Carolina Zuccarelli
Gabriela Honorato
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ANÁLISES SOCIOLÓGICAS

fe
Faculdade de Educação - UFRJ

Carolina Zuccarelli

Gabriela Honorato

(Organizadoras)

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: ANÁLISES SOCIOLÓGICAS

1ª Edição Eletrônica

Rio de Janeiro/RJ

Faculdade de Educação da UFRJ

2022

Copyright © 2022 Faculdade de Educação/UFRJ

Projeto gráfico e diagramação
Gabriela Honorato

Revisão técnica
Carolina Zuccarelli e Gabriela Honorato

Revisão
Aline Castilho
(21) 99133-3390

Apoio:

Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior
Faculdade de Educação/UFRJ

Grupo de Pesquisa sobre Desigualdades
Estruturantes/UFF

Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica feita pelas organizadoras

Educação e sociedade: análises sociológicas [recurso eletrônico] /Organizado por Carolina Zuccarelli e Gabriela Honorato. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2022.

300 p.: PDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89302-01-8 (recurso eletrônico)

1. Educação. 2. Estrutura social. 3. Desigualdades sociais. 4. Sociologia da educação. 5. Educação superior. I Zuccarelli, Carolina. II. Honorato, Gabriela. III. Título.

Todos os direitos reservados. Reprodução autorizada desde que citada a fonte.
Os textos são de responsabilidade dos autores, bem como quaisquer tipos de proposições neles expressas, que não são, necessariamente, as da Faculdade de Educação/UFRJ.

Faculdade de Educação da UFRJ
Av. Pasteur, 250
Urca – Rio de Janeiro
RJ - Brasil
CEP: 22290-902
www.educacao.ufrj.br

Sumário

Apresentação 1

Parte 1 - Educação e estrutura social 7

Capítulo 1 - Natureza, treinamento e mérito: capital humano, estrutural-funcionalismo e o imaginário liberal (Gabriela Honorato) 8

Capítulo 2 - Teorias da reprodução: marxismo, estruturalismo, desencanto e possibilidades de resistência (Ana Carolina Christóvão e Maria Comes Muanis). 35

Capítulo 3 - Estratificação social e credenciais educacionais: perspectivas clássicas e contemporâneas (Raquel Guilherme de Lima e Leonardo Rodrigues) 73

Capítulo 4 - Expansão educacional e as transformações no mundo do trabalho (Carolina Zuccarelli) 113

Parte 2 - Processos educacionais e desigualdades sociais 140

Capítulo 5 - Política públicas para educação no Brasil (Joana da Costa Macedo) 141

Capítulo 6- Estatísticas educacionais, qualidade e desigualdades educacionais na educação básica (Mariane C. Koslinski, Tiago L. Bartholo e Felipe Macedo de Andrade) 164

Capítulo 7 - A sociologia da repetência: o paradoxo meritocrático brasileiro (Diana Mandelert e Sara Esther Dias Zarucki Tabac) 192

Parte 3 - Expansão, desigualdades e políticas na educação superior 212

Capítulo 8 - Expectativas, valores e o sentido do ensino superior no Brasil: experiências dos estudantes da UFRJ sobre o ensino superior (Maria Ligia Barbosa, Felícia Picanço e André Pires) 213

Capítulo 9 - Escolha pelo magistério, identidade e profissão docente (Hustana Maria Vargas e Regina Lúcia Cerqueira Dias) 241

Capítulo 10 - A gestão das instituições públicas de educação superior: dilemas e questões para a administração universitária (Eduardo Henrique Narciso Borges e Adriane Pereira Gouvêa) 268

Sobre os autores 295

Apresentação

Este livro surgiu da inquietação das organizadoras quanto à ausência de uma coletânea no Brasil que sistematize o conteúdo das principais discussões estabelecidas em cursos de sociologia da educação, seja de graduação ou pós-graduação. Foram alguns anos de conversa compartilhando experiências como professoras da disciplina, identificando as convergências dos programas trabalhados em sala de aula, as principais teorias abordadas e as pesquisas empíricas apresentadas. Os capítulos foram pensados, portanto, a partir daquilo que identificamos como as principais contribuições da Sociologia para compreensão dos processos escolares e de sua relação com a estrutura social e com a produção e efeitos de hierarquias e desigualdades sociais. São três unidades temáticas, em um conjunto de dez capítulos, escritos com a colaboração de 17 autores.

A primeira parte do livro é dedicada aos estudos que tratam da educação e de sua relação com a estrutura social. Tema clássico da Sociologia, esta unidade condensa um processo de renovação da reflexão sociológica através da sistematização de teorias clássicas aliada à interpretação de fenômenos contemporâneos. Trata-se de um exercício organizado, sobretudo, em torno do debate a respeito do papel da educação na ordem e no estabelecimento de hierarquias sociais. Já no século XVIII encontramos perspectivas teóricas para tratar da relação entre educação, trabalho e estratificação social, como conta **Gabriela Honorato** no capítulo que abre o livro: **Natureza, treinamento e mérito: capital humano, estrutural-funcionalismo e o imaginário liberal**. As análises econômicas clássicas foram as primeiras a associar divisão de tarefas à produtividade.

A busca pela maior capacidade de produção, com divisão do trabalho e menor custo, uma das principais características da economia capitalista, colocou o treinamento e a qualificação de trabalhadores no centro do debate sociológico em meados do século XX, com a criação de um campo fértil teórico e analítico que veio a justificar a necessidade de uma força de trabalho cada vez mais escolarizada. A autora mostra como o forte crescimento econômico das nações industrializadas do período pós-Segunda Guerra (1945-1975), com um regime de acumulação pautado pela organização e controle sobre o trabalho industrial por parte do Estado, estabeleceu-se como um contexto propício ao desenvolvimento da teoria do capital humano e do estrutural-funcionalismo nos Estados Unidos, particularmente, por grupos de pesquisa da Universidade de Chicago.

No primeiro caso, a educação passou a ser considerada como investimento produtivo e, no segundo, como chave interpretativa da ordem social e da distribuição hierárquica de indivíduos e grupos. Nas duas leituras, tanto da Economia quanto da Sociologia, autores que vieram a se tornar referências, como Shultz, Becker e Parsons, apontaram para a possibilidade de o mundo moderno superar o baixo desenvolvimento econômico e as desigualdades sociais, uma vez que a interpretação dominante foi a de que esses seriam fenômenos residuais e transitórios, que poderiam ser eliminados por planejamento racional (políticas públicas, particularmente de preparo para o trabalho), ou, ainda, que seriam fenômenos legítimos, uma vez que resultariam da natureza individual, de dom e/ou de mérito pessoal. Desse modo, a legitimidade dada à meritocracia reduziria, inclusive, desordens e revoltas sociais.

A partir de meados da década de 1970 o modelo organizado em torno da empresa fordista e da regulação estatal da economia entrou em crise. A reação capitalista à crise do fordismo não demorou a acontecer, notoriamente com a chegada de uma nova etapa de nossa história econômica, apoiada em gigantescos capitais financeiros negociados no mercado internacional. Como desdobramento da ascensão da fração financeira, as diferentes formas sociais de regulação da relação capital e trabalho, construídas ao longo de décadas de lutas sociais e sindicais, foram superadas e substituídas pela realidade da empresa neoliberal. O impacto no aumento das desigualdades sociais foi significativo, assim como a virada nas perspectivas teóricas no campo da sociologia (da educação), que se voltaram para interpretações associadas ao marxismo e a processos de conflito.

O capítulo **Teorias da reprodução: marxismo, estruturalismo, desencanto e possibilidades de resistência**, escrito por **Ana Carolina Christovão** e **Maria Muanis**, contextualiza a emergência dessas teorias que, em geral, são conhecidas como "da reprodução". A escola, mais do que transformação social e individual, contribuiria, nessa perspectiva, para a reprodução de desigualdades sociais e relações de dominação social. Dois grandes grupos teóricos são apontados: um que trata mais das relações entre educação e trabalho; e outro que aponta para a cultura escolar como mediadora do processo de reprodução. Argumentam que não há linearidade entre os conceitos de estruturalismo, marxismo e educação, e criticam as teorias que não deixam espaço para a agência e que apresentam a educação completamente submetida à economia.

Os ganhos de análise das teorias apresentadas se consolidam no capítulo **Estratificação social e credenciais educacionais: perspectivas clássicas e**

contemporâneas, escrito por **Leonardo Rodrigues** e **Raquel Lima**. Apoiados nas chances relativas de ascensão social nas sociedades modernas, os autores mostram que os diplomas escolares se constituem como recurso estratégico para a conquista de posições privilegiadas, sendo um importante preditor das conquistas no mercado de trabalho. Contudo, os diplomados não se diferenciariam apenas quanto aos anos de escolaridade obtidos (estratificação vertical), mas também pelo tipo de educação recebido (estratificação horizontal). Assim, as recompensas alcançadas pelos diplomas no mercado de trabalho, a partir dessa combinação, e em cenário de expansão de oportunidades educacionais, seriam elementos de manutenção de hierarquias e desigualdades sociais.

O fato é que nunca tantas pessoas passaram pelo sistema educacional. O mundo está ficando mais educado, e os efeitos para a organização da sociedade seguem em disputa nas elaborações sociológicas. O capítulo de **Carolina Zuccarelli**, **Expansão educacional e as transformações no mundo do trabalho**, agrupa as teorias apresentadas nos capítulos anteriores em torno de três modelos teóricos que refletem sobre a relação entre educação e trabalho: o modelo meritocrático e o modelo credencialista. Somado a isso, a autora apresenta um terceiro modelo – inspirado no neoinstitucionalismo. Nesse, a escolarização também transforma entendimentos e expectativas quanto à natureza do trabalho e não apenas treina e aloca indivíduos na estrutura social. Por fim, com dados sobre a mudança no perfil educacional da força de trabalho, Zuccarelli desenvolve um ensaio sobre qual modelo teórico melhor traduziria a sociedade brasileira.

A segunda parte do livro mostra, a partir de três trabalhos, articulações existentes entre processos educacionais e a produção e efeitos das desigualdades sociais. No capítulo **Políticas públicas para educação**, **Joana da Costa Macedo** parte da premissa de que a formulação e a implementação de políticas públicas implicam uma complexa teia de atores, intenções e interesses em disputa. Assim, apresenta quatro ciclos de políticas de educação no Brasil — do início do século XX a 2014 —, como resultados de processos históricos e políticos, condicionados pelas ideias e narrativas de atores que efetivamente têm poder de decisão ou poder de influenciar decisões que estruturam as políticas públicas de educação. Dá destaque, também, ao papel do Estado nas políticas de inserção do país no mundo industrial e do entendimento da educação como direito de todos os cidadãos e princípio da igualdade de oportunidades. Conclui que, embora o saldo dos quatro ciclos de políticas educacionais aponte para eficiência e justiça social, haveria, ainda, um longo caminho até a qualidade da educação e a minimização de desigualdades escolares.

Mariane Koslinski, **Tiago Bartholo** e **Felipe de Andrade**, no capítulo intitulado de **"Estatísticas educacionais, qualidade e desigualdades educacionais na educação básica"**, tratam do uso de dados dos sistemas de avaliação educacional, do Censo Escolar e das informações administrativas das secretarias de educação, no desenvolvimento de estudos sobre desigualdades educacionais, notadamente, aqueles em eficácia escolar, na avaliação de programas educacionais e em estudos de segregação escolar. O texto apresenta a origem dos estudos em eficácia escolar, o surgimento, a consolidação e a importância dos sistemas de avaliação em larga escala do país. Os autores reúnem as principais evidências encontradas e os desafios mais fundamentais para os estudos nesse campo. Por fim, argumentam que, em anos mais recentes, uma quantidade maior de indicadores foi produzida e disponibilizada para pesquisas. O ganho metodológico permitiria monitorar e garantir que estudantes de diversas origens socioeconômicas aprendam e tenham, em média, os mesmos resultados escolares. Entretanto, não há garantia de que as evidências sejam utilizadas por gestores públicos com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais no contexto brasileiro.

No capítulo "**A sociologia da repetência: o paradoxo meritocrático brasileiro"**, **Diana Mandelert** e **Sara Zarucki Tabac** tratam da repetência escolar como um fenômeno sociológico. O Brasil é um dos países com as maiores taxas de repetência do mundo. As autoras argumentam que esse resultado se dá mais por julgamentos morais e sociais (dos professores para com os alunos) e por crenças no mérito como base de justiça social do que, propriamente, como produto de avaliações objetivas da aprendizagem dos estudantes e/ou da prática de ensino docente. Apresentam um panorama da construção da repetência como um problema social/sociológico, comentam pesquisas que analisam seus efeitos com dados quantitativos e, finalmente, mostram como atua sistemática e desigualmente no tecido social. A questão fundamental é que, criando a ideia de qualidade pela seleção por mérito, a repetência retiraria muitos alunos do sistema, produzindo evasão.

A terceira parte do livro também trata da expansão significativa do sistema de ensino e de sua relação com políticas públicas, mas com o olhar direcionado para a educação superior, sua dimensão institucional e o sentido das escolhas por carreiras.

Entre os chamados temas emergentes na sociologia da educação, as abordagens neoinstitucionalistas sociológicas redesenham a perspectiva tradicional dos sistemas escolares enquanto sistemas estruturais, funcionais e reprodutores, apresentando uma

definição mais global de instituição, que inclui valores e princípios sociais que fornecem padrões de significação para a ação humana. No campo das percepções e expectativas, abordagens como essa são chaves analíticas para a compreensão da ação individual e coletiva orientada por valores e princípios sociais, que é exatamente o exercício proposto por **Maria Ligia Barbosa**, **Felícia Picanço** e **André Pires** no capítulo **"Expectativas, valores e o sentido do ensino superior no Brasil: expectativas e experiências dos estudantes da UFRJ sobre o ensino superior"**. A partir das respostas de estudantes potenciais e de ingressantes no ensino superior sobre escolhas do curso e expectativas quanto ao valor do diploma, os autores mostram que o acesso a instituições públicas e a formação com qualidade para o mercado de trabalho são elementos valorados nas escolhas iniciais. Aspirações mais tradicionais como essas, no entanto, começam a se alterar, na medida em que as pesquisas captam também a necessidade de compreensão do mundo. As mudanças observadas indicam modificações na subjetividade do público que acessa a educação superior, que encontra razão no contexto histórico e social que conformam essas orientações.

A propósito, vocação e escolha pelo curso são dimensões sociológicas que espelham os mecanismos reprodutores que atuam na esfera social, ao mesmo tempo que refletem o resultado de decisões individuais. E sempre que falamos sobre os elementos que estão por trás das escolhas, recaímos nos mecanismos que direcionam o comportamento, as atitudes e as expectativas social e individual. A ponte entre os padrões estruturais e aqueles que se dão no âmbito dos indivíduos também é feita por **Hustana Vargas** e **Regina Dias** no capítulo **"Escolha pelo magistério, identidade e profissão docente"**, que incorpora às escolhas pelas licenciaturas, a perspectiva da profissão e a identidade docente. As autoras mostram que os cursos de formação de professores são ocupados por pessoas das classes populares que, muitas vezes, não desejando a docência, entendem que esse é um dos poucos caminhos possíveis, considerando as condições objetivas que moldam as desigualdades sociais. Sublinham, ainda, que a valorização da profissão é um processo que envolve tanto a constituição da identidade profissional (e as instituições seriam fundamentais nesse processo) quanto a consolidação de melhores condições de trabalho, dois mecanismos importantes para redução das desigualdades de oportunidades e de resultados.

Continuando o debate sobre redução das desigualdades e o papel das instituições, o capítulo **"A gestão das instituições públicas de educação superior: dilemas e questões**

para a administração universitária”, de **Eduardo Borges** e **Adriane Gouvea**, apresenta uma extensa revisão da literatura sobre eficácia da gestão universitária e as características específicas de sua organização, com destaque para as políticas de assistência e permanência estudantil. Os autores mostram que, em um contexto marcado por questionamentos quanto à importância da educação superior na sociedade brasileira, um dos desafios das universidades é o aprimoramento de seus programas de ensino e pesquisa, notadamente no que se refere ao uso dos recursos para redução da evasão, especialmente entre os grupos mais vulneráveis.

Os textos reunidos neste livro dão um passo adiante nas visões normativas que fazem da educação mais visão de mundo do que objeto de investigação. Em um contexto marcado por significativos cortes orçamentários e conflitos culturais e revisionistas do papel da educação no país, a existência de um corpo sistemático de produção de conhecimento dentro da Sociologia é uma contribuição valiosa para a melhor compreensão da estrutura social e dos processos e mecanismos que atuam na reprodução das desigualdades sociais. O quadro teórico, conceitual e analítico aqui reunido, que contou com a colaboração de sociológicos comprometidos com estudos de qualidade e rigor científico, amplia esse importante campo de pesquisa e, de maneira mais ampla, colabora com atores sociais e políticos comprometidos com políticas públicas para o avanço da qualidade educacional e para o bem-estar social nas sociedades contemporâneas.

