigem do aluno um esforço razoável quando se ingressa numa instituição bienal porque pressupõem um processo nada simples de transferência conforme já abordamos em capítulo anterior.

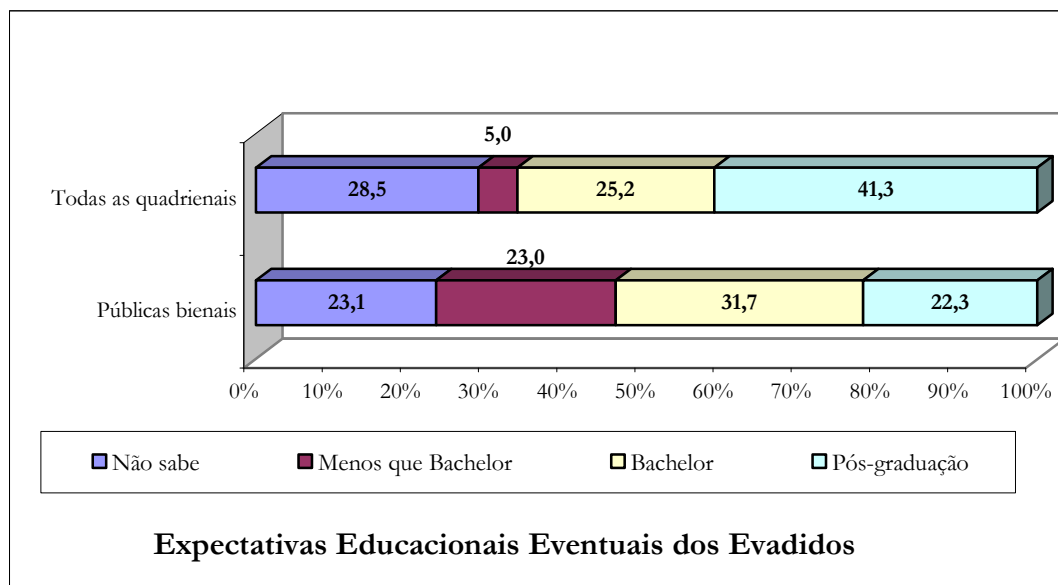


Gráfico 8 – Distribuição percentual dos estudantes ingressantes no ano letivo 1995-1996 que se evadiram sem credencial de acordo com a expectativa educacional eventual, por tipo de instituição em que ingressou primeiro.

Nota: “Expectativas Educacionais Eventuais” refere-se à resposta que o estudante deu à seguinte pergunta: “qual é o mais alto nível educacional que você já teve a expectativa de atingir?”, feita na entrevista do ano base 1995-96.

Fonte: *Short-term Enrollment in Postsecondary Education*, p. 64.

A pesquisa contemplou também variáveis que captam aspectos importantes da experiência estudantil que ocorre após o seu ingresso no sistema de ensino superior que podem ajudar na compreensão dos riscos de evasão. Os conceitos de “integração social” e “integração acadêmica” se tornaram correntes nos estudos norte-americanos sobre a persistência estudantil a partir da obra de Vincent Tinto³⁹⁴ analisada em capítulo anterior e que sugere que a experiência estudantil após o ingresso na instituição é de fundamental importância para se entender as causas da evasão. O modelo estabelece que experiências satisfatórias, tanto sociais quanto acadêmicas, têm o poder de integrar os estudantes na vida da instituição. O *survey* BPS proporciona uma medida de integração social com questões que pedem para os estudantes estimar com que frequência eles participam em atividades que envolvem sociabilidade inter-pares ou participação coletiva em atividades extra-acadêmicas, sejam estas culturais, esportivas, políticas etc.. De modo similar, a integração acadêmica foi estimada pela frequência com que os estudantes participaram de atividades acadêmicas, como trabalhos e estudos em grupo ou tiveram interação

³⁹⁴ TINTO, Vincent. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press, 2nd Edition, 1993.

com o corpo docente³⁹⁵. Embora caiba aqui a ressalva de que estes conceitos foram extraídos de um modelo de evasão institucional em que os dois tipos de integração estão delimitados pela instituição, ou seja, não se coloca no modelo formas de se estimar os níveis de integração voltados claramente para se comparar instituições. O modelo de Tinto, a nosso ver, é um modelo de evasão institucional e não de evasão de sistema. A aplicação destes conceitos num levantamento de larga escala que compara instituições por perfil pode deixar de fora aspectos interacionais muito específicos de cada instituição com importantes efeitos sobre os níveis de persistência, que talvez seja o aspecto mais forte do modelo de Tinto, identificar estas especificidades de modo subsidiar políticas institucionais voltadas para a persistência estudantil. Um exemplo é o fato de não ser comum instituições bienais possuírem alojamentos, a grande maioria não os tem, sendo por isso também denominadas *commuter colleges*, ou seja, os estudantes têm de se deslocar para a instituição todos os dias. É bastante compreensível que os níveis de integração social e acadêmica sejam maiores entre instituições em que os alunos moram em alojamentos, o que já foi discutido anteriormente. Este processo de imersão total na instituição aumenta em muito a frequência média dos comportamentos associados ao sucesso acadêmico, sem dúvida. Deste modo, como se pode constatar na Tabela 6 abaixo, os dois tipos de integração, social e acadêmica, se mostraram associadas com as probabilidades de evasão nos três tipos de instituição estudados. As taxas de graduação institucional informadas, decididamente uma variável *proxy* para muitos aspectos institucionais importantes que não são captados por um *survey* desta natureza, se mostraram associadas à probabilidade de evasão.

³⁹⁵ Respostas aos itens individuais foram combinadas em índices de integração social e acadêmica, com grupos de alta e baixa integração, determinados dividindo-se a amostra pela média geral.

Tabela 6 - Distribuição percentual de estudantes universitários recém-ingressantes em 1995–96 em instituições quadrienais públicas, quadrienais privadas sem fins lucrativos e bienais públicas que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera (6º semestre letivo) de 1998, por características relacionadas ao tipo de instituição.

	Quadrienais públicas	Quadrienais privadas sem fins lucrativos	Bienais públicas
Total	18,8	17,2	43,6
Integração Social			
Baixa	28,1	34,7	48,6
Alta	14,6	11,5	29,9
Integração Acadêmica			
Baixa	31,1	33,3	49,1
Alta	15,0	13,1	36,8
Residência durante os estudos			
Pertencente à instituição	14,7	12,2	30,6
Com os pais ou parentes	22,4	27,8	41,2
Outro	27,9	43,5	51,9
Taxa de graduação da instituição ³⁹⁶			
Até 33 %	28,4	39,1	42,9
34–67 %	18,9	20,1	49,5
67 % ou mais	4,9	6,7	37,7

Nota: Salvo especificação adicional, as variáveis nas linhas referem-se à situação dos estudantes no ano acadêmico de 1995–96.

Fonte: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1996/98 Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS:96/98). pp. 29-32.

O relatório abarca também o papel que mudanças nas vidas pessoais dos estudantes exercem sobre o risco de evasão, algo já mencionado na literatura (Bonham e Luckie³⁹⁷). Entre estudantes ingressantes em instituições públicas quadrienais, aqueles que tinham mais dependentes em 1998 do que quando ingressaram no sistema apresentaram maiores taxas de evasão nos três anos subsequentes ao ingresso do que não tiveram dependentes (60% versus 16%), conforme se vê na Tabela 7 abaixo.

Outro ponto importante que se pode constatar na mesma Tabela 7 é o papel das metas educacionais já mencionado acima. Vê-se que a manutenção ou aumento do nível de aspiração educacional reduz a probabilidade de evasão, quando se compara com a ausência de aspiração ou com o seu decréscimo. Cabe o comentário de que a experiência estudantil pode se mostrar difícil para o estudante a ponto de fazê-lo ajustar suas metas para níveis inferiores ao que tinha quando ingressou. Vale notar ainda na Tabela 7 abaixo que estudantes que “clarearam suas expectativas” tiveram níveis de evasão inferiores aos que não as tinham claras

³⁹⁶ *Institution graduation rate* - taxa de Graduação da Coorte de estudantes calouros de tempo integral para 150% do tempo esperado para completar o curso informado pelas instituições no IPEDS (*Integrated Postsecondary Education Data System*).

³⁹⁷ BONHAM, L.A., LUCKIE, J.I. “Community College Retention: Differentiating Among Stopouts, Dropouts, and Opt out” *Community College Journal of Research and Practice*. Vol. 17, nº 6, Nov-Dec, 1993.

ou as diminuíram durante o período abarcado pela pesquisa.

Tabela 7 - Distribuição percentual de estudantes universitários recém-ingressantes em 1995–96 em instituições quadrienais públicas, quadrienais privadas sem fins lucrativos e bienais públicas que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera (1º semestre) de 1998, (6º semestre letivo), por mudanças nas circunstâncias familiares e educacionais até 1998³⁹⁸.

	Quadrienais públicas	Quadrienais privadas sem fins lucrativos	Bienais públicas
Total	18,8	17,2	43,6
Status de transferência			
Não se transferiu	19,8	16,7	53,5
Transferiu-se até 1998	15,0	19,0	13,9
Mudanças nas expectativas educacionais entre 1996 e 1998*			
Nunca teve ou reduziu a expectativa de uma pós-graduação	34,0	33,6	49,6
Sempre nutriu ou aumentou a expectativa de uma pós-graduação	8,1	8,9	24,3
Clareou suas expectativas	23,9	21,3	40,7
Não sabia em 1998	41,3	29,2	61,9
Mudanças no número de dependentes			
Nunca teve dependentes	15,9	13,8	37,0
Aumentou o número	60,3	58,9	61,0
Diminuiu ou manteve o mesmo número	44,2	56,0	54,0

*Combina respostas sobre o grau mais alto que o respondente esperava obter quando perguntado em 1996 e em 1998. A categoria “clareou as expectativas” refere-se a estudantes que responderam “não sei” em 1996, mas apresentaram algum tipo de expectativa em 1998.

Nota: Salvo especificação adicional, variáveis nas linhas referem-se à condição do estudante no ano acadêmico de 1995–96.

Fonte: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1996/98 *Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study* (BPS:96/98) pp. 33-35. As tabelas originais, separadas por instituição, podem ser consultadas no anexo.

5.2 Análise Multivariada

Na medida em que a análise da evasão do ensino pós-secundário no prazo de três anos subsequentes ao ingresso da coorte de estudantes pesquisada examinou como a evasão se relaciona com características estudantis individuais ou com o tipo de instituição em que se matriculou, não se pode deixar de assumir a hipótese de que pode haver correlação entre as várias características determinantes da evasão entre si. Por exemplo, diferentes características que compõem o perfil “não-típico” (*non-traditional*) de estudante podem estar correlacionadas entre si (seguramente estão), de modo que não se pondera o peso da determinação de cada

³⁹⁸ Esta tabela mostra a variável que indica uma combinação de expectativas educacionais que o respondente apresentou na entrevista do ano base (1996) e na primavera de 1998, para cada ano as seguintes combinações de respostas são possíveis: Não sabe; Menos que *bachelor* (menos de 4 anos de *college*, nenhum grau ou *certificate*, *certificate*, *associate's degree*); grau de *bachelor* (grau de *Bachelor*, completar um programa de *post-baccalaureate*); e um grau *Advanced* (*Master's degree*, *Advanced degree* – *doctoral* ou *first-professional program*). Todas as combinações destas respostas para as instituições bienais foram codificadas nesta variável. Ver anexo A – Glossário p. 84.

variável per se. Com efeito, uma análise multivariada foi conduzida para se resolver este problema³⁹⁹.

Seguindo o modelo das tabelas anteriores, as análises foram separadas para alunos ingressantes nos três tipos de instituição (quadriensais públicas, quadriensais privadas sem fins lucrativos, e bienais públicas). Variáveis que se mostraram associadas à evasão em um ou mais tipos de instituição foram incluídas no modelo. Do mesmo modo, as variáveis que mostraram associação com a evasão entre os ingressantes nas bienais públicas também foram incluídas no modelo. Os resultados para cada tipo de instituição aparecem nas três tabelas abaixo. Em cada uma delas, a primeira coluna mostra o percentual não ajustado de estudantes que se evadiram como mostrado nas tabelas acima. Os coeficientes de regressão foram usados para gerar os percentuais ajustados mostrados na segunda coluna (mantidas as demais variáveis constantes). Para cada variável na linha, a categoria em itálico é a categoria de referência, aquela com a qual as demais categorias da variável são comparadas em testes de significância estatística.

Números acompanhados de asteriscos na primeira e na segunda coluna indicam que a percentagem de estudantes naquela categoria que deixaram o *college* é significativamente diferente da percentagem da categoria de referência. Linhas contendo um asterisco na primeira, mas não na segunda coluna, são casos em que o processo de ajuste conduz a uma conclusão diferente daquela que se seguiria se se baseasse apenas nos percentuais não ajustados, como nas tabelas apresentadas até este ponto.

Em relação às instituições públicas quadriensais, a Tabela 8 abaixo permite inferir que, de modo estatisticamente significativo, no que concerne à etnia, estudantes hispânicos se evadem menos que pretos não-hispânicos, mas as diferenças das taxas de evasão entre brancos e pretos, bem como entre asiáticos e pretos não se mostraram significativas.

Encontrou-se também que estudantes que adiam o ingresso no *college* se evadem significativamente mais do que os que não adiam, o que sugere o impacto de uma valorização relativa, ou alguma incerteza ou hesitação em relação a meta da graduação.

Por outro lado, diferenças de faixa etária, no modelo multivariado, não representaram diferenças no risco para o comportamento de evasão nas instituições quadriensais públicas.

³⁹⁹ Uma descrição detalhada do método utilizado está no apêndice B do relatório. Ver: *Short-term Enrollment in Postsecondary Education, Appendix B – technical notes*, p. 93 – 100.

Objetivos educacionais iniciais se mostraram ainda relacionados à evasão, isto é, o estudante que ao ingressar numa instituição quadrienal pública, não almeja, ou não está certo de almejar, uma graduação plena, tem maior probabilidade de evasão do que aquele que tem esta meta clara.

Ademais, no modelo multivariado, baixo desempenho durante o primeiro ano de matrícula se mostrou significativamente associado a uma maior probabilidade de evasão do que o alto desempenho, enquanto que escores admissionais não se mostraram relacionados à evasão.

Contra-intuitivamente, nas instituições quadrienais públicas, os diferentes quartis de renda e ser ou não da primeira geração da família a ingressar no ensino superior não mostraram diferenças significativas entre suas respectivas taxas de evasão. Possivelmente, como já se constatou várias vezes neste campo, se estas duas condições mencionadas, a de pertencer ao primeiro quartil de renda ou a de ser da primeira geração da família no ensino superior já atuaram como filtros sobre esta coorte em um momento anterior de sua trajetória estudantil, estes estudantes ingressantes e portadores destas características já seriam “sobreviventes”, isto é, já teriam ultrapassado estes filtros e, portanto, se mostram perfeitamente capazes de ombrear-se em termos educacionais com seus pares que não possuem estas características de risco.

As variáveis integração acadêmica e integração social do modelo de Tinto tiveram neste caso resultados distintos. Houve taxas de evasão significativamente diferentes entre estudantes com baixos e altos índices de integração acadêmica, mas o mesmo não aconteceu no caso da integração social.

Importante notar que alunos matriculados em instituições com menores taxas de graduação apresentaram maior de evasão do que aqueles matriculados em instituições com maiores taxas, o que sugere um importante fator institucional para compreensão do fenômeno. Ainda dentro da área de influência institucional, alunos que se transferiram até 1998 apresentaram taxas significativamente menores de evasão, um comportamento que traduz o nível de compromisso com a meta da graduação. E ainda, no quesito em que se mediu as alterações nas expectativas educacionais no decorrer do tempo entre duas entrevistas, percebe-se a significativa diferença das taxas de evasão entre aqueles cujas metas iniciais já eram as mais altas visando uma pós-graduação e assim as mantiveram ou que as aumentaram até o nível de pós-graduação, em relação àqueles cujas metas ou eram abaixo da pós (no máximo uma graduação), ou não sabiam quais metas almejavam e desenvolveram alguma, ou não as tinham ou as perderam de vista.

Os estudantes que responderam que seu objetivo educacional inicial era inferior a obtenção de uma graduação plena se mostraram significativamente mais propensos ao comportamento de evasão do que os que declararam almejar a graduação (*bachelor*).

Os estudantes que apresentaram níveis baixos de integração acadêmica também se mostraram mais propensos a evadir, corroborando em parte o modelo de Tinto, dado que a diferenças de integração social, pelo menos entre as instituições públicas não se mostraram significativas.

O desempenho acadêmico expresso pelo GPA (*grade point average*) também se mostrou significativamente associado à probabilidade de evasão. Esta associação se mostrou inversa, isto é, maior desempenho, menor probabilidade de evasão.

Outro ponto importante foi o efeito institucional sobre a probabilidade de evasão, estudantes que ingressaram em instituições com taxas de graduação inferiores apresentaram maiores níveis de evasão.

Ter se transferido durante o período abarcado pelo acompanhamento longitudinal se mostrou significativamente associado à persistência, ou seja, o comportamento de transferência denota um maior compromisso com a meta da graduação, que permitiu ao estudante não se abater com uma experiência institucional inicial possivelmente insatisfatória.

Finalmente, como no modelo bivariado, ter filhos durante o curso aumentou significativamente o risco do comportamento de evasão, embora já os ter antes de ingressar não tenha representado impacto significativo.

Tabela 8 - Porcentagem de estudantes universitários recém-ingressantes em 1995–96 em instituições públicas quadrienais que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera (1º semestre) de 1998, e percentual ajustado após controle da covariação das variáveis da tabela, por características selecionadas.

Quadrienais públicas	Percentual não ajustado ⁴⁰⁰	Percentual ajustado ⁴⁰¹	Estimador de Mínimos Quadrados ⁴⁰²	Erro padrão ⁴⁰³
Total	18,8	18,8	-3,40	5,66
Raça/etnicidade				
Branco não Hispânico	19,6	19,7	-1,77	2,69
<i>Preto, não hispânico</i>	25,4	21,4	†	†
Hispânico	13,6*	13,4*	-8,09	3,31
Asiático/Ilhéu do Pacífico	10,5*	15,7	-5,76	3,93
Outro	13,1	18,3	-3,17	7,88
Quartil de Renda em 1994				
Quartil inferior	23,8*	21,2	2,84	2,50
Quartis intermediários	18,8	17,9	-0,41	1,92
<i>Quartil superior</i>	15,2	18,3	†	†
Status geracional: primeira geração da família no <i>college</i> ?				
Sim	25,0*	20,2	1,92	1,76
<i>Não</i>	14,5	18,2	†	†
Idade				
<i>18 anos ou menos</i>	15,5	19,7	†	†
19-23	21,7*	18,2	-1,48	1,91
24 ou mais	46,0*	11,7	-7,96	6,95
Adiou matrícula após término da <i>high school</i> ?				
<i>Não</i>	15,5	17,5	†	†
Sim	33,2*	24,3*	6,83	2,66

⁴⁰⁰ As estimativas têm por base o BPS: 96/98.

⁴⁰¹ As percentagens estão ajustadas para as diferenças associadas com as outras variáveis da tabela, ver: Ver: *Appendix B – technical notes. Short-term Enrollment in Postsecondary Education*. Pp. 93-100.

⁴⁰² Estimador de Mínimos Quadrados multiplicado por cem para refletir percentagem, ver: Ver: *Short-term Enrollment in Postsecondary Education, Appendix B – technical notes*, p. 93 – 100.

⁴⁰³ Erro padrão do estimador de mínimos quadrados, ajustado pelo efeito de desenho, multiplicado por cem para refletir percentagem, ver: *Appendix B – technical notes. Short-term Enrollment in Postsecondary Education*. Pp. 93-100.

Quadriennais públicas	Percentual não ajustado	Percentual ajustado	Estimador de Mínimos Quadrados	Erro padrão
Regime				
Integral	17,2*	18,9	-4,06	3,80
Misto	14,9*	15,2	-7,76	4,37
<i>Meio período</i>	47,2	23,0	†	†
Status familiar				
<i>Dependente</i>	16,7	18,9	†	†
Independente	42,0*	18,3	-0,61	5,68
Trabalha durante os estudos?				
Não	12,9	16,7	-2,50	1,65
<i>Trabalhou em meio período</i>	18,7	19,2	†	†
Trabalhou em tempo integral	38,5*	24,5	5,23	2,71
É ou foi casado?				
<i>Não</i>	17,5	19,2	†	†
Sim	47,0*	11,4	-7,80	7,00
Dependentes?				
<i>Não</i>	17,3	18,4	†	†
Sim	46,7*	29,7	11,30	12,81
Pai ou Mãe solteira?				
<i>Não</i>	18,0	19,1	†	†
Sim	39,6*	4,9	-14,20	8,95

Quadriensais públicas	Percentual não ajustado	Percentual ajustado	Estimador de Mínimos Quadrados	Erro padrão
Tipo de diploma na <i>High School</i>				
<i>Regular</i>	18,6	18,6	†	†
Outro	35,6	30,2*	11,59	5,72
Papel principal				
<i>Estudante principal ou exclusivamente</i>	16,4	18,3	†	†
Principalmente empregado	44,0*	25,6*	7,33	3,18
Objetivo educacional inicial ⁴⁰⁴				
Menos que <i>bachelor</i>	39,6*	27,7*	9,81	2,87
<i>Bachelor's</i>	16,0	17,9	†	†
Expectativas educacionais eventuais ⁴⁰⁵				
Não sabe	24,4*	12,5	-8,59	8,91
Menos que <i>bachelor</i>	58,1*	21,2	0,16	6,55
<i>Bachelor</i>	28,3*	18,7	-2,41	2,26
<i>Advanced degree (pós)</i>	13,5	21,1	†	†
Primeiro período matriculado				
<i>Outono (1º semestre)</i>	17,7	19,3	†	†
Outro	35,9*	12,8	-6,44	3,42
Frequêntou curso de nivelamento entre 1995 e 1996?				
<i>Não</i>	17,8	18,5	†	†
Sim	24,3*	20,6	2,16	2,12
Pontuação média GPA 1995-96 ⁴⁰⁶				
<i>2,75 ou mais</i>	8,8	11,3	†	†
Menos que 2,75	27,8*	25,8*	14,50	1,59

⁴⁰⁴ Refere-se ao grau que o estudante esperava completar em sua primeira instituição de ensino quando da entrevista no ano base (1995-96).

⁴⁰⁵ Refere-se a resposta do estudante à seguinte questão: “qual o nível educacional mais alto que você espera completar?” perguntada na entrevista no ano base 1995-96.

⁴⁰⁶ Indica o GPA do estudante durante o período de 1995 a 1996. O GPA do estudante informado por cada instituição foi recodificado numa escala de 0 a 4. Nos casos de informação não disponível utilizou-se a declaração do estudante de seu GPA na forma categórica. Na tabela, 2,75 ou acima abarca os seguintes desempenhos: conceitos, predominantemente A, predominantemente A e B e predominantemente B. Abaixo de 2,75 abarca os seguintes desempenhos: predominantemente B e C, predominantemente C, predominantemente C e D, predominantemente D ou abaixo.

Quadriennais públicas	Percentual não ajustado	Percentual ajustado	Estimador de Mínimos Quadrados	Erro padrão
Pontuação no SAT combinada ⁴⁰⁷				
Não disponível	33,5*	15,8	-2,30	3,22
<i>Até 1000</i>	20,1	18,1	†	†
Acima de 1000	12,5*	21,0	2,91	1,85
(...)				
Integração Social				
Baixa	28,1*	18,9	0,02	1,86
<i>Alta</i>	14,6	18,8	†	†
Integração Acadêmica				
Baixa	31,1*	24,2*	7,12	1,85
<i>Alta</i>	15,0	17,1	†	†
(...)				
Taxa de graduação da Instituição ⁴⁰⁸				
Até 33 %	28,4*	20,2*	6,82	2,99
De 34 até 67 %	18,9*	19,7*	6,28	2,35
<i>Mais de 67 %</i>	4,9	13,4	†	†
Status de transferência				
<i>Não se transferiu</i>	19,8	20,7	†	†
Transferiu-se até 1998	15,0*	11,5*	-9,18	1,90

⁴⁰⁷ Escores no SAT foram obtidos via instituição, ou declaração do próprio estudante, ou via escores no ACT, quando disponíveis. Nove por cento dos alunos ingressantes em instituições quadriennais públicas não tinham esta informação. Ver apêndice A pp. 81-92 para detalhes.

⁴⁰⁸ Taxa de graduação da coorte de calouros de tempo integral em 150 % do tempo esperado para se completar o curso conforme reportado ao IPEDS (*integrated postsecondary education data system*) pelas instituições de ensino. Ver apêndice A para maiores detalhes.

Quadriensais públicas	Percentual não ajustado	Percentual ajustado	Estimador de Mínimos Quadrados	Erro padrão
Houve mudanças nas expectativas educacionais entre 1996 e 1998 ⁴⁰⁹				
Nunca esperou ou reduziu suas expectativas para menos que pós-graduação	34,0*	25,3*	15,26	2,00
<i>Sempre esperou ou aumentou as expectativas até o nível de pós-graduação</i>	8,1	10,0	†	†
Clareou expectativas	23,9*	29,6*	19,58	9,17
Não sabia em 1998	41,3*	34,3*	24,27	5,21
Mudança no número de dependentes				
<i>Nunca teve dependentes</i>	15,9	17,3	†	†
Aumentou	60,3*	43,2*	25,89	4,22
Diminuiu ou se manteve	44,2*	29,3	11,96	11,94

* $p < 0,05$

† Não aplicável para o grupo de referência.

Nota: o grupo em itálico em cada categoria é o de referência para efeitos de comparação.

Fonte: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *1996/98 Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS:96/98)*, pp. 37-40.

Alguns resultados obtidos em instituições quadriensais privadas sem fins lucrativos diferem daqueles obtidos em instituições quadriensais públicas. No que concerne às instituições quadriensais privadas sem fins lucrativos, ao contrário das quadriensais públicas, controlando-se pelas demais variáveis da tabela, diferenças étnicas não retornaram nenhuma diferença significativa no risco de evasão.

Níveis mais baixos de integração social (ao invés de baixa integração acadêmica, como foi encontrado nas instituições quadriensais públicas) se mostraram associados com maiores taxas de evasão. Estudantes cujo regime de frequência era misto apresentaram maiores taxas de evasão do que os de tempo integral após controle das demais variáveis. E estudantes que eram ou foram casados apresentaram maiores chances de evasão.

⁴⁰⁹ Esta variável indica que combinação de expectativas educacionais o respondente apresentou quando perguntadas na entrevista inicial em 1996 e na rodada da primavera de 1998. A categoria "Clareou as expectativas" refere-se a estudantes que responderam "não sei" em 1996, mas apresentaram expectativas claras em 1998. Mede a variação nas expectativas durante a primeira metade da graduação.

Agora, em comum com as quadrienais públicas, quartis de renda e faixa etária não mostraram diferenças significativas; e diferenças nos objetivos educacionais iniciais e de desempenho acadêmico se mostraram significativamente relacionados à evasão.

Ao contrário das instituições públicas, entretanto, ser da primeira geração da família a ingressar no ensino superior se mostrou significativo, ou seja, estes apresentaram maior risco de evasão. E adiar o ingresso no ensino superior não se mostrou significativo para o comportamento de evasão.

Nos quesitos de situação familiar, ser ou ter sido casado, e ter tido filhos durante o período abarcado pelas entrevistas da pesquisa ao longo do curso se mostraram significativos para o risco de evasão, embora, de modo semelhante às instituições públicas, já ter filhos antes do ingresso não tenha impacto.

Entre alunos matriculados nas instituições com as menores taxas de graduação, até 33%, o risco foi significativamente maior do que em relação àqueles de instituições com as maiores taxas, acima de 67%, os das instituições de nível intermediário não apresentaram diferenças significativas.

De modo semelhante às instituições públicas, e isto é um dado importante, pois relaciona-se ao nível de compromisso com a meta da graduação, o comportamento de transferência de instituição se mostrou significativamente associado ao menor risco de evasão.

No que concerne ao impacto das metas educacionais individuais, quando estas são inferiores à pós-graduação, ou se reduziram no período decorrido entre as entrevistas da pesquisa ao longo do curso, ou tiveram um impacto significativo em comparação com aqueles que almejam à pós-graduação, já as demais categorias de metas não se mostraram significativas.

Tabela 9 - Porcentagem de estudantes universitários recém-ingressantes em 1995–96 em instituições quadrienais privadas sem fins lucrativos que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera (1º semestre) de 1998 (6º semestre letivo), e percentual ajustado após controle da covariação das variáveis da tabela, por características selecionadas.

Quadrienais privadas sem fins lucrativos	Percentual não ajustado ⁴¹⁰	Percentual ajustado ⁴¹¹	Estimador de Mínimos Quadrados ⁴¹²	Erro padrão ⁴¹³
Total	17,2	17,2	-8,59	6,16
Raça/etnicidade				
Branco não Hispânico	16,1	18,0	5,89	3,61
<i>Preto, não hispânico</i>	22,7	12,1	†	†
Hispânico	23,8	18,2	6,13	4,43
Asiático/Ilhéu do Pacífico	10,3*	14,9	2,74	5,07
Outro	(#)	(#)	(#)	(#)
Quartil de Renda em 1994				
<i>Quartil inferior</i>	26,5	19,3	†	†
Quartis intermediários	16,9*	16,8	-2,45	2,69
Quartil superior	11,3	16,2	-3,05	3,24
Status geracional: primeira geração da família no <i>college</i> ?				
Sim	28,7*	21,5*	5,77	2,43
<i>Não</i>	12,8	15,7	†	†
Idade				
<i>18 anos ou menos</i>	13,3	18,4	†	†
19-23	20,7*	18,2	-0,21	2,46
24 ou mais	45,1*	(⁴¹⁴)	-23,01	8,88
Adiou matrícula após término da <i>high school</i> ?				
<i>Não</i>	13,6	16,4	†	†
Sim	33,8*	20,8	4,40	3,57

⁴¹⁰ As estimativas têm por base o BPS: 96/98.

⁴¹¹ As percentagens estão ajustadas para as diferenças associadas com as outras variáveis da tabela (ver apêndice B).

⁴¹² Estimador de Mínimos Quadrados multiplicado por cem para refletir percentagem (ver apêndice B).

⁴¹³ Erro padrão do estimador de mínimos quadrados, ajustado por efeito de desenho, multiplicado por cem para refletir percentagem.

⁴¹⁴ Percentual ajustado calculado a partir dos coeficientes de regressão retornou valor inferior a zero, fora da faixa de percentagens possíveis.