Carolina Zuccarelli e Gabriela Honorato

Rio de Janeiro, setembro de 2021.

Parte 1

Educação e estrutura social

Capítulo 1

Natureza, treinamento e mérito: capital humano, estrutural-funcionalismo e o imaginário liberal

Gabriela Honorato

Resumo: Este capítulo tem por objetivo apresentar uma introdução à teoria do capital humano e ao estrutural-funcionalismo. São duas agendas de pesquisa, da Economia e da Sociologia, próprias dos "trinta anos gloriosos", mas com grande impacto, ainda hoje, no imaginário social e na formulação de políticas públicas, uma vez que as duas abordagens tratam das relações entre educação e trabalho com muita afinidade com ao ideário liberal. Mas é por meio das críticas a elas dirigidas que algumas interpretações do papel social da escola tornaram-se referência no campo da Sociologia da educação. Se, por um lado, a educação como preparo para a vida social em geral e a qualificação (isto é, o preparo para o trabalho) podem suscitar mudança e mobilidade social, por outro, estão estreitamente relacionadas à produção e aos efeitos de desigualdades sociais. Essa é uma das questões que os sociólogos dedicados à educação vêm estudando há mais de meio século.

Palavras-chave: liberalismo; funcionalismo; capital humano; Talcott Parsons.

Introdução

Os estudantes de graduação, em geral, têm aversão a tudo que se refere ao liberalismo, ao funcionalismo e à economia (à exceção dos escritos de Marx). Depois de mais de dez anos atuando como docente do ensino superior, já espero por certa má vontade deles quando é necessário estudarmos alguns textos de Émile Durkheim, por exemplo. Seu linguajar técnico, com o uso de conceitos como "ordem", "disciplina" e "coesão", provoca uma antipatia teórica e pré-conceitos não muito positivos, em comparação às teorias da educação para emancipação. Outra questão que há mais de uma década venho me deparando é a surpresa dos alunos quanto a premissas lógicas, metodologia e

resultados de investigações e análises produzidas nos séculos XVIII, XIX e até mesmo na segunda metade do século XX.

Uma conversa introdutória ao exame de alguns trabalhos e temáticas passou sempre a ser necessária: tento convencê-los de que a pesquisa social em geral e a produção acadêmica no campo das ciências humanas não estão "à frente de seu tempo", lembrando-me das lições que aprendi nas primeiras aulas de Ciência Política na Universidade Federal do Rio de Janeiro (nos idos dos anos 1990). Os sociólogos buscam soluções para questões "de seu tempo", permeados por condições históricas, sociais, políticas e pelo clima intelectual vivido e acumulado. É assim que chegam a conclusões que, hoje, podem parecer "óbvias", ou "à direita", "à esquerda" etc. E é assim que procuro ensinar que as tarefas acadêmicas que envolvem leitura e estudo de artigos e autores vão além do evidente: exigem um mergulho nas condições sociais de sua produção.

Se a educação passa a ser, cada vez mais, um bem a ser desejado pelos indivíduos e a estar no centro do planejamento racional das políticas públicas no mundo ocidental, em meados do século XX, essa tendência foi herdeira de uma crença na ciência em geral em dar luz às possibilidades de conjugar progresso e ordem, industrialização e bem-estar social. Nas próximas seções, ao tratar de autores como Theodore Schultz e Talcott Parsons, é necessário situá-los trabalhando ativamente em universidades norte-americanas nas décadas de 1960 e 1970, dos chamados "trinta anos gloriosos" ou da "era de ouro do capitalismo". O período compreendido entre os anos 1940 e 1970 foi marcado por alto desempenho macroeconômico, pleno emprego e por uma política de crédito às nações que se reconstruíam após a Segunda Guerra e ao então "terceiro mundo".

Os Estados Unidos, nesse período, prosperaram tanto que até mesmo reorganizaram o padrão monetário internacional com o dólar (a princípio, com lastro em ouro), conforme Barros (2020). Também a Guerra Fria, com exigência de massivos investimentos públicos (em ciência, tecnologia e/ou no campo militar) colaborou para elevar as oportunidades de emprego e a educação da população. Foi um momento de inflação controlada, propiciando um ambiente estável. Esse quadro é comumente explicado pela tentativa de se evitar que outras crises de superacumulação, como a de 1929, ocorressem, levando milhões à pauperização de forma muito rápida (HARVEY, 1989). Na "Era de Ouro" se consolidou a abordagem econômica de intervenção/planejamento/regulação do Estado nas relações econômicas e sociais.

Como toda perspectiva teórico-metodológica é um recorte do real, o que é próprio do fazer científico em geral, bem como das ciências humanas, a Economia esteve, nesse período, mais preocupada com o aumento da produtividade na organização do trabalho, com o crescimento econômico e como a educação se relacionava a esses processos; a Sociologia, em explicar a distribuição de papéis adultos em uma sociedade caracterizada pela divisão do trabalho e com a estratificação própria do mundo industrial. Seja numa disciplina ou na outra, a questão para a qual tento chamar atenção é que as duas agendas de pesquisa produziram explicações que serão amplamente questionadas, até hoje, pelos estudiosos da produção e efeitos das desigualdades sociais.

Desse modo, faço um convite à desconstrução da ideia de que os neoclássicos ou os funcionalistas são "maus", são "burgueses", "liberais", "capitalistas", "chatos" e, por conta disso tudo mesmo, "não são importantes" — argumentos que muitas vezes ouvi. Motivada pela minha experiência como docente de cursos de formação de professores, procuro reunir pontos da abordagem da teoria do capital humano e do estrutural-funcionalismo que avalio serem importantes para que os estudantes tenham melhor compreensão de autores que lhes são mais queridos. Para aqueles que estejam inscritos em disciplinas de sociologia da educação, asseguro que uma compreensão geral dessas perspectivas suscita um melhor entendimento, por exemplo, das tentativas de revelar que a escola é conservadora (BOURDIEU, 1966) por reproduzir desigualdades sociais.

Também busco mostrar como a Sociologia dominante nos Estados Unidos de meados do século XX e a abordagem econômica neoclássica se ajustam muito bem entre si e com a ideologia liberal do esforço pessoal e das habilidades naturais. Todas elas apontam para o indivíduo — sua natureza, sua dedicação, seu mérito — como o único responsável por aquilo que ele alcança na vida: empregos, renda, poder, *status* etc., uma vez que, em princípio, são ofertadas oportunidades de estudar e trabalhar. Assim, se nas sociedades tradicionais, as posições sociais eram explicadas como sendo "a vontade de Deus", no século XX a interpretação dominante passa a ser a de uma conquista da natureza individual. Ainda hoje tem muita força esse tipo de proposição tanto no imaginário social quanto no desenho e implementação de políticas públicas.

Educação, trabalho e estratificação na economia clássica e neoclássica

Os pais fundadores da Ciência Econômica, no século XVIII, já apontavam para as relações entre educação e trabalho. Adam Smith (1723-1790), em *A riqueza das nações*, de 1776, argumentou que a divisão do trabalho e o treinamento específico teriam impactos positivos para a produtividade dos trabalhadores. Se fossem bem treinados e educados em "hábitos dignos de elogio", teriam um "perfil de personalidade que também se desdobraria sobre a produtividade". Outro ponto de preocupação desse autor se deu com a recompensa econômica ao tempo dedicado para adquirir algum tipo de destreza ou engenho — quanto maior o tempo, maior deveria ser a compensação. Isso porque o resultado do trabalho, que pode ser um produto ou um bem, teria um valor superior ao que demandaria menor treinamento para se obter habilidades escassas.

Smith reconhece que a maior destreza em uma tarefa, o que exigiria treinamento, limitaria as possibilidades de desenvolvimento intelectual, sendo o operário "incapaz de formar juízo sobre os grandes e vastos interesses de seu país" (SMITH, 1983b *apud* RAMOS, 2015), daí a importância de uma educação promovida pelo Estado, indo além do treinamento para o trabalho. Ele se preocupa, sobretudo, com a função moral da educação, em uma sociedade que se estabelecia, culturalmente, na separação do Estado da influência moral da Igreja. Como um "produto de seu tempo", Smith buscava, mais do que explicar como se produz a riqueza social (MACIEL *et al.*, 2018), compreender a sociedade europeia do século XVIII, que passava por profundas transformações — contexto de consolidação de um novo modo de produção e de vida em sociedade.

Smith defende que o Estado construa escolas para "esse público com pouco tempo para se dedicar à educação", isto é, os trabalhadores. Os conteúdos fundamentais seriam leitura, escrita e cálculo. Seriam escolas construídas pelo Estado, mas financiadas pelos próprios trabalhadores. Os professores, em sua concepção, não deveriam receber salário totalmente fixo, pois assim "sua dedicação seria negligenciada" (ROSA, 2015). O Estado poderia arcar com uma parte do salário, sendo outra parte variável, por exemplo, com o pagamento feito pelos trabalhadores. A partir dessas poucas linhas acerca da argumentação do autor de *A riqueza das nações*, já é possível perceber o tipo de ilação que se faz entre educação e trabalho e seu efeito para a estratificação social: de um lado, estariam aqueles que podiam se dedicar à educação e, de outro, os que trabalham.

O trabalhador, portanto, deveria ter acesso a um mínimo necessário de conhecimentos para não ficar sob a influência moral de "ilusões" que levariam a "revoltas, desordem e ignorância". Até hoje o princípio de escola pública, para todos, laica, iluminista, mantida e controlada pelo Estado é derivado desse tipo de proposição da teoria liberal clássica. Mas nela o Estado deveria custear, com recursos públicos, uma educação que beneficiasse a todos; no mais, quem se beneficia individualmente deveria financiá-la. Cabe a observação que, sendo a educação uma mercadoria, aqueles com maiores recursos poderiam, livremente, buscar conhecimentos distintos, diferenciando-se culturalmente dos trabalhadores. Tudo isso, "em seu tempo", era visto com muita virtude, uma vez que representava uma luta contra privilégios feudais (MACIEL *et al.*, 2018).

Para Thomas Malthus (1766-1834), outro clássico da Economia, a educação seria importante para a formação de uma população mais instruída e consciente das razões de sua pobreza, que poderiam ser explicadas resumidamente pela falta de autocontrole sexual, o que geraria muitos filhos (RAMOS, 2015, p. 3). O crescimento da população era uma de suas principais preocupações, uma vez que, para o autor, ela estaria se expandindo em ritmo acelerado, de forma superior à oferta de alimentos. Desse modo, fome e miséria seriam o destino dos mais pobres, o que desestruturaria a vida social. Esses, portanto, deveriam ser controlados "moralmente". Os ricos, os "homens de talento" saberiam "temperar suas emoções"; já a racionalidade das camadas mais baixas não lhes permitiria contornar a natureza ainda, uma vez que teriam um "processo de desenvolvimento incompleto" (ROMERO, 2019).

Nassau Senior (1790-1864), outro clássico da Economia, observou que uma população educada respeitaria os direitos de propriedade e se absteria de consumir, gerando uma poupança, o que, do mesmo modo, contribuiria para a harmonia social. Além disso, para Senior, a pobreza familiar levaria à introdução precoce de menores no trabalho (OLIVEIRA, 2018). Desse modo, mantendo as crianças em escolas, elas deixariam de ser fonte de renda para as famílias dos trabalhadores, o que os levaria a ter maior controle sobre sua própria reprodução. Assim, o meio "efetivo e permanente" de reduzir níveis de pobreza seria, com a mesma proposição de Malthus, a melhoria do caráter moral e intelectual dos operários, criando "hábitos de prudência, autorrespeito e autolimitação" (MARTINS; PIMENTEL, 2014). A condição de operário e pobre seria natural.

Nessa linha, John Stuart Mill (1806-1873) observou que a educação era fundamental para aprimorar a natureza humana, incentivando as características da prudência, da responsabilidade, do autocontrole, do bom senso ou do "juízo prático sadio" entre os trabalhadores (PEREIRA, 2001), tornando o ser humano livre e autônomo. O Estado poderia financiar a educação sem impor conteúdos e ajudar financeiramente certas classes a viabilizar sua frequência escolar (RAMOS, 2015). O bom senso levaria os trabalhadores a perceberem que o desemprego e a pobreza dependeriam de sua continência na procriação de filhos (PEREIRA, 2001). Assim, de acordo com Mill, o ser humano poderia, até certo ponto, alterar seu caráter, moldá-lo de uma outra maneira. E a educação seria um meio fundamental para tal (BRITO, 2015).

Todo esse imaginário econômico-liberal, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, muito colaborou para a busca, da parte de empresários, por especialistas em questões de comportamento, de modo a criar uma situação de maior controle dos trabalhadores e da produção. Segundo Saul (2004), o aumento progressivo de empresas nesse período, o processo de burocratização e especialização, a dispersão do processo produtivo e o emprego de boa parte da população masculina nas guerras deixavam os homens de negócios desorientados e inseguros, levando-os a, progressivamente, reconhecerem a importância das "relações sociais", além da destreza manual e da habilidade técnica. Henry Ford (1863-1947), inclusive, criou um Departamento Sociológico para investigar a vida dos trabalhadores, seus hábitos, seus comportamentos e verificar o quanto eram "saudáveis".

Frederick Taylor (1856-1915), por sua vez, ao estudar o processo de trabalho com o objetivo de aumentar a produtividade e diminuir o custo da produção, teria chegado à conclusão de que a competência técnica seria importante não apenas para esse processo, mas também para a definição dos *status*: os de maior *status* seriam aqueles com "conhecimento superior", os que, por exemplo, detivessem a "ciência da gerência", algo afastado da experiência operária. Assim, teriam crescido e se diversificado os estudos envolvendo a "questão humana", o trabalho e as formas de adaptação à sociedade urbana e industrial, ao mesmo tempo que a "propriedade do saber" foi ganhando destaque como "capital de uma sociedade desenvolvida" e a "gente instruída" (SAUL, 2004) como as destinadas às posições sociais de maior renda, prestígio e poder.

Desse modo, sob a influência das ideias econômicas consideradas até aqui, o sistema de educação passou a ser concebido como produtor das novas competências

exigidas pelo sistema produtivo, tornando legítima a hierarquia salarial com base na qualificação e títulos escolares (*Ibid.*). A educação e o treinamento começam a ser pensados como investimentos com retornos financeiros concretos, por conferirem maior produtividade aos trabalhadores (RAMOS, 2015): os gastos aplicados na formação das capacidades individuais incrementam a produtividade do esforço humano, resultando em taxa positiva de retorno (SAUL, 2004). É esse o tipo de argumentação que se tornou hegemônico em meados do século XX e que até hoje tem muita força no desenho de políticas públicas e no investimento individual e ou/ das famílias em diplomas.

A teoria do capital humano e o investimento em educação

A expansão dos sistemas públicos de educação é um traço inegável do processo de democratização do mundo ocidental ao longo do século XX. É possível identificarmos algumas perspectivas que tentam explicar a maior demanda e oferta de educação, entendida como um dever dos Estados Nacionais, direito dos cidadãos, mas, sobretudo, como elemento fundamental para o crescimento das economias. Particularmente no período pós-Segunda Guerra Mundial (os chamados "trinta anos gloriosos do capitalismo"), assistimos a emergência e o domínio do argumento de que a expansão da escolarização se associa às necessidades da "sociedade industrial madura", que requer uma força de trabalho com maior potencial cognitivo, mais profissionalizada e educacionalmente credenciada (PRATES; COLLARES, 2014).

Mais ciência e tecnologia estavam sendo empregadas nos processos de trabalho; portanto, seriam necessários trabalhadores mais qualificados. Além disso, as organizações públicas e privadas careciam de pessoal mais escolarizado para gerir as imensas burocracias que estavam se tornando. Finalmente, a competição internacional entre o ocidente e a então União Soviética (e os países a ela alinhados) por supremacia tecnológica e militar também requereu forte investimento em educação, de maneira a desenvolver e não desperdiçar recursos e/ou talentos humanos potenciais. A essas justificativas de cunho militar e científico para o investimento público em educação, somou-se o ideal da igualdade de oportunidades sociais, bastante apropriado ao clima social e político dos Estados Unidos dos anos 1960 (de demanda por direitos).

A teoria do capital humano está especialmente associada a esse ideário. O conhecimento formalizado no diploma foi colocado no centro do processo de crescimento

econômico, de desenvolvimento social e de retornos individuais (como renda). A educação oferecida pela escola traria não apenas enriquecimento cultural, mas principalmente aumento de produtividade e ganhos para os indivíduos. E uma sociedade que comporta sujeitos mais bem providos de capital humano teria maior potencial de desenvolvimento (RÉGNIER, 2006). O economista norte-americano Theodore W. Shultz evocou que o processo de desenvolvimento de habilidades e *expertise* por meio da educação formal não poderia ser visto como uma despesa, uma vez que seria, de fato, um investimento produtivo (KARABEL; HALSEY, 1977).

Capacidades, habilidades, destrezas — sejam inatas ou adquiridas — poderiam ter valor econômico, constituindo-se, portanto, como uma forma de "capital", tal como a terra (uma propriedade originária da natureza). O investimento em educação seria fundamental para o incremento de "capacidades adquiridas", tornando o indivíduo possuidor de uma combinação ou composição específica de recursos (LÓPEZ-RUIZ, 2008) — inatos e adquiridos. Investindo educacionalmente em si mesmos, os indivíduos poderiam ampliar o leque de opções (sociais) à sua disposição, aumentando, consequentemente, seu próprio bem-estar. Agências governamentais e internacionais trataram de promover a teoria do capital humano, inclusive com crédito para os países que se reconstruíam no pós-Guerra e, sobretudo, para o então "terceiro mundo".

Nesse momento, o "subdesenvolvimento" brasileiro e de outros países da América Latina começou a ser explicado pela ausência de adaptação dos sistemas educacionais às necessidades da economia industrial e de investimento em capital humano. O Brasil dos anos 1950 a 1970 (seja dos governos mais democráticos ou dos de maior repressão social) esteve alinhado a esse tipo de discurso, aumentando consideravelmente não apenas as oportunidades de escolarização de sua população, mas também a pesquisa em educação. Para tanto, o Estado brasileiro aceitou a oferta americana de cooperação educacional, por meio dos famosos acordos MEC-USAID, de modo a expandir rapidamente e em massa as oportunidades de estudar. Paralelamente, foi necessário também formar, cada vez mais rápido, professores para dar conta do maior número de matrículas na educação básica (ELACQUA, 2018).

O Estado foi protagonista de políticas voltadas à educação para a qualificação do trabalhador, para a educação profissional, vocacional e técnica, para a ascensão individual, para o crescimento econômico, para o desenvolvimento social e para a segurança nacional. Suas preocupações, ao mesmo tempo, voltaram-se para uma tentativa

de compreensão e planejamento da transição rural-urbana e para as diferenças e necessidades regionais e locais. Essas preocupações, no entanto, nem sempre se resolveram de forma bem-sucedida ou bem aproveitada, via investigação científica (por diferentes motivos).[1] Por outro lado, o ensino superior foi reformado, ganhando feições mais modernas, foram criadas agências de fomento e um sistema nacional de pós-graduação e pesquisa, e a Economia ganhou destaque no campo das *"policy sciences"*.[2]

No final da década de 1970, ao receber o Prêmio Nobel de Economia, Schultz consolidou a visão de que, principalmente no que se refere aos "países pobres", a educação seria responsável pela melhoria na qualidade da população, isto é, forjando capital humano. Mas a qualidade da população só poderia ser aprimorada como uma dedução do comportamento (racional) humano quando os retornos superassem os custos. Ou seja, o investimento no aumento da qualidade, ao final do processo, deveria valer a pena em termos econômicos. As taxas de retorno poderiam ser incrementadas pelo barateamento dos componentes que gerariam "qualidade" (MONTEIRO, 2016) ou mesmo pelo controle da natalidade por parte das famílias, já que, reduzindo o número de membros, poder-se-ia gastar menos e investir mais em poucos indivíduos. Nesse período, no Brasil, as tentativas de barateamento do investimento em capital humano passaram, fundamentalmente, pelo tecnicismo (MORAIS, 1989).

Nas décadas seguintes, Gary Becker (1993) tornou-se uma figura influente na agenda da teoria do capital humano, com destaque para estudos de taxa de retorno do investimento em educação. Para esse autor, o montante de investimento adequado para cada indivíduo seria diferenciado, uma vez que são desiguais as características socialmente atribuídas a cada um, como idade, sexo, renda etc. Para uns, os gastos

[1] Silva (2002) aponta que a pesquisa científica em educação, a despeito de ter ganho espaços e orçamento institucionalizados neste período, não contou com uma maioria de pesquisadores realmente interessados nos processos educacionais; esses também teriam entrado em conflito com os professores, que demandavam resultados práticos mais explícitos. Foram vistos, igualmente, como dando mais importância, em suas pesquisas, a condições gerais da sociedade do que à educação formal e à pedagogia, não contribuindo com proposições viáveis à reconstrução de um sistema de educação para atender às necessidades da modernidade. Os pesquisadores que mais se dedicaram a análises propriamente educacionais não teriam conseguido posições de destaque em instituições como o CBPE. A partir de 1964, com a mudança do sistema de poder, os estudos focados em igualdade de oportunidades começaram a ser classificados como "de socialistas"; figuras como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre outras, foram tachadas de "comunistas". E, finalmente, o caráter científico das ciências humanas e sociais, que até então vinha contribuindo com força junto aos *"policy makers"*, passou a ser questionado, com ampla desarticulação de instituições como o ISEB.

[2] Destaca-se a criação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

monetários, psíquicos e demais custos com educação seriam mais elevados do que para outros, podendo mesmo chegar a um ponto em que se tornassem superiores às "estimativas de retorno" (RÉGNIER, 2006). Haveria "barreiras naturais" quase intransponíveis no cálculo racional entre investimento e retorno e, com efeito, uma naturalização de desigualdades.

Becker também desenvolveu um interessante trabalho sobre a economia da discriminação. Desde os anos 1940, economistas americanos já se preocupavam com as contradições entre os valores liberais e democráticos do país e com a discriminação racial sistêmica contra a população negra. Por outro lado, havia também a crença na possibilidade de racionalização da sociedade, na mudança institucional e na reorientação moral (ALMEIDA, 2019). Para Becker (1971), o racismo seria resultado da crença de que a raça interfere na produtividade — uma falha de mercado no que se refere às informações disponíveis. A desigualdade racial no mercado de trabalho (medida, por exemplo, pelas diferenças salariais) seria fruto de decisões tomadas por agentes de mercado, mas com base em preconceitos estabelecidos na sociedade.

Desse modo, não haveria uma intenção deliberada em discriminar, mas a persistência de práticas rotineiras. Seguindo a média do mercado, pagar o mesmo salário a negros e brancos seria irracional. Caberia ao Estado, com a menor interferência possível, e ao próprio mercado, remover as barreiras para a tomada de decisões orientadas pela maximização da produtividade (ALEMIDA, 2019). O próprio investimento em formação educacional seria uma forma de desconstrução ideológica do racismo. Mas a maior aposta foi feita nos comportamentos dos agentes econômicos, apontando para uma individualização e psicologização da questão. Em seus escritos sobre as relações entre famílias e capital humano, há uma tendência a naturalizar comportamentos — de homens e mulheres, ricos e pobres, negros e brancos, bem como de latinos, japoneses etc.

Becker (1993, p. 21) observa que não é possível omitir a influência das famílias no conhecimento, nas habilidades, nos valores e nos hábitos das crianças. E, se a educação formal e o treinamento são importantes investimentos em capital humano, as crianças aprenderiam melhor se fossem mais bem preparadas por seu grupo familiar de origem. Na sequência de seu argumento, afirma que pequenas diferenças observadas ainda quando os filhos são crianças significariam enorme discrepância quando já fossem adolescentes. Assim, o mercado de trabalho, em uma tradução literal das palavras de Becker, "não poderia fazer muita coisa" (1993, p. 21, tradução nossa), isto é, seria muito difícil

sustentar políticas para ajudar grupos que não foram bem-preparados, "não desenvolveram bons hábitos". As famílias "*underclass*" (de classes "mais baixas"), segundo o autor, transmitiriam um preparo inadequado de pai para filho[3].

A Economia, portanto, não aponta com muita ênfase para processos históricos, sociais e políticos, ou seja, para a construção social das relações econômicas, do investimento individual/familiar em educação e da formulação de políticas, tendendo a naturalizá-los. As teorias econômicas admitem que gostos e peculiaridades de cada indivíduo, isto é, de suas personalidades, comporiam o "capital humano", além da escolaridade e do ambiente socioeconômico. Habilidades como inteligência, iniciativa, liderança, capacidade de trabalhar em grupo, entre outras, são reconhecidas como fazendo diferença na "produtividade". A questão que se coloca é o quanto esse tipo de habilidade é tomado como derivado de uma carga genética, de dons naturais, não sendo reconhecidos os processos de socialização que estariam por trás da formação desse tipo de "personalidade". Escaparia ao campo de análise da Economia a origem desses atributos. O indivíduo é o foco da análise, e o comportamento natural de certos grupos, o objeto de políticas que visem ao equilíbrio na distribuição de bens, e, com efeito, na sociedade.

Assim, a educação seria importante: (i) como instrumento de inculcação de valores e de uma moral necessária à produtividade em grupos que não poderiam ser deixados à própria natureza; e (ii) como instrumento de capacitação técnica, da qual o indivíduo seria responsável, uma vez que são dadas oportunidades de ele estudar. Desse modo criar-se-ia um ambiente técnico, cultural e político favorável não apenas à estrutura produtiva, mas à sociedade como um todo (PEREIRA, 2001). Ainda com muita força nos dias de hoje, esse tipo de visão se esquece da necessidade de políticas públicas mais abrangentes de geração de empregos e trabalho e de distribuição de renda, em especial em um contexto de financeirização em que prevalece o poder do capital fictício, abstrato, daquele que não está atrelado à produção, e, portanto, daquele que não gera empregos.

Além do mais, as mudanças tecnológicas e políticas com início na década de 1970 demandam cada vez mais um menor número de empregados. Muitas tarefas passaram a ser executadas por máquinas. A maior parte da população ativa atua, hoje, no setor de

[3] O número de crianças e os gastos com os filhos também seriam fatores explicativos para esse preparo inadequado, e, consequentemente, para maiores dificuldades de aprender e de incrementar o capital humano. O autor afirma que japoneses, chineses, judeus e cubanos teriam menos filhos; assim, poderiam proporcionar melhor educação à prole. Já os mexicanos, porto-riquenhos e negros teriam famílias grandes, com prejuízo para a educação das crianças.

serviços, que não exige "uma educação técnica aprimorada, mas uma capacidade técnica bastante precária e limitada" (PEREIRA, 2001.). A alta qualificação é exigida de um número cada vez menor de candidatos a oportunidades de trabalho. Ou seja, a despeito de estarmos em nova fase de nossa história econômica e política, a educação, a qualificação e o treinamento para o trabalho, característicos do princípio do pleno emprego do Estado de Bem-Estar, continuam a ser evocados para explicar o desemprego, o baixo *status* e renda, o reduzido crescimento econômico, as desigualdades sociais, entre outros problemas sociais.

Educação, trabalho e estratificação na sociologia funcionalista

A Sociologia também foi/é herdeira de uma concepção ou crença na capacidade da ciência de lançar luz às possibilidades de conjugar instituições industriais, progresso, ordem e integração social. Disciplina preocupada com o que a relação entre educação, produtividade, emprego e renda informa acerca dos processos de estratificação e mobilidade, houve/há forte conformidade teórica entre o enfoque econômico aqui apresentado e o estrutural-funcionalismo. Figuras como Talcott Parsons e Kingsley Davis desencadearam um amplo debate sobre a estratificação na Sociologia americana do pós-Guerra, levantando as ideias de escola neutra, do sistema de educação aberto ao "mérito" e das "habilidades naturais" como elemento de distribuição de indivíduos pelas posições sociais abertas com a divisão técnica do trabalho (HONORATO, 2010).

Essas ideias são coerentes com a própria concepção funcionalista de sociedade, isto é, de um sistema integrado composto de subsistemas, no qual cada um deles seria responsável pelo desempenho de funções particulares e todos funcionariam de forma interrelacionada e interdependente, visando à complementação e à integração do todo. A abordagem funcionalista dá ênfase ao funcionamento equilibrado e harmônico da sociedade. Cada fenômeno é analisado a partir de sua contribuição na manutenção da integração do sistema social global. A função primordial do sistema de estratificação seria a própria integração de indivíduos e grupos: se a sociedade é um sistema integrado, para seu funcionamento seria necessário que funções sociais distintas fossem distribuídas e desempenhadas satisfatoriamente por indivíduos e grupos (REGO, 1972).

Se "estratificar" se refere a dispor hierarquicamente objetos agrupados em estratos ou camada, "estratificação social é um tipo particular de diferenciação social que resulta

da distribuição hierárquica, sistemática de grupos, estratos ou camadas sociais" (REGO, 1972). A estratificação social é universal, e a perspectiva funcionalista também admite que todas as sociedades, de alguma maneira, distribuem seus membros em posições sociais e induzem-nos a executar os deveres a elas inerentes. As questões que Davis e Moore (1945) tentaram responder foram: como distribuir os indivíduos nas diversas posições sociais, e, uma vez colocados nas posições, como fazê-los desempenharem os deveres a elas associados com eficiência e qualidade? O argumento é o de que as sociedades lhes instilam o desejo, os motivam a quererem ocupar posições e terem bom desempenho.

O ponto seria o de motivar que as "pessoas certas" cheguem às "posições certas", isto é, o preenchimento adequado das posições sociais (e o desejo no desempenho eficiente) se daria de acordo com o mérito individual, habilidades, capacidades e talentos naturais. As posições abertas pela divisão técnica do trabalho, no caso da sociedade industrial moderna, não seriam igualmente agradáveis — algumas, por exemplo, demandariam grande esforço físico. As posições também não requereriam os mesmos dons inatos e/ou treinamentos especiais e nem teriam a mesma importância funcional. Assim, por meio de recompensas, as sociedades poderiam assegurar a distribuição e o desempenho satisfatório adequado ao seu próprio funcionamento equilibrado. Recompensas poderiam ser dadas em renda/salários e *status*, entre outros recursos.

Seria possível, portanto, estabelecer um sistema hierárquico de posições, ocupadas por indivíduos que as disputam, a partir de uma composição entre qualidades inatas e treinamento. O próprio treinamento ou escolarização mais elevada seria resultado de dom natural em termos de esforço, dedicação, persistência etc., o que conferiria "mérito" em ser recompensado com maiores níveis de renda e *status*. As recompensas (econômicas e/ou simbólicas) seriam quase como "direitos" associados às posições, e a desigualdade social seria uma pura consequência dessas recompensas (HONORATO, 2010): "a desigualdade social é, portanto, um artifício inconsciente desenvolvido, por intermédio do qual as sociedades asseguram que as posições sociais mais importantes sejam criteriosamente preenchidas pelos mais qualificados" (DAVIS; MOORE, 1945, p. 117).

Por outro lado, se uma posição, a despeito de ser importante ao bom equilíbrio do todo, pode ser facilmente preenchida, por não requerer muito treinamento e nem habilidades naturais escassas ou talentos especiais, ela ficaria nos níveis mais baixos do sistema global da estratificação. Cabe a observação, portanto, de que esse sistema global

— um tipo de diferenciação social, que se constitui de uma distribuição hierárquica e sistemática de indivíduos por posições — teria fundamento em valores ou princípios que seriam tomados como válidos, verdadeiros ou legítimos por toda a sociedade, a qual, desse modo, daria legitimidade ao "mérito" associado às recompensas das posições que conferem mais prestígio e retornos em termos de rendimentos e concordaria com a avaliação de dons inatos e treinamento para a diferenciação social.

Institucionalizar-se-ia, portanto, de forma legítima, uma escala na qual indivíduos e grupos poderiam ser classificados em posições "superiores", "inferiores" ou "iguais", sendo a função principal dessa escala a boa integração social. Algumas passagens de escritos de autores funcionalistas acabam por dar à "classe" o sentido das próprias camadas de indivíduos que partilhariam posições semelhantes em uma escala de prestígio (por receberem da sociedade um mesmo grau de valoração), podendo, inclusive, apresentar certa homogeneidade moral (nos modos de ser, pensar, agir etc.). Gradações de classes poderiam ser observadas a partir de origens, condições econômicas e poder político (REGO, 1972). No mundo moderno, no entanto, a posição de classe não seria limitada pelo nascimento, uma vez que se trata de sociedades abertas à mobilidade social.

A questão é que toda a exposição de Davis e Moore se refere ao sistema de posições sem que haja considerações acerca dos processos sociais pelos quais certos indivíduos e grupos acabam por ter uma escolarização mais longa, acesso a treinamentos especiais ou mesmo a possibilidade de desenvolverem supostas habilidades ou dons naturais. Desse modo, desigualdades sociais podem se justificar pela natureza individual: talentos, esforço para se educar etc., na medida em que os Estados oferecem a todos acesso à escola. Noelle Bisseret (1974) nos mostra como a ideia de aptidões inatas foi se constituindo, ao longo do tempo, como parte central do sistema de interpretação que também a sociedade francesa dá às suas desigualdades escolares e sociais, chegando ao século XX associada às noções de mérito e de responsabilidade individual (elementos da ideologia liberal igualitária).

A autora mostra como a palavra (aptidão) passou a ser usada correntemente a partir do momento em que a burguesia tentou associar as desigualdades de destinos às instituições sociais, reivindicando o poder político em nome do mérito individual. Adicionalmente, passou a difundir a ideia de que a "lei", isto é, a legislação poderia oferecer a todos a possibilidade de se desenvolver física, intelectual e moralmente para o maior proveito da sociedade. Assim, foi proclamada pela constituinte a "instrução pública

comum a todos os cidadãos" (BISSERET, 1974). A instrução de todos e do povo passa a ter por papel o exercício, da melhor forma possível, das funções sociais exigidas pelo progresso. Para tanto, seriam necessários professores capazes, capacitados e com "aptidões pedagógicas". É possível perceber, portanto, que a essência da teoria meritocrática já estava proposta.