Quadriensais privadas sem fins lucrativos	Percentual não ajustado	Percentual ajustado	Estimador de Mínimos Quadrados	Erro padrão
Regime				
<i>Integral</i>	14,1	16,5	†	†
Misto	31,0*	25,3*	8,80	4,18
Meio período	50,8*	20,1	3,68	5,92
Status familiar				
<i>Dependente</i>	14,4	17,4	†	†
Independente	44,5*	14,4	-2,98	6,83
Trabalha durante os estudos?				
Não	14,6*	18,2	0,40	4,14
Trabalhou em meio período	13,9*	16,4	-1,38	3,93
<i>Trabalhou em tempo integral</i>	37,8	17,8	†	†
É ou foi casado?				
<i>Não</i>	15,3	16,4	†	†
Sim	62,4*	36,3*	19,89	8,22
Dependentes?				
<i>Não</i>	15,4	17,3	†	†
Sim	58,4*	13,9	-3,32	18,55
Pai ou Mãe solteira?				
<i>Não</i>	16,2	17,2	†	†
Sim	47,2*	15,4	-1,83	13,42

Quadriennais privadas sem fins lucrativos	Percentual não ajustado	Percentual ajustado	Estimador de Mínimos Quadrados	Erro padrão
Tipo de diploma na <i>High School</i>				
<i>Regular</i>	16,6	17,2	†	†
Outro	37,4*	17,1	-0,12	6,55
Papel principal				
<i>Estudante principal ou exclusivamente</i>	14,4	17,0	†	†
Principalmente empregado	42,5*	19,7	2,68	4,79
Objetivo educacional inicial ⁴¹⁵				
Menos que <i>bachelor</i>	45,5*	30,2*	14,47	3,72
<i>Bachelor's</i>	13,1	15,8	†	†
Expectativas educacionais eventuais ⁴¹⁶				
Não sabe	22,2*	26,7	11,84	14,51
Menos que <i>bachelor</i>	(#)	(#)	(#)	(#)
<i>Bachelor</i>	26,1*	10,7	-4,18	3,16
<i>Grau Avançado (pós)</i>	11,7	14,9	†	†
Primeiro período matriculado				
Outono (1º semestre)	15,8	17,1	†	†
Outro	42,5*	17,6	0,45	5,35
Frequêntou curso de nivelamento entre 1995 e 1996?				
<i>Não</i>	15,6	17,4	†	†
Sim	21,9	15,3	-2,11	3,37
Pontuação média GPA 1995-96 ⁴¹⁷				
2,75 ou mais	8,5	10,6	†	†
Menos que 2,75	28,9*	25,7*	15,06	2,08

⁴¹⁵ Refere-se ao grau que o estudante esperava completar em sua primeira instituição de ensino pós-secundário quando da entrevista no o base 1995-96.

⁴¹⁶ Refere-se a resposta do estudante à seguinte questão: “qual o nível educacional mais alto que você espera completar?” perguntada na entrevista no ano base 1995-96.

⁴¹⁷ Indica o GPA do estudante durante o período de 1995 a 1996. O GPA do estudante informado por cada instituição foi recodificado numa escala de 0 a 4. Nos casos de informação não disponível utilizou-se a declaração do estudante de seu GPA na forma categórica. Na tabela, 2,75 ou acima abarca os seguintes desempenhos: conceitos predominantemente A, predominantemente A e B e predominantemente B. Abaixo de 2,75 abarca os seguintes desempenhos: predominantemente B e C, predominantemente C, predominantemente C e D, predominantemente D ou abaixo.

Quadriennais privadas sem fins lucrativos	Percentual não ajustado	Percentual ajustado	Estimador de Mínimos Quadrados	Erro padrão
Pontuação no SAT combinada ⁴¹⁸				
Não disponível	44,31*	20,4	5,06	4,68
Até 1000	19,8	15,3	†	†
Acima de 1000	7,9*	18,5	3,20	2,47
(...)				
Integração Social				
Baixa	34,7*	22,3*	6,50	3,06
<i>Alta</i>	11,5	15,8	†	†
Integração Acadêmica				
Baixa	33,3*	21,1	4,69	2,95
<i>Alta</i>	13,1	16,4	†	†
(...)				
Taxa de graduação da Instituição ⁴¹⁹				
Até 33 %	39,1*	22,8*	9,42	4,51
De 34 até 67 %	20,1*	19,0	5,60	2,87
<i>Mais de 67 %</i>	6,7	13,4	†	†
Status de transferência				
<i>Não se transferiu</i>	16,7	18,6	†	†
Transferiu-se até 1998	19,0	12,3*	-6,23	2,43

⁴¹⁸ Escores no SAT foram obtidos via instituição, ou declaração do próprio estudante, ou via escores no ACT, quando disponíveis. Nove por cento dos alunos ingressantes em instituições quadriennais públicas não tinham esta informação. Ver apêndice A pp. 81-92 para detalhes.

⁴¹⁹ Taxa de graduação da coorte de calouros de tempo integral em 150 % do tempo esperado para se completar o curso conforme reportado ao IPEDS (*Integrated Postsecondary Education Data System*) pelas instituições de ensino. Ver apêndice A para maiores detalhes.

Quadriennais privadas sem fins lucrativos	Percentual não ajustado	Percentual ajustado	Estimador de Mínimos Quadrados	Erro padrão
Houve mudanças nas expectativas educacionais entre 1996 e 1998 ⁴²⁰				
Nunca esperou ou reduziu as expectativas para menos que pós graduação	33,6*	29,0*	13,52	2,91
<i>Sempre esperou ou aumentou as expectativas até o nível de pós graduação</i>	8,9	15,5	†	†
Clareou expectativas	21,3*	10,5	-5,02	14,91
Não sabia em 1998	29,2*	21,8	6,26	9,07
Mudança no número de dependentes				
<i>Nunca teve dependentes</i>	13,8	15,5	†	†
Aumentou	58,9*	41,5*	25,96	5,45
Diminuiu ou se manteve	56,0*	38,3	22,83	19,52

* $p < 0,05$

† Não aplicável para o grupo de referência.

Nota: o grupo em itálico em cada categoria é o de referência para efeitos de comparação.

Fonte: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1996/98 Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS:96/98) p. 41-44.

Enquanto um número significativo de relações foi encontrado nos modelos multivariados relativos às instituições quadriennais, relativamente poucos fatores se mostraram significativos para as instituições bienais públicas. Por exemplo, a variável *objetivos educacionais iniciais na primeira instituição* se mostrou significativamente associada à evasão, de modo semelhante ao que se encontrou nas instituições quadriennais. Estudantes que planejaram obter um *certificate* ou um *associate degree* do *community college* onde eles ingressaram inicialmente, mostraram menos chance de evasão no período de três anos do que aqueles que não planejavam obter nenhum tipo de credencial da instituição. Ademais, desempenho mais baixo no primeiro ano se mostrou associado com altas taxas de evasão, controladas as demais variáveis, e estudantes que se transferiram para outras instituições até 1998 se mostraram com menos chance de evadir-se até a primavera

⁴²⁰ Combina respostas com as expectativas educacionais mais altas quando perguntadas em 1996 e 1998. A categoria "Clareou as expectativas" refere-se a estudantes que responderam "não sei" em 1996, mas apresentaram expectativas claras em 1998.

de 1998 (6º semestre letivo). Finalmente, estudantes que tiveram filhos durante o período abrangido pela pesquisa tiveram taxas maiores de evasão do que os que não os tiveram.

Estar trabalhando de modo concomitante aos estudos se mostrou associado à evasão entre estudantes ingressantes em instituições bienais públicas, controladas as demais variáveis, relação esta que não foi detectada entre os estudantes das quadrienais. Estudantes que não trabalhavam ou o faziam em meio período, apresentaram menos chance de evasão em três anos do que os que trabalhavam em tempo integral durante o primeiro ano de curso, após controle das demais variáveis.

Tabela 10- Porcentagem de estudantes universitários recém-ingressantes em 1995–96 em instituições bienais públicas que se retiraram sem obter credencial e não retornaram até a primavera de 1998 (6º semestre letivo), e percentual ajustado após controle da covariação das variáveis da tabela, por características selecionadas.

Bienais Públicas	Percentual não ajustado ⁴²¹	Percentual ajustado ⁴²²	Estimador de Mínimos Quadrados ⁴²³	Erro padrão ⁴²⁴
Total	43,6	43,6	50,13	16,79
Idade				
18 anos ou menos	33,6*	42,9	1,57	11,11
19-23	42,1*	46,2	4,89	9,59
24 ou mais	59,5	41,3	†	†
Adiou matrícula após término da <i>high school</i> ?				
Não	33,1	43,8	†	†
Sim	55,4*	43,5	-0,28	7,45
Papel principal				
Principal ou exclusivamente estudante	38,6	43,9	†	†
Principalmente empregado	57,7*	42,9	-1,06	5,84
Objetivo educacional inicial ⁴²⁵				
Nenhum	64,2	59,0	†	†
Certificate	43,6*	22,8*	-36,21	8,89
Associate's	42,4*	43,0*	-16,00	7,44
Bachelor's ou transferir-se para uma instituição quadrienal	33,3*	45,9	-13,15	8,08
Expectativas educacionais eventuais ⁴²⁶				
Não sabe	48,1	49,2	6,91	14,71
Menos que <i>bachelor</i>	60,3*	42,4	0,08	8,35
<i>Bachelor</i>	42,4	41,9	-0,46	5,90
<i>Advanced degree (pós)</i>	33,7	42,3	†	†

⁴²¹ As estimativas têm por base o BPS: 96/98.

⁴²² As percentagens estão ajustadas para as diferenças associadas com as outras variáveis da tabela (ver apêndice B).

⁴²³ Estimador de Mínimos Quadrados multiplicado por cem para refletir percentagem (ver apêndice B).

⁴²⁴ Erro padrão do estimador de mínimos quadrados, ajustado efeito de desenho, multiplicado por cem para refletir percentagem.

⁴²⁵ Refere-se ao grau que o estudante esperava completar em sua primeira instituição de ensino pós-secundário quando da entrevista no base 1995-96.

⁴²⁶ Refere-se a resposta do estudante à seguinte questão: "qual o nível educacional mais alto que você espera completar?" perguntada na entrevista no ano base 1995-96.

Bienais Públicas	Percentual não ajustado	Percentual ajustado	Estimador de Mínimos Quadrados	Erro padrão
Razão principal para matricular-se ⁴²⁷				
Habilidades para o trabalho	58,1*	47,4	8,07	7,11
Grau ou certificado	46,4*	43,2	3,90	6,30
<i>Transferir-se para uma quadrienal</i>	29,3	39,3	†	†
Outro tipo de transferência	64,1*	66,9*	27,61	13,97
Aperfeiçoamento pessoal	54,6*	45,5	6,17	6,92
Pontuação média GPA 1995-96 ⁴²⁸				
<i>2,75 ou mais</i>	38,4	37,8	†	†
Menos que 2,75	47,2*	47,9*	10,15	4,58
Pontuação no SAT combinada ⁴²⁹				
<i>Não disponível</i>	53,9	47,7	†	†
Até 1000	29,4*	37,3	-10,39	5,57
Acima de 1000	20,4*	40,4	-7,23	10,35
(...)				
Integração Social				
Baixa	48,6*	44,0	1,44	5,54
<i>Alta</i>	29,9	42,5	†	†
Integração Acadêmica				
Baixa	49,1*	41,4	-5,46	4,80
<i>Alta</i>	36,8	46,9	†	†

⁴²⁷ Aplica-se apenas a estudantes ingressantes em instituições bienais públicas.

⁴²⁸ Indica o GPA do estudante durante o período de 1995 a 1996. O GPA do estudante informado por cada instituição foi recodificado numa escala de 0 a 4. Nos casos de informação não disponível utilizou-se a declaração do estudante de seu GPA na forma categórica. Na tabela, 2,75 ou acima abarca os seguintes desempenhos: conceitos, predominantemente A, predominantemente A e B e predominantemente B. Abaixo de 2,75 abarca os seguintes desempenhos: predominantemente B e C, predominantemente C, predominantemente C e D, predominantemente D ou abaixo.

⁴²⁹ Escores no SAT foram obtidos via instituição, ou declaração do próprio estudante, ou via escores no ACT, quando disponíveis. Sessenta por cento dos alunos ingressantes em instituições bienais públicas não tinham esta informação. Ver apêndice A p. 92 para detalhes.

Bienais Públicas	Percentual não ajustado	Percentual ajustado	Estimador de Mínimos Quadrados	Erro padrão
Status de transferência				
<i>Não se transferiu</i>	53,5	51,3	†	†
Transferiu-se até 1998	13,9*	20,7*	-30,60	5,61
Houve mudanças nas expectativas educacionais entre 1996 e 1998 ²⁴³⁰				
Nunca esperou ou reduziu as expectativas para menos que pós graduação	49,6*	48,3	11,14	5,97
<i>Sempre esperou ou aumentou as expectativas até o nível de pós graduação</i>	24,3	37,1	†	†
Clareou expectativas	40,7	34,3	-2,82	15,46
Não sabia em 1998	61,9*	55,3	18,13	10,34
Mudança no número de dependentes				
<i>Nunca teve dependentes</i>	37,0	38,0	†	†
Aumentou	61,0*	56,1*	18,12	8,23
Diminuiu ou se manteve	54,0*	59,9	21,87	16,57

* $p < 0,05$

† Não aplicável para o grupo de referência

Nota: o grupo em itálico em cada categoria é o de referência para efeitos de comparação.

Fonte: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1996/98 Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS:96/98) p. 37-40.

A partir das três tabelas acima, o que se pode constatar é que na análise multivariada apenas algumas variáveis se mostraram significativamente associadas à evasão, quando mantidas as demais sob controle, como baixa integração social e acadêmica dos estudantes, taxas inferiores de graduação institucional, transferência de instituição, expectativas educacionais, desempenho no SAT e aumento no número de dependentes.

Vale notar que estudantes que se transferiram para uma instituição diferente apresentaram menos probabilidade de evasão, ou seja, do ponto de vista da trajetória estudantil, a transferência, sendo um ato voluntário, denota um nível de compromisso à meta

⁴³⁰ Combina respostas com as expectativas educacionais mais altas quando perguntadas em 1996 e 1998. A categoria "Clareou as expectativas" refere-se a estudantes que responderam "não sei" em 1996, mas apresentaram expectativas claras em 1998.

de graduar-se, o que significa dizer que se associam a este comportamento outras variáveis sabidamente associadas à persistência. Estudantes cujas expectativas educacionais se mantiveram altas ou aumentaram se mostraram com maiores chances de permanecerem matriculados do que outros grupos, o que corrobora tanto os modelos teóricos aqui apresentados como outros achados em pesquisas semelhantes, ou seja, a persistência estudantil bem como a realização educacional está associada aos níveis de aspirações e metas educacionais individuais.

Em todos os três tipos de instituição se pôde constatar que estudantes que tiveram filhos no período de três anos abarcado pela pesquisa mostraram significativamente mais chance de evasão do que os que não tiveram filhos. Esta correlação em particular corrobora a já conhecida associação entre padrão de fecundidade e nível educacional. A decisão em se postergar a reprodução entre as classes educadas se tem mostrado uma questão de fundo econômico, ou seja, adiar o impacto que a reprodução representa no padrão de vida para um momento em que os indivíduos se sintam capazes de suportar economicamente este fardo. Não devemos esquecer que a variável faixa etária está controlada, o que inviabiliza a hipótese de um efeito de coorte, ou seja, alunos mais velhos, “não típicos”, tendo filhos. Na verdade, o nível de adesão a este projeto de se adiar a reprodução deve ser correlato direto do nível de adesão a projetos educacionais pessoais exigentes, como pós-graduações, particularmente entre às mulheres. O alongamento do tempo de escolarização, ou a inflação credencialista que assola as sociedades mais avançadas tem ajudado a consolidar a idéia entre indivíduos jovens em idade reprodutiva de que é preciso investir o máximo de tempo possível em formação, consolidar uma posição no mercado de trabalho antes de se ter filhos.

No caso dos dois tipos de instituições quadrienais, públicas e privadas sem fins lucrativos, aqueles estudantes que tinham objetivos que não incluíam o grau de *bachelor* na instituição inicial tiveram maiores taxas de evasão, ou seja, mais uma vez a relação entre nível de aspiração e persistência. Um estudante que, ao ingressar em uma instituição quadrienal, não almeja claramente a graduação plena, já entra nesta corrida em desvantagem, se configurando num estudante sob risco de evasão.

Ainda no quesito das aspirações educacionais, podemos observar que nos três tipos de instituição as expectativas educacionais eventuais não se mostraram associadas à evasão no modelo multivariado.

No quesito desempenho educacional, em todos os três tipos de instituição, estudantes cuja pontuação no GPA (*grade point average*) ficou com média inferior ao ponto de corte estabelecido em 2,75 mostraram mais chance de evasão do que aqueles pontuaram acima, levando-se em conta escores nos testes de admissão, o que corrobora em parte a conhecida conexão entre o desempenho educacional e o risco de evasão, aquele sendo um indicador inverso deste. Entretanto, se pode notar que a pontuação do SAT, possivelmente em função das dificuldades técnicas envolvidas em sua aplicação nesta pesquisa, não se mostrou significativa em nenhum dos tipos de instituição analisado.

O que as análises bivariadas e multivariadas mostraram até aqui é que vários fatores se mostraram associados com o comportamento da evasão. A variável *metas educacionais iniciais na primeira instituição cursada*, quando assumiu valores relativos a metas de níveis modestos ou a metas não claramente consolidadas, se mostraram associadas com evasão em todos os tipos de instituição analisados. No caso específico dos estudantes que ingressaram em instituições bienais (*community colleges*), em termos comparativos, suas metas se mostraram em média as mais modestas dos três tipos de instituições analisados, e suas motivações para o ingresso bastante diversificadas. Ainda assim, mesmo ingressando em uma instituição bienal, 29% destes pretendiam completar uma pós-graduação (*advanced degree*) e 38% pretendiam transferir-se para uma instituição quadrienal.

O baixo desempenho acadêmico durante o primeiro ano letivo se mostrou associado com maior taxa de evasão em todos os tipos de instituição analisados, mesmo após controle da covariação. A transferência de instituição até 1998 também se mostrou associada à menor taxa de evasão bem como ter tido filhos durante o período abarcado pela pesquisa.

Estudantes que ingressaram em instituições quadrienais com maiores taxas de graduação tiveram menores taxas de evasão, entretanto tal relação não foi detectada entre estudantes ingressantes em instituições bienais.

A pesquisa também contemplou as razões dadas pelos evadidos para seu comportamento. Os estudantes pesquisados neste *survey* deram uma variedade de razões para terem evadido no período abarcado pela pesquisa, como se pode ver na Tabela 11 abaixo. A resposta mais freqüente entre os estudantes foi a necessidade de trabalhar (26%), seguida de outra razão financeira (16%), em terceiro, ter completado os cursos que queria (10%). Embora os estudan-

tes pudessem identificar até três razões para sua evasão, 61% identificaram apenas uma das razões apresentadas na tabela abaixo, e 24% não citou nenhuma destas razões. O gráfico e a tabela abaixo mostram a distribuição das razões dadas.

Tabela 11 - Porcentagem das várias razões alegadas por estudantes pós-secundários ingressantes em 1995-1996 que se evadiram até a primavera de 1998.

Razões alegadas para abandono dos estudos								
Problemas Acadêmicos	Já havia feitos os cursos que desejava	Insatisfeito	“Dando um tempo”	Mudança no Status da Família	Conflitos em casa / problemas pessoais	Conflitos no trabalho/ serviço militar	Precisou trabalhar	Outras razões financeiras
4	10	6	7	8	10	6	26	16

Nota: Respondentes podiam alegar até três razões incluindo outras não incluídas aqui. 61% identificaram apenas um das razões listadas aqui e 24% não listou nenhuma destas razões supracitadas.

Fonte: *Short-term Enrollment in Postsecondary Education*, p. VII.

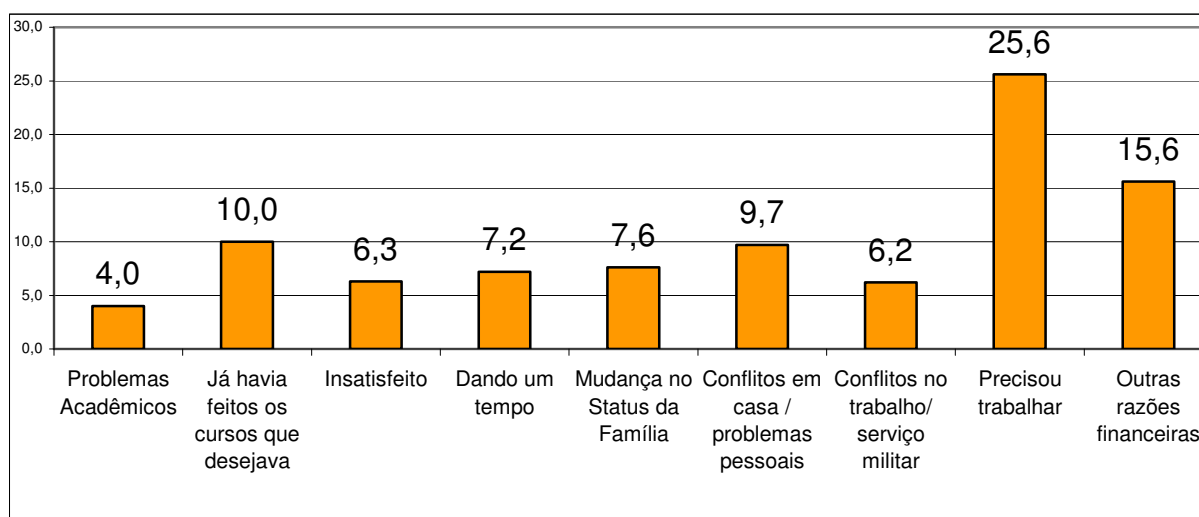


Gráfico 9 - Porcentagem das várias razões alegadas pelos estudantes ingressantes em 1995-1996 que partiram até a primavera de 1998 (6º semestre letivo).

Fonte: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1996/98 *Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study* (BPS:96/98), p. 52.

Uma análise das três razões supracitadas, como as que concentraram a maioria das alegações dos estudantes, mostra que estas estão, de certo modo, dentro do campo das metas ou aspirações e do nível de compromisso com estas. As alegadas “necessidade de trabalhar” e “outra razão financeira” estão mostrando, para pensar a partir do modelo de Tinto, que o nível de compromisso com esta meta educacional não é suficiente para resistir à competição com outros compromissos externos à vida acadêmica. Seguindo o raciocínio de Gambetta exposto anteriormente, o retorno de curto prazo de uma atividade remunerada que não exige uma gra-

duação se mostrou mais atraente do que persistir no investimento educacional, cujo retorno é a médio e longo prazo, e, dependendo do perfil socioeconômico do estudante e de seu cenário familiar, este retorno é percebido, em média, como altamente incerto.

O relatório da pesquisa, de modo exploratório, desagregou a distribuição acima por grupos de variáveis que cobrem as várias possibilidades de associação já conhecidas na sociologia da educação e que obviamente constaram da bateria de perguntas aplicadas no *survey* que deu origem ao banco de dados que subsidia esta análise.

A título de ilustração mostramos duas delas; a primeira é a tabela abaixo onde se tem uma desagregação por tipo de instituição a explorar a hipótese de diferenças na distribuição das razões alegadas para a evasão entre os três tipos de instituição analisados: quadriensais públicas, quadriensais privadas sem fins lucrativos e bienais públicas.

Tabela 12 - Distribuição percentual das várias razões alegadas pelos estudantes ingressantes em 1995-1996 que partiram até a primavera de 1998, por tipo de sua primeira instituição e último ano matriculado.

	Problemas Acadêmicos	Já havia feitos os cursos que desejava	Insatisfeito	Dando um tempo	Mudança no Status da Família	Conflitos da em casa / problemas pessoais	Conflitos no trabalho/ serviço militar	Precisou trabalhar	Outras razões financeiras
Total	4,0	10,0	6,3	7,2	7,6	9,7	6,2	25,6	15,6
Primeiro tipo de instituição frequentada									
Quadriensal	9,2	4,7	8,9	7,4	12,4	12	3,3	16,8	19,3
Quadriensal pública									
Quadriensal pública	11,1	4,8	8,1	7,8	11,3	11	2,9	16,9	17
Quadriensal privada sem fins lucrativos									
Quadriensal privada sem fins lucrativos	4,7	4,4	10,9	6,6	14,9	14,4	4,3	16,5	24,5
Bial pública									
Bial pública	2,0	12,0	5,2	7,1	5,8	8,7	7,2	29	14,2
Último ano matriculado									
1995-96	3,3	14,2	7,6	4	7,5	8,4	6,2	23,4	13,3
1996-97	4,3	7,2	5,1	9,6	9,1	10,6	6,4	25,9	17,2
1997-98	4,3	7,2	5,1	9,6	9,1	10,6	6,4	25,9	17,2
Total	11,9	28,6	17,8	23,2	25,7	29,6	19	75,2	47,7

Fonte: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *1996/98 Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS:96/98)*, p.52.

O que se pode constatar na Tabela 12 acima é que, dentre os estudantes que se retiraram, os que haviam ingressado em instituições quadriensais apresentaram maior probabilidade de alegar problemas acadêmicos ou mudanças no status familiar do que os estudantes das bie-

nais. Por outro lado, de modo consistente com que viemos observando até aqui, os estudantes que haviam ingressado nas bienais e se retiraram, apresentaram maior probabilidade de alegar que haviam feito os cursos que desejavam (metas mais modestas e acessíveis), ou que precisavam trabalhar (compromisso externo capaz de suplantar compromisso com meta da graduação), do que os estudantes das quadrienais. E *problemas acadêmicos*, por sua vez, foi uma variável mais importante entre estudantes das instituições públicas do que entre os das instituições privadas sem fins lucrativos.

Outra forma de desagregação dos dados obtidos pelas razões alegadas é mostrada na tabela abaixo, que abarcou dois conhecidos focos de problemas para a persistência estudantil no ensino superior: as metas educacionais dos estudantes e o impacto de se ter filhos durante o curso. Com efeito, nota-se pouca variação entre a distribuição total, que aparece na primeira linha da tabela, e as distribuições desagregadas, mas chama a atenção o fato de que os estudantes que mantiveram a expectativa educacional eventual (ou aumentaram-na até o nível) de uma pós-graduação se mostraram menos propensos a alegar terem completados os cursos que desejavam, em comparação com os que não esperavam obter uma pós ou que não sabiam em 1998 que nível educacional poderiam atingir, o que é consistente com o temos observado até aqui sobre o impacto das metas educacionais sobre a persistência.

Tabela 13 - Porcentagem de estudantes pós-secundários que se retiraram até a primavera de (1º semestre) de 1998, razões alegadas por mudanças relacionadas à família e às circunstâncias educacionais até 1998.

	Razões alegadas para abandono dos estudos								
	Problemas Acadêmicos	Já havia feitos os cursos que desejava	Insatisfeito	"Taking time off" ("Dando um tempo")	Mudança no Status da Família	Conflitos em casa/problemas pessoais	Conflitos no trabalho/serviço militar	Precisou trabalhar	Outras razões financeiras
Total	4,0	10,0	6,3	7,2	7,6	9,7	6,2	25,6	15,6
Status de transferência									
Não se transferiu	3,9	10,7	6,0	6,6	7,7	9,7	6,7	25,3	15,5
Transferiu-se até 1998	4,4	4,4	8,2	12,0	6,8	9,3	2,2	28,6	16,3
Houve mudanças nas expectativas educacionais entre 1996 e 1998 ⁴³¹									
Nunca esperou ou reduziu as expectativas para menos que pós graduação	4,7	10,9	7,5	7,5	8,2	9,5	4,4	23,3	18,8
Sempre esperou ou aumentou as expectativas até o nível de pós graduação	4,2	2,0	8,1	4,7	5,1	11,7	9,2	23,3	15,7
Clareou expectativas	3,4	7,0	3,7	12,8	10,8	10,1	4,8	39,0	8,8
<i>Não sabia em 1998</i>	1,9	15,1	4,3	5,1	7,4	9,0	12,5	26,6	10,6
Mudança no número de dependentes									
<i>Nunca teve dependentes</i>	5,9	7,6	8,0	9,6	3,0	7,4	4,4	30,3	16,5
Aumentou	1,2	9,3	0,8	6,7	28,9	5,4	5,3	21,2	9,3
Diminuiu ou se manteve	0,4	17,7	5,3	1,0	5,8	19,7	15,2	15,3	21,0

Nota: Não se incluem aqui estudantes de instituições privadas sem fins lucrativos com duração inferior a quatro anos, públicas com duração inferior a dois anos ou privadas com fins lucrativos.

Fonte: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1996/98. *Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS:96/98)*. P. 62.

⁴³¹ Combina respostas com as expectativas educacionais mais altas quando perguntadas em 1996 e 1998. A categoria "Clareou as expectativas" refere-se a estudantes que responderam "não sei" em 1996, mas apresentaram expectativas claras em 1998.

O relatório do *survey* dedicou também uma parte às diferenças observadas no processo de evasão entre estudantes que ingressaram em instituições de tipos diferentes, ou seja, no sentido de explorar as razões alegadas para evasão por tipo de instituição em que o estudante ingressou primeiro, controlando-se a covariação entre as variáveis. Isto se fez necessário porque o tipo de instituição em que o estudante ingressou está associado às suas expectativas educacionais eventuais e às suas metas educacionais, porque, como já vimos, estudantes ingressantes em instituições bienais têm em média aspirações mais modestas, do tipo metas iniciais abaixo de uma graduação plena (*bachelor's degree*). Do mesmo modo, estudantes de perfil “não-típico” tendem a se concentrar mais em instituições bienais (*community colleges*) enquanto os de perfil tradicional tendem a se concentrar nas instituições de graduação plena. Os primeiros apresentam em média menos probabilidade de alegarem problemas acadêmicos do que seus pares alunos “típicos”. Similarmente, a mesma relação se verifica entre estudantes de instituições bienais e quadrienais. Outra covariação verificada é que tanto estudantes agrupados por perfil “não-típico”, quanto os ingressantes em instituições bienais, têm mais probabilidade de alegar terem feitos os cursos que desejavam do que seus pares agrupados por perfil “típico” ou por terem ingressado em instituições quadrienais. Em função destas covariações, o relatório publicou várias tabelas que mostram os percentuais não ajustados e ajustados para os estudantes que se evadiram com várias características pelos vários tipos de razões alegadas para se evadir (as mesmas apresentadas nas três tabelas acima). Este esforço empírico mostrou que poucas variáveis do perfil do estudante estão significativamente associadas com suas alegações para evasão⁴³².

Como já enfatizamos anteriormente, o desenho da pesquisa permite afirmar que os diferentes tipos de instituições, bienais e quadrienais, são como feixes que agrupam trajetórias que assemelham em termos de seu desenvolvimento prévio ao ingresso mais o peso da origem fa-

⁴³² Algumas das associações que se mostraram significativas foram a de que mulheres apresentaram em média, menos probabilidade de alegar razões acadêmicas do que os homens. Duas características não-típicas se mostraram associadas à alegação de problemas acadêmicos: o regime do curso, os que não cursaram em regime integral alegaram menos esta razão do que os que cursaram em regime integral; e regime de trabalho durante o curso, nestes casos a associação foi negativa, ou seja, os estudantes com mais horas de trabalho (tempo integral) apresentaram menor probabilidade de alegar problemas acadêmicos para evasão do que os que não trabalhavam em tempo integral.