A burguesia do século XVIII, "centrada em seus próprios interesses" (BISSERET, 1974), teria recriado, para seu proveito, outra hierarquia e novas desigualdades sociais. Ela teria substituído a ideia de privilégio conferido pelo nascimento e por direito divino por noções como igualdade de oportunidades, de mérito, de aptidão, de competência e responsabilidade individual. O problema foi ter identificado "aptidões superiores" somente entre membros de sua própria classe. Essa concepção vai ser reforçada pela antropometria e craniometria da primeira metade do século XIX; por teorias da biologia da segunda metade do século XIX; e, finalmente, no século XX, por disciplinas como a Economia (como vimos com a teoria do capital humano), a Sociologia (abordagem funcionalista) e a Psicologia, embora ausente da maior parte das teorias psicológicas que visam a um corpo científico.

No campo da Psicologia, a ideia de "aptidões" apareceria somente associada à área de pesquisa em "seleção escolar e profissional", caracterizada mais por uma prática empírica e técnicas fundamentadas em demandas sociais e interesses extra científicos — como é o caso dos chamados testes psicotécnicos que verificam a aptidão para certas tarefas. Um conjunto de pesquisas da "psicologia diferencial" teria levado à produção de um incontável número de testes psicológicos que identificam aptidões variadas e, a partir delas, seria possível adequar as "pessoas certas para os lugares certos". Também teria se desenvolvido a área de "orientação profissional", indicando quais caminhos indivíduos dotados de diferentes aptidões deveriam seguir tanto no sistema de educação quanto, posteriormente (de forma mais ou menos precoce), na inserção profissional.

A grande questão é que foram criadas instituições escolares próprias para os possuidores de "aptidões superiores" e outras destinadas para aqueles que, na "ausência de aptidões", só poderiam vir a realizar tarefas mais manuais e práticas, próprias das classes trabalhadoras (BISSERET, 1974). A natureza seria sempre a causadora das diferenças individuais e sociais. Mas críticas começam a ser dirigidas a esse tipo posição: por que as aptidões naturais relacionadas às melhores posições sociais nunca são distribuídas ao acaso? Por que, segundo a riqueza da população, o nível intelectual das

crianças se modificava? Por que as crianças "inaptas" estariam sempre presentes entre os filhos de trabalhadores? Por que certas tarefas seriam mais adequadas às mulheres? A escola, portanto, ofereceria as mesmas oportunidades sociais?

Outro autor identificado com a concepção teórico-metodológica funcionalista é Talcott Parsons, apontado, até mesmo, como um dos principais construtores do pensamento sociológico do pós-Guerra. Vivendo em um período de prosperidade social e sucesso econômico norte-americano, acreditava no progresso social produzido pelo desenvolvimento industrial, na racionalização da produção, na ordem social, no equilíbrio dinâmico da sociedade, na burocracia como aperfeiçoamento social, no consenso e na expansão racional dos sistemas públicos de educação. Também deu ênfase às profissões e ao profissionalismo — ao exercício moral de competência e produtividade a eles associados — na "nova ordem meritocrática" e de democracia liberal, em benefício do interesse público dos Estados Unidos (MAFRA, 2005).

No campo das teorias funcionalistas ou "teorias da ordem", constituído também pelo positivismo, o funcionalismo organicista e evolucionista (Herbert Spencer), o funcionalismo clássico (Émile Durkheim) e o neofuncionalismo (Jeffrey Alexander), o estrutural-funcionalismo parsoniano mostrou força entre os anos 1940 e 1970, apoiado, principalmente, na ideia de uma organização de elementos interrelacionados que fossem "úteis" para a sociedade e na internalização de valores ou de um código moral que pudesse articular necessidades sociais e vontades, interesses e escolhas individuais. Poderia existir diferenças entre o desejável para a sobrevivência do sistema social e os objetivos perseguidos pelos indivíduos, mas a socialização seria a saída para essa contradição. Nesse processo se poderia regular as escolhas individuais (MAFRA, 2005).

Desse modo, o comportamento humano não poderia ser previsto a partir de uma avaliação racional meios–fins, ou com base, apenas, em informações acerca de situações variadas, mas através dos valores assumidos pelos próprios atores como verdades, verdades suas, inclusive. Diferentemente dos economistas americanos da teoria do capital humano, os fins e os objetivos das ações sociais não estariam na própria racionalidade humana, mas na sociedade, na ordem normativa. As ações sociais (e, consequentemente, o sistema social) seriam produtos de padrões simbólicos ou culturais comuns, compartilhados por todos. Na medida em que os indivíduos são também "personalidades" e "naturezas", seria necessário promover via socialização a aprendizagem e manutenção de motivações adequadas à participação deles em padrões de ações (MAFRA, 2005).

De acordo com Durkheim (1955), se a educação, em qualquer sociedade, de qualquer tempo histórico e lugar, é sempre socialização, isto é, preparo para a vida social, o conteúdo e a forma do processo educacional sempre atendem a necessidades sociais. Desse modo, em uma sociedade caracterizada por intensa divisão social do trabalho, por solidariedade orgânica e por afastamento de concepções religiosas do domínio da razão, seriam necessárias mudanças no processo de socialização, na organização da escola, nos métodos pedagógicos e na moralidade, de tal forma que esses aspectos estariam coerentemente articulados tanto ao individualismo (princípio fundante do mundo moderno) quanto à própria divisão técnica imposta por uma economia que se industrializava. A educação teria, portanto, uma função diferenciadora, além de homogeneizadora.

Parsons dá foco à função diferenciadora, ou melhor, à função "distributiva" da educação, em trabalho que produziu sobre a escola primária. Trata-se do artigo "The school class as a social system: some of its functions in American Society", de 1959 (PARSONS, 1963). Parsons busca analisar a relação entre a estrutura da sala de aula de uma escola primária e a função da escola de socialização e distribuição em futuros papéis sociais adultos (NOGUEIRA, 1995). Segundo Petitat (1989b *apud* NOGUEIRA, 1995, p. 45), para Parsons, a escola, um subsistema com função de integração social, inculcaria nas crianças um modelo cultural; as emanciparia da identificação primária com a família; diferenciaria e hierarquizaria os alunos de acordo com seus desempenhos; e, finalmente, selecionaria e distribuiria recursos humanos para a estrutura ocupacional.

Na sala de aula, atitudes morais e habilidades seriam desenvolvidas; conhecimentos e saberes, aprendidos. Os desempenhos individuais demarcariam aqueles que seriam motivados a continuar os estudos, alcançando uma escolarização mais longa, e, com efeito, maior probabilidade de atingir "posições superiores", e aqueles que seriam orientados a sair mais precocemente do sistema em direção ao trabalho e a "posições inferiores". Parsons (1963) argumenta que o que garante o processo "neutro" de diferenciação a partir de performance acadêmica, bem como o processo, igualmente "neutro", de distribuição de recursos humanos são as avaliações, que teriam um caráter universal (imposto a todos) e racional. Assim, institucionalizariam e legitimariam diferenças de *status* que têm base no mérito, um valor comum, socialmente partilhado:

> Assim, interpondo-se como uma mediação entre a família e a sociedade — e funcionando segundo normas "universalistas" — a escola asseguraria uma redução do poder dos elementos atributivos (ascription) originários da família, na determinação do lugar a ser ocupado na estratificação social (Petitat, 1989a). Como em virtude do desenvolvimento/complexificação da sociedade, a criança é cada vez mais precocemente submetida à socialização pela escola, resulta daí que a posição social futura torna-se cada vez menos dependente da origem social, ocasionando um "processo de erosão dos elementos atributivos da estratificação social" (Petitat, 1982). Segundo Parsons (1973, p. 102), "o século XX abriu uma nova fase de transição entre uma estratificação hereditariamente atributiva e uma estratificação inteiramente não atributiva", de tal forma que a correlação entre nível escolar atingido e status ocupacional e social torna-se cada vez mais estreita (NOGUEIRA, 1995, p. 45-46).

Desse modo, podemos verificar, mais uma vez, como a teoria estrutural-funcionalista é bem articulada à própria ideologia liberal da igualdade de oportunidades sociais. Indivíduos e grupos "bem-sucedidos" seriam mesmo dotados de uma "biologia superior", que, somada à educação formal, os levaria a posições de maior prestígio, renda e poder? Hoje a ideia de humanos biologicamente superiores, ou pelo menos de pessoas com as "habilidades naturais certas para os lugares certos", que sabem naturalmente aproveitar oportunidades, ainda tem muita força. Mas outras abordagens da sociologia da educação começaram a observar que processos de socialização distintos — mais ou menos de acordo com os valores escolares baseados em uma educação iluminista — estariam no centro da explicação das desigualdades de escolarização e de oportunidades sociais.

É importante notar que o conceito de QI[4], por exemplo, provocou bastante entusiasmo na sociedade americana do pós-Guerra, que ansiava por eficiência acadêmica, empresarial e social. Entretanto, nunca se conseguiu comprovar cientificamente que uma "inteligência geral", natural, congênita, pudesse ser localizada com exatidão, tampouco houve acordo sobre a sua própria definição, embora inúmeras ferramentas tenham sido testadas e implementadas. O Exército americano passou a adotar testes de QI e outros para o alistamento; escolas e universidades para orientação vocacional, avaliação institucional e seleção. Mas altos níveis de inteligência só eram evidenciados por esses

[4] Coeficiente de inteligência.

instrumentos em grupos mais abastados. Negros, judeus e outras minorias nunca demonstravam aptidão natural para atividades de altas posições sociais.

O desempenho em testes de QI e de outras "aptidões", de acordo com pesquisadores de universidades americanas variadas (SHENK, 2011), no entanto, não significa "imutabilidade" — resultados são modificados por mudanças no ambiente familiar e profissional; pelo contexto histórico; pela forma como os filhos são criados; por maior ou menor isolamento social de uma comunidade; por mudanças no nível de escolaridade; pela qualidade da educação recebida; pelo grau de exigência cobrado das crianças; pela maior ou menor aprendizagem para pensar abstrata, lógica e hipoteticamente; pela transição cultural da própria sociedade em direção a um pensamento científico, entre outros fatores. Ainda assim, é difícil convencer aqueles que acreditam só e fortemente em natureza, e não em processos sociais e em socialização.

Betty Hart e Todd Risley (2003), da Universidade do Kansas, afastando-se das testagens de QI, realizaram uma pesquisa na tentativa de compreender o fato de que, a despeito de intervenções de programas do governo federal, crianças de famílias mais pobres tinham mais dificuldade para se alfabetizar, além de vocabulário mais reduzido. Por cerca de três anos, acompanharam 42 famílias de distintos níveis socioeconômicos: alto, médio e baixo *status* e aquelas dependentes de assistência social. Crianças entre sete e nove meses, mesmo antes de começarem a falar, foram observadas em tudo o que faziam em suas residências. Os pesquisadores também registraram o dia a dia das famílias, observando o que faziam para as crianças e em torno delas; bem como a exposição que elas tinham às palavras, em termos de quantidade por hora e de sua complexidade.

Os resultados foram que, quanto maior o *status* socioeconômico da família, maior a quantidade de palavras às quais as crianças eram expostas; mais se fazia uso de palavras e estruturas mais complexas da língua; e menores eram as expressões verbais de censuras no relacionamento diário, enquanto eram maiores as de incentivo. As diferenças de habilidades verbais das crianças quando elas já estavam na pré-escola correlacionaram-se ao *status* socioeconômico das famílias, mas a conclusão dos autores aponta para que o processo se dá em função da experiência social das crianças no momento em que são quase exclusivamente dependentes da família: entre zero e três/quatro anos de idade. Não existiria, portanto, o gene do "falar bem", mas experiências verbais, de afeto e outras, associadas ao estilo de vida das famílias. O processo, portanto, é social.

Não há evidências científicas de que crianças com melhores desempenhos na pré-escola os têm por que são mais inteligentes ou porque herdaram de seus genitores aptidões e habilidades valorizadas pelos professores. A expressão oral das crianças, a desenvoltura na argumentação, o uso de estruturas mais complexas da língua materna, por exemplo, não podem ser explicadas, de forma reduzida, por um efeito genético. Desse modo, a própria ideia de esforço e mérito ficaria comprometida, uma vez que a natureza não deixaria ninguém fazer nada diferente do que já estava determinado biologicamente. Conversar e ler para as crianças desde cedo, cotidianamente e com afeto, por outro lado, são práticas que comprovadamente podem vir a incrementar os recursos que elas têm para serem mais bem-sucedidas ao longo do *cursus* escolar[5].

No século XX a natureza substituiu a vontade de Deus no que se refere às fontes do *status* social (SHENK, 2011). O imaginário liberal do dom e do mérito foi reforçado pelas tentativas científicas de explicar como seria possível chegar a patamares elevados de sucesso individual, crescimento econômico e desenvolvimento social. A Sociologia, entretanto, começou a mostrar, por meio de pesquisas apoiadas em dados empíricos e exercícios estatísticos, que nem todo mundo pode se tornar o quiser. Mas as forças que os impedem seriam mais transponíveis. Oportunidades de estudar, permanecer no sistema escolar, aprender, concluir os estudos, buscar trabalho e competir por posições sociais são processos sociais; estão sujeitos a políticas públicas, institucionais e estratégias de indivíduos e grupos. São objeto da ação humana, e não fenômenos da natureza.

Considerações finais

Muitas são as críticas que há meio século se dirigem tanto à teoria do capital humano quanto ao estrutural-funcionalismo. A começar pela própria figura controversa de Talcott Parsons, sua abordagem é julgada como tendo dispensado rigorosa observação empírica. São excluídos de sua análise quaisquer antagonismos entre indivíduos-escola-sociedade, em um quadro que aponta sempre para a conservação e harmonia social e não para a mudança (NOGUEIRA, 1995). Outros pontos que, desde os anos 1960, têm sido desconstruídos pela pesquisa sociológica, são: o da escola neutra, que veicula conteúdos neutros e seleciona os alunos por avaliações racionais e universais; o da equalização dos

[5] Ver, por exemplo, a pesquisa de Bernard Lahire, no livro *Sucesso escolar nos meios populares: razões do improvável*.

“competidores” na largada; e o do tratamento igualmente neutro dos professores com os estudantes (BOURDIEU, 1966; FORQUIN, 1990; BOWLES; GINTIS, 1976).

Mafra (2005) completa a lista de críticas mostrando que inúmeras pesquisas, já nos anos 1970, passaram a verificar que não se sustentava a igualdade e homogeneidade entre escolas públicas por estarem situadas nas mesmas regiões geográficas. Além do mais, as grandes pesquisas realizadas em todo o mundo ocidental, como a que ficou conhecida nos Estados Unidos por “Relatório Coleman”, de 1966, sem dúvida, passaram a identificar fortes correlações entre o *status* socioeconômico das famílias, a evasão ou permanência dos estudantes no sistema escolar e seus desempenhos em testes de conteúdos variados (COLEMAN, 1966; FORQUIN, 1990). Para Nogueira (1995) e Mafra (2005), Parsons nunca compreendeu bem as relações que, no campo da educação, estabelecem-se entre o que é herdado (“*ascriptive”*) e o que é adquirido (*“achievement”*).

As pressuposições de Davis e Moore (1945) e da teoria do capital humano vigoram, ainda hoje, com mais força (em comparação às proposições de Parsons), a despeito de inúmeros questionamentos. Geralmente, o que se problematiza são os argumentos abstratos e a ausência de evidências empíricas (COLLINS, 1971); as pressuposições irrealistas de uma competição perfeita, na qual os atores (empregadores e candidatos a empregos) teriam igual acesso a informações sobre o mercado de trabalho. Além disso, as habilidades, centrais na explicação, não são definidas e nem operacionalizadas, como se fosse fácil identificá-las e medi-las (BILLS, 2003). Não se explica o porquê de as habilidades que conferem maior renda, *status* e poder serem apenas encontradas nas classes mais abastadas, nos grupos mais privilegiados social e economicamente.

Assim, o sucesso individual é explicado apenas por capacidades, habilidades e competências naturais, além do treinamento dado pela escola. Mas as teorias não problematizam o acesso e permanência diferenciados, segundo marcas sociais e outros indicadores socioeconômicos, no sistema de educação. Não são consideradas condições históricas, estruturais, políticas, sociais ou culturais (NOGUEIRA, 1995, p. 50) para o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos. Há uma suposição de relação imediata e direta entre a economia industrial e a educação, nessa ordem. É a mudança tecnológica que causa um aumento constante dos requisitos em termos de habilidades da força de trabalho que, em parte, são adquiridos na escola. Outra parte é dada ao acaso, pela natureza. O sucesso americano? Esforço pessoal, ciência, tecnologia e treinamento!