Entre os que alegaram terem feitos os cursos desejados, apenas duas características se mostraram significativamente associadas: a de nunca terem almejado completar algum grau em sua primeira instituição em relação aos que os que tinham alguma credencial em mente, o que é consistente, metas mais modestas são mais facilmente atingidas e se elas estão abaixo do necessário para se completar o curso, é esperado o comportamento de evasão, muito embora esta razão não apareça entre as mais alegadas por estudantes sem metas educacionais, o que pode indicar a influência de outras razões. A segunda característica associada foi o baixo GPA. Este grupo de estudantes mostrou menos probabilidade de alegar terem feito os cursos que desejavam do que os de alto GPA.

miliar e todo o tipo de influência que esta pode causar na trajetória educacional do estudante. As instituições são, ao mesmo tempo, um produto de suas clientelas, bem como produtoras de suas clientelas, ou seja, cada uma delas coroa a trajetória de sua clientela com uma etapa de escolaridade de perfil provável e, poderíamos dizer, quase necessária na vida dos estudantes, no sentido de que probabilisticamente é difícil de escapar da “marca” que o nível de prestígio da instituição no sistema de ensino superior como um todo imprime nos estudantes egressos. Isto significa dizer que existe uma faixa de aspirações e possibilidades de carreira que objetivamente se coloca para o estudante e que ele ao mesmo tempo internalizou subjetivamente. Neste sentido, os dados analisados neste capítulo permitem mapear como se distribuem as trajetórias acadêmicas dos estudantes que logram ingressar no ensino superior norte-americano, com suas várias ramificações, pontos de entrada e de saída.

Enfim, a partir desta massa de dados que o *Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study 96/98* nos proporcionou, podemos afirmar que as trajetórias educacionais no ensino pós-secundário norte-americano estão sujeitas a inúmeros obstáculos antes que cheguem a termo com a obtenção da credencial. Muitos destes obstáculos são prévios ao ingresso, são provenientes da herança familiar e a experiência vivida dos estudantes que os conduzem a pontos de entrada no sistema com perspectivas bastante distintas, sejam as instituições quadrienais que conduzem a uma graduação plena de quatro anos, os *four-year colleges*, que traduzi aqui por quadrienais, sejam as instituições “bienais”, os *two-year colleges*, ou *community colleges*, que até podem conduzir a uma transferência para uma graduação plena, mas que no final, são instituições que recrutam estudantes de origens e aspirações mais modestas que podem render uma credencial menos valiosa no mercado (*certificate* ou *associate*). A conseqüência desta localização estrutural distinta na hierarquia de prestígio das trajetórias educacionais é que estudantes que ingressam em instituições quadrienais em média se evadem menos que os que ingressaram nas bienais.

No quesito aspirações ou metas educacionais, suas diferenças também se refletem nas probabilidades de evasão, quanto mais modestas, maior esta probabilidade nos três tipos de instituição estudados, embora seja forçoso lembrar que esta relação observada não leva em conta o fato de que há estudantes, particularmente nas instituições bienais que não almejavam obter credencial. Estas diferenças de aspirações também estão associadas ao tipo de instituição, como já dissemos acima, sendo as dos estudantes ingressantes nas bienais mais modestas que seus pares das instituições quadrienais.

Em todos os três tipos de instituição analisados o baixo desempenho no primeiro ano de curso se mostrou associado com maiores taxas de evasão. Ademais, mudanças nas circunstâncias educacionais e familiares dos estudantes bem como características não-típicas se mostraram associadas com maiores taxas de evasão até no modelo multivariado.

No que concerne às razões alegadas para evasão, necessidade de trabalhar e outras razões financeiras foram as mais freqüentes. Estudantes das instituições bienais mostraram maior probabilidade de alegar que tinham feito os cursos que desejavam ou que precisavam trabalhar, enquanto que os das quadrienais alegaram mais problemas acadêmicos e mudanças no status familiar.

Capítulo 6 - O Contexto Brasileiro

6.1 A Educação no Brasil e o Sistema de Oportunidades

O estudo do ensino superior não prescinde de um painel do sistema educacional como um todo, dentro do qual está inelutavelmente inserido, particularmente o que concerne aos níveis de acesso, cobertura das coortes correspondentes e qual tem sido seu papel no campo das oportunidades de mobilidade ascendente ou redução das desigualdades.

Estudos sobre a situação da educação no Brasil nos dão conta que a situação em termos de acesso e desigualdade tem mudado ligeiramente para melhor, mas que ainda estamos longe poder comemorar nossa chegada aos índices educacionais dos países membros da OECD. Nelson da Valle Silva⁴³³, por exemplo, afirma sobre a expansão educacional no Brasil, que o ensino médio cresceu, de pouco mais de um milhão de alunos em 1970, para quase sete milhões nos últimos anos da década de 90. A educação infantil cresceu mais de treze vezes durante as mesmas três décadas. Esta expansão nos níveis básico e médio é condição necessária, mas não suficiente, para a enorme expansão do ensino superior, particularmente do privado, que ocorreu nas últimas décadas, como veremos em números neste capítulo.

A acentuada redução da fecundidade das famílias brasileiras acabou por facilitar o processo de universalização do acesso ao sistema escolar, contribuindo para uma melhora do desempenho global do sistema escolar em nosso país. Houve também uma substancial melhoria nos indicadores de fluxos, graças às condições socialmente mais favoráveis das famílias e à generalização de programas de melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, considerável parcela de jovens chega ao ensino superior enfrentando enorme dificuldade, parte em função da origem social e de promoções de série ao custo de conteúdos programáticos e vivência escolar em contextos educacionais indutores de cultura estudantil terminal, ou seja, terminar o ensino médio para conseguir emprego, ou mudar para um melhor, para aqueles que já trabalham.

⁴³³ SILVA, Nelson do Valle “Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil.” in: HASENBALG, C. e SILVA, Nelson V. *Origens e Destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.

Ao analisar dados de distorção série/idade, de taxa de analfabetismo e de número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais, Valle Silva concluiu que as desigualdades educacionais brutas reduziram-se sensivelmente no período analisado.

A partir da análise subsequente o autor constatou que as variáveis socioeconômicas perdem peso explicativo à medida que se avança para as transições de níveis de escolaridade mais altos:

O efeito final da origem social sobre as chances de progresso escolar depende da estrutura de covariância entre estas variáveis e as características intervenientes. A seletividade escolar é influenciada pelas variáveis intervenientes, de tal forma que aqueles com maiores estímulos de seus pais, amigos e professores, maiores aspirações ocupacionais e maior capacidade cognitiva têm maiores chances de experimentar transições entre níveis mais elevados. Com isso, a covariância entre os fatores de origem social e características intervenientes tende a enfraquecer ao longo do processo educacional, diminuindo assim o efeito moral da origem social dos alunos sobre suas chances de progresso escolar⁴³⁴.

Como veremos mais adiante, as diferenças de aspirações individuais e expectativas de outros significativos exercem importante papel nas trajetórias educacionais no ensino superior. O autor apresenta duas explicações substantivas constantes na literatura que visam dar conta do padrão observado de efeitos declinantes ao longo das transições:

a) a mais antiga ("*selection process approach*"), proposta por Mare (1981), em que se atribui a evasão escolar diferencial por origem social devido à seletividade por características não-observadas como habilidade e motivação (...);

b) a mais recente propõe que uma "perspectiva de curso de vida" (o "*life-course approach*") indicaria que, conforme a participação educacional se expande nos níveis sociais mais baixos, os efeitos de origem social nos níveis mais elevados tornam-se menos significativos (Müller e Karle, 1993)⁴³⁵.

Outro modo de explicação, segundo Valle Silva, é fornecido por Goldthorpe⁴³⁶ e Breen e Goldthorpe⁴³⁷, que se trata de um modelo:

Com base na abordagem da Escolha Racional para explicar a persistência das diferenças de classe nas decisões educacionais que se apóia na operação de três mecanismos:

⁴³⁴ SILVA, Nelson do Valle. *Op cit.* p. 118.

⁴³⁵ SILVA, Nelson do Valle. *Op cit.* p. 119. As referências citadas no trecho são respectivamente: MARE, Robert D. "Change and Stability in Educational Stratification" *American Sociological Review*. Vol. 46, n° 1, Feb., 1981, pp. 72-87. e MÜLLER, Walter, KARLE, Wolfgang. "Social Selection in Educational Systems in Europe" *European Sociological Review*. 9: 1993, pp 1-23.

⁴³⁶ GOLDTHORPE, John H. "Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment" *The British Journal of Sociology*. Vol. 47, n° 3, Special Issue for Lockwood, sep., 1996, pp. 481-505.

⁴³⁷ BREEN, Richard, GOLDTHORPE, John. "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory" *Rationality and Society*. Vol. 9, n° 3, 1997, pp 275-305.

- a) famílias de classes diferentes buscam garantir que seus filhos obtenham uma posição de classe pelo menos tão vantajosa quanto a que elas presentemente ocupam, buscando evitar a mobilidade social descendente.
- b) existem diferenças de classe (não importa se inatas ou se adquiridas) quanto à habilidade acadêmica e nas expectativas de sucesso;
- c) existem diferenças de classe na proporção de famílias em cada classe cujos recursos excedem os custos associados à continuação da escolaridade por seus filhos⁴³⁸.

O autor ainda apresenta mais uma maneira de se explicar o fenômeno dos efeitos declinantes ao longo das transições escolares a partir de Raftery e Hout⁴³⁹, que argumentam que:

A desigualdade entre dois estratos sociais quaisquer nas chances de atingir um certo nível de educação persiste a menos que as chances de realização do grupo mais em vantagem tenham atingido o ponto de saturação. Antes que essa saturação tenha sido atingida, o grupo em vantagem estará mais bem equipado para tirar vantagem de qualquer nova e atrativa expansão educacional e as brechas ou persistirão ou se expandirão. Esta hipótese, que autores denominam Desigualdade Maximamente Mantida ("*Maximally Maintained Inequality*", MMI), um tipo de versão radical das teorias reprodutivistas, é coerente com as evidências empíricas para um grande número de países. Operacionalmente, embora esse "nível de saturação" seja de difícil especificação a priori, costuma se adotar como critério o nível de, ou perto de, 100% para as taxas de transição⁴⁴⁰.

Outro trabalho a trazer achados interessantes sobre o papel da educação no Brasil é o de Danielle Fernandes⁴⁴¹, que se propõe a investigar os determinantes da estratificação educacional no Brasil. Uma de suas contribuições foi basear-se em uma análise de coorte para acessar as causas principais da desigualdade educacional no Brasil, cobrindo um período de mais de 80 anos, levando-se em conta o processo de expansão da educação na análise dos determinantes da desigualdade educacional, sendo a variável dependente de seu estudo o último ano alcançado pelo indivíduo⁴⁴². A característica mais importante deste trabalho foi a análise de coorte para avaliar padrões que delineiam as tendências da estratificação educacional no Brasil, aonde se observa o efeito direto dos determinantes do alcance educacional durante um período de 81 anos, durante o qual o Brasil enfrentou um processo de industrialização e expansão das oportunidades educacionais em todos os níveis de instrução. A partir de uma análise de Regressão de Mínimos Quadrados Ordinários (RMQO) foi demonstrado que as tendências do modelo de

⁴³⁸ SILVA, Nelson do Valle. *Op cit.*, p. 120.

⁴³⁹ RAFTERY, Adrian E., HOUT, Michael. "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education". *Sociology of Education*. Vol. 66, n° 1, jan., 1993, pp. 41-62.

⁴⁴⁰ SILVA, Nelson Valle. *Op cit.*, pp. 120-121.

⁴⁴¹ FERNANDES, D. Estratificação Educacional, Origem Socioeconômica e Raça no Brasil: As Barreiras da Cor. In: IPEA. Prêmio IPEA 40 anos – IPEA-CAIXA 2004; Monografias Premiadas. Brasília: IPEA, 2005.

⁴⁴² FERNANDES, D. *Op cit.*, p. 24.

estratificação social brasileiro não indicam a equalização das oportunidades educacionais. E ainda, que a educação dos pais, ocupação do pai e gênero tendem a perder peso na explicação do alcance educacional⁴⁴³ à medida que o desenvolvimento socioeconômico avança, comparando as coortes antigas com as mais recentes.

Este procedimento⁴⁴⁴, introduzido por Mare⁴⁴⁵ (1980, 1981), autor discutido anteriormente, também foi utilizado por outros pesquisadores, dentre eles Shavit e Blossfeld⁴⁴⁶, para a análise da desigualdade social em treze países. No caso brasileiro a aplicação deste modelo mostrou que:

Para os dados brasileiros, essa metodologia indica a mesma tendência encontrada em outras sociedades, qual seja, o efeito da origem socioeconômica é forte nos primeiros níveis educacionais e fraco nos últimos. Este padrão implica que aqueles indivíduos que alcançam níveis educacionais mais altos são mais homogêneos em termos de herança socioeconômica e dependem mais de habilidades e motivação para prosseguirem no seu alcance educacional do que de suas origens socioeconômicas⁴⁴⁷.

A autora retoma a já citada oposição entre a clássica tese funcionalista da passagem da herança para a realização (*ascription to achievement*) e da meritocracia como forma de alocação dos indivíduos versus a tese do papel de reprodução social da educação defendida pelas teorias do conflito, bem como a crítica de inúmeros autores que questionam a hipótese da igualdade das oportunidades e o ceticismo quanto à possibilidade de universalização da educação em reduzir a estratificação. Na verdade, evidências têm mostrado que a estratificação tem adentrado os sistemas educacionais, daí seu papel reprodutor de desigualdades. Fernandes recupera o argumento de Mare que afirma que fatores como habilidade e motivação, além das origens socioeconômicas, determinariam o alcance educacional nas transições mais altas. Assim, as pessoas que fizeram as transições mais altas seriam mais homogêneas em termos de habilidade e motivação, fato que reduz o efeito de variáveis de origens socioeconômicas observadas. Fernandes afirma também que:

⁴⁴³ Definido como o último ano de educação formal de um indivíduo.

⁴⁴⁴ “A metodologia utilizada, baseada em modelo de Regressão Logística, permite a separação entre os determinantes da desigualdade educacional e o processo de expansão da educação. Deste modo, é possível determinar se os padrões de desigualdade educacional são estáveis ou se interagem com o desenvolvimento socioeconômico, independentemente do grau de expansão da educação”, ver: FERNANDES, D. *Op cit.*, p. 24.

⁴⁴⁵ MARE, Robert D. “Social Background and School Continuation Decisions” *Journal of the American Statistical Association*. Vol. 75, n.º. 370, Jun., 1980. e MARE, Robert D. “Change and Stability in Educational Stratification” *American Sociological Review*. Vol. 46, n.º. 1, Feb., 1981, pp. 72-87.

⁴⁴⁶ SHAVIT, Yossi, BLOSSFELD Hans Peter. *Persistent Inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, CO: Westview Press, 1993.

⁴⁴⁷ FERNANDES, D. *Op cit.*, p. 24.

A diminuição nos efeitos da origem social de uma transição para outra pode ser explicada por uma diminuição na heterogeneidade de origens socioeconômicas para aquelas populações expostas aos níveis educacionais mais altos. Esses que alcançam níveis educacionais mais altos são verdadeiros sobreviventes de um processo altamente seletivo⁴⁴⁸.

Com efeito, o diagnóstico de Fernandes não é otimista, ou seja, apesar da expansão do sistema educacional, não teria havido aumento nas oportunidades de acesso à educação, e ainda:

Realmente, no Brasil, como em outras sociedades (...) o acesso aos níveis educacionais mais baixos está fortemente associado com origens socioeconômicas, mas os níveis educacionais mais altos, ao contrário, não são associados a origens socioeconômicas, mas presumivelmente à habilidade e à motivação que a pessoa tem⁴⁴⁹.

Em função destas considerações acima, temos que levar em conta que o público estudantil delimitado por nosso estudo já sofreu a influência considerável dos filtros socioeconômicos que atuam mais fortemente nas transições educacionais iniciais. Assim, o “piso” em matéria de aspirações educacionais e ocupacionais dos ingressantes e dos estudantes de ensino superior é, em média, dado pelo seu cenário familiar e de convívio, ou seja, as expectativas abertas ou implícitas que incidem sobre o indivíduo ao longo de sua trajetória de vida. E, na medida em que os níveis básico e médio melhoram sua cobertura, aquele já tendo atingido, e este avançando na direção à universalização, o nível superior, com sua expansão, se abre para o ingresso de uma clientela mais heterogênea em relação àquela que tradicionalmente sempre lhe teve acesso. Um aparente paradoxo das transições escolares é que uma melhora nas taxas de promoção e persistência educacional nos níveis anteriores tende a piorar estas taxas nos níveis seguintes⁴⁵⁰.

⁴⁴⁸ FERNANDES, D. *Op cit.*, pp. 58-59.

⁴⁴⁹ FERNANDES, D. *Op cit.*, p. 61.

⁴⁵⁰ GAMBETTA, Diego. *Were They Pushed or Did They Jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press, 1987, p. 135.

6.2 O Gargalo no Acesso ao Ensino Superior

No que concerne especificamente o ensino superior brasileiro, é bem sabido que seu acesso, malgrado sua expansão nos últimos anos, ainda é muito restrito. Da coorte de jovens entre 18 e 24 anos, somente uma pequena parcela, em torno de 7,6%⁴⁵¹, ingressa no ensino superior. Esta pequena proporção de estudantes se configura numa amostra com características bastante distintas da população em geral, sendo eles majoritariamente oriundos de famílias com maior renda e pais com melhor nível de escolaridade.

De acordo com Sampaio e Limongi⁴⁵² com base nos dados da PNAD de 1997, 53,5% de um total de 19,6 milhões de jovens brasileiros entre 18 e 24 anos (naquele ano 12,5% do total da população) "sequer tinham completado o ensino fundamental (tinham menos de 8 anos de estudo) e apenas 22,8% haviam completado o ensino médio" (11 anos de escolaridade ou mais). E ainda, apenas uma pequena parcela desses jovens estava no ensino superior (6,3%), tendo atingido 12 anos de estudo ou mais (Tabela 14).

Tabela 14 - Distribuição dos jovens de 18 a 24 anos, segundo níveis de instrução e frequência à escola. Brasil, 1997.

Escolaridade	Frequente a Escola		Não frequente a escola		Total	
	Números absolutos	%	Números absolutos	%	Números absolutos	%
0 a 7 anos de estudo	1.817.656	31,94	8.639.467	62,36	10.457.123	53,50
8 a 10 anos de estudo	2.343.234	41,17	2.292.690	16,55	4.635.924	23,72
11 anos de estudo	663.549	11,66	2.549.471	18,40	3.213.020	16,44
12 anos e mais	866.849	15,23	373.295	2,69	1.240.144	6,34
Total	5.691.288	100,00	13.854.923	100,00	19.546.211	100,00

Fonte: IBGE, PNAD-97. Apud Sampaio, H., Limongi, F. "Equidade no Ensino Superior Brasileiro", Anpocs GT Educação e Sociedade 2000.

⁴⁵¹ SAMPAIO, Helena. *Ensino Superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000, p.19. (Dados do IBGE/PNAD 1997).

⁴⁵² SAMPAIO, Helena, LIMONGI, Fernando. *Equidade no Ensino Superior Brasileiro*. Anpocs, GT Educação e Sociedade 2000, p. 1.

Ainda segundo Sampaio e Limongi o público universitário seria (em 1997) constituído por aproximadamente 1,9 milhões de jovens⁴⁵³, englobando os que tinham 12 anos de estudo ou mais (1,24 milhões de pessoas) e aqueles que tinham 11 anos de estudo e ainda estudavam (664 mil), embora não necessariamente matriculados no ensino superior, mas em cursos pré-vestibulares ou cursos técnicos ou profissionalizantes. Este grupo de 1,9 milhões corresponderia a apenas 9,7% do contingente de jovens de 18 a 24 anos⁴⁵⁴.

Estes dados relativamente recentes e nada animadores mostram o gargalo demográfico que ainda é o sistema de ensino brasileiro⁴⁵⁵. Além de demográfico sabemos que é também, como já dissemos, um gargalo social, ou seja, há uma sobre-representação de jovens provenientes das classes altas entre os que atingem maior escolaridade. Se entendermos as trajetórias educacionais como uma corrida de obstáculos, soçobram primeiro aquelas dos jovens oriundos das classes baixas, deixando na corrida aqueles que têm as melhores condições socioeconômicas. E o ensino superior brasileiro, como parte do sistema educacional, também se configura como um filtro social, como se pode constatar pela tabela abaixo, em que as faixas de renda mais altas estão sobre-representadas entre os graduados:

⁴⁵³ O número de 1,9 milhões de jovens entre 18 e 24 anos corresponde a 86,4% de um total de 2,2 milhões de estudantes universitários, total que engloba pessoas acima de 24 anos e mesmo abaixo de 18 anos.

⁴⁵⁴ Entretanto, os autores fazem a ressalva de que, como sua categoria de "público universitário" seria mais inclusiva, isto justificaria o fato deste percentual (9,7%) ser maior do que o apontado pelos dados do IBGE de 1998, em que o percentual de jovens brasileiros na faixa de 18 a 24 anos cursando exclusivamente o ensino superior aparece como de 7,8%. Mais impressionante é o percentual de jovens brasileiros entre 18 e 24 anos que já havia à época concluído o ensino superior: 1,3% do total. Ainda sobre este ponto, segundo Simon Schwartzman "A comparação usual é entre o número total de estudantes e a população na coorte de idade correspondente ao nível de ensino, o que de acordo com dados do IBGE PNAD seria de 10% em 1996" ver: SCHWARTZMAN, Simon. "Higher Education in Brazil: The Stakeholders" in: *Higher Education in Brazil: Challenges and Options*. World Bank, Washington D.C., p. 76.

⁴⁵⁵ No caso de Minas Gerais, de acordo com Schwartzman, baseando-se em dados do Censo do Ensino Superior de 1998 do Ministério da Educação e dados do IBGE de 1998, o estado tinha, em 1998, 1.433.504 jovens entre 18 e 24 anos. Destes, apenas 5,98% (85.724) estavam matriculados em cursos de graduação. O total de matrículas no estado era então de 197.131 alunos, mas 50,59% destes tinham mais de 24 anos, ou seja, estavam, do ponto de vista etário, acima da coorte recomendável. O mesmo se dá no Brasil como um todo, onde aproximadamente metade dos estudantes universitários tem mais de 24 anos. Ver: SCHWARTZMAN, Simon. *O Ensino Superior no Brasil – 1998*. Centro de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/>: acessado em 30/6/2005.

Tabela 15 - Distribuição por níveis de renda de graduados no ensino superior e da população em geral a partir dos dados do Provão 1998.

Renda em Salários Mínimos Mensais	Graduados %	População %
Até 3	5,1	39,5
Maior que 3 até 10	29,2	39,1
Maior que 10 até 20	29,2	12,8
Maior que 20	36,2	8,6
(Maior que 20 até 50)	(26, 7)	(7,0)*
(Maior que 50)	9,9	(1,6)*

Fonte: Banco Mundial. Higher Education in Brazil: challenges and options p. 45.

(*) Elaboração do autor da tabela.

Abaixo temos dados mais recentes da distribuição de renda dos estudantes, onde se pode comparar as distribuições dos que estão matriculados nos setores público e privado. Consta-se que não há diferença significativa entre os dois setores neste quesito.

Tabela 16 - Renda familiar das famílias dos estudantes, segundo a categoria administrativa Brasil – 2004

Renda familiar (salários-mínimos)	IES pública	IES privada
Até 3	24,82	20,40
Mais de 3	75,17	79,61
De 3 a 10	44,19	48,33
Mais que 10 a 20	19,26	18,35
Mais que 20 a 30	7,03	6,90
Mais que 30	4,69	5,03

Fonte: BARREIRO, Gladys. Mapa do Ensino Superior Privado INEP/MEC Brasília 2008, p. 35.

Ainda assim, o ensino superior tem se expandido ao longo das últimas décadas e permitido o acesso de novos públicos. A intensa mudança na estrutura social brasileira, através da industrialização e do forte processo de urbanização, permitiu que jovens provenientes de famílias de status social inferior, clientela tradicionalmente não típica neste nível de ensino, ingresassem no ensino superior, majoritariamente em cursos de perfil técnico e em novos cursos, frutos da diversificação deste nível de ensino, como os das áreas de ciências naturais e sociais⁴⁵⁶.

Esta expansão, como é fartamente documentada, se deu principalmente através do setor privado. Segundo Schwartzman e Schwartzman "entre 1994 e 2000 o número de alunos cresceu

⁴⁵⁶ SCHWARTZMAN, Simon. "Higher Education in Brazil: The Stakeholders" in: *Higher Education in Brazil Challenges and Options*. World Bank, Washington D.C., p. 76.

em 86%, a maior parte deles matriculados em Universidades"⁴⁵⁷. Estas, por sua vez, aumentaram rapidamente em número através do credenciamento de faculdades integradas já existentes, que passaram de 40 em 1990-91 para 85 em 2000⁴⁵⁸.

Ademais, dados do Censo de Ensino Superior de 1998⁴⁵⁹ mostram que o ensino superior brasileiro "voltou a crescer depois de um longo período de estagnação". As tabelas e os gráficos abaixo mostram a evolução deste crescimento, tanto pelo número de ingressantes quanto pelo número de concluintes, que foi particularmente intenso na década de 90:

Tabela 17 - Evolução do Número de Ingressos pelo Vestibular, por Dependência Administrativa - Brasil 1980-1998.

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	356.667	62.044	30.704	24.666	239.253
1981	357.043	63.039	36.113	28.111	229.780
1982	361.558	62.446	36.504	31.030	231.578
1985	346.380	60.443	37.418	25.883	222.636
1986	378.828	62.800	40.105	33.721	242.202
1987	395.418	60.498	44.322	29.217	261.381
1988	395.189	57.703	47.958	25.514	264.014
1989	382.221	58.491	43.074	23.438	257.218
1990	407.148	57.748	44.470	23.921	281.009
1991	426.558	69.279	47.685	25.893	283.701
1992	410.910	72.063	50.201	27.462	261.184
1993	439.801	73.925	51.419	28.345	286.112
1994	463.240	76.130	54.953	28.703	303.454
1995	510.377	72.623	56.703	28.686	352.365
1996	513.842	78.077	58.294	30.123	347.348
1997	573.900	86.387	60.537	34.935	392.041
1998	651.353	89.160	67.888	39.317	454.988
88/98 (%)	64,8	54,5	41,6	54,1	72,3

Fonte: MEC/INEP/SEEC

⁴⁵⁷ SCHWARTZMAN, Simon, SCHWARTZMAN, Jacques. *O Ensino Superior Privado como Setor Econômico* 2002, p. 19. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/>: acessado em 30/6/2005.

⁴⁵⁸ Em maio de 2002, havia cerca de mil e quinhentos pedidos de autorização para a criação de novos cursos superiores protocolados no Ministério de Educação, dos quais quase seiscentos para novas instituições. Ver: SCHWARTZMAN, Simon, SCHWARTZMAN, Jacques. *Op cit.*, p. 19.

⁴⁵⁹ SCHWARTZMAN, Simon. *O Ensino Superior no Brasil – 1998*. Centro de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/>: acessado em 30/6/2005.

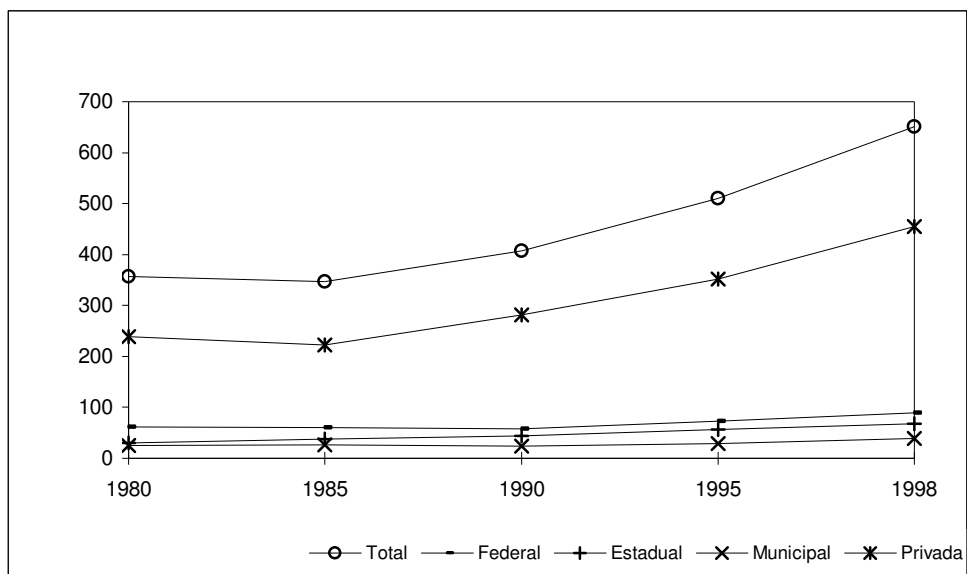


Gráfico 10 - Evolução do Número de Ingressos pelo Vestibular, por Dependência Administrativa - Brasil 1980-1998.

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Na tabela e gráfico abaixo se pode constatar que a diferença nas taxas de crescimento dos concluintes entre os setores público e privado não acompanha o ritmo de crescimento da diferença que ocorre entre os ingressantes como se vê acima, o que discutiremos mais adiante.