A produtividade não é algo que se possa ser medido com exatidão; nem se pode verificar o quanto da produtividade pode ser respondida pelo processo de escolarização e o quanto diria respeito a dons da natureza. Como coloca Collins (1971), é difícil distinguir claramente o que é afetado por novos arranjos no processo de produção e de trabalho, por mudanças nas habilidades dos trabalhadores adquiridas com a experiência no próprio trabalho, por tecnologias e por habilidades forjadas pela educação formal. Bills (2003) se preocupa com as transações do mercado de trabalho que culminam com alguém conseguindo um emprego, dando ênfase às decisões dos empregadores no momento de contratar um funcionário. Os empregadores avaliam um candidato e decidem ou não por ele a partir de vasta estrutura institucional e de uma série de informações imperfeitas.

O diploma escolar seria apenas uma dessas informações imperfeitas acerca da qualidade dos indivíduos. A teoria do "*screening*" (triagem) tenta preencher as lacunas da teoria do capital humano. Na triagem a uma vaga de emprego, os próprios candidatos sinalizariam suas capacidades produtivas. Para Bills (2003) haveria, nessa teoria, um grau irreal de autosseleção criteriosa, na qual os indivíduos são plenamente cientes de sua própria produtividade potencial. Mas quais são as evidências empíricas das suposições comportamentais dos economistas? E as perdas de eficiência no caso de os empregadores não realizarem adequadamente a triagem? Thurow (1975 *apud* BILLS, 2003) também teria tentado defender a relação escola-produtividade: mesmo não ensinando habilidades específicas, a escola aumentaria a capacidade de treinamento.

Tentando também se afastar de uma versão rígida da teoria do capital humano, Arrow (1973 *apud* Bills, 2003) argumentou que a passagem pelo ensino superior serve como um dispositivo de triagem por classificar indivíduos de habilidades diferentes, transmitindo informações aos empregadores, e tal fato seria mais importante para os retornos individuais do que sociais, uma vez que esse nível de ensino não estaria necessariamente associado à maior produtividade econômica. O ensino superior ofereceria um duplo filtro: primeiro a admissão e depois a graduação. Posteriormente, à medida da observação no local de trabalho, as informações seriam mais completas: a filtragem do trabalho se sobreporia à do ensino superior. Mas não há explicações sobre como é possível medir, com objetividade, a produtividade no emprego.

A teoria do sinal (SPENCE 1973; 1981 *apud* BILLS, 2003) faz outra tentativa de "melhorar" a teoria do capital humano, admitindo a contratação sempre como um investimento sob incerteza. Os empregadores teriam um conjunto de características

pessoais que poderiam ser observadas, como diplomas, experiência, cor/raça e sexo. As características inalteráveis seriam "índices", e as demais, "sinais". Ambos seriam parâmetros para a produtividade do trabalhador. Mas parâmetros imperfeitos, sem apoio em evidências empíricas, beirando a crenças preconceituosas e não verídicas. Enfim, são sempre suposições simples, que se mostram não reais para os sociólogos do trabalho, da educação e da produção e efeitos das desigualdades.

Outros autores, como Ishida, Spilerman e Suh (1997 *apud* BILLS, 2003), preocuparam-se em investigar os efeitos da qualidade das instituições de ensino superior na probabilidade de trabalhadores terem promoções em uma empresa japonesa e em uma empresa norte-americana. A hipótese era a de que diferenças de qualidade educacional seriam importantes na entrada na empresa e persistiriam à medida que adquirissem estabilidade. O que encontraram foi que trabalhadores com diplomas de instituições de maior prestígio tinham maiores habilidades cognitivas, mas não ficou claro se elas existiam em função do processo de seleção dessas instituições ou da própria aprendizagem na passagem pelo ensino superior. É difícil chegar a qualquer evidência que ajuste de forma satisfatória a teoria do capital humano.

Superado o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos, essas teorias não problematizam o que as pessoas aprendem e como aprendem na passagem pelo sistema de educação. O que parece é que todas as escolas/universidades são iguais, recebendo estudantes que são iguais no ponto de partida. Não há referências à segmentação do sistema (BOWLES e GINTIS, 1976), a diferentes percursos de formação, ao desigual valor social atribuído a distintas instituições. Salários menores conferidos a mulheres e negros, a despeito dos empregadores desejarem a maior produtividade o possível, são vistos como legítimos, em função da média dos salários pagos pelo mercado baseados na discriminação. Além disso, o que dizer do fenômeno do "*overeducation*", isto é, indivíduos cada vez mais trabalhando em tarefas que exigem nível escolar menor do que o de seus diplomas?

Certos diplomas ou licenças para realizar determinadas atividades nem sempre têm a ver com demandas do sistema econômico, podendo se tratar de uma estratégia de "fechamento" (LARSON, 1977) de um grupo social/grupo profissional para monopolizar determinado serviço. Diplomas também têm um valor histórico-social (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1975), e são observadas lutas constantes entre o título e o real (seu valor social, recompensas materiais, benefícios, identidades etc.). O valor social de um título

de licenciatura é o mesmo ao longo do tempo? Como os professores chegaram a um quadro atual de desprestígio? É necessário descontruir a suposição de que mobilidade social depende apenas da ação individual; de que a obtenção de um diploma leva imediatamente a um cargo/emprego/posição e recompensas sociais.

Outra suposição que deve ser questionada é a de que a tecnologia é a única definidora da formação dos trabalhadores (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1975). A demanda por educação nem sempre é econômica. O desejo de se escolarizar nem sempre se dá em função do mercado de trabalho (COLLINS, 1971). O campo da educação tem certa autonomia frente ao campo da economia, do trabalho, do mercado de trabalho etc.; tem uma lógica e dinâmica próprias. E se, por um lado, a educação tem a função de re/produção das posições sociais, por outro, ela nem sempre está relacionada à re/produção técnica. Diplomas escolares são também "certidões de competência cultural", podendo ou não corresponder a uma competência de fato (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1975). Mas quanto menor a exigência técnica, mais espaço sobra para efeitos da origem sobre os destinos sociais.

Finalmente, o ponto a se considerar é o de que as conclusões das teorias aqui apresentadas não devem enterrar-nos na concepção menos otimista da "educação a serviço da reprodução de desigualdades". Educação reproduz e transforma. Como já dito, o fenômeno é complexo. A elevação da escolaridade da população não é salvação única para muitos problemas que as sociedades modernas classificam como tal. Por outro lado, a escola tem papel de extrema importância na formação cultural/moral do mundo moderno, que permite a manutenção de laços sociais, como os valores republicanos e democráticos; é fundamental, do mesmo modo, no avanço dos direitos e na defesa da igualdade de oportunidades (MAFRA, 2005, p. 50-51). Finalmente, é passaporte para *status* sociais, renda e poder, embora a relação dos fatores não seja imediata.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARROS, Luciano Alencar. O fim político da "Era do Ouro" nos Estados Unidos. **Leituras de Economia Política**, Campinas, 30, jan./jun. 2020.

BECKER, Gary. **Human Capital**: a theoretical and empirical analysis with special reference to education. 3rd Ed. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1993.

BECKER, Gary. **The economics of discrimination.** 2nd Edition. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1971.

BILLS, David B. Credentials, signals and screens: explaining the relationship between schooling and job assignment. **Review of Educational Research**, v. 73, n. 4, Winter 2003.

BOURDIEU, Pierre (1966). A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 11 Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert (1976). Promessas quebradas: reforma da escola em retrospectiva. *In*: BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco (Org**.). Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BRITO, Evandro. Intencionalidade, etologia e educação – convergências entre Mill e Brentano. *In*: MATOS, José Claudio (Org.). **Comunicação, linguagem e mente no contexto da filosofia da educação**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2015.

COLEMAN, James S. Desempenho nas escolas públicas. *In*: BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

COLLINS, Randall. Functional and conflict theories of educational stratification. **American Sociological Review**, v. 36, n. 6, dec. 1971.

ELACQUA, G. *et al.* **Profissão professor na América Latina**: por que a docência perdeu o prestígio e como recuperá-lo? New York: BID, 2018.

FORQUIN, Jean-Claude (1990). Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, Jean-Claude (Org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

HART, Betty; RISLEY, Todd R. The early catastrophe. **Education Review – Schools at the heart of their communities**, v. 17, n. 1, autumn 2003. Disponível em: https://educationpublishing.com/wp-content/uploads/2019/06/Education_Review_Vol.17_No.1.pdf#page=116. Acesso em: 13 ago. 2021.

HARVEY, David (1989). **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HONORATO, Gabriela de Souza. **Intermediação do acesso aos empregos e inserção profissional**: os profissionais de recursos humanos sob o olhar sociológico. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Sociologia). Rio de Janeiro: PPGSA/IFCS/UFRJ, 2010.

KARABEL, Jerome & HALSEY. A. H. P**ower and ideology in education.** New York: Oxford University Press, 1977.

LARSON, Magali Sarfatti. **The rise of professionalism:** a sociological analysis. Los Angeles: University of California Press, 1977.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. A técnica como capital e o capital humano genético. **Novos Estudos CEBRAP** (80), mar. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/9Yt3VwKcXRZty9KjX3sgvGB/?format=html&lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2021.

MACIEL, Paulo Henrique Freitas; SOUSA, Antonia de Abreu; SOUZA, Ana Carmita Bezerra de. Liberalismo e financiamento da educação em Adam Smith. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 19, jan./jul. 2018. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38411/1/2018_art_phfmacielaasousa.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

MAFRA, Leila de Alvarenga. O pensamento sociológico de Talcott Parsons. *In*: MAFRA, L. de A. & TURA, M. de L. R. (Orgs.). **Sociologia para educadores**: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

MARTINS, André Luiz de Miranda; PIMENTEL, Roberta Louise Fernandes. *In*: XIX **Enep** – Encontro Nacional de Economia Política. UFSC: Jun 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280494951_EM_BUSCA_DAS_ORIGENS_DA_ECONOMIA_CONSERVADORA_THOMAS_MALTHUS_NASSAU_SENIOR_E_AS_POOR_LAWS_DE_1834. Acesso em: 25 ago. 2021.

MONTEIRO, Waleska de Fátima. A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: uma análise de Theodore Schultz e Gary Becker. **Reoeste – Rev. Econ. do Centro-Oeste**, Goiânia, v. 2, n. 1, 2016. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/17471/5/Artigo%20-%20Waleska%20de%20F%c3%a1tima%20Monteiro%20-%202016.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

MORAIS, Regis (1989). A educação brasileira nos séculos XIX e XX. *In*: **Cultura Brasileira e educação.** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. **Cad. de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 43-66, dez. 1995.

OLIVEIRA, Luiz Henrique da Silva. **Educação e Salários**: teoria do capital humano e paradigmas concorrentes. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas). Brasília: UnB, 2018. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/24748/1/2018_LuizHenriqueDaSilvaOliveira_tcc.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

PARSONS, Talcott (1963). *In*: BRITTO, Sulamita de. Sociologia da juventude III: a vida coletiva juvenil. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

PEREIRA, José Flávio. Educação, trabalho e bem-estar. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 149-155, 2001. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2762/1895. Acesso em: 25 ago. 2021.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea**: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI. 1 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

RAMOS, Carlos Alberto. **Introdução à economia da educação.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

RÉGNIER, Karla Von Dolinger. **O que conta como mérito no processo de seleção de gerentes e executivos no brasil** – uma análise baseada na oferta de empregos de anúncios classificados. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Sociologia). Rio de Janeiro: PPGSA/IFCS/UFRJ, 2006.

REGO, Maria Laura Pinheiro. Análise da concepção funcionalista da estratificação social. **Rev. C. Sociais**, v. 3, n. 2, 1972. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/42718. Acesso em: 11 ago. 2021.

ROMERO, Gustavo**. Ordem ou progresso**: moral, economia e harmonia social em Thomas Malthus e John Stuart Mill. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico). Campinas: Unicamp, 2019. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/333404/1/Romero_Gustavo_M.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

ROSA, Divino Batista Alves. As ideias defendidas por Adam Smith para a educação: suas influências nas orientações curriculares da educação básica do estado do Mato Grosso. In: **XII Educere** – Congresso Nacional de Educação. PUCPR – 26 a 29 de out. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16386_7397.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, n. 12, jul./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/zS5YP9GZGXRbFbzsfCV8Hcj/abstract/?lang=pt. Acesso em: 24 ago. 2021.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma **policy science** no Brasil (1920-1979). Bragança Paulista: Ed. Univ. de São Francisco, 2002.

Capítulo 2

Teorias da reprodução: marxismo, estruturalismo, desencanto e possibilidades de resistência.

Ana Carolina Christovão

Maria Comes Muanis

Resumo: O capítulo aborda algumas teses que debateram as relações entre os sistemas de ensino e as desigualdades sociais, entre as décadas de 1960 e 1970, e que ficaram conhecidas sob a denominação de teorias da reprodução. Tem como objetivo, portanto, apresentar o pensamento de um conjunto de autores, de vertente marxista estruturalista, que se ocupa das discussões sobre o papel dos estabelecimentos de ensino junto aos processos de reprodução material dos indivíduos em duas classes, como os franceses Althusser e Baudelot e Establet e os americanos Bowles e Gintis. Além de outro conjunto que se centraria nos debates acerca do fenômeno da reprodução cultural atrelado às instituições escolares, como o francês Bourdieu e os ingleses Bernstein e Willis. Por fim, propõe-se um breve debate sobre os limites estabelecidos pelo pessimismo associado a tais correntes de pensamento, buscando ressignificá-lo.

Palavras-chave: desigualdades educacionais; teorias da reprodução; estruturalismo e marxismo.

Introdução

Neste capítulo analisaremos as teses predominantes no campo da sociologia da educação, nos anos 1960 e 1970, que se dedicaram a compreender os mecanismos através dos quais as instituições de ensino contribuiriam para a produção e reprodução da estrutura social de dominação, característica dos modelos de sociedade capitalista.

Agrupados, posteriormente, sob a denominação comum de "teóricos da reprodução", os principais representantes desse paradigma distinguem-se por duas

principais chaves de interpretação. Por um lado, aqueles cujas obras analisam o papel dos sistemas de ensino na preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho ancorado na divisão entre duas classes econômicas sociais, como Althusser (1970), Baudelot e Establet (1971) e Bowles e Gintis (1976). Por outro lado, as investigações de Bernstein (1975, 2003), de Bourdieu e Passeron (1970, 2014) e de Willis (1977), que analisam a reprodução social mediada pela cultura, seja por meio das vantagens obtidas com a legitimação da cultura das classes dominantes conferida pelas instituições escolares, elemento central nas interpretações dos dois primeiros, seja pela demonstração de como a cultura de classe marca a experiência dos estudantes das classes trabalhadoras na vida escolar e determina as escolhas que selam seus destinos como proletários, perspectiva do britânico Paul Willis.

Como ponto de partida para discussão a respeito do conjunto de trabalhos que são foco deste documento, propõe-se uma breve reconstituição, de perspectiva histórica, a respeito do contexto social que favoreceu a construção de tais ideias, em especial o processo de massificação escolar ocorrido nas décadas de 1950 e 1960, nos países centrais do capitalismo, como França, Inglaterra e Estados Unidos (KARABEL; HALSEY, 1977; DANDURAND; OLLIVIER, 1991; FORQUIN, 1995; NOGUEIRA, 1990; SILVA, 1990; FERREIRA, 2006; DEROUET, 2002).

A expansão dos sistemas de ensino se insere num projeto político estruturado em torno de dois eixos: o desenvolvimento econômico animado pelas descobertas científicas e pelos avanços tecnológicos e um compromisso de redistribuição relativa de riquezas e vantagens pelo Estado de Bem-Estar Social (DANDURAND; OLLIVIER, 1991). De fato, foi sob as justificativas econômicas — de necessidade de mão de obra qualificada para o desenvolvimento econômico e tecnológico desses países que, ademais, viviam sob o contexto da Guerra Fria — e as justificativas de justiça social que se operou essa ampliação dos sistemas escolares. Do ponto de vista econômico, o período pós-Segunda Guerra Mundial, anos que ficaram conhecidos como os “Trinta Gloriosos”, foi marcado por um grande ciclo de prosperidade mundial, interrompido apenas a partir dos impactos da crise do petróleo, no início dos anos 1970. Foi também nesse período que o acordo tecido entre classes sociais antagônicas, especialmente nos países europeus, desenhou um modelo de Estado calcado num ideário de igualdade social e proteção aos mais pobres comprometido com o desenvolvimento de políticas que garantissem o bem-estar social.

No continente americano, concorrendo com as políticas reformistas que iam ganhando cada vez mais espaço na Europa, nesse mesmo período, emergia a chamada "Guerra Contra a Pobreza", com suas iniciativas de vertente compensatórias, por um lado e, por outro, políticas de desenvolvimento econômico e modernização tecnológica, representadas, entre outros, pela teoria econômica do capital humano, de Theodore Schultz.

Nesse contexto, mais dois aspectos se destacavam: (i) o ambiente de disputas que compunha a Guerra Fria protagonizada pelos Estados Unidos e União Soviética, levando a um grande investimento em prol de uma educação voltada ao alcance da superioridade tecnológica; e (ii) a chegada ao ensino secundário de um número expressivo de estudantes nascidos na segunda metade da década de 1940, durante o *baby boom*, exigindo a expansão dos números de instituições de ensino e de vagas disponíveis nessas.

Não obstante, a promessa de democratização dos sistemas de ensino que respondia a "um novo ideário relativo ao papel social da escola" (NOGUEIRA, 1990, p. 50), comprometido com o debate premente na época acerca das desigualdades sociais, não se concretizara. A extensão da obrigatoriedade escolar em direção aos grupos sociais que, até então, permaneciam excluídos dos estabelecimentos de ensino, não garantiu oportunidades iguais a todos pelas distinções dentro dos próprios sistemas de ensino. Ou ainda, as credenciais que dispunham de grande prestígio social, até aquele momento, passaram a não apresentar o mesmo valor numa sociedade na qual se tornavam "lugar comum". Mesmo as políticas reformistas europeias, ou as políticas compensatórias americanas, não haviam alcançado os resultados esperados no enfrentamento às desigualdades educacionais.

As constatações desse fracasso revelaram-se principalmente pelas informações trazidas nos grandes *surveys* realizados nos Estados Unidos, França e Inglaterra nas décadas de 1960 e 1970. O Relatório Coleman (Estados Unidos, 1966) apontava a grande influência do perfil socioeconômico das famílias dos estudantes na explicação da variação de seus desempenhos acadêmicos, em especial se comparada a uma quase insignificância da variação de insumos escolares. O INED (França, 1962-1972) demonstrava as chances e trajetórias escolares desiguais entre os filhos de agricultores, operários e executivos, a partir dos dados de uma pesquisa longitudinal que acompanhou durante dez anos uma coorte de 17 mil estudantes. Pesquisas na Inglaterra, como o Relatório Plowden (1967), sustentavam resultados semelhantes. Esses grandes levantamentos de dados empíricos

demonstravam que os recentes fenômenos de massificação do ensino — articulados igualmente ao período de reconstrução nacional, pós-guerra — não garantiram a efetiva democratização dos sistemas e colocavam em xeque as promessas de igualdade de oportunidades ao demonstrarem a manutenção das desigualdades educacionais.

Parecia, portanto, inevitável constatar que as estruturas sociais de dominação permaneciam inalteradas, mesmo diante da expansão educacional. Nesse sentido, é possível afirmar que "as políticas igualitárias falharam" (KARABEL; HALSEY, 1977, p. 45). No plano social e político, na década de 1960, os países europeus e os EUA passaram a ser cenário de revoltas sociais, motivadas por inúmeros fatores como tensões étnico-raciais, culturais e entre classes. Nos EUA, predominou o movimento pelos direitos civis; na França, revoltas estudantis culminaram com maio de 1968 e o ataque frontal ao sistema de ensino e às relações de poder nele contidas.

No plano teórico-epistemológico, deu-se início um novo período na sociologia da educação, marcado pelo "desencanto" (FORQUIN, 1980). Importava, agora, trazer para o centro da análise os mecanismos pelos quais os sistemas de ensino reproduziam as desigualdades sociais e as relações sociais de dominação, sob a inspiração, principalmente, do marxismo estruturalista. Os teóricos da reprodução, a despeito da especificidade de suas contribuições, partilharam a centralidade atribuída às relações entre a escola e a estrutura social, propondo uma reinterpretação dessas (KARABEL; HALSEY, 1997; NOGUEIRA, 1990).

Althusser, na década de 1970, definiu a escola como "Aparelho Ideológico do Estado", desempenhando papel essencial junto à garantia da reprodução das relações de exploração. Os também franceses Baudelot e Establet (1971) identificavam uma divisão da escola em duas grandes redes atreladas às duas classes da sociedade capitalista. Bowles e Gintis (1976), nos Estados Unidos, nesse mesmo período, desenhavam a "teoria da correspondência" apontando o sistema educacional como essencial para a reprodução da divisão do trabalho, na medida em que cultivava, nos estudantes, características desejadas para empregos distintos de acordo com seu pertencimento de classe social.

Se, por um lado, os autores da vertente materialista da reprodução traçavam uma associação mais imediata entre as divisões do sistema de ensino, as características forjadas nos estudantes de distintas classes sociais e o uso ideológico da educação para manutenção da divisão de classes na sociedade capitalista; por outro, diferentes autores

propuseram chaves analíticas da reprodução em que os elementos culturais assumiam papel central.

O sociólogo britânico Basil Bernstein, em sua famosa obra *Classe, códigos e controle*, publicada originalmente em 1971, sugere que os contextos de vida dos indivíduos de distintas classes sociais resultariam em produções linguísticas específicas para cada uma delas: o código restrito, entre os trabalhadores, e o elaborado entre as elites. Esse último código seria pressuposto nas escolas, o que explicaria as dificuldades enfrentadas pelos estudantes proletários nessas instituições. Estaria em questão, portanto, a ausência de sincronicidade entre os conteúdos do saber escolar e a experiência própria, relativa à família e ao meio social, das crianças de origem desfavorecida. Daí sua sugestão — muitas vezes interpretada de forma equivocada como política compensatória — de que a escola deveria partir dos contextos culturais de cada criança, de modo a facilitar seu processo de aprendizagem (BERNSTEIN, 1979), sob o risco de o ambiente escolar tornar-se insatisfatório, especialmente às crianças dos grupos sociais desfavorecidos.

Bourdieu e Passeron publicaram também grandes obras nas quais desvendam processos de reprodução e a legitimação das desigualdades sociais no interior dos sistemas de ensino: em 1964, *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, e, em 1970, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. A educação, nesses trabalhos, é compreendida como uma das principais instituições por meio das quais não apenas se mantêm, mas também se legitimam as desigualdades sociais. O capital cultural, transmitido na socialização familiar, concederia aos estudantes, de origens sociais privilegiadas, ainda mais vantagens junto aos sistemas de ensino, que legitimariam as desigualdades de origem entre os grupos sociais, tratando-as como dons naturais e individuais (BOURDIEU, 2007a).

Ainda que se reconheça o trabalho de Bourdieu como o mais influente representante da vertente culturalista da reprodução, não menos interessante é o trabalho, de cunho diverso, de Willis: uma etnografia realizada com um grupo de 12 estudantes da classe operária em uma escola da Inglaterra, nos anos 1970. Através dessa etnografia, o autor busca compreender como as estruturas se tornam fontes de significado e atuam nos comportamentos e atitudes dos jovens pelo meio cultural.

Por fim, cabe chamar atenção para o fato de que o paradigma da reprodução, apesar de ter se convertido em um modelo explicativo de fundamental importância a partir

do final dos anos 1960, não representou uma possibilidade única interpretativa produzida pela Sociologia naquele período. Nesse sentido, há de se ressaltar as produções de autores como o francês Boudon (1973) e o norte-americano Jencks (1972), que focaram no estudo das ações individuais, concorrendo diretamente com as argumentações propostas pelos autores da reprodução. Eles criticavam a desconsideração ou minimização do poder da agência retratada no que consideravam um determinismo engessado das teses reprodutivistas.

A tradição materialista marxista e a educação

Na Alemanha, na virada do século XVIII para o XIX, a filosofia de Hegel (1770-1831), preponderante à época, tomava como sua unidade dialética as relações entre o particular e o todo. A esse caberia a responsabilidade de atribuir sentido ao particular. Ainda para Hegel, seria a história do desenvolvimento do espírito a verdadeira marca da história dos homens (MARX; ENGELS, 2007).

Justamente nesse segundo ponto, o também alemão Karl Marx (1818-1883), em meados do século XIX, afasta-se da filosofia idealista de seu país, elaborando sua crítica quanto às limitações dessas em captar o mundo, não como resultante da ação dos homens, mas apenas como objeto contemplativo. Assim, através da articulação entre a ótica dialética hegeliana e o materialismo histórico, tal pensador se concentra na busca pela unificação entre a teoria e a práxis; na busca pela compreensão, de acordo com Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2003, p. 21), "dos homens de carne e osso, movidos por suas necessidades materiais e inseridos no rio da História", e, por fim, no reconhecimento da possibilidade de transformação do mundo a partir da ação revolucionária.

Integrante da tradição socialista comprometida com a causa dos trabalhadores, Marx, juntamente com Friedrich Engels (1820-1895) — em contraste com os outros dois autores considerados clássicos da Sociologia, Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1870-1920), que se preocupavam com a consolidação dessa enquanto disciplina acadêmica — defendia, especificamente, a importância de se analisar a sociedade em sua totalidade. Ao estudar a sociedade capitalista, ambos tinham por intenção final oferecer aos trabalhadores um tipo de arma na luta contra o capital (MARX; ENGELS, 2001).

De acordo com os autores, para viver e para fazer história, aos homens é necessário, em primeiro lugar, suprir suas necessidades como comer, beber, abrigar-se,

vestir-se, e, para isso, eles precisam transformar a natureza, através do trabalho, produzindo a própria vida material (MARX; ENGELS, 2007). A produção seria, portanto, a raiz de toda estrutura social, que dependeria tanto do estado de desenvolvimento das forças produtivas quanto das relações sociais de produção. Por forças produtivas deve-se compreender toda ação dos homens sobre a natureza, seus instrumentos e habilidades. Por relações sociais de produção, as conexões que os homens constroem entre si, durante o processo de produção, e também as formas de organização e distribuição produtiva, referentes a uma sociedade determinada em um momento histórico específico.

Para Marx e Engels, toda divisão social do trabalho expressaria formas de estratificação social, que se vinculariam a desigualdades sociais mais abrangentes e culminariam, então, na estruturação das classes sociais. O conceito de classes conforma-se, portanto, a partir do reconhecimento da existência de um grupo de indivíduos ocupando uma mesma posição diante das relações de produção. No caso da sociedade capitalista, tais relações sociais de produção definiriam — ao menos teoricamente — dois grandes grupos de indivíduos: os capitalistas ou burgueses, detentores dos meios de produção; e os trabalhadores ou proletariado, que nada possuiriam, à exceção de seus corpos; imperando, assim, a necessidade de vender sua força de trabalho como meio de sobrevivência.

Historicamente, o surgimento de um excedente da produção teria possibilitado a existência de formas de apropriação privada das condições de produção (MARX, 1968). No entanto, na conformação de tal relação de exploração de um grupo pelo outro — da burguesia sobre o proletariado, no caso da sociedade moderna capitalista —, não apenas estaria em jogo o poder material em uma sociedade, mas também o poder político, entre outras formas. Desse modo, constituir-se-iam uma classe dominante e outra dominada. Ou seja, ao estabelecerem determinadas relações sociais de produção, os homens estabeleceriam, também, certos princípios e ideias, formas de pensamento, categorias sociais estreitamente vinculadas às primeiras, instituindo a relação entre Estrutura e Superestrutura.

A Superestrutura jurídica e política, apoiada pela base concreta conformada a partir do conjunto das relações sociais de produção, corresponderia a formas determinadas de consciência social. Diante de um contexto de lutas entre as classes sociais, alimentado pelas contradições, pelo conflito potencial e também pela possibilidade de transformação da sociedade, a superestrutura deve ser compreendida

como tão fundamental para o percurso de dominação quanto a sua base material — o que nem sempre esteve reconhecido pelos intérpretes da teoria marxista.

Ao falecer em Londres, em 1883, Karl Marx deixou parte de suas obras inacabadas — a exemplo da organização de sua grande contribuição através dos volumes do livro *O Capital*, cabendo a Engels sua finalização. Entre os conceitos não tão explorados pelo autor, pode-se identificar o de Superestrutura, no qual a ideia de educação estaria contida. De fato, a obra de Marx não faz referências diretas à educação, à exceção do manuscrito, redigido em 1875, que ficou conhecido como *Crítica do Programa de Gotha*. Trata-se de um conjunto de observações críticas ao programa do futuro Partido Social-Democrata da Alemanha, em que Marx (2012), entre outros pontos, opunha-se aos recém-instituídos sistemas nacionais de educação de países como Alemanha, Suíça e Estados Unidos, por esses se demonstrarem comprometidos, acima de tudo, com o custeio público da educação das elites. De seu ponto de vista, a pauta dos trabalhadores deveria girar em torno da exigência de escolas técnicas (práticas e teóricas), articuladas às escolas públicas. Nesse documento, Marx afirmava arduamente a importância da defesa da autonomia das escolas e dos docentes, diante do Estado burguês — ao qual caberia especificamente ações de financiamento, regulamentação e fiscalização da educação. Ao contrário de esperar que o Estado educasse o povo, deveria caber ao povo educar o Estado.

Em resumo, de acordo com Silva (2002), Marx tomava a educação como instituição social macroscópica, em relação com outras instituições sociais, fundamentalmente, a economia. Nessa interpretação, a chave para compreensão da dinâmica da mudança educacional residiria, então, na relação com o jogo dialético entre a estrutura e a superestrutura.

Coube a Antonio Gramsci (1891-1937), um dos fundadores do Partido Comunista Italiano, em 1921, e preso pelo governo fascista de Benito Mussolini, em 1926, o aprofundamento, em seus *Cadernos do cárcere*, da discussão em torno da relevância da Superestrutura para compreensão da manutenção da hierarquização e dominação da burguesia sobre o proletariado. Em seu segundo volume, no qual o autor discorre sobre o papel dos intelectuais na sociedade, a escola é apresentada como instrumento para constituição desses atores em suas diversas especializações. Assim, as formas de distribuição dos diferentes tipos de escolas dizem respeito, também, à constituição de diferentes especializações intelectuais. Quanto maior o número de escolas, e sua

hierarquização em uma dada sociedade, maior a complexidade da função intelectual atrelada à sustentação de determinado Estado.

A divisão fundamental da escola contemporânea ao autor, entre clássica e profissional, estaria diretamente relacionada à divisão social do trabalho entre as classes dominantes e as classes dominadas, respectivamente. Segundo Gramsci (2001), a tendência que se apresentava, ao seu tempo, era do aniquilamento de escolas "formativas", "desinteressadas" — à exceção da manutenção de um número reduzido desse tipo de estabelecimento, direcionado exclusivamente a uma pequena elite descompromissada com seu preparo profissional — em prol da difusão das escolas profissionais especializadas, nas quais os alunos teriam seus destinos profissionais previamente estabelecidos.

Por outro lado, esse mesmo autor enxergava como "solução" para o que identificava como "crise" a provisão da "escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (GRAMSCI, 2001, p. 33). Portanto, sua defesa da "escola unitária", comprometida com o desenvolvimento, em cada indivíduo, de uma cultura geral, bem como com a educação para a vida, tomava o sentido, também, do estabelecimento de novas relações entre os tipos de trabalho (intelectual e industrial) nas escolas e na sociedade como um todo.

Assim como Marx, através de sua oposição ao programa atrelado à cidade de Gotha, ao final do século XIX, Gramsci igualmente não se deixava levar pelo aparente caráter democrático contido no modelo escolar de seu tempo; quando, em realidade, tais estabelecimentos estariam comprometidos com a perpetuação das diferenças sociais, o que era facilmente constatado pela existência de tipos de escolas distintos de acordo com cada grupo social contido na sociedade. Os destinos sociais estariam garantidos, atrelados à manutenção de suas funções tradicionais — fossem elas dirigentes ou instrumentais.

Defendendo a superação desse cenário, Gramsci (2001) argumenta que dever-se-ia criar novos intelectuais, vinculados aos grupos sociais que, historicamente, não teriam tido oportunidades para o desenvolvimento dessas aptidões. Apenas superando tal obstáculo inicial, seria possível a conformação de uma nova sociedade. Tal movimento integraria, do ponto de vista gramsciano, um processo político de construção de uma nova "hegemonia", que poderia também ser identificado como "contra-hegemonia" (CASTRO; RIOS, 2007). Desse modo, dentro dessa tradição crítica marxista sobre a

educação, as escolas deveriam ser compreendidas como espaços políticos, de disputas e de potencial revolucionário.

O marxismo estruturalista e o paradigma da reprodução pela economia

Ainda que as relações materiais ocupem papel central e indispensável na análise sociológica de Marx, deve-se estar atento para não corresponder a essa ênfase uma associação linear e imediata à determinação engessada de todas as demais instâncias da sociedade pela "estrutura". De fato, as relações entre sujeito e estrutura na história e sociedade humanas constituíram um dos problemas mais centrais e fundamentais do materialismo histórico (ANDERSON, 1985). Se em alguns de seus textos Marx sublinha sobremaneira o peso da estrutura na determinação das forças sociais, como em *Contribuição para a Crítica da Economia Política* (1973),

[1] em outros escritos, como no próprio *Manifesto Comunista*, a ênfase está nas "forças subjetivas em conflito e confronto pelo domínio das formas sociais e processos históricos" (*Ibid,* p. 39). A articulação desses dois princípios explicativos — ação dos sujeitos e determinação da estrutura —, contudo, não obteve "resposta coerente" no marxismo clássico (*Ibid,* p. 39). E são exatamente esses dois polos que serão disputados pelas interpretações marxistas posteriores da sociedade e, no caso que nos interessa particularmente neste capítulo, em suas relações com o sistema de ensino.