Tabela 18 - Evolução do Número de Concluintes por Dependência Administrativa

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	226.423	44.353	20.387	16.208	145.475
1981	229.856	43.295	20.406	15.518	150.637
1982	244.639	42.863	21.849	16.495	163.432
1983	238.096	44.142	22.014	14.521	157.419
1984	227.824	41.192	20.981	14.977	150.674
1985	234.173	43.875	21.837	16.732	151.729
1986	228.074	43.858	23.188	13.671	147.357
1987	224.809	39.995	25.039	11.930	147.845
1988	227.037	41.369	24.841	10.905	149.922
1989	232.275	38.802	25.778	12.267	155.428
1990	230.206	38.594	26.777	12.483	152.352
1991	236.377	38.634	28.031	14.606	155.106
1992	234.267	39.133	26.934	14.123	154.077
1993	240.269	41.420	29.219	14.243	155.387
1994	245.887	42.753	31.138	13.971	158.025
1995	254.401	46.187	33.714	15.050	159.450
1996	260.224	49.667	34.693	15.460	160.404
1997	274.384	51.419	38.731	15.932	168.302
87/97 %	22,1	28,6	54,7	33,5	13,8

Fonte: MEC/INEP/SEEC

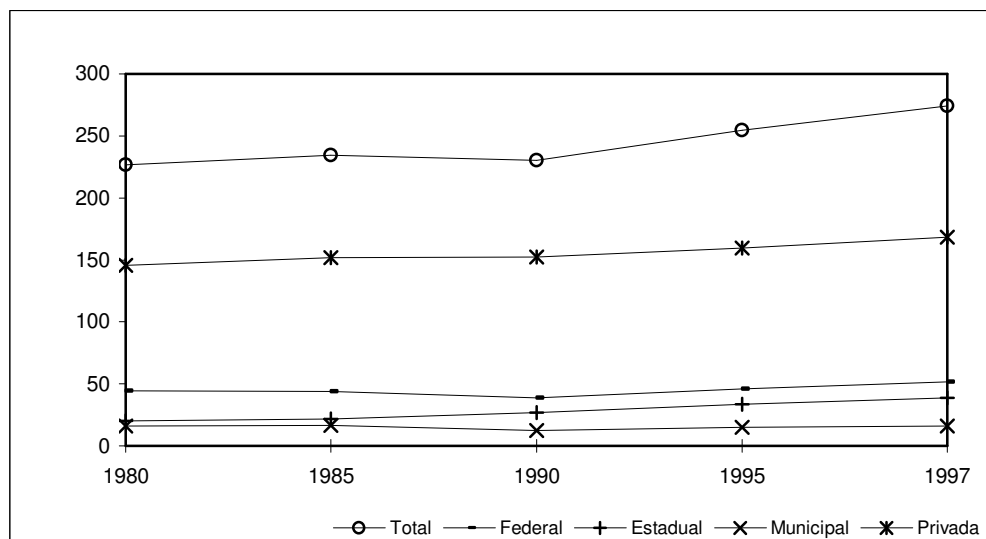


Gráfico 11 - Evolução do Número de Concluintes, por Dependência Administrativa - Brasil 1980-1998.

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Na tabela abaixo podemos constatar os incrementos percentuais no número de concluintes:

Tabela 19 – Evolução do número de concluintes, segundo a categoria administrativa das IES – Brasil – 1980/2004

Ano	Total	Incremento %	Pública	Incremento %	Privada	Incremento %
1980	226.423		80.948		145.475	
1985	234.173	3,42	82.444	1,85	151.729	4,30
1990	230.206	-1,69	77.854	-5,57	152.352	0,41
1995	254.401	10,51	94.951	21,96	159.450	4,66
2000	352.305	38,48	116.641	22,84	235.664	47,80
2004	626.617	77,86	202.262	73,41	424.355	80,07

Fonte: BARREIRO, Gladys. Mapa do Ensino Superior Privado INEP/MEC Brasília 2008, p. 45.

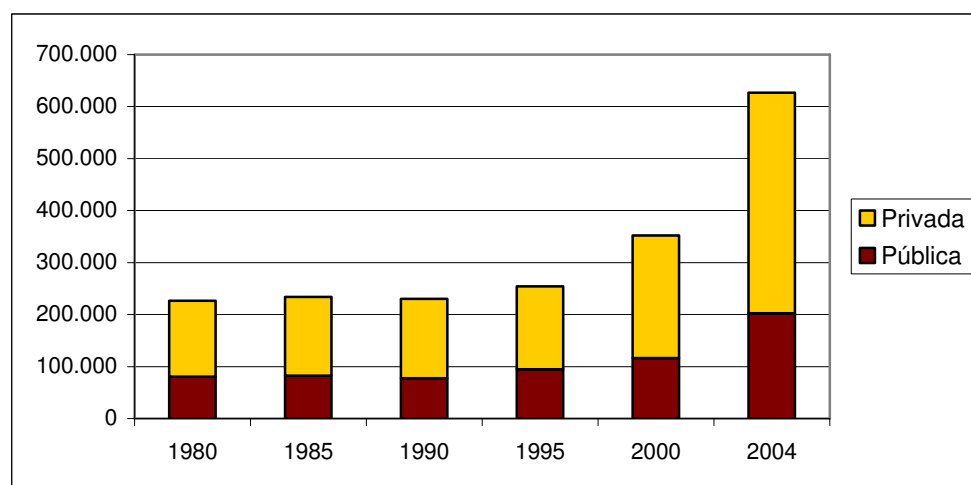


Gráfico 12 - Evolução do número de concluintes, segundo a categoria administrativa das IES – Brasil – 1980/2004.

Segundo um trabalho mais recente de Schwartzman, que inclui dados de 2001 a 2005 da PNAD, o ensino superior brasileiro cresceu de 3,4 para 4,8 milhões de estudantes, sobretudo no ensino privado, que cresceu 48,5%, enquanto que o setor público só cresceu 21,4%.

O tamanho relativo do setor privado em relação ao público passou de 71,3% a 75,3%. Do ponto de vista da inclusão social, o que se observa é que o sistema ficou menos excludente, tanto em termos de renda quanto, sobretudo, em termos de incorporação de estudantes não brancos, conforme a classificação do IBGE⁴⁶⁰.

⁴⁶⁰ SCHWARTZMAN, Simon. A Questão da Inclusão Social na Universidade Brasileira. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS Outubro de 2006, p. 2, disponível em http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?page_id=546&lang=pt-br, em 25/02/2009.

O autor aduz dados que mostram a ampliação do acesso para estudantes de renda mais baixa:

Os três quintos de renda inferiores, que eram de 12,1% em 2001, passaram para 14,1% em 2005; a população não branca, que era 23,2% em 2001, passou para 30,8% em 2005. Os aumentos mais significativos ocorreram principalmente no setor privado, aonde o total de pessoas não brancas aumentou em quase 120%⁴⁶¹.

Tabela 20 - Crescimento da matrícula do ensino superior, 2001-2005

	2001	2005	Aumento
Total	3.458.642	4.867.984	40,75%
não brancos	801.961	1.500.608	87,12%
Renda 1 a 3 quintos	394.357	659.227	67,17%
Público	989.737	1.201.124	21,36%
não brancos	325.857	457.224	40,31%
Renda 1 a 3 quintos	188.447	253.276	34,40%
Particular	2.468.905	3.666.860	48,52%
não brancos	475.293	1.043.384	119,52%
Renda 1 a 3 quintos	205.910	405.951	97,15%

Fonte SCHWARTZMAN, Simon. A Questão da Inclusão Social na Universidade Brasileira p. 3.

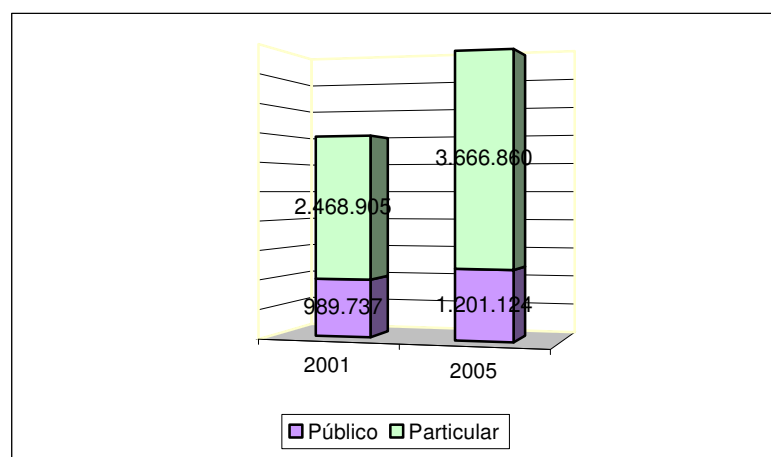


Gráfico 13 - Crescimento da matrícula do ensino superior, 2001-2005

Fonte: SCHWARTZMAN, Simon. A Questão da Inclusão Social na Universidade Brasileira (dados da Tabela 20 acima).

Esta expansão, capitaneada em boa parte pelo setor privado, permitiu o acesso ao ensino superior a jovens que antes não o alcançariam, porque esbarrariam nos sistemas de seleção, ou vestibulares, em função de sua fraca escolaridade prévia e da falta de vagas. Adicione-se a isto a forte expansão das vagas, que também teve o condão de trazer de volta aos bancos esco-

⁴⁶¹ SCHWARTZMAN, Simon. A Questão da Inclusão Social na Universidade Brasileira, p. 2.

lares pessoas que não haviam tido a oportunidade de cursar uma faculdade quando tinham a idade típica para fazê-lo. Assim, muitos indivíduos adultos, com anos no mercado de trabalho e com capacidade de pagamento, mas sem tempo para se preparar o suficiente para qualquer exame seletivo, tiveram uma nova oportunidade de voltar aos estudos. No afã de conseguir alunos, num sistema cada vez mais competitivo, muitas instituições privadas adotaram uma política de portas abertas, recrutando praticamente qualquer um que tivesse um diploma de ensino médio e capacidade de pagamento. Estas novas clientelas foram beneficiadas por esta enorme expansão do ensino superior privado. Entretanto, os estudantes mais velhos, acima dos 24 anos, que retornaram aos estudos após anos de trabalho, se afiguraram no momento de expansão mais intensa como uma clientela a mais a garantir retorno aos investimentos nos empreendimentos educacionais. O fato é que, como todo recurso finito, a demanda reprimida destas coortes represadas foi praticamente exaurida e o que se vê de meados desta primeira década do milênio em diante é que instituições que prosperaram por anos com o gargalo do ensino superior, assistiram, com o aumento da concorrência, o fim desta “zona de conforto”, com a perda progressiva de alunos ingressantes a cada novo semestre letivo, obrigando muitas a se reestruturar e a aplicar duros receituários de enxugamento administrativo para poder sobreviver. Neste processo o preço das mensalidades teve que perder gordura para conseguir atrair os nichos de mercado que ainda estavam disponíveis. Assim, nesta primeira década do século, a persistência da super-oferta de vagas terá que se ajustar de algum modo à procura, pelo menos no setor privado, processo, aliás, já em andamento. Fusões e aquisições no setor privado têm sido a tendência para fazer frente à redução da clientela potencial.

Iniciativas governamentais como o PROUNI, que atende jovens com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, apenas confirmam a constatação de que a expansão do ensino superior atingiu o limite da capacidade de investimento de seus clientes potenciais. Estes, sem um aumento em sua renda ou algum tipo de subsídio, não lograrão ingresso.

6.3 Perspectivas Demográficas da Clientela

Além da exaustão da clientela potencial com capacidade de investimento, há também a questão demográfica do envelhecimento da população brasileira. Este problema ainda se fará sentir de modo mais penoso nos anos vindouros. Estamos assistindo a uma redução do tama-

inho das coortes de entrada no ensino médio, o que acarretará impactos inevitáveis no ensino superior a médio e a longo prazo. Do ponto de vista das estatísticas mundiais isto talvez possa ser benéfico, pois reduziria o esforço necessário para se ampliar o acesso ainda relativamente restrito, permitindo cobrir uma proporção maior das coortes em idade típica. Isso, em termos comparativos, reduziria nossa distância neste quesito em relação aos demais países da OECD e também em relação aos demais países da América Latina. Abaixo se pode localizar a posição do Brasil no cenário mundial e em relação a alguns países da América Latina no quesito acesso ao ensino superior.

Tabela 21 - Taxa de matrícula bruta no ensino superior de países selecionados, 1965-1995 (%)

Países	1965	1975	1985	1995
Argentina	15,0	27,0	36,0	39,0
Brasil	2,0	11,0	11,0	12,0
Canadá	26,0	39,0	56,0	90,0
Chile	6,0	16,0	16,0	28,0
Coréia do Sul	6,0	10,0	34,0	52,0
Estados Unidos	40,0	57,0	58,0	81,0
México	4,0	11,0	16,0	15,0
Paraguai	4,0	7,0	9,0	11,0
Uruguai	8,0	16,0	24,0	28,0

Fonte: RIGOTTO, M.E. & Souza, N. J. Evolução da educação no Brasil, 1970/2003 Análise, Porto Alegre, v. 16, n. 2, ago./dez. 2005, p. 345.

Na tabela abaixo faz uma comparação com dados mais recentes de um número maior de países:

Tabela 22 - Taxa de escolarização bruta total* em países selecionados – 2002/2003

País	%
Alemanha**	51,0
Argentina	60,0
Austrália***	73,0
Bélgica	61,0
Chile***	45,0
Estados Unidos	83,0
França	56,0
Grã-Bretanha	64,0
Indonésia	16,0
Japão	51,0
México	22,0
Portugal	56,0
República da Coréia***	85,0

*Razão entre a matrícula nos cursos de graduação e a população de 18 a 24 anos.

** Dados estimados.

*** Dados correspondentes a 2003/2004.

Fonte: Unesco/UIS 2005 Apud BARREIRO, Gladys Mapa do Ensino Superior Privado INEP/MEC. Brasília: 2008, p. 26.

No entanto, do ponto de vista dos gestores das IES, esta redução nas coortes de ingresso pode significar uma pressão adicional e uma série de dificuldades que examinaremos mais adiante. Para o gestor público do sistema educacional trata-se da questão de se realocar recursos. Em entrevista recente, o ministro da Educação Fernando Haddad⁴⁶² comentou os dados do Censo Escolar que mostram que “cada vez nascem menos crianças e isso terá impacto na queda de matrículas [no ensino básico]. O número de brasileiros na faixa etária dos 10 aos 17 anos cai em torno de 700 mil ao ano”.

A redução da proporção da população nas coortes de 0 a 14 pode ser detectada em todas as regiões da federação, como se pode constatar na tabela abaixo.

⁴⁶² “Número de matrículas na educação básica cai 2,1%” JBoonline, Rio de Janeiro, 23/09/2009. Disponível em <http://jbonline.terra.com.br/pextra/2009/09/23/e23097830.asp>. Acesso em 24/09/2009.

Tabela 23 - Distribuição da população residente de 0 a 14 anos (%)

Grandes Regiões e Unidades da Federação	0 a 14 anos		
	1980	1991	2000
Brasil	38,24	34,73	29,60
Norte	46,16	42,54	37,22
Nordeste	43,46	39,40	32,97
Sudeste	34,15	31,22	26,69
Sul	36,28	31,93	27,53
Centro-Oeste	40,47	35,28	29,92

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1980/2000.

As coortes de 15 a 17 anos, que são as de maior interesse para o ensino superior, porque contêm os indivíduos que estão na iminência de lhe ingressar e os que o farão num curto prazo, aparecem abaixo nas projeções do IBGE. Por ora esta coorte se encontra praticamente estabilizada. A má notícia é que, a partir de 2017, daqui a apenas oito anos, o número de pessoas nesta faixa etária começará a declinar irremediavelmente.

Tabela - 24 - Revisão 2008 - Projeção da população - Grupos especiais de idade - 15 a 17 anos.

Ano	População	Percentual
1990	8.862.390	6.05
1991	8.997.913	6.04
1992	9.168.929	6.05
1993	9.379.385	6.09
1994	9.630.273	6.16
1995	9.880.139	6.22
1996	10.176.489	6.31
1997	10.435.835	6.37
1998	9.820.320	5.91
1999	10.805.008	6.40
2000	10.880.356	6.35
2001	10.836.769	6.23
2002	10.700.113	6.07
2003	10.545.913	5.90
2004	10.451.589	5.77
2005	10.315.318	5.63
2006	10.132.649	5.46
2007	9.945.207	5.30
2008	9.832.952	5.19
2009	9.820.320	5.13
2010	9.856.167	5.10
2011	9.911.651	5.08
2012	9.970.397	5.07
2013	10.045.865	5.07
2014	10.144.852	5.09
2015	10.258.490	5.11
2016	10.359.604	5.12
2017	10.403.404	5.11
2018	10.368.924	5.06
2019	10.262.169	4.98
2020	10.101.305	4.88
2021	9.902.110	4.75
2022	9.672.448	4.62
2023	9.422.587	4.48
2024	9.165.540	4.33
2025	8.915.172	4.20
2026	8.678.905	4.07
2027	8.261.399	3.86
2028	8.460.003	3.93
2029	8.087.503	3.75
2030	7.940.626	3.67
2031	7.820.541	3.60
2032	7.725.894	3.55
2033	7.652.953	3.51
2034	7.594.747	3.48
2035	7.545.954	3.45
2036	7.504.008	3.43
2037	7.466.687	3.41
2038	7.429.940	3.39
2039	7.388.195	3.37
2040	7.337.494	3.35
2041	7.276.582	3.32
2042	7.205.616	3.29
2043	7.125.064	3.26
2044	7.035.202	3.22
2045	6.936.779	3.18
2046	6.831.324	3.14
2047	6.721.042	3.10
2048	6.608.650	3.05
2049	6.496.459	3.01
2050	6.386.207	2.97

Fonte: IBGE Séries Estatísticas e Séries Históricas

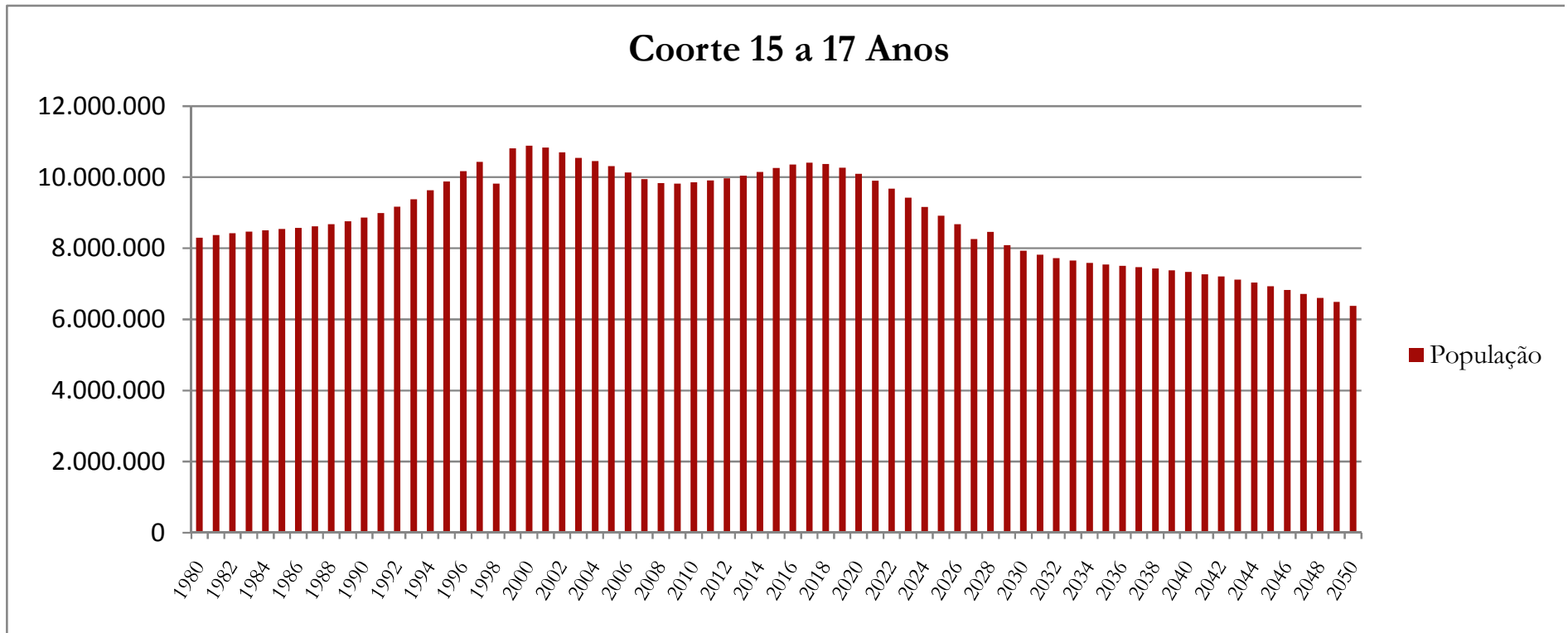


Gráfico 14 – Evolução e Projeção da coorte de 15 a 17 anos

Fonte: IBGE Séries Estatísticas e Séries Históricas. Elaborado pelo autor.

Na tabela abaixo podemos identificar o impacto que isto representa nos números de concluintes do ensino médio. Ainda que estes números reflitam o efeito de outras variáveis, como os níveis de evasão, melhoras nos índices de promoção e cobertura dos níveis, bem como melhor acurácia na coleta de dados, se pode notar os anos em que há uma inflexão ou estabilização no número de matrículas, nos níveis básico e médio. No ensino médio é digno de nota que a inflexão no setor privado se dá antes do setor público. Podemos assumir algumas hipóteses, como a de que um contexto econômico desfavorável tenha forçado uma migração de jovens do setor privado para o setor público, dado que este ainda continuou a crescer quando aquele já declinava. Podemos assumir também que a retração demográfica deva começar pelos setores economicamente mais afluentes, que predominam no setor privado, onde tal fenômeno seria primeiramente detectado, e só depois se manifestaria no setor público.

Tabela 25 - Concluintes por Nível de Ensino

Ano	Ensino Básico	Ensino Médio			Ensino Superior
	Total	Privada	Pública	Total	Total
1998	2.383.207	361.800	1.174.143	1.535.943	
1999	2.484.972	366.847	1.419.980	1.786.827	324.734
2000	2.648.638	351.957	1.484.173	1.836.130	395.988
2001	2.707.683	361.983	1.493.436	1.855.419	466.260
2002	2.778.033	325.618	1.559.256	1.884.874	528.223
2003	2.668.605	316.073	1.535.761	1.851.834	
2004	2.462.319	318.862	1.560.182	1.879.044	
2005	2.471.690	302.070	1.556.545	1.858.615	

Fonte: EDUDATA/MEC/INEP

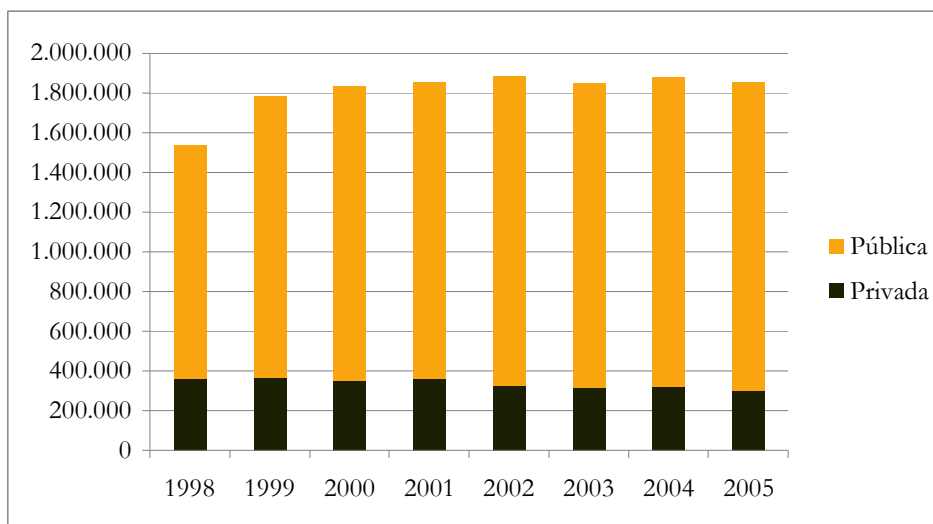


Gráfico 15 - Concluintes do Ensino Médio por Tipo de Instituição

Fonte: EDUDATA/MEC/INEP

Na tabela abaixo podemos perceber o decréscimo no número de concluintes por região, sendo que as duas mais afluentes e economicamente mais desenvolvidas, Sudeste e Sul, as que primeiro apresentam o início do decréscimo.

Tabela 26 - Concluintes Ensino Médio por Região

Ano	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
1.998	96.394	324.469	89.936	804.273	220.871
1.999	108.797	368.133	107.038	941.688	261.171
2.000	119.425	412.248	111.014	936.178	257.265
2.001	121.324	466.435	127.190	884.109	256.361
2.002	126.256	524.570	129.296	854.134	250.618
2.003	124.199	465.365	147.273	862.440	252.557
2.004	127.282	489.047	145.580	865.428	251.707
2.005	122.811	504.332	142.103	848.995	240.374

Fonte: EDUDATA MEC INEP

Na Tabela 27 abaixo vemos os dados da região Sudeste desagregados por estado. Chama a atenção que nos estados de Minas Gerais e São Paulo o decréscimo no número de concluintes do ensino médio começa em 2000:

Tabela 27 - Concluintes do Ensino Médio por Estados do Sudeste

Ano	Minas Gerais	São Paulo	Rio de Janeiro
1.998	169.203	479.920	125.470
1.999	239.444	534.421	130.696
2.000	235.175	520.923	139.971
2.001	194.906	510.375	144.277
2.002	175.095	507.995	138.879
2.003	182.137	497.999	147.616
2.004	192.778	494.885	144.305
2.005	202.088	479.432	133.840

Fonte: EDUDATA MEC INEP

Outro aspecto importante das coortes das quais sairão os futuros universitários é sua distribuição etária no que concerne à conclusão do ensino médio. Constatamos que no Brasil estes concluintes apresentam idades acima dos 19 anos em proporções importantes. Na Tabela 28 abaixo se pode constatar que uma proporção significativa dos concluintes do ensino médio tem mais de 19 anos, quase 40% no Brasil, e 50% nas regiões Norte e Nordeste, sendo expressivo o percentual de alunos com mais de 21 anos (25,24%)⁴⁶³. Isto representa, na hipótese mais otimista, que, dentre estes, aqueles que concluíram o ensino médio aos 20 anos e que ingressarem no ensino superior imediatamente, no ano em que completam 21 anos, e se formarem sem maiores percalços em cursos de quatro anos, formar-se-ão aos 24 anos. Todos os demais formar-se-ão com idades superiores aos 24 anos. Entretanto, o mais provável é que suas distorções idade-série já sejam um indicativo de que suas trajetórias educacionais tenham alta probabilidade de ser terminais no ensino médio, ou que estes venham a ser alunos “não-típicos”, com grande chance de atrasarem ainda mais seu ingresso no ensino superior, porque tentarão obter um emprego para se capitalizar antes de tentar voltar aos estudos. Outra hipótese é que suas aspirações educacionais e expectativas familiares não vejam o ingresso no ensino superior como uma demanda urgente e inegociável, e ainda, muito provavelmente, porque não possuem recursos familiares para bancar uma vida universitária sem trabalhar. Neste aspecto, Castro, ao co-

⁴⁶³ CASTRO, Maria Helena Guimarães Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro Tendências e Perspectivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. Disponível em http://www.bvseps.epsjv.fiocruz.br/lildbi/docsonline/8/5/458-AVALIACAO_DO_SISTEMA_EDUC.pdf. Acessado em 24/09/2009.

mentar ampla pesquisa conduzida pelo INEP em novembro de 1997⁴⁶⁴, afirma que há entre os concluintes do ensino médio:

A forte expectativa gerada pelo ensino médio está relacionada com o trabalho, pois, com exceção dos alunos dos cursos acadêmicos diurnos, os demais vêem a escola secundária como um instrumento que lhes possibilita o ingresso ou a melhoria da sua posição no mercado de trabalho. De fato, para 20,5% desses alunos a expectativa ao concluir o ensino médio é conseguir emprego melhor e para outros 13% é o caminho para se obter emprego⁴⁶⁵.

Note-se que o ensino médio é percebido como melhora na posição no mercado de trabalho já que, de acordo com Castro, 60% dos seus alunos já conciliam trabalho com estudo durante o curso. O detalhe é que nos turnos noturnos a proporção desta condição chega a 72%.

Castro aponta ainda para a relação documentada entre distorção série/idade e desempenho dos alunos. Quanto maior a distorção, pior o desempenho, em média. A tabela abaixo nos dá a proporção de concluintes por idade.

⁴⁶⁴ A pesquisa que subsidia estes números é a Avaliação de Concluintes do Ensino Médio (ACEM) que teve como objetivo avaliar as escolas, gerando insumos para a elaboração e revisão dos projetos pedagógicos de cada estabelecimento que participou do processo, envolvendo 429.755 alunos dos seguintes Estados: Bahia, Goiás, Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rondônia, Sergipe e São Paulo. Ver: CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Op cit.*, p. 32.

⁴⁶⁵ CASTRO, Maria Helena Guimarães. Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro Tendências e Perspectivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998, p. 33. Disponível em http://www.bvseps.epsjv.fiocruz.br/lildbi/docsonline/8/5/458-AVALIACAO_DO_SISTEMA_EDUC.pdf. Acessado em 24/09/2009.

Tabela 28 Alunos concluintes no ensino de 2º grau, por idade

GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	ALUNOS CONCLUINTE NO ENSINO DE 2º GRAU					
	Total	Idade				
		Menos de 17 anos	17 anos	18 anos	19 anos	Mais de 19 anos
BRASIL	651.633	31.226	121.309	138.011	111.430	249.657
Percentual		4,79	18,62	21,18	17,10	38,31
NORTE	29.628	1.086	3.362	4.736	5.259	15.185
Percentual		3,67	11,35	15,98	17,75	51,25
Rondônia	2.561	100	333	487	479	1.162
Acre	764	35	115	150	156	308
Amazonas	7.649	182	629	1.264	1.458	4.116
Roraima	330	6	46	83	70	125
Pará	14.303	567	1.767	2.046	2.359	7.564
Amapá	1.119	51	189	208	173	498
Tocantins (1)	2.902	145	283	498	564	1.412
NORDESTE	138.864	3.851	16.408	23.149	25.548	69.908
Percentual		2,77	11,82	16,67	18,40	50,34
Maranhão (1)	17.429	302	2.310	2.755	3.006	9.056
Piauí	6.203	136	568	1.136	1.178	3.185
Ceará	209	—	—	—	—	209
Rio Grande do Norte	13.083	478	1.257	2.005	2.235	7.108
Paraíba	11.652	424	1.309	2.188	2.081	5.650
Pernambuco (1)	34.111	1.032	5.330	6.221	6.390	15.138
Alagoas	9.348	194	1.056	1.504	1.718	4.876
Sergipe	5.814	97	504	849	1.070	3.294
Bahia	41.015	1.188	4.074	6.491	7.870	21.392
SUDESTE	338.360	13.917	67.034	77.294	58.631	121.484
Percentual		4,11	19,81	22,84	17,33	35,90
Minas Gerais (2)	69.795	2.416	12.700	14.822	11.538	28.319
Espírito Santo (1)	14.013	494	2.517	3.539	2.690	4.773
Rio de Janeiro (2)	74.753	4.372	13.850	16.544	13.737	26.250
São Paulo	179.799	6.635	37.967	42.389	30.666	62.142
SUL	99.688	8.725	25.869	23.773	14.493	26.828
Percentual		8,75	25,95	23,85	14,54	26,91
Paraná (3)	39.601	2.869	10.087	9.719	5.746	11.180
Santa Catarina	22.735	1.774	5.945	5.856	3.562	5.598
Rio Grande do Sul (1)	37.352	4.082	9.837	8.198	5.185	10.050
CENTRO-OESTE	45.093	3.647	8.636	9.059	7.499	16.252
Percentual		8,09	19,15	20,09	16,63	36,04
Mato Grosso do Sul	8.544	446	1.384	1.825	1.365	3.524
Mato Grosso	8.194	751	1.275	1.614	1.451	3.103
Goiás	18.033	1.604	3.112	3.309	2.987	7.021
Distrito Federal	10.322	846	2.865	2.311	1.696	2.604

Fonte — Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Administração Geral, Coordenação Geral de Planejamento Setorial, Coordenação de Sistema Estatístico da Educação. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1993. Rio de Janeiro: IBGE, v. 53, 1993.