Mesmo que o argumento central de todos os autores aos quais dedicaremos as próximas páginas construa-se em torno da reprodução das estruturas sociais pelo sistema de ensino, apontando, portanto, a inclinação dessas análises pelas explicações causais derivadas das relações sociais de produção, o grau de engessamento das mesmas, bem como do poder de agência dos sujeitos históricos, varia demasiadamente, como pretendemos demonstrar.

O filósofo Louis Althusser (1918-1990) é um dos autores que salientava o vetor da estrutura, e o fazia de tal maneira que acabava por abolir inteiramente, em suas análises, os sujeitos, que ficavam reduzidos apenas a "efeitos ilusórios de estruturas

[1] "O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma estrutura jurídica e política e à qual correspondem formas de consciência social determinadas [...] É preciso distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas em que os homens tomam consciência deste conflito e lutam para resolvê-lo" (MARX, 1973).

ideológicas" (*Ibid*, p. 43). Associado ao marxismo estrutural francês desenvolvido entre os anos 1960 e 1970, ele tornava pouco evidente o possível caráter revolucionário dos sistemas educacionais apontado por Gramsci, reconhecendo as escolas como "inimigas" da ruptura, ou da revolução (SILVA, 2002). Junto à sua teorização a respeito do papel do Estado na sociedade, o autor elabora o conceito de "aparatos (ou aparelhos) ideológicos de Estado", dentro do qual estariam contidas, entre outras, as instituições escolares.

Althusser (1976) inicia sua argumentação a respeito dos "aparelhos ideológicos do Estado" fazendo referência a Marx e afirmando que "a condição última da produção é a reprodução das condições de produção" (*Ibid*, p. 53). Por "condições de produção" devemos compreender: 1) "as forças produtivas"; e 2) "as relações de produção existentes". Ao discorrer especificamente sobre a "reprodução da força de trabalho", o francês esclarece que uma das formas de a assegurar seria através do pagamento do salário à classe operária. No entanto, apenas a garantia das condições materiais de reprodução à força de trabalho não seria suficiente. Haveria necessidade, também, de sua qualificação, de modo a torná-la apta ao exercício do trabalho, garantindo, assim, por completo a sua reprodução.

O fator diferencial do "regime capitalista" em tal processo reprodutivo seria a mudança do local de qualificação da força de trabalho, que passaria do próprio ambiente de trabalho para um externo a esse: as escolas. Segundo o autor, o conteúdo ensinado através do sistema escolar e de suas instituições corresponderia, de forma direta, às necessidades colocadas à qualificação profissional da futura força de trabalho. Mas não apenas isso. Nas escolas, aprender-se-ia, igualmente, "as "regras" do bom comportamento" (ALTHUSSER, 1976, p. 58). Ou seja, "conveniências", "regras de moral", "consciência cívica e profissional", "normas de ordem" alinhadas à divisão social do trabalho e estabelecidas pela classe dominante. O ponto central a ser observado diria respeito à importância do caráter de "submissão" que deveria ser internalizado pela classe operária, por um lado; e, por outro, à internalização do caráter de domínio por parte dos agentes do capitalismo. Portanto, o autor faz referência aqui às formas de submissão ideológica, fundamentais ao modo de reprodução capitalista.

Mas antes de chegar na proposição dos "Aparelhos Ideológicos do Estado", Althusser (1976) esclarece sua concepção do próprio Estado, diante da teoria clássica marxista; seu apoio, entre outras, nas ideias de que 1) "o Estado é o aparelho repressivo do Estado; 2) deve-se distinguir o poder de estado do aparelho de Estado" (*Ibid*, p. 66).

A esses preceitos, o filósofo propõe acrescentar o conceito, portanto, de "aparelhos ideológicos do Estado" — em distinção ao "aparelho repressivo", isto é, o "aparelho de Estado" em si, "o governo, a administração, o exército, a política, os tribunais, as prisões, etc." (*Ibid*, p. 67); aquele que, no limite, impõe-se através da violência.

Desse modo, "instituições distintas e especializadas" conformariam os "aparelhos ideológicos do Estado": a instituição religiosa, escolar, familiar, jurídica, política, sindical, de informação e cultural. Observa-se que número relevante destes tipos se integra ao domínio privado — em oposição, também, aos "aparelhos repressivos". O que definiria essas instituições como atreladas ao Estado seria, então, o seu funcionamento, o qual se constitui, predominantemente, através da "ideologia"[2] – e não pelo predomínio da violência, característica dos primeiros, conforme explicitado em parágrafo anterior. Importante salientar que a "ideologia dominante" se refere, sempre, à "ideologia da classe dominante". E a imposição dessa não se efetua sem conflitos entre as classes, de acordo com o autor.

Assim, Althusser (1976) constrói sua argumentação de que a reprodução das relações sociais de produção seria garantida, em grande medida, pela superestrutura jurídica e ideológica, posto que seria "por intermédio da ideologia dominante que a 'harmonia' (por vezes tensa) entre o aparelho repressivo do Estado e os Aparelhos Ideológicos do Estado e entre os diferentes Aparelhos Ideológicos do Estado é assegurada" (*Ibid*, p. 74-75).

Dentro do conjunto desses últimos, o autor defende que, no contexto da formação societária capitalista, justamente o Aparelho Escolar assumiria o principal papel — substituindo as funções dominantes que a Igreja desempenhava em período anterior. Isso porque, ao se ocupar com as crianças desde a etapa maternal, ela atuaria no sentido da

[2] O conceito de ideologia para Gramsci, de acordo com Liguori e Voza (2017), difere do mesmo para Marx e Engels — que remetia a ideia de "falsa consciência". Para o italiano, trata-se de um tipo de concepção de mundo, como lentes que definiriam a forma como enxergamos a nossa realidade, algo construído socialmente. Na sociedade, haveria uma variedade de ideologias, das mais simples e recorrentes às mais complexas e elaboradas. Cada grupo social partilharia de uma ideologia que lhes é própria. Através desse senso comum, então, haveria a incorporação de determinadas ideias, sem que se percebesse tal processo. A linguagem, por exemplo, equivaleria a um repertório de palavras que exprimiria, também, uma forma ou um modo de pensar. O também fundamental conceito de hegemonia, para Gramsci, estaria relacionado ao primeiro, por representar um poder baseado, sobretudo, numa ideologia. Assim, a luta pela hegemonia — que envolve os conflitos e as disputas ideológicas — precederia a luta pela dominância. Caberia às classes subalternas, portanto, estabelecerem seus próprios intelectuais, com a capacidade de formar e difundir seu senso comum a toda população, de modo a fazer frente às ideias vindas do aparato cultural do Estado (burguês). Daí a relevância das lutas de classes que se desenrolam, também, no interior das escolas.

inculcação dos saberes atrelados à cultura dominante. No mais, ao atingir determinada idade, haveria a repartição do público de crianças e jovens, que disporiam, cada qual, da ideologia conveniente ao seu futuro papel social. A obrigatoriedade escolar, desse modo, asseguraria esse fundamental papel institucional. Também a apresentação da escola como instituição "neutra", "desprovida de ideologia" auxiliaria o estabelecimento de sua importância no tocante à sociedade capitalista.

O grande entrave colocado por essa construção, em contraste com a interpretação gramsciana abordada anteriormente, estaria, segundo Duarte (2008), na compreensão da "sociedade como um todo estruturado, no qual a intervenção da atividade humana fica reduzida [...]" (*Ibid.*, p. 9). Faltaria ao trabalho elaborado por Althusser análises mais aprofundadas relativas às lutas de classes.

Ainda em território francês, Christian Baudelot e Roger Establet (1938-; 1938-) jogam luz à "análise do funcionamento da escola primária" (1971, p. 93). De acordo com tais autores, também marxistas, esse seria o principal lugar de operação da divisão, dentro do processo de escolarização, entre duas redes fundamentadas no pertencimento de classe de seus integrantes. Assim como Althusser (1976), Establet e Baudelot (1971) igualmente reconheceriam, nesse processo, a articulação entre a "distribuição material" dos indivíduos em dois polos sociais e a inculcação da ideologia burguesa, bem como a presença da contradição e das lutas de classe.

De fato, como explica Derouet (2002), até o período da Segunda Guerra Mundial, o sistema escolar francês era composto por duas ordens: primária (até o *brevet*), dirigido às crianças de classes populares; e secundária (até o *baccalauréat*), voltado às crianças da burguesia — que, para Baudelot e Establet (1971), assumem as denominações de "primária-profissional" e "secundária-superior". Esses últimos argumentam que tal "divisão não ocorre no fim, mas desde o começo da escolarização obrigatória" (*Ibid.*, p. 96). Assim, "a generalização da escolarização e, em particular, da escolarização obrigatória 'única' é apenas sempre, historicamente, a generalização do processo de divisão mesmo" (*Ibid.*, p. 96).

Com relação, especificamente, ao "mecanismo de inculcação da ideologia burguesa", esses autores, subdividem-nos, também, em dois: de um lado, "a inculcação explícita da ideologia burguesa"; e, de outro, o "recalcamento" da ideologia proletária. Quanto ao primeiro, localizam justamente na escola um conjunto de práticas (coercitivas) que consistiriam no "ritual material" de inculcação da ideologia burguesa, isto é, os

deveres, a disciplina, as punições, as recompensas etc. Assim, “a ideologia burguesa se faz povo e fabrica o povo de que tem necessidade” (BAUDELOT; ESTABLET, 1971, p. 100). Quanto ao segundo, consistiria no “esmagamento” da ideologia proletária, necessário à inculcação daquela que se apresenta como dominante. E aí, também, a escola assumiria importância, através, por exemplo, da restrição a conteúdos históricos de exaltação à burguesia.

Influenciados pelo trabalho de Althusser, como explica Silva (1990), Baudelot e Establet (1971, p. 106) insistem que, na relação entre a escola e a luta de classes, caberia à primeira a “missão de impedir” “o desenvolvimento da ideologia do proletariado, a luta revolucionária, em suma, a revolução e a ditadura do proletariado”. No interior da escola primária francesa, ensinar-se-ia, portanto, aos sujeitos quais seriam as suas necessidades, quando em verdade essas seriam necessidades do sistema capitalista.

Finalmente, ainda integrando o conjunto de trabalhos publicados na década de 1970 por autores marxistas estruturalistas, porém agora situados nos Estados Unidos, estão Samuel Bowles e Hebert Gintis (1939-; 1940-), trazendo outra perspectiva sobre o problema estrutural que representariam as desigualdades escolares. A partir do olhar para a história, Bowles e Gintis trazem uma maior complexidade à explicação marxista sobre a reprodução educacional, caminhando rumo à análise dos aspectos mais recentes da educação norte-americana, sem perder de vista o foco no conflito entre capitalistas e trabalhadores ou as contradições do próprio capital.

De acordo com Karabel e Halsey (1977), os neomarxistas americanos Bowles e Gintis percebiam as forças e as relações sociais de produção como elementos-chave para a análise dos sistemas educacionais. Críticos do funcionalismo, Bowles e Gintis demonstraram, através de uma ampla base de dados empíricos, que o sistema de ensino não selecionava e direcionava os estudantes de acordo com seus talentos e suas capacidades individuais — como defendiam os primeiros. Os autores argumentam que aspectos não cognitivos da personalidade explicariam mais as alocações nos postos de trabalho do que seus aspectos cognitivos. Ou seja, as profissões exigiriam, para seu exercício, características distintas: algumas se favoreceriam do alto grau de autonomia e elevado autocontrole, enquanto outras demandariam principalmente controle externo e obediência a orientações e normativas.

Bowles e Gintis (1976) argumentam que esses traços de personalidade seriam transmitidos às crianças pelas famílias das distintas classes sociais, estando o primeiro

perfil profissional vinculado às elites, e o segundo às classes dominadas. As escolas reforçariam essas orientações culturais, associadas às classes sociais, através de um "currículo oculto", que estaria subjacente nas relações sociais do ambiente escolar. Assim, os estudantes das escolas mais acadêmicas, que conduziam aos postos de trabalho mais valorizados, não recebiam as mesmas "orientações culturais" daqueles que estudavam nas instituições de ensino voltadas aos "estratos acadêmicos inferiores". E, desmontando o argumento funcionalista, Bowles e Gintis demonstram que os alunos não eram alocados nas diferentes escolas de acordo com suas habilidades e talentos, mas de acordo com sua origem social. Haveria, portanto, uma correspondência entre a socialização escolar e a divisão social do trabalho. Ou seja, "tudo aconteceria como se as instituições escolares fossem organizadas segundo os mesmos princípios de hierarquização e de compartimentação, demandando os mesmos tipos de atitudes que também caracterizam o mundo do trabalho" (TROTTIER, 1987, p. 13, tradução das autoras). Em resumo, eles defendiam a tese de que a socialização no ambiente escolar estaria estruturada de forma análoga ao mundo do trabalho e suas divisões hierárquicas: eis o princípio da correspondência.

Nessa perspectiva, a possibilidade de mudanças no sistema de ensino a fim de evitar a reprodução das desigualdades sociais era muito restrita, posto que as desigualdades educacionais "tinham raízes nas desigualdades sociais decorrentes da estratificação das relações de produção e das subculturas de classe a elas associadas" (*Ibid*., p. 13). A transformação do sistema de ensino dependeria, portanto, da transformação das próprias estruturas do sistema capitalista. O sistema educacional, dentro dessa lógica, seria essencial para a reprodução de uma divisão do trabalho, reflexo da hegemonia de classe capitalista. Mas, em meio à dominação da burguesia, a escola consistiria, ao mesmo tempo, numa arena de conflito de classe. E, para os autores, os períodos de crise do sistema educativo deveriam ser encarados como oportunidades para a mudança educacional-social.

Segundo os autores, a expansão da educação de massa seria um elemento central para o avanço rumo ao aniquilamento das contradições capitalistas. A fim de compreender a história de transformações educativas, no contexto dos Estados Unidos, Bowles e Gintis (1982) sugeriam, a partir da análise de numerosos dados estatísticos, a observação da história de transformações econômicas dessa sociedade, já que os principais períodos de reformas educativas guardariam profundas relações com períodos marcantes de agitação

social e política. Na interpretação histórica proposta pelos marxistas norte-americanos, a expansão da educação de massas teria se dado em virtude da necessidade de resolução, ainda que momentânea, das contradições entre a acumulação do capital e a reprodução da ordem capitalista — no sentido de fazer frente às reações potenciais dos trabalhadores em suas lutas contra o capital. Eles criticavam os reformadores, que acreditavam que os problemas sociais latentes do capitalismo poderiam ser resolvidos, ou atenuados, no contexto das negociações ocorridas nas escolas — assim como nas fábricas.

De fato, ao estudar o desenvolvimento da educação de massa em seu país de origem, identificavam um sentido, em muitos aspectos, genuinamente progressista. Mesmo reconhecendo que, "A evolução da educação americana através do último século e meio representa um compromisso desigual entre a classe capitalista e as classes subordinadas" (BOWLES; GINTIS, 1982, p. 175), os autores compreendiam a expansão da educação (em paralelo à expansão do sistema de trabalho assalariado) como tendo consequências imprevistas e indesejáveis para as classes dominantes.

Porém como resposta do capital a tais avanços e conquistas, instituiu-se "uma complicada segmentação vertical da força de trabalho" (*Ibid.*, p. 179). O sistema de estratificação do trabalho, mais recentemente estabelecido, afastou ainda mais as chances de controle por parte dos trabalhadores. Nesse contexto, a escola passa a ser essencial na sociedade capitalista norte-americana como meio de "disciplinar o novo proletariado" – além de fazer frente à "pobreza urbana" (*Ibid.*, p. 181). Aos trabalhadores pouco restou que não o ímpeto de apoiar a expansão educacional.

Como consequência, tal sistema de estratificação foi absorvido no interior dos estabelecimentos de ensino, tendo a burocracia como principal ferramenta para tal. Para Bowles e Gintis (1982), diante de tais transformações, aos empresários coube agarrar-se à nova proposta de formação profissional, de modo a desestruturar o controle dos operários sobre seu processo de qualificação profissional e, em acréscimo, de modo a formar uma parcela cada vez maior de "capatazes", destacados das grandes massas de trabalhadores.

Como vitória do movimento laboral, os autores chamam atenção para o aniquilamento dos sistemas escolares duais. Por outro lado, esses não conseguiram impedir a "institucionalização dos sistemas de testes" (*Ibid.*, p. 186). Apoiados pelos planificadores e administradores, esses teriam levado à formalização de um sistema de orientação profissional das crianças, baseado nos resultados sequenciais de seu progresso

escolar. Serviram, também, à justificação de classificações relacionadas a aspectos étnico-raciais, de gênero e de classe entre os alunos. Bowles e Gintis (1982, p. 188) apontam "a incompatibilidade das funções igualitária, desenvolvimentista e integrativa (das escolas) com o contexto das relações capitalistas de produção".