Nota — Inclusive os concluintes por regime não seriado.

Dados preliminares. (2) Dados de 1989. (3) Dados preliminares de 1990.

Além de termos significativa proporção de concluintes do ensino médio com mais de 19 anos, temos também uma baixa cobertura da coorte em idade típica para este nível de ensino, como podemos constatar na tabela abaixo:

Tabela 29 - Ensino médio e as taxas de escolaridade líquida e bruta⁴⁶⁶ no Brasil - 1970-2000 (%)

Ano	Taxa de escolaridade líquida	Taxa de escolaridade bruta
1970	10,0	30,0
1975	12,0	16,5
1980	14,0	20,0
1991	18,0	42,0
1994	21,0	-
1998	30,0	-
1999	33,0	72,0
2000	33,0	77,8

Fonte: RIGOTTO, M. E., SOUZA, N. J. *Evolução da educação no Brasil, 1970/2003 Análise*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, ago./dez. 2005, pp. 339-358, p. 344.

Sobre este contexto de redução das coortes em faixa etária de ingressar no ensino médio e superior ainda incidem algumas características importantes para nossa análise sobre os riscos das trajetórias educacionais no ensino superior. De acordo com Castro, uma análise da renda dos que concluíram 11 anos de educação mostrou que 53% destes eram provenientes de famílias com renda mensal média inferior a seis salários mínimos (à época da pesquisa, em novembro de 1997: R\$ 720,00), ainda que com grandes variações regionais, entre instituições, e entre os turnos diurno e noturno, dada a conhecida heterogeneidade desta população de estudantes concluintes do ensino médio.

Outro aspecto notável encontrado na mesma pesquisa foi a escolaridade dos pais dos concluintes do ensino médio em 1997: apenas 9,02% dos pais e 7,19% das mães possuíam nível de escolaridade superior ao alcançado pelos filhos, o que representa uma importante mobilidade educacional inter-geracional, mas com aumento de risco para as decisões e consecução das

⁴⁶⁶ “A taxa de escolarização líquida é o resultado da divisão do total de pessoas na faixa etária de 15 a 17 anos, matriculadas no ensino médio pela população total dessa mesma faixa de idade. A taxa de escolarização bruta é o total de pessoas matriculadas no ensino médio dividido pela população total da faixa etária de 15 a 17 anos. A taxa de repetência no 2º grau foi de 28% em 1980 e de 32% em 1990, chegando a 20% em 2001. Percebe-se um pequeno declínio desse indicador. Entretanto, a taxa de maior impacto é a da evasão, que se manteve em torno de 8% no período.” Ver: RIGOTTO, M. E., SOUZA, N. J. *Evolução da educação no Brasil, 1970/2003. Análise*. Porto Alegre: vol. 16, nº 2, ago./dez. 2005, p. 344.

etapas das trajetórias educacionais ulteriores destes jovens. A distribuição da realização educacional dos pais destes jovens foi a seguinte:

Cerca de 50% dos jovens são filhos de pais que não completaram o ensino fundamental; cerca de 11% dos pais possuem o nível médio de escolaridade e apenas 5% possuem o nível superior completo⁴⁶⁷.

No que concerne ao importante aspecto das aspirações destes estudantes em relação a seu futuro, estas se mostraram bastante diversificadas, mas preocupantes do ponto de vista de qualquer gestor de IES:

Para 31,5% dos jovens, a principal expectativa era dar continuidade a seus estudos, ingressando no ensino superior⁴⁶⁸.

Ou seja, há pouco mais de dez anos, menos de um terço dos concluintes do ensino médio almejava o ensino superior. Presume-se que estas proporções tenham se modificado para melhor, ainda que lentamente, supondo que a progressiva mobilidade educacional proporcione pais com níveis educacionais cada vez mais altos, o que por sua vez ensejaria expectativas familiares cada vez maiores, além de contextos familiares mais amigáveis à idéia de investimentos educacionais significativos para os filhos.

6.4 Qual o Espaço para Mais Expansão?

No intuito de ganhar esta clientela egressa do ensino médio, com aspirações educacionais médias tão modestas, constituiu-se uma maior oferta de vagas na forma de uma extensa capilaridade geográfica das instituições privadas de ensino superior, que se instalaram nas grandes metrópoles em locais de fácil acesso após o expediente de trabalho para cursos noturnos, bem como em municípios periféricos das regiões metropolitanas, ou ainda em cidades de porte médio que servem como pólos regionais de atração para estudantes que saem de municípios pequenos dentro de seu raio de influência. Portanto, o quadro que se desenhou aqui é o de que a clientela disponível para o ensino superior é, em uma importante proporção, uma clientela de trajetória educacional de risco médio maior do que a típica clientela deste nível de ensino. Isto porque esta clientela apresenta maiores proporções de estudantes com traços reconhecida-

⁴⁶⁷ CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Op cit.*, p. 33.

⁴⁶⁸ CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Op cit.*, p. 33.

te de “alunos não-típicos” (*non-traditional*)⁴⁶⁹ de ensino superior, isto é, aqueles que possuem alguma combinação das seguintes características de risco educacional: ser de faixa etária acima do recomendável, que concilia trabalho e estudo, ser proveniente de família de baixa renda, ter pais com baixa escolaridade, ser da primeira geração da família a atingir o nível superior, ser financeiramente independente e ter filhos. Estas características, quando combinadas, indicam, em geral, que o estudante provém de famílias com baixas expectativas educacionais, não dispõe entre os seus outros significativos de modelos bem-sucedidos educacionalmente e mantém conexões com grupos primários e secundários em que não se valoriza e ou se reforça o comportamento educacionalmente orientado.

Na verdade, os setores menos prestigiados e menos seletivos do ensino superior público e uma parte importante do ensino superior privado, particularmente aquele que recruta pelo sistema de “portas abertas”, têm tido que lidar com este perfil médio de aluno, o que tem sido um longo e duro aprendizado para os gestores e, particularmente, para os professores. Se por um lado, por uma questão de mimetismo ou inércia institucional, a expansão de qualquer nível de ensino tende a replicar modelos de instituição já firmemente estabelecidos, por outro, qualquer processo de expansão desta natureza leva à ocupação de novos nichos ambientais que exigem adaptação. O pioneirismo de se levar educação superior a clientelas socialmente distintas das tradicionais, que eram atendidas pelas prestigiadas grandes universidades e pelas ilhas de competência, exige um novo desenho institucional melhor adaptado às condições destas novas clientelas.

Parte deste processo de adaptação passa pela compreensão de que o nível de risco das trajetórias educacionais destas novas clientelas é maior. Este risco se realiza, em geral, tanto na forma de interrupções temporárias, evasão institucional e evasão do sistema como um todo. Assim, a despeito da expansão das matrículas em ambos os setores público e privado, e do aumento da cobertura da coorte em idade de escolarização universitária, uma razoável proporção dos ingressantes troca de curso, de instituição ou se evade do sistema.

⁴⁶⁹ No ensino superior norte-americano o conceito de aluno “não-típico” inclui alguma combinação destas características: ter 24 anos ou mais, que adiou a entrada no ensino superior por mais de um ano após o ensino médio, matriculou-se em cursos que não são de tempo integral, são financeiramente independentes, trabalham em tempo integral, ser ou ter sido casado, ser pai ou mãe solteira, ter dependentes, ou não ter um diploma de ensino médio regular. Algumas adaptações são necessárias para que seja aplicado no Brasil, uma delas é a de ser matriculado em curso de meio período, que no Brasil são larga maioria.

Esta rápida expansão gera um efeito de abertura de oportunidades de educação superior para novas clientela, que de outro modo não teriam acesso a este nível de ensino. Todavia, ao fazê-lo, surge uma série de novos problemas, tanto do ponto de vista das instituições que atendem a esta nova clientela, quando do ponto de vista da clientela propriamente dita. Tais estudantes são, em boa parte, provenientes de escolas públicas, de bairros periféricos, pertencem à primeira geração de suas famílias a ingressar no ensino superior e, não raro, estão cercados de outros significativos que não necessariamente estimulam, ou dão valor, a esta opção educacional. Não obstante possuírem algumas destas características de risco educacional, estes estudantes, dotados de capacidade de investimento, ou por meio de programas de auxílio disponíveis, têm ingressado em grande número no ensino superior privado ou nos cursos menos seletivos do setor público. Os de melhor desempenho tentam cursos mais seletivos nas instituições públicas, mas ainda assim, por uma questão de auto-seleção ou ajustamento de expectativas, não costumam se candidatar aos cursos elitizados, onde a seletividade é alta demais.

Abaixo, nas duas tabelas subseqüentes, se pode constatar o forte crescimento da oferta de vagas no ensino superior na década de 90, bem como a enorme diferença na razão deste crescimento entre os setores público e privado. Mais importante é notar que em ambos os setores se podem constatar a dificuldade em se preencher todas as vagas ofertadas, mais particularmente no setor privado, onde a oferta tem se mostrado significativamente maior do que a demanda.

Na base da hierarquia de desempenho destes ingressantes estão estudantes que conseguem ultrapassar a barreira do custo econômico, mas que podem não conseguir ultrapassar a barreira dos anos de esforço educacional necessários para se completar o curso, ou conseguir fazê-lo dentro do tempo recomendado.

Tabela 30 - Demanda e Oferta de Vagas em Cursos de Graduação, na Esfera Pública 1990/1992/1995/1999.

Indicador	1990	1992	1995	1999	1999/1990 (%)
Inscrições Vestibulares	881.561	1.044.861	1.399.092	1.806.208	104,90
Vagas Ofertadas	155.009	171.048	178.145	218.589	41,00
Candidatos/Vaga	5,70	6,10	7,90	8,30	45,60
Ingressos	126.139	149.726	158.012	210.473	66,90
Aproveitamento de Vagas	81,40	87,50	88,70	96,30	18,30

Fonte: CORBUCCI, Paulo Roberto Avanços, Limites e Desafios das Políticas do MEC para a Educação Superior na Década de 1990: Ensino de Graduação texto para discussão 869. Brasília: IPEA, março de 2002, p. 23.

Tabela 31 - Demanda e Oferta de Vagas em Cursos de Graduação, na Esfera Privada 1990/1992/1995/1999.

Indicador	1990	1992	1995	1999	1999/1990 (%)
Inscrições Vestibulares	1.023.937	791.998	1.254.761	1.538.065	50,20
Vagas Ofertadas	347.775	363.799	432.210	675.801	94,30
Candidatos/Vaga	2,90	2,20	2,90	2,30	-20,70
Ingressos	281.009	261.184	352.365	533.551	89,90
Aproveitamento de Vagas	80,80	71,80	81,50	78,90	-2,30

Fonte: CORBUCCI, Paulo Roberto Avanços, Limites e Desafios das Políticas do MEC para a Educação Superior na Década de 1990: Ensino de Graduação texto para discussão 869. Brasília: IPEA, março de 2002, p. 22.

Chama a atenção que, enquanto no setor público o aumento da oferta de vagas foi bem inferior ao aumento de inscrições, tornando-o cada vez mais seletivo, no setor privado ocorreu justamente o contrário, ou seja, o aumento na oferta de vagas foi muito maior do que o de inscrições, ocasionando, para este, uma relação candidato/vaga cada vez menor. Apesar disso, o setor privado apresentou um crescimento bem superior no número total de ingressantes, chegando, em 1999⁴⁷⁰, a ter mais que o dobro de ingressantes do setor público. O detalhe importante é que o aproveitamento das vagas ofertadas pelo setor privado se mostra sempre inferior ao setor público e vai piorando ao longo da década, o que acarreta uma menor seletividade daquele, aspecto que também se traduz adicionalmente em risco para trajetória educacional de seus alunos.

⁴⁷⁰ Em 2002 70% das matrículas no ensino superior estavam no setor privado. Ver. SCHWARTZMAN, Simon. "Equity, quality and relevance in higher education in Brazil". *Anais da Academia Brasileira de Ciências*. 76(1), 2004, pp. 173-188.

Paralelamente, na tabela abaixo podemos verificar que na mesma década de 90 os concluintes do setor público apresentaram uma taxa de crescimento anual (a exceção das instituições municipais) maior do que a do setor privado. Pode-se notar na mesma Tabela 32 abaixo que, mesmo apresentando índices de crescimento de matrículas e totais absolutos de alunos superiores ao setor público (o que se pode também constatar na Tabela 17 na página 282), o setor privado apresenta taxas inferiores de crescimento anual entre concluintes, o que é um dado notável no quesito eficiência do sistema. É possível supor que os riscos (como tempo médio para se formar, média de interrupções e retomadas, taxas de evasão etc.) para trajetórias dos estudantes no setor privado sejam maiores. Ao se comparar o Gráfico 10 e o Gráfico 11 (respectivamente nas páginas 283 e 284) apresentados acima, também se pode detectar esta diferença nas taxas de crescimento entre setor público e privado nos quesitos ingressantes e concluintes.

Tabela 32 - Total de Concluintes em Cursos de Graduação, por Dependência Administrativa 1990/1992/1995/1998.

Dep. Adm.	1990	1992	1995	1998	1998/1990 (%)
Estadual	26.777	26.934	33.714	40.725	52,10
Federal	38.594	39.133	46.187	52.787	36,80
Municipal	12.483	14.123	15.050	11.848	-5,10
Total-Pública	77.854	80.190	94.951	105.360	35,30
Privada	152.352	154.077	159.450	195.401	28,30
Brasil	230.206	234.267	254.401	300.761	30,60

Fonte: CORBUCCI, Paulo Roberto Avanços, Limites e Desafios das Políticas do MEC para a Educação Superior na Década de 1990: Ensino de Graduação texto para discussão 869. Brasília: IPEA, março de 2002, p. 23.

Um outro método de se estimar a eficiência do sistema é comparar os números de concluintes com o de ingressantes quatro anos antes, prazo que se assume ser o regulamentar e suficiente para a conclusão da maioria dos cursos superiores. Quanto maior o resultado deste quociente maior é a eficiência do sistema, o quer dizer que menos estudantes se evadiram, interromperam ou levaram mais tempo do que o regulamentar para conclusão do curso. A tabela abaixo aplica este método:

Tabela 33 - Relação concluintes/ingressantes em quatro períodos, 1990/1986, 1993/1987, 1998/1994 e 2002/1998 por dependência administrativa

PERÍODO C/I	BRASIL	IFES*	IES PRIVADAS**
1990/1986	0,61	0,62	0,63
1993/1987	0,62	0,70	0,59
1998/1994	0,65	0,69	0,64
2002/1998	0,72	0,80	0,69

Fonte: MEC/INEP. Resultados e tendências da educação superior no Brasil, Brasília, 2000. Sinopse Estatística Apud: PRATES, A. A. Os Sistemas de Ensino Superior na Sociedade Contemporânea: diversificação, democratização e gestão organizacional – o caso brasileiro. Tese de doutorado, UFMG, 2005, p. 211.

* Instituições federais de ensino superior (excluem as públicas estaduais e municipais)

** Instituições de ensino superior privadas (incluem, também, as comunitárias/filantrópicas e confessionais).

Embora a comparação exclua as estaduais e municipais, vê-se que no período de doze anos abarcados pela tabela ambos os setores apresentaram uma melhora em suas taxas de eficiência, sendo que o setor privado mostra taxa relativamente menor que o setor federal e menor que a média do país.

A Tabela 34, a Tabela 35 e a Tabela 36 abaixo ilustram a expansão recente do ensino superior brasileiro e, especificamente, a diferença de proporção entre o que ocorreu entre os setores público e privado, e a pulverização do sistema, majoritariamente do privado, em inúmeras instituições isoladas.

Tabela 34 - Expansão do Ensino Superior Brasileiro por Categoria Administrativa 1999-2004

Categoria Administrativa	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Federal	60	61	67	73	83	87
Estadual	72	61	63	65	65	75
Municipal	60	54	53	57	59	62
Comun/Confes/Filant	379	306	305	317	350	388
Particular	526	698	903	1.125	1.302	1.401
Total	1097	1180	1391	1637	1859	2013

Fonte: Edudata INEP/MEC

Conforme já mencionado, o grosso desta expansão institucional se deu através de instituições que não são as tradicionais Universidades, mas sim faculdades isoladas, institutos, escolas superiores e centros de educação tecnológica, como se pode constatar na tabela abaixo, com dados extraídos do Edudata, no portal do INEP.

Tabela 35 Expansão do Ensino Superior Brasileiro por Tipo de Instituição 1999-2004

Abrangência Geográfica	Ano	Universidade	Centro Universitário	Faculdades Integradas	Faculdade	Instituto/Escola Superior	Centro de Educação Tecnológica
Brasil	1.999	155	39	74	813		16
Brasil	2.000	156	50	90	864	1	19
Brasil	2.001	156	66	99	1.016	20	34
Brasil	2.002	162	77	105	1.158	82	53
Brasil	2.003	163	81	119	1.253	150	93
Brasil	2.004	169	107	119	1.474		144

Fonte: Edudata INEP MEC

Enquanto o aumento do número de Universidades foi relativamente pequeno entre 1999 e 2004, os demais tipos de instituição mostraram um aumento estrondoso, que pode ser melhor visualizado na tabela abaixo, na qual o ano de 1999 aparece como base igual a 100% na tabela subsequente:

Tabela 36 Expansão do Ensino Superior Brasileiro por Tipo de Instituição 1999-2004 – (1999=100% exceto Instituto/Escola Superior 2000 =100%)

Ano	Universidade	Centro Universitário	Faculdades Integradas	Faculdade	Instituto/Escola Superior	Centro de Educação Tecnológica
1.999	100,00	100,00	100,00	100,00		100,00
2.000	100,65	128,21	121,62	106,27	100,00	118,75
2.001	100,65	169,23	133,78	124,97	2000,00	212,50
2.002	104,52	197,44	141,89	142,44	8200,00	331,25
2.003	105,16	207,69	160,81	154,12	15000,00	581,25
2.004	109,03	274,36	160,81	181,30		900,00

Fonte: Edudata INEP MEC. Elaboração do autor.

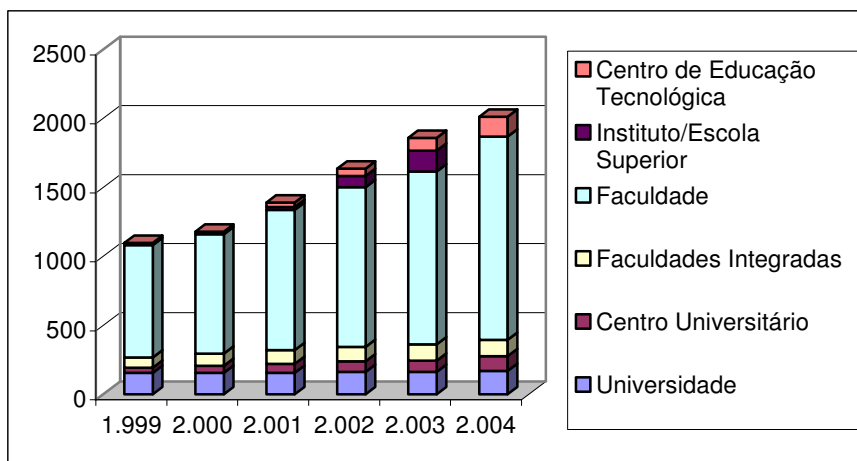


Gráfico 16 - Expansão do Ensino Superior Brasileiro por Tipo de Instituição 1999-2004

Fonte: Edudata INEP MEC. Elaboração do autor.

As proporções de instituições públicas e privadas entre os diversos tipos de instituições são diferentes, mas as privadas são maioria em todos eles, até mesmo entre as universidades, ainda que por pequena diferença, como se pode constatar na tabela e gráfico abaixo.

Tabela 37 – IES segundo a organização acadêmica e a categoria administrativa – Brasil – 2004

Categoria Administrativa	Universidade		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades, escolas e Institutos		Centros de educação tecnológica	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Total	169	8,40	107	5,32	119	5,91	1.474	73,22	144	7,15
Públicas	83	4,12	3	0,15	3	0,15	86	4,27	49	2,43
Privadas	86	4,27	104	5,17	116	5,76	1.388	68,95	95	4,72

Fonte: BARREIRO, Gladys. *Mapa do Ensino Superior Privado*. Brasília: INEP/MEC, 2008, p 30.

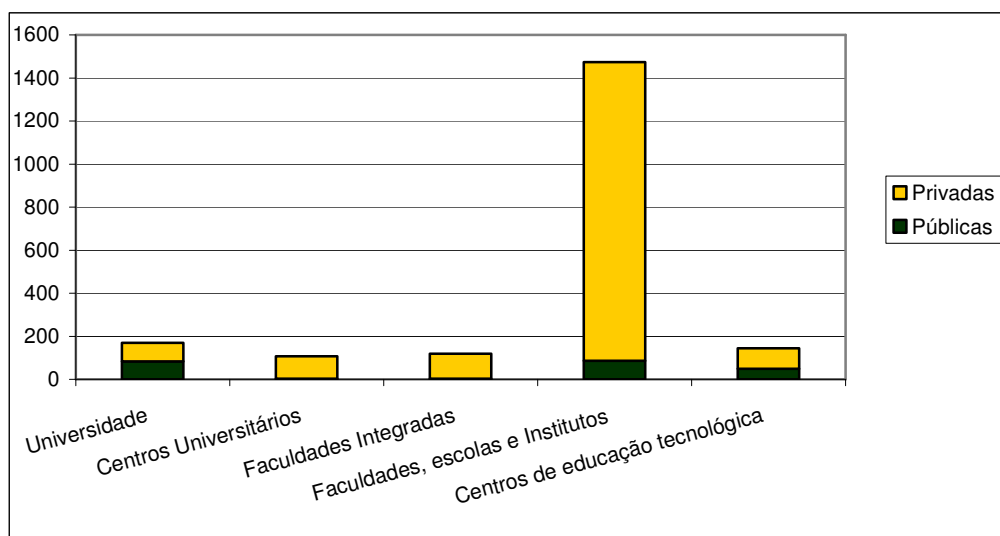


Gráfico 17 – IES segundo a organização acadêmica e a categoria administrativa – Brasil – 2004

Fonte: BARREIRO, Gladys. *Mapa do Ensino Superior Privado*. Brasília: INEP/MEC, 2008, p 30. Elaboração do autor.

Um aspecto importante é que, a despeito desta expansão demonstrada acima, os nichos onde ocorrem os maiores níveis de seletividade praticamente não são afetados, colocando o problema do incremento das trajetórias de risco para a parte do sistema que está realmente recrutando por portas abertas. Dados do INEP mais recentes, referentes ao ano de 2006, mostram como estão as proporções entre vagas oferecidas, inscrições e ingressos por vestibular:

Tabela 38 - Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos, por Vestibular, nos Cursos de Graduação Presenciais, segundo Categoria Administrativa das IES – 2006

Unidade da Federação/Categoria Administrativa		Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos por Vestibular	Candidato vaga	Ingresso/vaga	Ingresso/Candidato
Total		2.337.488	4.763.165	1.311.533	2,04	0,56	0,28
Pública	Total	298.191	2.168.302	271.499	7,27	0,91	0,13
	Federal	125.310	1.132.032	123.545	9,03	0,99	0,11
	Estadual	121.844	964.823	114.733	7,92	0,94	0,12
	Municipal	51.037	71.447	33.221	1,40	0,65	0,46
Privada	Total	2.039.297	2.594.863	1.040.034	1,27	0,51	0,40
	Particular	1.396.377	1.656.809	656.316	1,19	0,47	0,40
	Comun/Confes/Filant	642.920	938.054	383.718	1,46	0,60	0,41

Fonte: MEC/INEP e elaboração do autor.

O que podemos constatar é que atualmente persiste no setor público, particularmente entre instituições Federais e Estaduais, um caráter bastante seletivo. Somente 13% das candidaturas logram ingresso, e à exceção das Municipais, o preenchimento das vagas oferecidas se mostrou bastante satisfatório, atingindo quase a totalidade nas Federais. O setor privado ofere-

ceu quase sete vezes (6,8) mais vagas que o setor público, dois terços destas pelas estritamente particulares e o terço restante pelas comunitárias, confessionais e filantrópicas, que se saem ligeiramente melhor em termos de seletividade e preenchimento de vagas. O setor privado como um todo, sem ter a mesma procura, mostrou uma seletividade seis vezes menor, e assim só conseguiu preencher a metade das vagas (as particulares somente 47%). Adicione-se a isso uma relação candidato vaga de 1,19 e podemos afirmar que um número expressivo de instituições particulares recruta por portas abertas, ou seja, literalmente o diploma de ensino médio e a capacidade de custeio, própria ou subsidiada, é seu único pré-requisito de entrada. Vale ainda ressaltar que a proporção de 40% dos inscritos que logram ingresso no setor privado significa algo bem diferente do que seria se este número pertencesse ao setor público. Neste setor seria praticamente a probabilidade média de um inscrito ingressar, ou sua seletividade. No caso do setor privado esta leitura não é possível, porque muitos dos inscritos ingressam no setor público, deixando sua vaga no setor privado para trás. O fato é que o total de inscritos é superestimado porque os estudantes se inscrevem em vários vestibulares simultaneamente, mas se obtêm aprovação nos processos seletivos de ambos os setores, para a mesma carreira ou carreiras semelhantes em termos de perspectiva, optam, em média, pelo setor público.

O Gráfico 18 e o Gráfico 19 ilustram os dois momentos da seleção via vestibular, a candidatura e a inscrição, com os dados da Tabela 38 acima:

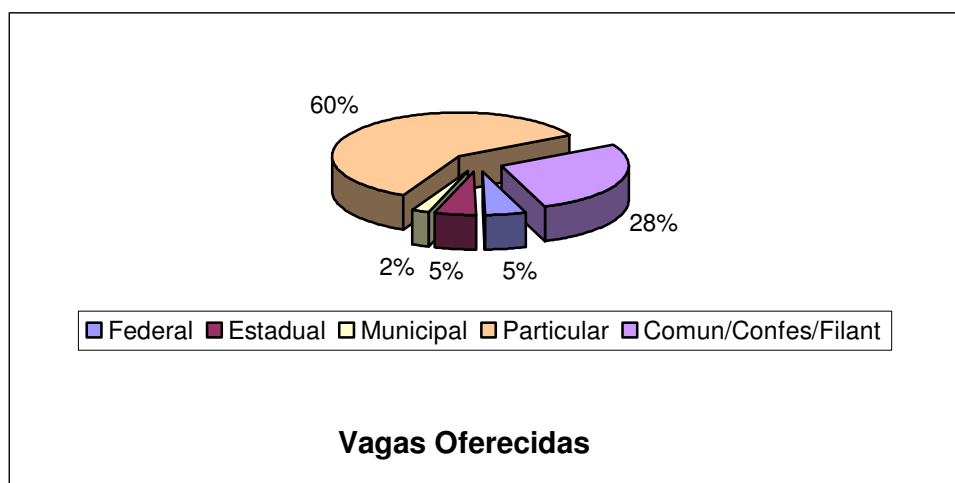


Gráfico 18 - Proporção das vagas oferecidas nos Cursos de Graduação Presenciais, segundo Categoria Administrativa das IES – 2006

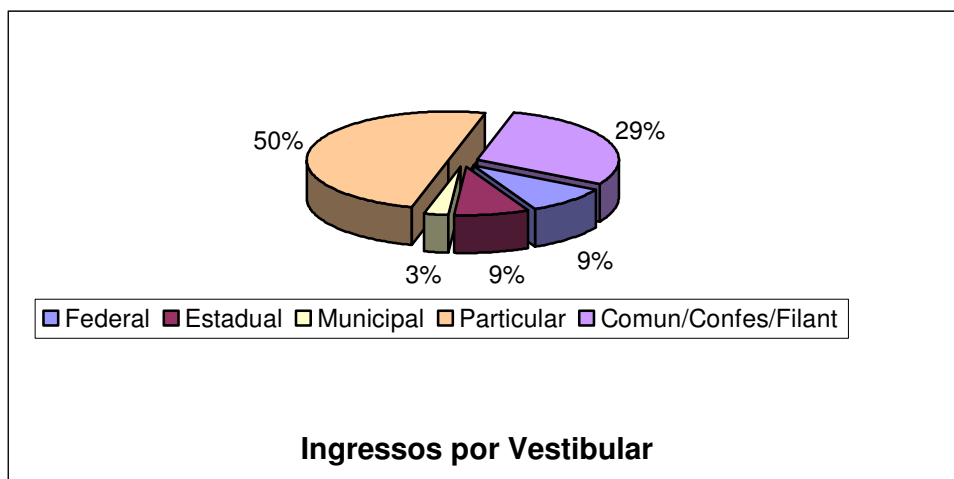


Gráfico 19 – Proporção de Ingressos, por Vestibular, nos Cursos de Graduação Presenciais, segundo Categoria Administrativa das IES - 2006

Percebe-se claramente que a participação do setor particular entre os ingressantes diminui em relação à oferta de vagas. Dado que é um setor heterogêneo, algumas de suas instituições apresentam maior prestígio e atendem nichos de mercado profissionalmente valorizados e procurados por estudantes com boa escolaridade e capacidade de custeio, o que lhes permite um razoável grau de seletividade no ingresso. No outro extremo tem-se instituições com grandes dificuldades de preencher as vagas que oferecem, com cursos em áreas saturadas e com baixa probabilidade de emprego nas suas áreas de formação e obrigadas a diversificar sua “cesta de cursos” através de modalidades profissionalizantes, técnicas e de duração mais curta e, principalmente, com dificuldade de reter seus alunos ao longo do curso.

Diferenças de caráter semelhante podem ser encontradas no setor público, onde existem desde departamentos que atuam na zona de conforto da altíssima seletividade, até departamentos que não conseguem preencher suas vagas. Entre estes dois extremos, há diferenças de prestígio departamental, profissional, de status socioeconômico de seus estudantes, de desempenho escolar e de risco de interrupções e de evasão (esta, particularmente nem sempre associada de modo direto às demais variáveis).

A idéia de que ambos os setores são heterogêneos, tanto em termos institucionais, quanto em termos de seu corpo discente, pode parecer contra-intuitiva, mas é bastante real. De a-

cordo com Schwartzman⁴⁷¹, em 2002, 48% dos estudantes em instituições privadas provinham dos 10% mais ricos da população. Na época isto representava uma renda familiar mensal média de 5.525 reais. Já no setor público apenas 34,2% de seus estudantes pertenciam ao decil mais rico. Por outro lado, 13,7% dos estudantes do setor público provinham de famílias localizadas entre os 50% mais pobres, comparados aos apenas 5,6 % dos estudantes do setor privado.

A distribuição de renda familiar entre os estudantes do setor público deve ter mesmo um piso inferior ao do setor privado, já que naquele não existem as limitações de custeio causadas pelas mensalidades escolares, que têm um certo poder de exclusão na base da distribuição de renda. A base da distribuição de renda no setor público, por sua vez, é atendida por cursos de baixo prestígio, de baixa seletividade, fortemente marcados pela presença de jovens que são da primeira geração de suas famílias a ingressar no ensino superior e enxergam o seu ingresso como uma mobilidade educacional e social inter-geracional ascendente.

A questão do teto da distribuição de renda dos estudantes dos dois sistemas já possui algumas complexidades. Os cursos mais concorridos do setor público são muito seletivos, de modo que o desempenho escolar é tão importante para o ingresso que, a partir de um certo ponto, renda adicional não contribui significativamente para um aumento de desempenho, podendo inclusive ser contraproducente. O desempenho escolar de alto nível se distribui com uma associação não linear com a renda. É fato que, quanto mais a renda cai, a tendência do desempenho escolar é cair também, mas na direção ascendente esta relação deixa de ser linear. Os muito ricos têm uma distribuição de desempenho escolar bastante heterogênea, bem como uma relação com a educação distinta daquela da classe média. Para essa, filhos com mau desempenho escolar pode significar descenso socioeconômico para a próxima geração, seu pior pesadelo. Para os muito ricos o mau desempenho escolar não influi de modo significativo em seu futuro status socioeconômico. Com efeito, os ricos podem alocar recursos para mandar seus filhos para escolas elitizadas muito mais pela seleção causada por suas mensalidades astronômicas do que pela dificuldade acadêmica dos seus processos de seleção. Esta “endogamia” educacional faz parte de um conjunto de outras práticas “endogâmicas” que a alta elite cultiva para sua auto-reprodução.

Algumas instituições particulares conjugam os dois critérios, desempenho e capacidade de custeio, mas a maioria recebe jovens com perfil de desempenho muito heterogêneo, embora

⁴⁷¹ SCHWARTZMAN, Simon. “Equity, quality and relevance in higher education in Brazil” *Anais da Academia Brasileira de Ciências*. 76(1): 2004, p. 176.

sejam homogêneos em termos econômicos, ou pelo menos, na disposição para alocar os valores cobrados pelas escolas. E ainda, o benefício econômico de se mandar um filho para uma instituição pública ao invés de para uma que cobrará mensalidades é relativo à renda familiar, ou seja, a partir de um determinado nível de renda, este benefício não vale o esforço necessário para se suplantar um vestibular com dezenas de candidatos por vaga. Qualquer que seja o desempenho de sua clientela, as instituições privadas que atendem os muito ricos (algumas com mensalidades superiores a R\$2.500,00) fazem o teto da distribuição de renda (ou a média dos provenientes do decil mais rico) ser maior entre estudantes do setor privado do que entre os do público.

A tabela abaixo mostra que as distribuições de educação média das famílias dos estudantes dos setores público e privado é praticamente a mesma, em média e desvio, e que, portanto, ambos são meios de transmissão do capital cultural das famílias.

Tabela 39 - Matrícula em Instituições Públicas e Privadas, por "clima educacional" da família, 2002.

Quintis de "Clima Educacional"	Média de anos de escolaridade dos outros membros da família (*)	Pública	Privada
1	2,3	2,8	1,7
2	5,1	5,1	6,1
3	7,5	12,1	11,2
4	10,3	23,1	23,1
5	13,7	57,0	58,0
Total		100,0%	100,0%
Média		11,4	11,5
Desvio padrão		3,3	3,2
Número total de estudantes		985.849	2.729.532

(*) Não inclui estudantes que moram sozinhos. Só entraram no cálculo aqueles com 18 anos e acima.

Fonte: SCHWARTZMAN, Simon. "Equity, quality and relevance in higher education in Brazil" in: *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 76(1): 2004, pp. 173-188. p. 178.

Conectando-se este problema com o anteriormente estudado problema do decréscimo das coortes passíveis de ingresso no ensino superior, tem-se um cenário futuro em que as instituições, para sobreviver, terão que conseguir atrair e reter um perfil de estudante que hoje não está conseguindo ingressar e, quando ingressa, não completa o curso; se completa, o faz em um prazo dilatado. Supondo que o ensino médio consiga promover as próximas gerações com me-

hora significativa de desempenho e atinja, quiçá um dia, taxas de cobertura da coorte próximas da universalização, o ensino superior brasileiro terá que enfrentar os dilemas que são enfrentados hoje pelo ensino superior norte-americano, ou seja, grande diversificação do sistema com vários tipos de instituição e cursos para uma clientela muito diversificada em termos de interesses e heterogênea em termos de aspirações e perfil socioeconômico, dada a amplitude da cobertura da coorte em idade universitária que eles apresentam, a maior do mundo. Some-se a isso um contexto de forte competição entre instituições por alunos. A consequência inevitável é ter que se alocar tempo e recursos para, como se dá nos EUA, compreender o problema das trajetórias educacionais em risco.

6.5 Estudos sobre Evasão no Ensino Superior Brasileiro

Um recurso comum nas ciências sociais é se utilizar escalas não métricas em que os extremos são tipos ideais em que determinadas características que se deseja enfatizar aparecem em sua forma mais radical. Heuristicamente podemos construir uma para representar a situação do estudante na iminência de ingressar no ensino superior. Em um extremo aquele tipo de estudante para quem este ingresso é percebido por ele e demais outros significativos como parte natural de sua trajetória educacional; no outro extremo aquele tipo de estudante para quem este ingresso é altamente problemático. Há uma certa associação desta escala com a dicotomia estudantes “típicos” versus “não típicos”, sendo estes últimos aqueles que são beneficiados com os processos de expansão do ensino superior, ou seja, as novas clientelas. Todo processo de expansão, portanto, tem de lidar com o tipo de aluno para quem o ingresso e a persistência não são isentos de problemas.

Devemos enfatizar que o processo de adaptação do estudante ao ensino superior não é, de modo algum, no mundo real, totalmente isento de problemas, mesmo para aqueles jovens cujas expectativas familiares tomam a formação superior como questão indiscutível, ou seja, que receberam todo um aporte familiar, educacional e econômico para atingir esta meta educacional. Neste ponto, o aporte familiar e das redes constituídas à volta do estudante, seu capital social, influi na eficácia das escolhas em matéria de curso e instituição, bem como na probabilidade de se persistir nestas escolhas.

A não persistência ou evasão no ensino superior tem implicações distintas quanto aos seus efeitos, respectivamente nos setores público e privado. No primeiro, diante das crônicas dificuldades financeiras que o atingem, questão que tem sido crescentemente levantada acerca do custo das Instituições Federais para o Erário, de sua alegada baixa produtividade e ineficiência (que varia entre instituições), da dificuldade deste sistema em continuar se expandindo para atender novas clientelas e, principalmente, das discussões na última década em torno da necessidade de estabelecimento de sistemas de avaliação universitária que contemplassem, não só a qualidade e a pertinência dos conteúdos dos currículos, como também, medidas como taxas de alunos por professor, taxa de titulação do corpo docente e taxas de evasão e de formatura nos cursos⁴⁷², colocaram na ordem do dia a necessidade de se ter sob maior controle o que acontece na vida acadêmica dos estudantes após seu ingresso nas instituições de ensino superior.

Neste contexto, a evasão aparece como um problema da maior importância estratégica. Altos índices de evasão, antes ignorados, além de aumentar o custo por aluno deste nível de ensino (R\$9.789,00 por aluno em 1998⁴⁷³), diante da nova conjuntura menos confortável, começaram a por em risco a sobrevivência de alguns cursos, e assim, passaram a fazer parte da agenda nas administrações departamentais.

Isto explica, em parte, o surgimento de esforços, às vezes isolados, às vezes em conjunto, de se estimar a evasão nas instituições de ensino superior. Entretanto, estes dados ainda são esparsos e fragmentados. Outro problema que se coloca é a definição do que vem a ser afinal evasão. Os dados que existem muitas vezes não são comparáveis em função das metodologias distintas que os produziram. Há, portanto, um problema de definição e padronização do conceito.

Um importante estudo apresentado em 1996 sobre a evasão abrangendo 53 instituições federais de ensino superior brasileiras (IFES)⁴⁷⁴, (67,1% de seu universo), mostrou, entre outros, os seguintes resultados:

⁴⁷² Ver SCHWARTZMAN, Simon. "O Ensino Superior no Brasil: a busca de alternativas", "O Ensino Superior no Brasil – 1998"; "O Futuro da Educação Superior no Brasil": disponíveis em <http://www.schwartzman.org.br/simon/>: acessado em 30/6/2005, e também DURHAN, Eunice. "Uma Política para o Ensino Superior" NUPES, documento de trabalho 2/93; "A Institucionalização da Avaliação" NUPES, documento de trabalho 8/90; "Avaliação e Relações com o Setor Produtivo, Novas Tendências do Ensino Superior Europeu" NUPES, documento de trabalho 12/90.

⁴⁷³ MEC/INEP disponível em www.inep.gov.br

⁴⁷⁴ Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (ANDI-FES/ABRUEM/SESu/MEC). *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. 1996.

Tabela 40 – Percentual de Diplomação, Retenção e Evasão por Áreas das IFES Pesquisadas Ordenado por Diplomação.

ÁREAS	Nº DE CURSOS	Nº DE INGRESSANTES	Nº DE DIPLOMADOS	Nº DE RETIDOS	Nº DE EVADIDOS	% DIPLOMAÇÃO	% RETENÇÃO	% EVASÃO
CIÊNCIAS DA SAÚDE	20	33.095	23.466	2.162	7.467	70,90	6,53	22,56
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	13	14.616	9.453	739	4.424	64,68	5,06	30,27
<i>MÉDIA+DESVIO PADRÃO</i>						<i>62,25</i>		
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	36	46.321	23.392	5.544	17.385	50,50	11,97	37,53
<i>MÉDIA</i>						<i>48,34</i>		
ENGENHARIAS	18	22.856	10.936	1.866	10.054	47,85	8,16	43,99
CIÊNCIAS HUMANAS	34	35.810	15.799	3.538	16.473	44,12	9,88	46,00
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	8	5.281	2.237	657	2.387	42,36	12,44	45,20
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	60	20.579	7.941	2.366	10.272	38,59	11,50	49,91
<i>MÉDIA-DESVIO PADRÃO</i>						<i>34,43</i>		
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	26	20.309	5.630	2.696	11.983	27,72	13,27	59,00
TOTAL GERAL		198.867	98.854	19.568	80.445			

Fonte: Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC) 1996.

Os dados mostram que os níveis de evasão (como definida neste estudo) variam muito entre áreas de conhecimento. Esta pesquisa utilizou um método de “fluxo ou acompanhamento de estudantes”⁴⁷⁵ que toma por unidade de análise cada curso e acompanha os ingressantes até o prazo máximo legal de integralização curricular do respectivo curso. Findo o prazo, computa-se o número de diplomados, o número de retidos e o de evadidos de cada curso.

Veremos adiante que neste tipo de metodologia, em que não se tem um cadastro único de ingressantes, muitas vezes são computados como evadidos os indivíduos que na verdade apenas trocaram de curso, ou de instituição, sem abandonar o sistema de ensino superior. Assim, quando as instituições têm os seus cadastros isolados, um mesmo indivíduo pode ser computado como evadido numa instituição e como ingressante em outra.

Estudos sobre evasão voltados para instituições específicas têm trazido algumas interessantes conclusões. No âmbito da UFMG, algumas pesquisas foram levadas a cabo, cada qual tentando, de um determinado ponto de vista, delimitar as causas da evasão. Em um desses estudos Costa e Campos⁴⁷⁶, a partir de uma perspectiva psicológica, fizeram um estudo longitudinal entre ingressantes em cursos de graduação da UFMG. Partindo da idéia de que influiria sobre os comportamentos de evasão, trancamento provisório, reopção ou transferência a percepção por parte do estudante de que suas habilidades e competências estariam aquém ou além das exigências do curso, bem como da idéia de que a persistência estaria associada à autopercepção de eficácia em lidar com os desafios acadêmicos, os autores descobriram que a falta de informação sobre os cursos e as profissões e também a dissonância entre as informações de que os candidatos dispunham para fazer suas escolhas e a realidade que encontraram nos cursos escolhidos após seu ingresso estava associada à probabilidade de evasão.

Noutro estudo sobre ingressantes do ciclo básico da UFMG, Peixoto, Braga e Bogutchi⁴⁷⁷ encontraram que a evasão incide mais fortemente em cursos voltados para a formação de professores e na área de ciências exatas. Encontraram também que há forte correlação entre evasão e repetência no primeiro período. Contra-intuitivamente descobriram ainda que desempenho no vestibular da UFMG, renda familiar média e grau de instrução dos pais afetam muito pouco a probabilidade de evasão. O aspecto das “expectativas não correspondidas” pelos cur-

⁴⁷⁵ "Diplomação, Retenção e Evasão... *Op cit.*, p. 27.

⁴⁷⁶ COSTA, Anna Edith Bellico, CAMPOS, Helton. "Disponibilidade de Informação e Comportamento de Evasão" Avaliação Institucional UFMG-PAIUB Comissão Permanente de Avaliação Prograd-UFMG, 2000.

⁴⁷⁷ PEIXOTO, Maria do Carmo, BRAGA, Mauro, BOGUTCHI, Tânia. "A Evasão no Ciclo Básico da UFMG" *Avaliação Institucional UFMG-PAIUB Comissão Permanente de Avaliação*. Prograd-UFMG, 2000.

so foi, segundo os autores, o motivo que mais contribuiu para a evasão⁴⁷⁸. Ademais, afirmam os autores que as taxas de evasão na UFMG nas décadas de 80 e 90 mostraram-se altas na área das ciências exatas e baixas na de ciências biológicas. Encontraram também que a evasão é fortemente influenciada pelo desempenho nos primeiros períodos dos cursos, ou seja, estudantes com mais reprovações tendem mais a se evadir, logo cursos com maior índice de reprovação nos períodos iniciais têm maior evasão⁴⁷⁹.

No setor privado, por sua vez, os problemas que se colocam são um pouco diferentes. A concorrência entre as instituições tem se mostrado muito acirrada. Para se ter uma idéia, segundo Schwartzman e Schwartzman⁴⁸⁰ em 2000 foram abertas, por este setor, 970 mil vagas, mas apenas 664 mil foram preenchidas, criando-se uma enorme capacidade ociosa. Isto as tem obrigado a manter elevadas as vagas iniciais, o que significa geralmente turmas de 50 alunos ou mais. Além disso, tentam facilitar o acesso através da captação de alunos via transferência, rebaixamento das mensalidades, estabelecimento de unidades perto do local de trabalho ou moradia de possíveis clientelas e redução de custos através de fusões de turmas. Ainda assim, os autores afirmam que as vagas oferecidas pelo setor privado parecem crescer mais rapidamente do que a demanda, apesar do significativo crescimento do ensino médio⁴⁸¹.

A evasão no setor privado tem se mostrado alta. A tabela abaixo ilustra este fenômeno:

⁴⁷⁸ PEIXOTO, Maria do Carmo, BRAGA, Mauro, BOGUTCHI, Tânia. *Op cit.*, p. 9.

⁴⁷⁹ PEIXOTO, Maria do Carmo, BRAGA, Mauro, BOGUTCHI, Tânia. *Op cit.*, p. 26-27.

⁴⁸⁰ SCHWARTZMAN, Simon, SCHWARTZMAN, Jacques. "O Ensino Superior Privado como Setor Econômico" 2002, p.19. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/>: acessado em 30/6/2005.

⁴⁸¹ SCHWARTZMAN, Simon, SCHWARTZMAN, Jacques. *Op cit.*, p. 20.

Tabela 41 - Brasil, Percentagem de Alunos Formados por Ingressantes, por Área de Conhecimento e Tipo de Instituição(*)

	Agricultura veterinária	Ciências soci- ais, negócios e direito	Ciências, matemática e Computação	Educação	Engenharia produção e construção	Humanida- des e artes	Saúde e bem- estar so- cial	Serviços	Total
Federal	55,4	63,0	38,4	35,4	41,8	51,8	81,6	33,6	50,3
Estaduais	45,2	54,5	43,1	42,3	48,4	51,8	71,8	36,4	47,7
Municipais	35,8	44,7	40,1	40,9	32,7	29,8	30,1	0,0	40,2
Comunitárias religio- sas confessionais	23,7	34,9	29,0	35,7	31,9	34,0	38,6	14,7	34,1
Privadas	27,8	29,8	29,0	41,2	22,5	21,0	27,2	9,1	30,0
Total	40,8	35,4	32,2	38,9	33,9	37,6	43,0	12,4	36,2

*Em relação ao mesmo ano.

Fonte: INEP, Censo do Ensino Superior, 2000 apud SCHWARTZMAN, S., SCHWARTZMAN, J. p. 20.

A tabela acima deve ser entendida não como um estudo longitudinal. Utilizou-se aqui uma proporção entre os ingressantes e os formados no mesmo ano. Numa situação hipotética, em que não há evasão e em que não há aumento da oferta de vagas, este número deveria ser próximo de um. Mas não é o que acontece; na verdade, o percentual de formados por ingressantes tem sido 0,30, o que, segundo os autores⁴⁸², seria um indício de ineficiência do sistema, como já havíamos suspeitado acima, ainda que se considere o aumento da oferta de vagas, particularmente no setor privado, o que também puxaria este percentual para baixo.

Um aspecto importante para o recrutamento no ensino superior privado é que houve uma expansão significativa de concluintes do ensino médio, que passaram de 993 mil em 1994 para 2.234 mil em 2000⁴⁸³. Entretanto estes números devem ser vistos com cautela, já que este aumento foi maior em estabelecimentos estaduais e no turno da noite, o que significa dizer que são alunos de baixa renda, que já trabalham desde o ensino médio e dificilmente conseguirão ingressar em cursos superiores gratuitos nas instituições que desejam. A questão que se coloca para estes possíveis candidatos é se conseguirão pagar pelos estudos, ou obter crédito educativo, ou se têm a percepção, correta de sua parte, de que vale a pena cursar uma faculdade privada, dado que sabemos que as taxas de retorno da escolaridade de nível superior no Brasil, como para maioria dos países da América Latina, são significativamente maiores do que as obtidas pela educação de nível médio, como podemos constatar pela tabela abaixo:

⁴⁸² SCHWARTZMAN, Simon, SCHWARTZMAN, Jacques. *Op cit.*, p. 20.

⁴⁸³ SCHWARTZMAN, Simon, SCHWARTZMAN, Jacques. "O Ensino Superior Privado como Setor Econômico" 2002, p. 19. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/>. Acesso em: 30/6/2005.

Tabela 42 - Taxas de Retorno em percentagem da Escolaridade Secundária e Universitária em Países da América Latina, 2001.

País	Escolaridade	
	Secundária	Universitária
Argentina	8,0	16,0
Bolívia	8,0	14,0
Brasil	15,0	22,0
Chile	12,0	24,0
Colômbia	5,0	18,0
México	10,0	16,0

Fonte: HOLM-NIELSEN, Lauritz B., BRUNNER, José Joaquín, THORN, Kristian, BALÁN Jorge Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America. Banco Mundial, p. 59.

Estas diferenças aumentaram para a maioria dos países da América Latina. Especificamente no Brasil, tal diferença aumentou em 23% entre 1982 e 1998⁴⁸⁴, o que significa dizer claramente que não ingressar no ensino superior, ou ingressar e não completar é, do ponto de vista econômico, um mau negócio.

Assim, neste novo contexto, o problema da evasão tem se afigurado como da maior importância. Altos índices de evasão comprometem o prestígio, a viabilidade institucional e, no caso das instituições privadas, também a viabilidade econômica. E, de modo bastante compreensível, este fenômeno tem preocupado as esferas da administração escolar no que concerne ao recrutamento e à manutenção do corpo estudantil. Aumentar as vagas é apenas um aspecto do problema, o outro é manter, dentro do possível, os estudantes no ensino superior de modo que terminem seus cursos. Com efeito, o conhecimento dos aspectos da vida universitária que levam à evasão pode ensejar políticas institucionais de modo a aumentar as taxas de persistência.

A evasão no ensino superior brasileiro é um tema que aparece a partir de várias perspectivas, muitas vezes fragmentárias, dificultando subsumir-lhe à uma perspectiva geral das trajetórias educacionais e seus determinantes. Vários artigos sobre o tema detêm-se sobre realidades muito específicas, como determinados cursos,

⁴⁸⁴ “A striking feature of Latin America is the fact that the rise in relative wages has taken place in parallel with increases in the relative supply of workers with higher education”. Ver: HOLM-NIELSEN, Lauritz B., BRUNNER, José Joaquín, THORN, Kristian, BALÁN, Jorge. “Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America”. World Bank, p. 58. Disponível em: http://www.international.ac.uk/resources/Overview_of_HE_in_LAC.pdf.

departamentos e universidades⁴⁸⁵. Esta especificidade pode útil se apontar os aspectos institucionais e os padrões atitudinais e de comportamento discente que podem ser alvo de política institucional visando aumento das taxas de persistência. Esta abordagem, como veremos mais adiante, é diferente daquela que visa entender riscos de trajetórias educacionais embutidos em sistemas nacionais de ensino superior, como nosso trabalho vem desenvolvendo até aqui. Na verdade esta diferença é basicamente a mesma que separa a preocupação do gestor público do sistema educacional como um todo da preocupação do gestor público ou privado de uma instituição específica. A percepção do sistema depende da compreensão de questões demográficas e de estratificação, ou seja, de como a distribuição de recursos econômicos e educacionais afeta o acesso ao sistema e o fluxo dos estudantes dentro dele e como o sistema pode minimizar o impacto destas variáveis que lhe são exógenas. No caso do gestor institucional, a percepção de que seus estudantes têm um determinado perfil de renda e um correlato capital cultural e social é apenas parte de um diagnóstico inicial de mapeamento de sua clientela. Uma abordagem mais micro e longitudinal, com acompanhamento da vida estudantil via questionários que levantem quais as aspirações, os padrões de comportamento ligados a tarefas educacionais, como leitura e frequência a bibliotecas, e comportamentos sabidamente ligados à persistência educacional, como grau de interação com corpo docente e discente, entre outros, podem ensejar políticas institucionais visando aumentar as taxas de persistência. Contudo, em geral não é este o padrão das abordagens, cujo foco incide sobre o departamento, a faculdade, ou as especificidades dos cursos em si.

⁴⁸⁵ Ver, por exemplo: PAREDES, A. “A Evasão do Terceiro Grau em Curitiba” NUPES-USP, documento de trabalho 6/94, BRAGA, M., MIRANDA-PINTO, C., CARDEAL, Z. “Perfil Sócio-econômico dos Alunos, Repetência e Evasão no Curso de Química da UFMG” *Química Nova*. 20(4), 1997. VELOSO, T. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. *Anais da 24ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED*. 2001, Rio de Janeiro (RJ). Rio de Janeiro: ANPED; 2001 [citado em 2003 Jun 9]. Disponível em: <http://www2.uerj.br/~anped11/24/VELOSO.htm>. VILLAS-BOAS, G. “Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais*”. *Tempo Social USP*. Vol. 15, nº1, 2003. RIBEIRO, M. “O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária – Um Estudo Preliminar” *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 2005, 6 (2), pp. 55 – 70. MERCURI, E., MORAN R., AZZI, R. “Estudo da Evasão de Curso no Primeiro Ano da Graduação de uma Universidade Pública Estadual”. NUPES-USP, documento de trabalho 5/95.

Um caso de trabalho que foge a este padrão de diagnóstico é de o Silva Filho⁴⁸⁶, que se debruçou sobre dados do Censo do Ensino Superior disponibilizados pelo INEP. A perspectiva é semelhante àquelas que prescindem de teoria. A preocupação maior é administrativa, ou seja, com o efeito em termos administrativos e econômicos que o fenômeno causa nos sistemas educacionais como um todo, quer sejam públicos ou privados. Especificamente, falta de retorno dos investimentos alocados no sistema e “ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico”.

Esta motivação econômico-administrativa tende a induzir o foco da pesquisa para dados agregados, onde a noção de trajetória educacional fica mais difícil de ser percebida. A própria maneira de se calcular a evasão desvia o foco da trajetória individual que, no caso destes autores citados, assume duas formas:

1. A evasão anual média mede qual a percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo, se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%.

2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46%.

Os dois conceitos estão ligados, mas não diretamente, porque dependem dos níveis de reprovação e das taxas de evasão por ano, ao longo do curso, que não são as mesmas⁴⁸⁷.

Com efeito, o resultado deste trabalho é um “estudo macroscópico da evasão” a partir dos dados do INEP em suas Sinopses do Ensino Superior, que permitem agrupamentos do tipo:

- no conjunto de todas as IES;
- por forma de organização acadêmica;

⁴⁸⁶ SILVA FILHO *et alli*. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 37, nº 132, set./dez. 2007, pp 641-659. Este particularmente, só delinea o projeto de pesquisa, mas propõe uma abordagem longitudinal, e se baseia em autores fundamentais que já discutimos como Vincent Tinto, Jon Bean e Alberto Cabrera.

⁴⁸⁷ SILVA FILHO *et alli*. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro, pp. 642-643.

- por categoria administrativa;
- por região geográfica;
- por área do conhecimento e por cursos.

A forma de cálculo se dá pela comparação entre o número de alunos que estavam matriculados num determinado ano, subtraídos os concluintes, com a quantidade de alunos matriculados no ano seguinte, subtraindo-se deste último total os ingressantes desse ano. Assim, mede-se a perda de alunos de um ano para outro: a evasão anual.

Os autores sugerem o cálculo do percentual da evasão referente ao ano n pela seguinte fórmula:

$$E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)], (1)$$

Onde E é evasão, M é número de matriculados, C é o número de concluintes, I é o número de ingressantes, n é o ano em estudo e $(n-1)$ é o ano anterior.

Esta forma de cálculo, embora sobre dados agregados, permite a construção de um cenário do ensino superior no Brasil entre os anos de 2000 e 2005.

A evasão anual média entre 2000 a 2005 teria sido de 22% (tabela abaixo). A evasão anual nas IES públicas estaria em torno dos 12%, variando entre 9% e 15% no período, enquanto as IES privadas mostram uma oscilação em torno de 26%.

Tabela 43 - Comparação entre as Evasões Anuais Médias nas IES do Brasil, por Categoria Administrativa.

Categoria administrativa	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Média
Públicas	13	14	9	10	15	12	12
Federais	9	14	11	9	14	10	11
Estaduais	11	12	9	10	15	11	12
Municipais	40	18	-2	6	19	20	17
Privadas	22	26	27	28	28	25	26
Particulares	9	24	27	27	29	27	24
Comunitárias e Confessionais	31	28	27	28	26	24	27
Brasil	19	22	21	22	24	22	22

Fonte: SILVA FILHO, p. 648, a partir de dados do INEP Sinopses do Ensino Superior – 2001-2005 (Brasil, 2006).

Os autores apontam para o fato de que o crescimento do número de matrículas desse conjunto de 1999 para 2000 se deu com taxas superiores às taxas de crescimento dos ingressantes, o que sugeriria uma incorporação de alunos transferi-

dos ou com aproveitamento de estudos sem que estes tenham sido contabilizados como ingressantes. Este é um problema quando se trabalha com dados agregados neste nível, pois informações importantes não podem ser obtidas sem que esclarecimentos adicionais sobre como estes dados foram extraídos sejam disponibilizados.

Os autores tentam esclarecer o problema da evasão examinando suas variações por organização acadêmica (tabela abaixo). Entretanto, não atentam para o fato de que este tipo de agrupamento coloca lado a lado instituições muito diferentes entre si, como universidades públicas e privadas, que atendem a clientelas bastante distintas.

Tabela 44 – Comparação da Evasão Anual Média nas IES do Brasil, por Organização Acadêmica.

Organização acadêmica	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Média
Universidades	16	20	18	20	22	18	19
Centros Universitários	9	17	21	25	16	24	19
Faculdades	28	31	30	27	33	27	29
Brasil	19	22	21	22	24	22	22

Fonte: SILVA FILHO, p. 649 Cálculo baseado nos dados do Inep: Sinopses do Ensino Superior – 2001-2005 (Brasil, 2006).

Em função das limitações deste tipo de agrupamento, os autores não têm como descrever as variações de prestígio e clientela destes tipos de organização, e assim, concluem que:

As universidades mantiveram, no período estudado, uma taxa de evasão anual em torno de 19%, abaixo da média nacional, de 22%. Os centros universitários, por sua vez, mostraram um desempenho muito oscilante, mas no conjunto, estiveram quase sempre abaixo da média brasileira. Já as faculdades se mantiveram com uma taxa de evasão anual sempre acima da média nacional e mesmo acima dos valores observados para o conjunto de IES privadas. Pode-se afirmar que um segmento responsável pela elevação das taxas nacionais de evasão é o conjunto de faculdades⁴⁸⁸.

Os autores tentam explorar uma possível correlação entre as variáveis *relação candidato vaga* e *taxa média de evasão* a partir dos cálculos agregados, mas este método ignora uma série de especificidades das carreiras e profissões universitárias, que não são captadas pela variável candidato/vaga.

⁴⁸⁸ SILVA FILHO *et alli*. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro, p. 643.

Outra abordagem, de natureza quali-quantitativa, é a de Ribeiro⁴⁸⁹, que se baseou numa amostra de 155 estudantes evadidos do curso de psicologia de uma universidade privada de São Paulo durante o período de 2000 a 2004. Mais importantes que seus achados quantitativos de que 71,61% dos sujeitos desistiram do curso nos três semestres iniciais, sendo que destes, quase 60% evadiu-se no primeiro ano, ou que o índice de evasão do curso estudado tenha sido em média de 16,55%, são os depoimentos colhidos pelas entrevistas abertas.

O autor detecta nos depoimentos dos evadidos entrevistados uma série de dificuldades, em geral ligadas à família ou à socialização familiar, ou o que ele chama de “Projeto Profissional Familiar” como: “falta de modelos de como alavancar seus projetos de vida profissional, falta de perspectiva de mudança de vida, destino pré-determinado (reprodução dos modelos de projeto de vida dos pais) em função de sua origem e da condição socioeconômica e cultural de sua família; ascensão socioeconômica insuficiente da família para viabilizar o pagamento de um curso superior”.

Os sujeitos apontaram que suas famílias tiveram uma mudança de vida, em termos econômicos, passando de uma situação de miséria para uma situação em que puderam economizar um pouco visando oferecer aos filhos, principalmente, uma maior escolaridade, sendo a universidade o projeto maior. Apesar desse ideal, o cotidiano das famílias estava marcado por ocupações técnicas ou no setor de serviços, muitas vezes com mudanças significativas na área de atuação, não perfazendo uma trajetória profissional planejada e escolhida, mas antes um caminho possível de sobrevivência⁴⁹⁰.

Os relatos apontam para o fato de que a uma ligeira melhora na renda da família que permita bancar os estudos universitários de um filho não é suficiente para mantê-lo, porque a família não tem como de uma hora para outra montar as estruturas financeira, educacional e cultural necessárias para minimizar o choque cultural do “habitus” de classe trabalhadora com o “habitus” de classe média vigente na instituição. O projeto de educação universitária é incompatível com esta realidade familiar, como nos diz Ribeiro:

A maioria dos sujeitos trabalhava e dizia que acabaram desistindo do curso, porque trabalhar é mais importante que estudar, pois gastavam todo

⁴⁸⁹ RIBEIRO, M. “O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária – Um Estudo Preliminar”. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 6 (2), 2005, pp. 55-70.

⁴⁹⁰ RIBEIRO, M. *Op cit.*, p. 63.

seu salário com o curso que estavam fazendo e que não teriam garantias de que conseguiriam algum sucesso depois de formados, apontando a falácia da democratização do ensino: “(...) *o mundo é de quem se forma na USP e na PUC, nós não temos chance*”⁴⁹¹.

Um aspecto interessante desta pesquisa, mas que passa ao largo do autor, é a natureza do curso, uma ciência humana que demanda uma pesada carga de leitura, e pressupõe hábitos de consumo cultural pouco compatíveis com o perfil dos entrevistados. O depoimento abaixo ilustra este ponto:

“...todos os professores falavam o tempo todo que era importante ir ao teatro, ir ao cinema, ir a museus. De que maneira, se trabalho de segunda a sábado o dia todo, estudo à noite e acabo tendo só o domingo para descansar ... universidade não é coisa para mim e nem para maioria dos meus colegas”⁴⁹².

O mimetismo institucional que já havíamos mencionado anteriormente, ou seja, curso e disciplina desenhados para a clientela tradicional, professores treinados para clientela tradicional, fazendo exigências e recomendações que são facilmente direcionadas à classe média, mas que naquele contexto geram o tipo de percepção que orienta este depoimento:

“O professor de biologia chegava na sala de aula e explicava coisas dizendo que a gente já tinha estudado célula, já tinha estudado neurônios e eu não tinha visto nada daquilo, que mundo que esse professor vive? Ele não sabe que na escola pública não se ensina nada e, além disso, ele dizia prá gente pegar o livro na biblioteca e estudar sozinhos, mas eu não tinha a mínima idéia de como funcionava uma biblioteca e nunca tinha lido um livro científico, foi um choque para mim, e minha mãe, coitada, tentava me ajudar, mas entendia menos do que eu. Foi muito difícil, por isso desisti (...)”⁴⁹³.

As diferentes percepções do valor do tempo que existem entre os estratos sociais interferem no modo como se avalia as chances de retorno de um investimento educacional de longo prazo, como é o caso do ensino superior, particularmente quando há mensalidades envolvidas. Para uma cultura familiar que enfatiza a visão de retornos mais imediatos, como costuma ser o caso entre famílias na base da distribuição de renda, uma avaliação intuitiva destas chances leva facilmente à conclusão de que não vale a pena persistir.

⁴⁹¹ RIBEIRO, M. *Op cit.*, p. 64.

⁴⁹² RIBEIRO, M. *Op cit.*, p. 64.

⁴⁹³ RIBEIRO, M. *Op cit.*, p. 64.

O imediatismo é prioritário sobre o investimento no futuro, fazendo com que os sujeitos não conseguissem visualizar a possibilidade de fazer projetos, que seria escapar desse imediatismo presente e se apropriar do futuro. A constatação de que a universidade não era uma realidade feita para os sujeitos apareceu em muitos relatos, que apontavam que eles teriam que se esforçar muito para conseguir alguma coisa na vida e nada parecia ser suficiente no momento: *“Falta base, minha família me deu amor, carinho e uma boa educação, mas não posso cobrar deles que me incentivassem a ler ou a consumir cultura, pois essa não é a praia deles, eles sobrevivem no mundinho deles, que eu imaginava poder ampliar, mas agora vejo que isso não é possível, o mundo é muito injusto, parece que ainda vivemos na Idade Média, onde nobre nascia nobre e morria nobre e servo nascia servo e morria servo, acho que esse é o destino da maioria de nós aqui na universidade, mesmo aqueles que vão se formar...”*⁴⁹⁴.

É importante frisar que, sendo esse um estudo de caso, não se pode extrapolar o viés da insuficiência de capital cultural para generalizações mais amplas, principalmente pelo fato de que entrevistas desta natureza, com estudantes que já consumaram a desistência, podem estar fortemente eivadas de racionalizações, ou seja, são narrativas reconstruídas. O artigo é exemplar no sentido das escolhas metodológicas que faz, a nosso ver equivocadas, como entrevistar apenas jovens que não reingressaram em outros cursos e não efetuar comparações entre os perfis dos que evadiram com os que persistiram e apresentar apenas a distribuição da educação parental dos evadidos. Neste sentido o autor, de modo inconsciente talvez, direciona o tipo de depoimento que foi predominante, como um viés, e depois comete uma racionalização de segunda ordem por sobre o conjunto de depoimentos.

Apesar das lacunas metodológicas, o aspecto interessante destes depoimentos é que eles ilustram um perfil de aluno que terá que ser considerado, caso a política para o ensino superior brasileiro de aumento da cobertura da coorte em idade universitária venha a ser implementada de acordo com as metas de democratização freqüentemente publicadas⁴⁹⁵. Sendo do setor público ou privado (mais provavelmente este), os cursos, o desenho institucional e o treinamento do pessoal terão que levar em conta que, para uma parcela destes alunos a aspiração ao ensino superior tem de ser “implantada” em suas vidas, porque não faz parte das expectativas vigen-

⁴⁹⁴ RIBEIRO, M. *Op cit.*, p. 65.

⁴⁹⁵ “De um modo geral, o Brasil tem mantido uma taxa de participação bruta no ensino superior de aproximadamente 12% da coorte relevante durante os anos 90. O que é baixo para padrões da OECD, que estão acima de 30 %, e também baixo para padrões latino-americanos”. Ver: WORLD BANK. *Higher Education in Brazil Challenges and Options*. Washington D.C., P. 27.

tes em seu mundo. Na verdade o próprio projeto de ensino superior que contemple este perfil de aluno terá como tarefa conectar este tipo de trajetória educacional com uma etapa pós-secundária desenhada para reduzir-lhe o risco de interrupção.

Neste sentido a diversificação do sistema na forma de oferta de cursos mais adequados (curta-duração) a esta realidade de relativa mobilidade educacional intergeracional dos estudantes se coloca como a melhor alternativa. Na tabela abaixo podemos constatar que o setor privado tem capitaneado também a expansão dos cursos de curta-duração:

Tabela 45 - Cursos seqüenciais por dependência administrativa – Brasil – 2004

Categoria Administrativa	Número de Cursos	Vagas oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Ingresso/ Candidato	Candidato /vaga
Brasil	674	50.059	88.940	28.381	0,32	1,78
Públicas	145	7.276	52.414	7.214	0,14	7,20
Federal	6	200	2.302	184	0,08	11,51
Estadual	136	6.896	49.992	6.910	0,14	7,25
Municipal	3	180	120	120	1,00	0,67
Privada	529	42.783	36.526	21.167	0,58	0,85
Particular	265	27.957	22.965	13.441	0,59	0,82
Comum/confes/fil	264	14.826	13.561	7.726	0,57	0,91

Fonte: BARREIRO, Gladys. Mapa do Ensino Superior Privado MEC/INEP Brasília-DF, 2008, p. 71.

Para seguir as recomendações do Banco Mundial de aumentar a eficiência do sistema⁴⁹⁶ e implementar um aumento da cobertura, ainda que seja em taxas brutas de escolarização terciária⁴⁹⁷ para a coorte em idade universitária, em um contexto de estabilização demográfica desta coortes e, em futuro próximo, encolhimento destas, teremos de enfrentar o problema do aumento da proporção de estudantes com trajetórias de risco, ou seja, maiores taxas de interrupções e de evasão. A partir deste

⁴⁹⁶ “A eficiência do sistema ficou entre 1990 e 1997 foi de 54%. Aproximadamente 3,7 milhões de novos estudantes ingressaram em instituições de educação terciária, e 1,99 milhões se graduaram. Embora esta possa ser uma superestimativa devido a problemas de metodologia na coleta destes dados, ainda assim em termos comparativos o sistema tem baixa eficiência para qualquer padrão estabelecido” ver: World Bank. *Higher Education in Brazil Challenges and Options*. Washington D.C., p. 11.

⁴⁹⁷ Por educação terciária, a OECD refere-se ao nível ou estágio de estudos além da educação secundária, levada a cabo em instituições de educação terciária (universidades, politécnicas, *colleges*; públicos ou privados), mas também em uma variedade de outros contextos tais como escolas secundárias, empresas (treinamento corporativo), através de acesso livre à informação baseada em tecnologias, outros tipos de entidades públicas e privadas. Ver: WAGNER, Alan. “From Higher to Tertiary Education: Evolving Responses in OECD Countries to Large Volume Participation” in: WORLD BANK *Higher Education in Brazil Challenges and Options*. Washington D.C., P 88, e também: BAETA NEVES, Clarissa Eckert. “Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil” *Tempo Social – USP*. Abril, 2003.

cenário que se desenha, far-se-á necessária a instituição de programas e políticas de aumento da eficiência do sistema, tanto ao nível dos gestores públicos, já que se fala de eficiência na alocação de recursos, bem como da parte das instituições privadas, em termos de sua sobrevivência num mercado que será progressivamente mais carente de alunos típicos. Qualquer nicho alternativo terá que ser aberto para atender alunos com níveis cada vez maiores de risco, até o ponto em que, pelo progressivo aumento médio da escolaridade, as diferenças inter-geracionais de educação sejam menos gritantes, reduzindo os níveis de dificuldade nas trajetórias educacionais no ensino superior.

Enfim, a guisa de conclusão, podemos afirmar que a literatura brasileira sobre a evasão tem captado, cada trabalho a seu modo, uma parte do problema, que é o risco envolvido nas trajetórias educacionais em que há grande distância entre a educação parental e a filial. Os processos de expansão do ensino superior têm este caráter inerente paradoxal, conciliar a inércia organizacional traduzida pelo mimetismo institucional que reproduz modelos e práticas que funcionaram muito bem para clientelas “típicas” com o atendimento de clientelas “não típicas” e suportar, assim, o ônus da mudança cultural de vasto setor da sociedade, que é o aumento das médias de escolaridade de uma sociedade inteira. Vimos que alguns trabalhos têm dificuldades de caráter metodológico, tanto provenientes do excesso de especialização dos estudos que tratam de um curso ou de um departamento apenas, como as provenientes dos estudos que agregam dados em um nível de abrangência que torna difícil rastrear qualquer elo causal.

Na verdade, estas dificuldades só podem ser sanadas com a utilização de métodos longitudinais, aonde é possível reter com maior acuidade a dimensão de trajetória da vida estudantil, como se pode constatar no capítulo anterior na análise do ensino superior norte-americano. A aplicação deste método mostra-se de grande eficácia para se mapear as trajetórias educacionais dos estudantes que ingressam no ensino superior, tanto do ponto de vista do sistema, que é o interesse do gestor público, quanto para o nível institucional, que é o interesse do gestor da instituição, seja ela pública ou privada.

Conclusão

Nesta tese investigamos uma parte específica da trajetória educacional, que é aquela que se dá no ensino superior. Atentamos, sobretudo, para os riscos envolvidos nesta parte da trajetória, a saber, o de interrupção temporária ou definitiva. A princípio, nenhuma interrupção é definitiva enquanto existir alguma possibilidade de retorno do estudante ao sistema, o que nos conduz às dificuldades técnicas envolvidas no rastreamento das interrupções temporárias que só podem ser dirimidas mediante um acompanhamento longitudinal. Este procedimento, por ser sabidamente custoso, torna forçoso que se defina um prazo dentro do qual o não retorno é considerado evasão do sistema. No caso dos *surveys* do NCES este prazo foi de três anos letivos. As interrupções por tempo inferior a este prazo são computadas como interrupções temporárias (*stopouts*) e as mudanças de curso e/ou instituição são transferências do ponto de vista do sistema, mas seriam computadas como evasão, se fossem tomadas do ponto de vista da instituição ou do departamento do qual se parte, e seriam computadas simultaneamente como ingresso do ponto de vista da instituição e departamento onde o estudante retomou a vida estudantil.

Um primeiro ponto sobre as possíveis causas a determinar os riscos de interrupção e evasão é que estes determinantes, quando detectáveis, em geral são compostos, ou seja, abrangem e fazem interseção uns com os outros, estando associados entre si, como é o caso do seguinte enunciado: as taxas de evasão de uma instituição ou de um setor do sistema educacional dependem de quão estrito é seu recrutamento, ou seja, quanto maior sua seletividade, menor os riscos de interrupção das trajetórias educacionais. A característica enunciada: “seletividade” é um exemplo de conceito abrangente, uma instituição “seletiva” é arena de determinantes que foram dissecados analiticamente ao longo deste trabalho. Isto posto, antes que se derive deste enunciado uma política de aperto nos sistemas de seleção, é urgente esclarecer que é um fato estabelecido que aquelas escolas e aqueles cursos que são reconhecidamente nichos de reprodução de status socioeconômico, as mais prestigiadas escolas e seus respectivos cursos, têm baixíssimas taxas de evasão. Isso ocorre porque as trajetórias educacionais que estas enfeixam são justamente as de menor risco em função de sua

origem social, ou seja, são trajetórias que vieram agregando estímulos, aspirações, expectativas, escolaridade prévia, nível de informação vocacional e institucional, enfim, que acabam por compor o quadro típico do seio familiar em que pais educacionalmente realizados e proativos reduzem os riscos educacionais das trajetórias de seus filhos. Academias militares, escolas prestigiadas de Medicina, Engenharia, Direito e demais cursos com alto nível de seletividade que conduzem às carreiras de prestígio, principalmente àquelas muito específicas para as quais aspirações e compromissos muito fortes são dirigidos, comportam este perfil de trajetórias. Há que se notar que em certos contextos, particularmente os cursos de formação muito específica e muito seletiva, qualquer rompimento do compromisso individual com a instituição significará rompimento do compromisso com a meta do curso propriamente, porque pode não haver alternativa de instituição para aquela formação específica. Nos casos de cursos muito difundidos, como Administração e Direito, há a possibilidade de romper o compromisso com a instituição sem ruptura com a meta da carreira em si, ou com uma outra carreira qualquer de nível superior, o que sugere que nos casos de interrupção temporária, sem um acompanhamento longitudinal, serão computados como evasão por uma instituição e como ingresso em outra. Sem um diagnóstico preciso da clientela, sem um conhecimento do nicho que a instituição ocupa no sistema de ensino superior como um todo, não é possível tratar do risco de interrupção das trajetórias dentro da instituição com método muito melhor do que tatear no escuro.

À medida que as características que compõem as trajetórias que afluem para escolas de elite vão sendo eliminadas, abrem-se as brechas para que o que era apenas uma probabilidade se torne realidade, ou seja, que o que era apenas risco se torne evento. É interessante notar que as características que representam risco para as trajetórias educacionais em boa parte mostrem-se associadas entre si. Neste sentido se pode detectar a presença de subconjuntos destas características atuando nas trajetórias educacionais, como têm mostrado inúmeros artigos e trabalhos na área de evasão de ensino superior, cujas modelagens sobre dados longitudinais apresentam diferentes configurações das variáveis de risco.

Talvez um novo entendimento do fenômeno evasão se faça necessário, um em que sua unidade de tempo seja mais precisa do que ano de estudo dentro de uma

graduação plena ou curta. No período de um ano, muitos eventos podem acontecer na vida de um estudante universitário, e em dois ou quatro anos, ainda muitos mais.

Estas dificuldades técnicas apontam para a necessidade de estudos de persistência educacional institucional com uma unidade de tempo inferior a um semestre. Para a gestão da persistência institucional, talvez a unidade de tempo devesse ser em meses ou dias, mediante acompanhamento de tutores ou conselheiros, afinal, a evasão usualmente só é detectada ao final depois de consolidada, na forma de figuras administrativas como “reprovação por falta”, em geral concomitante com “reprovação por nota”. Até que o ciclo da evasão se feche, ou, no espaço de tempo que vai do momento do ingresso, formalizado pelo ato de matrícula, até o final do semestre, quando o resultado de todas as atividades escolares é computado, muitas decisões estudantis podem acontecer.

Entre os inúmeros eventos que cabem dentro de uma unidade de tempo tão grande como “ano” há uma boa parcela de eventos interacionais entre o estudante e seu meio-ambiente acadêmico que podem concretizar o que era, até o momento do ingresso, apenas uma possibilidade de interrupção. Uma sucessão de eventos pode estiolar o já não muito firme nível de compromisso com metas e, particularmente, com a instituição.

Não é demais lembrar que há aspectos relacionados à probabilidade de interrupção que estão ligados ao ponto da trajetória. Estudos empíricos invariavelmente têm mostrado que as interrupções são maiores no primeiro semestre, gradualmente sendo reduzidas à medida que a coorte de ingressantes avança pelas séries seguintes. Cada ano ou cada semestre tem, portanto, peculiaridades “posicionais” que uma visão de escolaridade simplesmente tomada como “anos completados de estudo” não é capaz de captar. Cada ano completado de escolaridade é medido por uma variável contínua, mas cada nível de escolaridade completado no sistema (básico, médio, superior) é também uma variável categórica ordinal com implicações muito além do seu mero valor numérico expresso em anos de estudo.

Uma pergunta fundamental que se deve fazer é qual o nicho que uma carreira ocupa na hierarquia de prestígio das profissões, cuja formatação foi discutida no primeiro capítulo. Um curso de graduação que, por exemplo, conduza seus graduados à profissão de professores para o ensino médio (se for para área de ciências e

matemática, *lasciate ogni speranza, voi che entrate...*), para grande parte dos jovens de classe média em idade de ingressar no ensino superior seria considerado como o caminho mais certo para o descenso socioeconômico, uma opinião que certamente receberia o devido reforço de toda uma rede de outros significativos. O desenvolvimento de preferência por carreiras de licenciatura, para pensar como Gambetta, em média, só é concebível e razoável para jovens de razoável talento e com enorme vocação para tal profissão, provenientes de escolas públicas razoáveis, e que, dada sua posição social e histórico escolar, venham a considerar que a carreira de professor não é caminho certo para o descenso social. Mas e seus cursos? Qual a localização destes na hierarquia de prestígio institucional do sistema de ensino superior? Qual a chance de se escapar da experiência estudantil típica de se sentir canalizado para uma carreira de pouco prestígio e retornos duvidosos? A palavra “canalizar” tem um significado manifesto, mas tem outro implícito, e talvez terrível, o risco de subitamente o estudante se perceber como encurralado em direção a uma carreira cujo prestígio e visibilidade são incertos. Carreiras de prestígio têm uma visibilidade que serve de efeito demonstração. Simplesmente renomados cirurgiões são muito mais “visíveis” do que médicos de posto de saúde, cargos prestigiados e muito bem remunerados na área de direito tem um efeito demonstração muito maior do que a massa de bacharéis em direito sem exame de ordem, mas quando se pensa em carreiras sem prestígio, a de professor é um exemplo que facilmente ocorre a qualquer um, e se há algum maior efeito demonstração, é de seu alto nível de abnegação e desapego. Em pouco tempo, o estudante de graduação conducente a uma licenciatura pode perceber que está sendo canalizado, ou melhor, que suas aspirações estão sendo “moduladas” dentro de uma faixa que, de uma perspectiva externa ao sistema, se afigura como um encaminhamento do estudante dentro de um fluxo irrefragável. Se ainda é válida a idéia de que a sociedade instila nos jovens metas que são irrealistas na sua maior parte, então parece haver um enorme espaço para que aspirações precisem se ajustar às suas reais possibilidades, e se tem cabido a alguém ou a alguma instituição fazer este papel, é ao sistema educacional, e particularmente no seu nível superior.

Ser canalizado é ser localizado na estrutura de posições sociais e no feixe de trajetórias a estas conducentes, e para muitos estudantes metas poucos claras e

compromissos frágeis com carreira e com instituição dificilmente suportam o impacto que esta súbita ou gradual percepção pode causar. Adicione-se a isto a perspectiva temporal de projeto de vida, em que o longo prazo se perde de vista ante os primeiros obstáculos.

As trajetórias educacionais são balizadas pela posição social da família, que define um piso aproximado de realização educacional e ocupacional. O sistema escolar, ao atrair feixes de trajetórias semelhantes entre si por nível de prestígio institucional, cultiva, em seus vários meios, culturas estudantis que reforçam as percepções de piso educacional e ocupacional que os estudantes trazem de suas famílias. Cada feixe de trajetórias possui perspectivas diferentes, há aqueles que alcançarão o piso das aspirações e das expectativas familiares, e alguns possivelmente irão além das expectativas de pais, parentes e professores, enquanto outros se manterão acima do piso com grande dificuldade, com interrupções temporárias, mudanças de curso e de instituição. Nos feixes de trajetórias em que o piso educacional está abaixo do ingresso no ensino superior, ou quando um nível de escolaridade de uma trajetória educacional já está acima das expectativas, ou já está acima da média que se espera de realização educacional para indivíduos daquele perfil médio, aumenta-se o risco de interrupção. Metas relacionadas a expectativas de futuro provável se consolidam ao longo da trajetória. Metas tardias, cujos tetos são levantados a partir de sucessos adventícios e tardios não têm tempo para se consolidar.

O fato é que uma parcela dos egressos do ensino médio não desenvolve conteúdo, habilidades e senso de eficácia para freqüentar o ensino superior sem riscos, porque parte do ensino médio não tem como consolidar em seus estudantes este senso de eficácia e muito menos de inculcar-lhes metas muito mais ambiciosas do que aquelas que trouxeram por via da socialização primária e secundária.

O ensino médio não precisa ser oficialmente dual, ou seja, com duas trilhas, uma vocacional e outra acadêmica, para induzir e alocar seus estudantes. Estas trilhas não dependem de reconhecimento oficial para existir, como as correntes oceânicas, podem não ser distinguíveis a olho nu do oceano à volta, mas existem (*eppur si muove*) e, não sendo oficiais, não se pode, a princípio, culpar o sistema educacional, o estado ou a sociedade por promover os privilegiados e dissuadir os não privilegiados. Um sistema de ensino médio que se proclame único, sem trilhas oficialmente

reconhecidas, permite a crença de que foi deixado às variáveis socioeconômicas e individuais, como aspirações, metas e compromissos, o papel de “empurrar” e “puxar” os indivíduos ao longo de suas trajetórias educacionais, sem a interferência decisiva do sistema de ensino. Com efeito, quem será promovido e quem será dissuadido, quem irá para a instituição de prestígio e quem irá evadir-se do ensino médio, quem ingressará no ensino superior, mas interromperá sua trajetória e quem escolherá uma instituição pouco seletiva mediante um processo de “auto-seleção” o fará por seu mérito, e não por interveniência do sistema educacional. Seguindo esta linha de raciocínio ter-se-ia como conseqüência que as desigualdades de resultado seriam fruto de determinantes externos ao sistema, afinal, se o sistema educacional tem como valor fundamental promover os indivíduos, não deveria dissuadi-los. Infelizmente não é isto o que acontece. Na verdade, parte do ensino médio é promotor, mas outra é dissuasória, não induzindo a um senso de eficácia a partir de um histórico de desempenho escolar consistente que permita ao estudante acreditar que ingressará no ensino superior e que será bem-sucedido.

A mera promoção formal como forma de correção de fluxo nos níveis pré-universitários sem o correspondente incremento na percepção de desempenho consistente produz coortes de egressos que, uma vez acolhidos por um sistema de ensino superior de baixa seletividade, enfrentarão um custoso processo de adaptação. Os custos desta adaptação incidem na autonomia da trajetória educacional, ou seja, até onde irá o processo de escolarização do indivíduo. Em algum momento desta trajetória o risco de uma decisão por sair do sistema educacional se torna uma realidade iminente. É claro que todos sairão um dia do sistema, o problema é sair antes que se complete um nível específico.

No caso da graduação, que é o ponto da trajetória que nos interessa, o diferencial em termos de retorno é significativo, pois mesmo um curso de graduação incompleto pode trazer mais retornos médios do que apenas o ensino médio completo⁴⁹⁸. Portanto, a pergunta que se coloca é dentro de que leque de opções disponíveis e factíveis, uma alternativa se torna mais interessante do que prosseguir estudando até o fim formal do processo de escolarização superior?

⁴⁹⁸ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 48, nota 24.

A aspiração educacional, em geral conectada a alguma aspiração ocupacional, em algum momento, para um determinado perfil de estudante, perde a precedência na sua hierarquia de preferências, e não raro, para um emprego que a princípio não demanda a formação superior. O que significa dizer que o estudante resolve escolher um ponto de entrada no mercado de trabalho com requisitos abaixo da formação superior e que, na esmagadora maioria dos casos, está abaixo do piso de aspirações de estudantes universitários “típicos”, mas que pode muito bem estar dentro da faixa de preferências de alunos “não-típicos”.

O processo de dissuasão das aspirações não é para ser entendido como resultante de um contexto institucional perverso ou de um sistema educacional desenhado com o propósito malévolo de bloquear a ascensão social dos estudantes. Na verdade, o contexto institucional emite sinais para o indivíduo do tipo “mantenha suas aspirações dentro de uma certa faixa de razoabilidade, pois fora dela há pouca chance”, ou seja, a instituição reforça um viés de preferências, embora não consiga fazer isso com todos. Alguns podem ter, como lembra Gambetta, um desempenho excepcional e subverter expectativas.

Um jovem que cresce num contexto que sinaliza para ele que “a universidade não é para nós”, ao chegar à universidade tem grande chance de encontrar um ambiente que confirma esta expectativa. Neste sentido, qualquer revés tem o condão de confirmar o viés da premissa que orienta a experiência estudantil dos alunos não-típicos.

Infelizmente a vida institucional pode reforçar este viés de preferência e é neste sentido que a reflexão de Vincent Tinto é importante para este trabalho. Nenhum gestor institucional pode alterar as condições dentro das quais as trajetórias de seus ingressantes foram forjadas, mas ele deve ser capaz de gerir os aspectos institucionais, estes sim dentro de seu escopo de atuação, de modo a reduzir as chances de os aspectos de risco incidirem sobre sua clientela.

Ao pensar, por hipótese, numa distribuição de probabilidades de persistir ou não persistir, se pode imaginar que os que estão próximos de 50%, ou seja, no grau máximo de incerteza, precisam de algum fator institucional para redução deste risco, de modo a lhes incutir um nível maior de devoção a uma recompensa futura e reduzir a suscetibilidade de ceder a qualquer oportunidade extra-acadêmica. O problema,

e isto é o ponto de partida desta tese, é que o sistema educacional tem papel importante na formação das preferências, quer para se persistir na educação, quer para se deixar para trás e ir em busca de um emprego. Assim, as preferências podem ser moduladas pelo sistema educacional, de modo a não permanecerem irrealisticamente ambiciosas ou muito mais ambiciosas do que aquelas fomentadas pela socialização familiar, particularmente quando estas são relativamente modestas.

Por outro lado, a análise de Gambetta levanta aspectos importantes e alvissareiros no que concerne à possibilidade do desempenho escolar subverter este processo de dissuasão. Afinal, se os jovens e suas famílias decidissem sobre uma determinada quantidade de educação, meramente em termos de sistemas de valores diferenciados por classe, não encontraríamos nenhum peso no desempenho escolar, e, assim, decisões educacionais seriam tomadas independentemente do nível prévio de sucesso escolar. Na verdade não é o que acontece, pois Gambetta encontrou que as famílias são capazes de ajustar-se ao desempenho de seus filhos a despeito do status social.

Com efeito, a probabilidade esperada de sucesso não age simplesmente na escolha entre permanecer ou evadir-se, mas também na perspectiva de tempo futuro que os sujeitos são capazes de incluir nas suas decisões presentes: quanto maior a probabilidade de sucesso, maior a probabilidade de se fazer planos mais ambiciosos e de prazo mais longo. Infelizmente, em função de normas e sanções diferenciais, estudantes da classe trabalhadora se mostram mais suscetíveis diante de fracassos escolares do que seus colegas de classe média.

Em termos de políticas educacionais visando um grau mais baixo de desigualdade educacional, temos algumas possibilidades, entre as quais Gambetta cita pelo menos duas. O primeiro caso seriam esforços no sentido de reduzir o viés de classe da cultura escolar, o que tornaria o sistema educacional mais capaz de acomodar os traços da cultura de classe trabalhadora do que de excluir seus integrantes, o que é uma política que se deriva de abordagens estruturalistas à moda de Bourdieu. Outra possibilidade seria a atuação sobre a estrutura de incentivos econômicos desigualmente distribuídos que torna menos possível e atraente para os jovens da classe trabalhadora persistirem no sistema educacional tanto quanto seus colegas de classe

média⁴⁹⁹. Esta seria uma política resultante de uma abordagem da escolha racional à moda de Boudon. Curiosamente, Gambetta não propõe uma política pública baseada na sua versão de racionalidade em que o ator intencional é capaz de se comportar de acordo com suas preferências que não são necessariamente as da maximização econômica. Arriscaríamos dizer que uma política voltada para reduzir as desigualdades educacionais baseada em tal versão de racionalidade precisaria de instituições organizacionalmente conscientes de sua influência sobre as preferências de seus estudantes. De outro modo, continuaremos a assistir decisões educacionais, cujo traço mais peculiar, segundo Gambetta, é o de que o sujeito deve escolher o mecanismo de escolha de seu curso ou profissão: ou decide com base em suas preferências, independentemente de riscos e custos, ou alternativamente, às vezes dolorosamente, escolher em termos de riscos e custos independentemente de suas preferências⁵⁰⁰.

⁴⁹⁹ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 28.

⁵⁰⁰ GAMBETTA, D. *Op cit.*, p. 116.

Referências Bibliográficas:

- ALBA, Richard, LAVIN, David. "Community Colleges and Tracking in Higher Education" *Sociology of Education*. Vol. 54, *october*, 1981, pp. 223-237.
- ALBUQUERQUE FILHO, Wellington. "Aspectos históricos e culturais da educação superior Brasileira" in: *Crise Social e Multiculturalismo: Estudos de Sociologia para o Século XXI*. São Paulo: HUCITEC, 2003.
- ALBUQUERQUE FILHO, Wellington. "A Universidade da Desigualdade", *ARCHÊ Interdisciplinar*, Faculdades Integradas Cândido Mendes - Ipanema, Ano II, n° 5, 1993.
- ALEXANDER, Jeffrey. "O Novo Movimento Teórico" *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 2, n° 4, *jun.*, 1987.
- ALMEIDA, E. P., VELOSO, T. C. M. A. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um processo de exclusão. Cuiabá: UFMT, 2002.
- ANDERSON, Kristine L. "Post-High School Experiences and College Attrition". *Sociology of Education*. Vol. 54, n° 1, *jan.*, 1981, pp. 1-15.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira, ANDRIOLA, Cristiany Gomes, MOURA, Cristiane Pascoal. *Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC)*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol. 14, n° 52, 2006.
- APPLE, Michael. "Curriculum as Ideological Selection" *Comparative Education Review*. Vol. 20, n° 2, *junho*, 1976.
- APPLE, Michael, WEXLER, Philip. "Cultural Capital and Educational Transmissions: an essay on Basil Bernstein, Class, Codes and Control: vol. III – Towards a Theory of Educational Transmissions" *Educational Theory*. Vol. 28, n°1, *winter*, 1978.
- ASTIN, Alexander. *What Matters in College: four critical years revisited*. Jossey Bass, 1993.
- AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira: Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil*. Editora Unb/ Editora UFRJ, 1996.
- BANDURA, Albert. "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". *Psychological Review*. Vol 84(2), *Mar.*, 1977, 191-215.
- BANDURA, Albert. "Self-efficacy" in: Ramachaudran, V. S. (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press, Vol. 4, pp. 71-81. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998.

BANDURA, Albert. et all "Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories" *Child Development*. Vol. 72, n° 1, jan/feb, 2001, pp. 187-206.

BARREIRO, Gladys. *Mapa do Ensino Superior Privado*. Brasília: INEP/MEC, 2008.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*. São Paulo: USP, 1959.

BAETA NEVES, Clarissa Eckert. "Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil". *Tempo Social – USP*, abril, 2003.

BEAN, John. "Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition" *Research in Higher Education*. Vol. 12, n° 2, 1980.

BEAN, John. "The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process" *Review of Higher Education*. Vol. 6, n° 2, 1983, pp 129-48.

BEAN, John, EATON, S. "A Psychological Model of College Student Retention" in Braxton, John (ed.). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, 2nd edition, 2002.

BECKER, Gary Stanley. *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research, 1964.

BELL, Daniel. "On Meritocracy and Equality" in: Karabel, Jerome, Halsey, A. *Power and Ideology in Education*. New York Oxford University Press, 1977.

BEN-DAVID, Joseph. "Professions in the Class System of Present-day Societies". *Current Sociology*. Vol. XII, n° 3, 1963-1964.

BERGER, J. "Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence: a sociological perspective" in: BRAXTON, J. (Ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, 2nd edition, 2002, pp. 95-124.

BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BLAU, Peter. *The American Occupational Structure*. John Wiley & Sons, New York, NY, 1967.

BONHAM, L.A., LUCKIE, J.I. "Community College Retention: Differentiating Among Stop-outs, Dropouts, and Opt out". *Community College Journal of Research and Practice*. V. 17, n° 6, Nov-Dec, 1993.

BOUDON, Raymond. *Efeitos Perversos e Ordem Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOUDON, R. *The Logic of Social Action*. London: Routledge & Kegan Paul, 1981.

BOURDIEU, Pierre. "A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura" in: Nogueira, M. A., Catani, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 39-64.

- BOURDIEU, Pierre. "Futuro de Classe e Causalidade do Provável" in: NOGUEIRA, M. A., Catani, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 83-126.
- BOURDIEU, Pierre. "Os Três Estados do Capital Cultural" in: Nogueira, M. A., Catani, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 73-79.
- BOURDIEU, Pierre. "Gostos de Classe e Estilos de Vida" in: Ortiz, R.(org.) *Pierre Bourdieu*. Coleção Grandes Cientistas Sociais 39, São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. *Reproduction*. London: Sage, 1977.
- BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert. "I.Q. in the U.S. Class Structure" in: Karabel, J. Halsey, A. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977.
- BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert. "Does Schooling Raise Earnings by Making People Smarter?" in: ARROW, K.; BOWLES, S.; DURLAUF, S. *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America*. 1976.
- BRAGA, Mauro, PEIXOTO, Maria do Carmo L., BOGUTCHI, Tania. "A Evasão no Ciclo Básico da UFMG" *Avaliação Institucional UFMG-PAIUB* Comissão Permanente de Avaliação Prograd-UFMG, 2000.
- BRAGA, Mauro Mendes, MIRANDA PINTO, Clotilde O. B., CARDEAL, Zenilda de Lourdes. "Perfil sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no Curso de Química da UFMG", Documento de Trabalho NUPES, Universidade de São Paulo, 5/96, 1996.
- BRAGA, Mauro Mendes, MIRANDA-PINTO, Clotilde O.B., CARDEAL, Zenilda de Lourdes *Perfil Sócio-Econômico dos Alunos, Repetência e Evasão no Curso de Química da UFMG*. Documentos de Trabalho NUPES, 5/96, Universidade de São Paulo.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. ANDIFES. ABRUEM Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. 1996.
- BRAXTON, John. (ed.). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press, 2002.
- BRAXTON, John, LIEN, L. "The Viability of Academic Integration as a Central Construct in Tinto's Interactionist Theory of College Student Departure" in: Braxton, J. (Ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, 2nd edition, 2002.
- BRAXTON, J., VESPER, N., HOSSLER, D. "Expectations for College and Student Persistence" *Research in Higher Education*. V. 36, n° 5, 1995, pp. 595-612.
- BREEN, Richard, GOLDTHORPE, John. "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory" *Rationality and Society*. Vol. 9, n° 3, 1997, pp 275-305.

BROOM, Leonard, SELZNICK, Philip. *Sociology: a text with adapted readings*. Harper & Row Publishers, 1973.

BUCHMANN, Claudia, HANNUM, Emily. "Education and Stratification in Developing Countries" in: *Annual Review of Sociology*. 27, 2001, pp. 77-102.

CAST, Alicia, BURKE, Peter. "A Theory of Self-Esteem" *Social Forces*. Vol. 80, n° 3, mar., 2002, pp. 1041-1068.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. "Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro Tendências e Perspectivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998". Disponível em http://www.bvseps.epsvjv.fiocruz.br/lildbi/doconline/8/5/458-AVALIACAO_DO_SISTEMA_EDUC.pdf. Acesso em 24/09/2009.

CHINOY, Ely. *Sociedade: uma Introdução à Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1993.

CHRISTIE, Nancy G., DINHAM, Sarah M. "Institutional and External Influences on Social Integration in the Freshman Year". *The Journal of Higher Education*. Vol. 62, n° 4, Jul-Aug., 1991, pp. 412-436.

CICOUREL, Aaron, KITUSE, John. "The School as a Mechanism of Social Differentiation" in: Karabel, J. Halsey, A. *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977.

CLARK, Burton. "The 'Cooling-Out' Function in Higher Education" *The American Journal of Sociology*. Maio, 1960.

COELHO, Edmundo Campos. *As Profissões Liberais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

COLEMAN, James. "Equality of Opportunity and Equality of Results" *Harvard Educational Review*. Vol. 43, n° 1, february, 1973.

COLEMAN, James. "The Concept of Equality of Educational Opportunity" *Harvard Educational Review*. Vol. 38, n° 1, winter, 1968.

COLEMAN, James. *The Adolescent Society*. Oxford: England: Free Press of Glencoe, 1961.

COLLINS, Randall. *The Credential Society*. New York: Academic Press, 1979.

COLLINS, Randall. "Crises and Declines in Credential Systems" in: *Sociology since Midcentury*. New York: Academic Press, 1981.

COLLINS, Randall. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification" in: Karabel, J., Halsey, A., *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977.

- COPE, Robert, HANNAH, William. *Revolving College Doors: The Causes and Consequences of Dropping Out, Stopping Out, and Transferring*. John Wiley & Sons, 1975.
- CORBUCCI, Paulo Roberto Avanços, Limites e Desafios das Políticas do MEC para a Educação Superior na Década de 1990: Ensino de Graduação texto para discussão 869. Brasília: I-PEA, março de 2002.
- COSTA, Anna Edith Bellico, CAMPOS, Helton. "Disponibilidade de Informação e Comportamento de Evasão" Avaliação Institucional UFMG-PAIUB Comissão Permanente de Avaliação Prograd-UFMG, 2000.
- COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio, SCALON, Maria Celi. "Mobilidade de Classe no Brasil em Perspectiva Comparada". *Dados*. Vol. 44, n° 1, 2001.
- COULON, Alain. "Etnometodologia e Educação" in: Forquin, J. *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995, cap. 6.
- DAHRENDORF, Ralf. *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford, Cal.: Stanford Univ. Press, 1959.
- DAHRENDORF, Ralf. *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford, Cal.: Stanford Univ. Press, 1959.
- DAVIS, Kingsley, MOORE, Wilbert E. "Some Principles of Stratification" *American Sociological Review*. Vol. 10, n° 2, 1945, pp. 242-249.
- DIAS, Maria Odila da Silva. "Aspectos da Ilustração no Brasil" *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Vol. 278, jan./jun., 1968.
- DOUGHERTY, Kevin. "The Effects of the Community Colleges: Aid or Hindrance to Socioeconomic Attainment?" *Sociology of Education*. Vol. 60, april, 1987, 86-103.
- DOUGHERTY, Kevin. *The Contradictory College: the conflicting origins, impacts and futures of the community college*. State University of New York, 2001.
- DUNCAN, O., FEATHERMAN, D., DUNCAN, B. *Socioeconomic Background and Achievement*. New York: Seminar Press, 1972.
- DURHAN, Eunice. "Uma Política para o Ensino Superior" NUPES, doc de trabalho 2/93.
- DURHAN, Eunice. "A Institucionalização da Avaliação" NUPES, doc de trabalho 8/90.
- DURHAN, Eunice. "Avaliação e Relações com o Setor Produtivo, Novas Tendências do Ensino Superior Europeu" NUPES, documento de trabalho 12/90.
- EDWARDS, Alba M. *Comparative Occupation Statistics for the United States, 1870 to 1940*. Washington, DC: Government Printing Office, 1943.

ELSTER, J. *Sour Grapes*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983.

ERIKSON, Erik "The Concept of Identity in Race Relations: Notes and Queries"
Daedalus. Vol. 95, No. 1, The Negro American—2, winter, 1966, pp. 145-171.

ERIKSON, R., GOLDTHORPE, J. H., PORTOCARRERO, L. "Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies" *British Journal of Sociology*. Vol. 30, 1979, pp. 415-441.

FEATHERMAN, D., HAUSER, R. *Opportunity and Change*. New York: Academic Press, 1978.

FERNANDES, D. Estratificação Educacional, Origem Socioeconômica e Raça no Brasil: As Barreiras da Cor. In: IPEA. Prêmio IPEA 40 anos – IPEA-CAIXA 2004; Monografias Premiadas. Brasília: IPEA, 2005.

FORQUIN, Jean Claude (org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GAMBETTA, Diego. *Were They Pushed or Did They Jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press, 1987.

GECAS, V. "The Self-Concept" *Annual Review of Sociology*. Vol. 8, 1982, pp 1-33.

GOLDTHORPE, John H., LLEWELLYN, C., PAYNE, C. *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Oxford University Press, 1987.

GOLDTHORPE, J. *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford, 1980.

GOLDTHORPE, John H. "Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment". *The British Journal of Sociology*. Vol. 47, n° 3, Special Issue for Lockwood, sep., 1996, pp. 481-505.

GOMES, Cândido. "Modelos de Mobilidade social no Brasil: educação acadêmica e profissionalizante em perspectiva histórica" *Cadernos de Pesquisa*. 40, fev. 1982, pp. 23-33.

GOMES, Cândido. *A Educação em Perspectiva Sociológica*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1994.

GOMES, Daisy Leslie Steagall, ANGERAMI, Emília Luigia Saporiti, MENDES, Iranilde José Messias. "Acompanhamento da vida escolar dos alunos ingressantes no curso de graduação em enfermagem numa escola Brasileira - período 1984 a 1988". *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Ribeirão Preto: vol. 3, n° 1, janeiro 1995, pp. 95-107.

GONÇALVES, Ernesto Lima. "Evasão no Ensino Universitário: A Escola Médica em Questão". NUPES, documento de trabalho 3/97.

HACKETT, Gail. "Self-Efficacy in Career Choice and Development" in: Bandura, A. *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, 1997.

HACKMAN, Richard, DYSINGER, Wendell S. "Commitment to College as a Factor in Student Attrition" *Sociology of Education*. Vol. 43, n° 3, *summer*, 1970, pp. 311-324.

HALLER, A., SARAIVA, H. "Ascription and Status Transmission in Brazil" in: SCOVILLE, James (ed.) *Status Influence in Third World Labor Markets: Caste, Gender and Custom*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1991.

HALLER, Archibald, PORTES, Alejandro. "Status Attainment Processes" *Sociology of Education*. Vol. 46, *winter*, 1973.

HALLIDAY, Terence. "Introduction: Sociology's Fragile Professionalism", in: Halliday, T., Janowitz, M. (eds.) *Sociology and Its Publics*. The University of Chicago Press, 1992.

HANSON, Sandra. "Lost Talent: Unrealized Educational Aspirations and Expectations among U.S. Youths" *Sociology of Education*. Vol. 67 *july*: 1994.

HERMANOWICZ, J. *College Attrition at American Research Universities: Comparative Case Studies*. New York: Agathon Press, 2003.

HOLM-NIELSEN, Lauritz B., BRUNNER, José Joaquín, THORN, Jorge Balán Kristian. *Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America*. World Bank.

HOPPER, Earl. "A Typology for the Classification of Educational System" in: Karabel, J., Halsey, A. *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977.

HORN, L. J. *Nontraditional Undergraduates: Trends in Enrollment from 1986 to 1992 and Persistence and Attainment Among 1989-90 Beginning Postsecondary Students (NCES 97-578)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

HOSSLER, Don, SCHMIT, Jack, VESPER, Nick. *Going to College: How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1999.

HUGHES, Michael, DEMO, David H. "Self-Perceptions of Black Americans: Self-Esteem and Personal Efficacy" *The American Journal of Sociology*. Vol. 95, n° 1, *Jul.*, 1989, pp. 132-159.

ISHITANI, T.T. "A Longitudinal Approach to Assessing Attrition Behavior Among First-Generation Students: Time-Varying Effects of Pre-College Characteristics". *Research in Higher Education*. 44(4), 2003, pp. 433-449.

JENCKS, Christopher. "From Equal Opportunity to Equal Results" in: *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York, Evanston, San Francisco, London, Harper & Row Publishers, 1973.

JENCKS, Christopher. "Social Stratification and Higher Education" *Harvard Educational Review*. Vol. 38, n° 2, *primavera*, 1968.

KAMENS, D. "The College 'Charter' and College Size: Effects on Occupational Choice and College Attrition" *Sociology of Education*. 44: 1971, pp 270-96.

KARABEL, Jerome. "Open Admissions: Toward Meritocracy or Democracy?". *Change*. Vol. 4, n° 4, May, 1972, pp. 38-43.

KARABEL, Jerome, HALSEY, A. "Education Research: A Review and an Interpretation" in: *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977.

KARABEL, Jerome. "Community colleges and Social Stratification: Submerged Class Conflict in American higher Education" in: Halsey, A., Karabel, J. *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977.

KARABEL, Jerome, BRINT, Steven. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. Oxford University Press, 1989.

KELLY, Harold. "Two Functions of Reference Groups" in: HYMAN, H., SINGER, E. *Readings and Reference Group Theory and Research*. New York: The Free Press.

KERCKHOFF, Alan. "The Realism of Educational Ambitions in England and the United States" *American Sociological Review*. Vol. 42, august, 1977.

KERCKHOFF, Alan. "The Status realization Process: Socialization or Allocation?". *Social Forces*. Vol. 55, n° 2, 1976.

KERCKHOFF, Alan. *Diverging Pathways: social structure and career deflections*. Cambridge University Press, 1993.

KINGSTON, Paul, LEWIS, L. "Introduction: Studying Elite Schools in America" in: *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*. State University of New York Press, 1990.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

LARSON, Magali Sarffatti. *The Rise of Professionalism: a sociological analysis*. University of California Press, 1979.

LAZARUS, R.S., LAUNIER, R. "Stress - related transactions between persons and environment". In: PERVIN, L., LEWIS, M. *Perspectives in Interactional Psychology*. New York: Plenum, 1978.

LEWIN, Kurt. *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper, 1948.

LILJANDER, Juha-Pekka. "Gain and Losses on Academic Transfer Markets: dropping out and course-switching in higher education" *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 19, n° 4, 1998.

LONDON, Howard. "Breaking Away: A Study of First-Generation College Students and Their Families" *American Journal of Education*. Vol. 97, n° 2, fevereiro, 1989, pp. 144-170.

- MALLETE, Bruce, CABRERA, Alberto. "Determinants of Withdrawal Behavior: an exploratory study" *Research in Higher Education*. Vol. 32, n° 2, 1991.
- MANNHEIM, Karl. "A Posição da Sociologia" in Marialice Foracchi (org.). *Mannheim*. Coleção Grandes Cientistas Sociais, n° 25, São Paulo: Ática, 1982.
- MANNHEIM, Karl. *Liberdade, Poder e Planificação Democrática*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- MANSKI, Charles, DAVID, A. *Wise College Choice in America*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1983.
- MARE, Robert D. "Social Background and School Continuation Decisions". *Journal of the American Statistical Association*. Vol. 75, n° 370, Jun., 1980.
- MARE, Robert D. "Change and Stability in Educational Stratification". *American Sociological Review*. Vol. 46, n° 1, Feb., 1981, pp. 72-87.
- MARE, Robert, CHANG, Huey-Chi "Family Attainment Norms and Educational Stratification in the United States and Taiwan: The Effects of Parents' School Transitions" in: Morgan, E., Grusky, D., Fields, G. (orgs.), *Mobility and Inequality: Frontiers of Research in Sociology and Economics*. Stanford: Stanford University Press, 2006, pp. 195-231.
- MCDONOUGH, Patricia. *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. State University of New York, 1997.
- MCLELAND, K. "Cumulative Disadvantage Among the Highly Ambitious". *Sociology of Education*. Vol. 63, april: 1990.
- MERCURI, Elizabeth, MORAN, Regina Ceria, AZZI, Roberta Gurgel. "Estudo da evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual". Documentos de Trabalho NUPES, 5/95, Universidade de São Paulo, 1995.
- MERTON, Robert King. *Teoria e Estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- MÜLLER, Walter, KARLE, Wolfgang "Social Selection in Educational Systems in Europe" *European Sociological Review*. 9: 1993, pp 1-23.
- MURPHY, J. "Class Inequality in Education" *The British journal of Sociology*. 32, 1981, pp 182-201.
- NEVES, Jorge, FERNANDES, Danielle. "Estrutura Ocupacional, Autoridade Gerencial e Determinação de Salários em Organizações Fordistas: O caso da Indústria de Transformações no Brasil" in: *Revista de Administração Contemporânea*. V. 6, n° 1, jan/abr, 2002.
- NEWMANN, Y., NEWMANN, E. "Predicting junior' and seniors' persistence and attrition: A quality of learning experience approach". *The Journal of Experimental Education*. 57, 1989, pp 129-40.

OLIVEN, Arabela Campos. A Marca de Origem: Comparando *Colleges* Norte-americanos e Faculdades Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 35, n° 125, maio/ago. 2005, pp. 111-135.

PAJARES, F., SCHUNK, D. "Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement" in: Riding, R., Rayner, S. (Eds.) *Perception*. London: Ablex Publishing, 2001, pp. 239-266.

PAREDES, Alberto Sanchez. "A Evasão do Terceiro Grau em Curitiba". Documento de Trabalho 6/94, São Paulo, NUPES-USP.

PARKIN, Frank. *Class Inequality and Political Order*. London, 1969.

PASCARELLA, Ernest, CHAPMAN, D. "A Multiinstitutional, Path Analytic Validation of Tinto's Model of College Withdrawal" *American Educational Research Journal*. Spring, v. 20, n.1, 1983, pp. 87-102.

PASCARELLA, Ernest, TERENCEZINI, Patrick. *How College Affects Students*. Jossey-Bass, 1991.

PEIXOTO, Maria do Carmo, BRAGA, Mauro, BOGUTCHI, Tânia. "A Evasão no Ciclo Básico da UFMG" *Avaliação Institucional UFMG-PAIUB Comissão Permanente de Avaliação, Prograd-UFMG*, 2000.

PERSELL, Caroline, COOKSON, P. "Chartering and Bartering: Elite Education and Social Reproduction" in: Kingsdon, P., Lewis, L. (eds.) *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*. State University of New York Press, 1990.

PETERSON, S. "Career Decision-Making Self-Efficacy and Institutional Integration of Underprepared College Students" *Research in Higher Education*. V. 34, n. 6, 1993, pp. 659-685.

PINCUS, Fred L. "The False Promises of Community Colleges: Class Conflict and Vocational Education." *Harvard Educational Review*. Vol. 50, n° 3, 1980.

PRATES, Antonio Augusto. *Os Sistemas de Ensino Superior na Sociedade Contemporânea: diversificação, democratização e gestão organizacional – o caso brasileiro*. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, 2005.

POPPER, Karl R. *Conjecturas e Refutações*. Editora Universidade de Brasília: Brasília, 1972.

RAFTERY, Adrian E., HOUT, Michael. "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education" *Sociology of Education*. Vol. 66, n° 1, jan., 1993, pp. 41-62.

REITZES, Donald, MUTRAN, Elizabeth. "Significant Others and Self Conceptions: Factors Influencing Educational Expectations and Academic Performance" *Sociology of Education*. Vol. 53, jan. 1980.

- RIBEIRO, Marcelo Afonso. "O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar" *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Vol. 6, n° 2, dez. 2005, pp. 55-70.
- RIBEIRO, Sérgio. "Mecanismos de Escolha da Carreira e Estrutura Social da Universidade". *Educação e Seleção*. N° 3, 1981.
- RIBEIRO, Sérgio, KLEIN, R.. "A Divisão Interna da Universidade; Posição Social das Carreiras". *Educação e Seleção*. N° 5, 1982.
- RIGOTTO, M. E., SOUZA, N. J. Evolução da educação no Brasil, 1970/2003. *Análise*. Porto Alegre: vol. 16, n° 2, ago./dez. 2005.
- RIST, Ray. "Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education". *Harvard Educational Review*. 40: 1970, pp 411-51.
- RIST, Ray. "On Understanding the Processes of Schooling: the Contributions of Labeling Theory" in: Halsey, A., Karabel, J. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977.
- ROSEMBAUM, James. "The Stratification of Socialization Processes". *American Sociological Review*. Vol. 40, february, 1975.
- ROSENBAUM, James. *Making Inequality; the Hidden Curriculum of High School Tracking*. New York: John Wiley & Sons, 1976.
- ROSEMBAUM, James. "Track Misperceptions and Frustrated College Plans: an Analysis of the Effects of Tracks and Track Perceptions in the National Longitudinal Survey" *Sociology of Education*. Vol. 53, april, 1980.
- ROSENBERG, Morris, PEARLIN, Leonard. "Social class and self-esteem among children and adults" *The American Journal of Sociology*. Vol. 84, n° 1, Jul., 1978, pp. 53-77.
- ROSENBERG, M., SIMMONS, R. "Black and White Self-esteem: The urban school child". Washington DC. *American Sociological Association*, 1972.
- ROSKA, J., GRODSKY, E., ARUM, R., GAMORAN, A. "United States: Changes in Higher Education and Social Stratification" in: Shavit, Yossi, Arum, Richard, Gamoran, Adam (eds.) *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford University Press, 2007.
- SAMPAIO, Helena. *Ensino Superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.
- SAMPAIO, Helena, LIMONGI, Fernando. "Equidade no Ensino Superior Brasileiro" *Anpocs*, GT Educação e Sociedade, 2000.
- SANDLER, Martin. "Career Decision-Making Self-Efficacy, Perceived Stress, and an Integrated Model of Student Persistence: A Structural Model of Finances, Attitudes, Behavior, and Career Development". *Research in Higher Education*. Volume 41, n° 5, october, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. *O Ensino Superior no Brasil – 1998*. Centro de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: www.schwartzman.org.br/simon/. Acesso em: 30/06/2005.

SCHWARTZMAN, Simon. "A Revolução Silenciosa do Ensino Superior". Disponível em: www.schwartzman.org.br/simon/. Acesso em: 30/06/2005.

SCHWARTZMAN, Simon, SCHWARTZMAN, Jacques. "O Ensino Superior Privado como Setor Econômico" 2002, p. 19. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/>: acessado em 30/6/2005.

SCHWARTZMAN, Simon. "O Ensino Superior no Brasil: a busca de alternativas" VII Fórum Nacional, Instituto de Altos Estudos, Rio de Janeiro, 15 de maio de 1996. Publicado em: João Paulo dos Reis Velloso (coord.) *O Real, o Crescimento e as Reformas*. Rio de Janeiro: José Olympio.

SCHWARTZMAN, Simon. "O Futuro da Educação Superior no Brasil" in Paiva, V., Warde, M. *Dilemas do Ensino Superior na América Latina*. Campinas: Papyrus, 1994, pp. 143-178.

SCHWARTZMAN, Simon. "A questão da inclusão social na universidade brasileira". Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS outubro de 2006, disponível em http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?page_id=546&lang=pt-br, em 25/02/2009.

SCHWARTZMAN, Simon. "Higher Education in Brazil: The Stakeholders" in: *Higher Education in Brazil Challenges and Options*. World Bank. Washington D.C.

SCHWARTZMAN, Simon. "Equity, quality and relevance in higher education in Brazil" *Anais da Academia Brasileira de Ciências*. 76(1): 2004, pp. 173-188.

SEWELL, Willian, SHAH, V. "Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education" in: Karabel, J., Halsey, A. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977.

SEWELL, W., HAUSER, R. *Education, Occupation and Earnings*. New York: Academic Press, 1975.

SHAVIT, Yossi, BLOSSFELD Hans Peter. *Persistent Inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, CO: Westview Press, 1993.

SHAVIT, Yossi, ARUM, Richard, GAMORAN, Adam. *Stratification in Higher Education*. Stanford University Press, 2007.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et alli*. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v. 37, n° 132, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=&nrm=iso. Acesso em 05 de outubro de 2008.

SOARES, José Francisco, REIS, Edina, ASSUNÇÃO, Renato, CALDEIRA, Luniana. "Evasão nos cursos de Graduação da UFMG: Pesquisa Quantitativa de Paineis" Avaliação Institucional UFMG-PAIUB Comissão Permanente de Avaliação Prograd-UFMG, 2000.

STAGE, Frances, HOSSLER, Don. "Where is the Student? Linking Student Behaviors, College Choice, and College Persistence" in: Braxton, John (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, 2nd edition, 2002, pp. 95-124.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil Análise e Interpretação de sua evolução até 1969*. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

TERENZINI, P., LORANG, W., PASCARELLA, E. "Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions: a Replication" *Research in Higher Education*. Vol. 15, n° 2, 1981.

TIERNEY, William "Power, Identity, and the Dilemma of College Student Departure" in: BRAXTON, John (ed.). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, 2nd edition, 2002.

TINTO, Vincent. "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research" *Review of Educational Research*. Vol. 45, n° 1, Winter, 1975, pp. 89-125.

TINTO, Vincent. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of College Attrition*. University of Chicago Press, 2nd Edition, 1993.

THOMPSON, Chalmer E., FRETZ, Bruce R. "Predicting the Adjustment of Black Students at Predominantly White Institutions" *The Journal of Higher Education*. Vol. 62, n° 4, Jul-Aug., 1991, pp. 437-450.

TREIMAN, Donald. "Occupational Prestige in Comparative Perspective" in: Grusky, D. *Social Stratification: Class, Race and Gender in Sociological Perspective*. Bolder: Westview Press, 1994.

TURNER, Ralph. "Sponsored and Contest Mobility and the School System" *American Sociological Review*. 25(6), Dezembro, 1960, pp. 855-67.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS NCES. *Short-term Enrollment in Postsecondary Education: Student Background and Institutional Differences in Reasons for Early Departure, 1996–98*. *Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. NCES 2003-153, November 2002.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS NCES. *Nontraditional Undergraduates: Trends in Enrollment from 1986 to 1992 and Persistence and Attainment Among 1989-90 Beginning Postsecondary Students*. U.S. Department of Education, NCES 97-578, November 1996.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS NCES. *Dropout Rates in the United States: 2000*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement NCES 2002-114. November 2001.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS NCES. *Postsecondary Persistence and Attainment*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement NCES 97-984. July 1997.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS NCES. *Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in Their First Year*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement, NCES 1999-087, September 1998.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS NCES. *First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement NCES 98-082, June 1998.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS NCES. *First-generation Students in Postsecondary Education a Look at Their College Transcripts Postsecondary Education*. Descriptive Analysis Report. U.S. Department of Education. NCES 2005-171, July 2005.

VALLE SILVA, Nelson, PAUL, Jean-Jacques. "Conhecendo o seu Lugar: a Auto-Seleção na Escolha de Carreira" *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Anpae, vol. 14, nº 1, jan/jun. 1998.

VALLE SILVA, Nelson, HASENBALG, Carlos (orgs.). *Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p. 208.

VALLE SILVA, Nelson, COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio. *A Dimensão Social das Desigualdades: Sistema de Indicadores de Estratificação e Mobilidade Social*. Programa Instituto do Milênio. Subprograma "Áreas Induzidas" Área VI.3.12. Estratificação Social e Desigualdades. CNPQ-2005.

VAN GENNEP, A. *The Rites of Passage*. London: Routledge, 1960.

VELLOSO, João Paulo dos Reis (coord.). *O Real, o Crescimento e as Reformas*. Rio de Janeiro: José Olympio.

VELOSO, Tereza Christina. "Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá – um processo de exclusão". Caxambu: Anped, 2001.

VILLAS BOAS, Glaucia K. *Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais*. Tempo soc., São Paulo, v. 15, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100003&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 05 de outubro de 2008.

WAGNER, Alan. "From Higher to Tertiary Education: Evolving Responses in OECD Countries to Large Volume Participation" in: World Bank. *Higher Education in Brazil Challenges and Options*. Washington D.C.

WEBER, Max. "A Ciência como Vocação" in: *Ciência e Política: Duas Vocações*. São Paulo, Cultrix, 1993.

WARD, Cynthia. "A Lesson from the British Polytechnics for American Community Colleges" *Community College Review*. Vol. 29, nº 2, fall, 2001.

WELLS, Edward. "Self-Esteem and Social Inequality" in: Owens, T., Stryker, S., Goodman, N. *Extending Self-Esteem Theory and Research: sociological and psychological currents*. Cambridge University Press, p. 301.

WORLD BANK. *Higher Education in Brazil Challenges and Options*. Washington D.C.

WRIGHT MILLS, Charles. *A Nova Classe Média*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WRIGHT, E. O. *Class Counts: comparative studies in class analysis*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1996.

ZIMMERMAN, Barry. "Self-efficacy and Educational Development" in: Bandura, A. *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press, 1995.