Novos contornos do reprodutivismo: a reprodução cultural

O conjunto de autores mencionados até aqui, vinculados a uma vertente do materialismo marxista, apontava as escolas como principais produtoras/mantenedoras das desigualdades próprias ao modo de produção capitalista. Em crítica à apropriação que fazem da obra de Marx, Paul Willis (1981), antropólogo marxista inglês, menciona a tautologia dessas teses reprodutivistas expressas pela ideia de que se as divisões de classes se mantêm e as crianças frequentam a escola, portanto, as instituições de ensino estariam implicadas nas relações sociais pressupostas ao funcionamento do capitalismo. De fato, as teses apresentadas anteriormente propõem uma relação linear e inequívoca para explicar o funcionamento das escolas a partir das necessidades do sistema capitalista, como a formação da mão de obra trabalhadora conformada às condições laborais; e ignoram o funcionamento interno dessas instituições, sem identificarem quais os aspectos específicos do funcionamento escolar seriam responsáveis pela preservação do modo de produção capitalista. Como apontam Karabel e Halsey (1977, p. 44, tradução das autoras), "Apesar de alguns *insights* sobre os aspectos não cognitivos do processo educacional, eles deixaram os processos internos das escolas permanecerem como uma caixa-preta".

Preservadas as distinções entre os argumentos defendidos por Althusser, Baudelot e Establet e Bowles e Gintis, é possível sinalizar que, de uma forma geral, suas teses não consideram qualquer espaço de autonomia da cultura, ignorando-a ou tratando-a exclusivamente como ideologia dominante. Da mesma maneira, suplantam qualquer poder de agência dos indivíduos e, portanto, de transformação da situação vigente, levando a uma situação contraditória de um certo aprisionamento, sem saída às estruturas sociais. Apesar das significativas contribuições à criação e consolidação da sociologia da educação, bem como das ideias importantes para as correlações estabelecidas entre o sistema de ensino de forma mais ampla e a preservação das classes econômicas ao longo das gerações, demonstradas pelos dados empíricos, o engessamento do modelo estrutural da economia com que trabalharam definia, *a priori*, "lugares vazios na estrutura" que

eram ocupados por agentes abstratos totalmente submetidos à dominação ideológica e econômica.

Como contraponto às construções abstratas dos modelos normativos pautados na relação direta entre as classes sociais e as escolas, outros autores trabalharam com perspectivas distintas para compreender as maneiras pelas quais a escola servia à preservação social. Dessa forma, Bernstein e Bourdieu, como representantes dessa vertente, buscaram a síntese entre os aspectos estruturais e interacionistas da vida social, considerando principalmente a família como unidade de análise que permitia vislumbrar as ligações entre a estrutura e os indivíduos. De fato, esses sociólogos conferiram mais autonomia à esfera cultural, que não seria exclusivamente um reflexo das relações sociais de produção material e, tampouco, "aboliram" os indivíduos de sua teoria. Tratava-se, antes, de compreendê-los como sujeitos ativos — e não "autômatos" passivamente submetidos à ideologia dominante —, que internalizavam a estrutura com a mediação da cultura, em especial da linguagem. E, nesse sentido, a socialização familiar desempenhava papel central. Como afirma Nogueira (1998, p. 92), a família funcionaria, nessas teorias, como correias de transmissão das estruturas sociais. Tratava-se, ainda, de compreender como um sistema de ensino que pressupunha e valorizava os elementos da cultura dominante acabava por reproduzir as desigualdades sociais.

Basil Bernstein (1924-2000), sociólogo inglês, empreendeu esforços no sentido de levar em conta os aspectos estruturais e interacionistas da vida social (BERNSTEIN, 1975, p. 7), interessando-se pelo problema mais amplo da transmissão cultural e da mudança social, assumindo a linguagem como chave de interpretação central. As teses formuladas por Bernstein nascem de questões surgidas de sua experiência como professor do ensino básico nos anos 1950, quando ele busca entender o "fracasso escolar" das crianças da classe trabalhadora (HALLIDAY, 1995). Para Bernstein, as famílias de trabalhadores e de classe média usariam códigos linguísticos distintos. Os primeiros tenderiam a se expressar pelo "código restrito", enquanto os segundos usariam o "código elaborado". O código restrito caracterizar-se-ia por uma comunicação pautada no uso de referências e elementos concretos da realidade e pela presunção de um compartilhamento de significados, assunções e expectativas comuns entre os interlocutores, estando sempre referida a um contexto particular nos quais os interlocutores estão inseridos. Seria, assim, uma linguagem de significados implícitos em que predominariam frases curtas, gramática mais simples, sentenças inacabadas, uso de conjunções, uso limitado de adjetivos e

advérbios e afirmações formuladas com questões implícitas. Além disso, a autoridade posicional, mais comum nas famílias de trabalhadores, exigiria um sistema de comunicação mais "fechado".

Na classe média, por sua vez, a importância atribuída aos processos de individuação e a cultura personalista que sobrepunha o *eu* ao *nós* levaria à necessidade de maior explicitação, especificação na linguagem, bem como a um vocabulário mais diferenciado pela incerteza da inteligibilidade dos significados para o interlocutor. Como a atenção do ouvinte é incerta, assim como incerta também seria a compreensão comum de significados, os códigos elaborados seriam explícitos, caracterizando-se por alto grau de planejamento, e referenciados em princípios mais gerais e universalistas. Ademais, a autoridade firmada na pessoa e em seus argumentos, mais comum nas famílias de classe média (KOHN, 1963), levaria a um exercício da expressão verbal, em especial de intenções e motivos.

Segundo Bernstein, sujeitos de ambas as classes poderiam usar os dois códigos, e essa variação existiria também dentro das classes, mas as condições sociais de cada classe levariam a exigências distintas em relação à linguagem, marcando a predominância de um código em cada uma delas. O fato de a escola pressupor e exigir o uso do código elaborado explicaria "fracasso escolar" dos filhos de trabalhadores, imersos no universo da comunicação por códigos restritos.

Apesar da grande repercussão de sua obra, Bernstein sofreu críticas severas ancoradas em dois pontos principais: o número reduzido de pessoas que participaram dos estudos empíricos, impossibilitando, por exemplo, a distinção entre os códigos linguísticos associados às classes sociais e variações linguísticas locais; e a afinidade entre suas teses e os estudos de privação cultural.

Ainda que o sociólogo tenha afirmado que nenhum código era superior a outro e que ambos possuíam características próprias, com suas possibilidades e estéticas específicas, o próprio uso da nomenclatura "restrito" em oposição a "elaborado", bem como "particular" em oposição a "universal", abriu um flanco para as acusações de um enquadramento na teoria da privação ou do déficit cultural. As críticas foram rebatidas por Bernstein em diversos artigos, e um deles dedicava-se inclusive a denunciar a educação compensatória que tenderia a responsabilizar alunos e suas famílias por questões do próprio sistema de ensino (BERNSTEIN, 1970).

A teoria dos códigos distintos de Bernstein abre caminho para um longo debate na sociologia da educação, no que diz respeito às relações entre diferenças culturais, desigualdades sociais e suas consequências no mundo escolar. A hipótese do "déficit cultural" — considerada implícita na teoria do sociólogo inglês, apesar de suas argumentações defensivas — e a educação compensatória, que adviria como proposta pedagógica decorrente dessa concepção, são palco de disputas entre duas vertentes principais. Por um lado, a crítica ao caráter etnocêntrico da teoria do déficit, pela atribuição de superioridade a um modelo cultural, desconsiderando a irredutibilidade das diferenças culturais; por outro, a crítica a um "relativismo radical" que acabaria por desconsiderar as desigualdades ou "vulnerabilidades diferenciais" dos grupos sociais diante da aprendizagem e das avaliações escolares (FORQUIN, 1985, p. 121-122).

Servindo-se, desse modo, da tradição marxista, mas também funcionalista e interacionista, Bernstein apresenta grande contribuição para pensar a integração entre a micro e a macrossociologia. Em sua interpretação, destacamos como a reprodução das desigualdades sociais, para além da esfera econômica, ocorre também como reprodução cultural, mais especificamente pela apropriação de códigos linguísticos distintos pelas classes sociais. Outro autor que também se caracteriza por sublinhar a dimensão cultural da reprodução, trazendo-a ao cento do palco como explicação fulcral da manutenção das desigualdades sociais, é Pierre Bourdieu (1930-2002), que igualmente busca, em sua análise, a síntese entre a agência e a estrutura.

Se, por um lado, Bourdieu rejeita as análises sociais que atribuem demasiada ênfase às ações e escolhas individuais, posto que, ao desconsiderarem as condições objetivas do mundo e suas implicações na construção da experiência subjetiva dos indivíduos, atribuem a essas excessiva autonomia e racionalidade em suas condutas práticas no mundo; por outro, busca também distanciar-se — nem sempre com sucesso — das abordagens estruturalistas que consideram sobremaneira as relações objetivas na determinação da experiência subjetiva, minimizando qualquer espaço de atuação individual.

Do ponto de vista do sociólogo francês, os seres humanos e as coisas, ou os agentes sociais e suas propriedades, situam-se, ao mesmo tempo, em um espaço físico e em um espaço social. O primeiro remete à sua localização, num sentido atrelado aos limites da exterioridade entre as partes. O segundo diz respeito a uma posição, a uma graduação dentro de determinada ordem. Abarca, por sua vez, um sentido de exclusão, de

distinção relacional. Isto é, configura-se a partir de oposições espaciais (BOURDIEU, 1998). Desse modo, o espaço habitado, ou seja, o espaço físico, retraduz-se numa representação simbólica através do espaço social; demarcado por um efeito de naturalização que repercute sobre seus agentes. Tal naturalização é decorrente, também, da inércia atrelada às estruturas do espaço social. Afinal, transformações sociais configuram-se em processos difíceis e custosos, segundo Bourdieu (1998).

Dentro dessa construção analítica, os campos seriam os espaços sociais fisicamente objetivados. Ou seja, um campo seria um espaço que abarcaria as posições e as relações de poder entre elas; *lócus* no qual os agentes estariam sempre em luta pelos bens (materiais, espirituais, de prestígio etc.) ou interesses que definiriam; e, assim, situar-se-iam como "em jogo" dentro daquele campo. A existência de um campo pressupõe e cria uma crença pela parte dos participantes na legitimidade e no valor do capital que está em disputa naquele espaço, cuja dinâmica é garantida pela distância entre as forças que entram em confronto, seja para manter sua posição, seja para melhorá-la.

Em tais espaços sociais, configurados em distintos campos, portanto, os agentes e grupos sociais estão distribuídos em diferentes posições, segundo dois princípios de diferenciação principais: o capital econômico e o capital cultural (BOURDIEU, 1996). Tais tipos de capital seriam compostos por bens e recursos e estariam sujeitos à influência de ainda outras formas de capitais, como o social e o simbólico. Assim, os diferentes campos constituídos dentro do espaço social estariam fundamentados por relações de concentrações e oposições. O espaço social se encontraria inscrito tanto nas estruturas físicas do espaço quanto nas estruturas mentais dos sujeitos; nele, as posições sociais ocupadas pelos indivíduos os levariam a determinadas tomadas de posição (ou escolhas), intermediadas por suas disposições (ou gostos, ou *habitus*).

O *habitus* seria um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos, que funcionariam como princípio gerador e unificador das suas práticas e representações; seria a estrutura social e a posição social original incorporadas e internalizadas de forma não reflexiva em cada sujeito, e que são postas em ação em situações diversas e variadas. Dessa forma, o *habitus* sintetizaria dialeticamente, ação e estrutura, possibilitando, por um lado, escapar da rígida determinação do estruturalismo sem, contudo, esmaecer o forte caráter socialmente condicionado das ações. Porém, enquanto estrutura estruturada estruturante, o *habitus* abriria apenas micro espaços para

modificações, como "uma gramática gerativa de práticas conformes com as estruturas objetivas de que ele é o produto" (PINTO, 2000, p. 38).

As ideias de Bourdieu acerca da escola e de seu papel na reprodução social e na legitimação das desigualdades ancoram-se, a partir desse desenho, em duas teses centrais: (i) os alunos já chegam à escola com *habitus* e capitais diferenciados atrelados à sua origem social e, portanto, não atuam no campo escola em condições iguais, e (ii) a escola não é uma instituição neutra que transmite conhecimentos imparciais e de valor universal,[3] mas transmite a cultura das classes dominantes como se fosse universal.

A primeira tese, portanto, trata do *habitus* e dos capitais que as crianças possuem inicialmente, bem como de sua rentabilidade dentro do campo escolar. De acordo com Bourdieu, as crianças cujos pais possuem um importante acúmulo de capital cultural, em acordo ao tipo valorizado pelas instituições de ensino, herdariam esse capital através da socialização familiar, pela convivência diária. Em obras mais antigas, Bourdieu chega a afirmar que essa transmissão aconteceria de maneira osmótica (BOURDIEU, 2007a), sem esforços metódicos, o que contribuiria para a falsa ideia de que os êxitos escolares das crianças de elites seriam atribuídos aos seus dons e aptidões.

De acordo com esse autor, o conceito de capital cultural define-se como a posse de bens e recursos culturais. Atrelado aos grupos dominantes, trata-se de uma bagagem da cultura erudita e legítima, socialmente reconhecida e valorizada. Essa forma de capital pode se apresentar em três estados: institucionalizado — como certificados, grau de escolaridade etc.; objetificado — na forma de objetos simbolicamente valorizados, como instrumentos musicais, obras de arte etc.; ou ainda incorporado (gestuais, gostos, formas de falar etc.). Como resumiu Bourdieu (2007b): uma forma de ter que se transforma em "ser".

A posse do capital cultural dominante daria às crianças que dele dispõem vantagens no mundo escolar, seja porque o domínio da língua culta e das referências à cultura legítima concede facilidades ao processo de aprendizado dos conteúdos escolares, seja porque essa bagagem representaria, também, uma continuidade entre os ambientes familiares e de ensino, proporcionando maior entrosamento aos códigos escolares. Como afirmam Nogueira e Nogueira (2002, p. 29-30) "para os alunos das classes dominantes, a

[3] Como argumentado por autores de vertente funcionalista, como o norte-americano T. Parsons (1902-1979), da Universidade de Harvard, no período pós-Segunda Guerra.

cultura escolar seria a sua própria cultura, reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria uma cultura 'estrangeira'". Somado a isso, as próprias atitudes das famílias frente aos processos de escolarização de seus filhos converteriam-se em um mecanismo que o autor denomina como "superseleção", isto é, num fator fundamental para o prosseguimento, ou não, nos estudos. Portanto, descréditos, seja por parte das escolas, ou mesmo das famílias, em relação aos êxitos escolares dos alunos, especialmente aqueles pertencentes aos grupos populares, levariam então à diminuição de suas chances no mundo escolar.

Cabe lembrar que a apropriação do capital cultural, para Bourdieu, não se refere a um processo individual, "cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 22). A família funcionaria, assim, como uma "correia de transmissão" do *ethos* da classe social, que seria incorporada pelas crianças, sob a forma de *habitus*.

Desse modo, quando os professores ensinam os estudantes que dominam a linguagem e os códigos escolares da mesma maneira que aqueles que não possuem tal domínio, eles auxiliam a reprodução das desigualdades sociais. Tratando, portanto, desiguais como iguais, as instituições de ensino agem no sentido da conservação das hierarquias culturais, conforme dispostas originalmente nas estruturas sociais. No mais, a escola avaliaria os alunos, afirma Bourdieu, para muito além dos conhecimentos aprendidos: haveria um verdadeiro julgamento moral e cultural de cada aluno. O gosto e o bom gosto, a forma de vestir-se, de falar, de escrever, de se comportar, o interesse intelectual, as referências culturais, qualquer indício de pertencimento social seriam observados pelos docentes orientando — em geral, de forma inconsciente — "o julgamento dos mestres" (BOURDIEU, 2007a, p. 55).

Já a segunda tese de Bourdieu ancora-se na concepção antropológica de cultura, no reconhecimento de que não haveria uma cultura neutra e universal e tampouco seria possível atribuir objetivamente superioridade de uma em relação a qualquer outra. A cultura escolar, portanto, ainda que consagrada e lida como neutra e universal ("a escola ensina o que precisa ser ensinado") seria, na verdade, a cultura das classes dominantes; não porque essa seja, de fato, universal ou superior, mas em função das posições sociais

ocupadas e do poder mobilizado pelas elites. A imposição de uma cultura arbitrária como a cultura legítima seria, assim, uma violência simbólica.

Se a reprodução social, para Bourdieu, se explicaria pelos efeitos da rentabilidade do capital cultural dominante nas escolas (seja pelo domínio da cultura escolar/elitizada, seja pelo juízo dos docentes), a legitimação dos privilégios culturais se conformaria na medida em que as desigualdades sociais — e em especial as desigualdades frente ao capital cultural — passam a ser percebidas, dentro das escolas, como diferenças quanto às características e às habilidades individuais. É nesse sentido que Bourdieu (2007a) inicia seu texto "A escola conservadora" denunciando a confusão entre "diferenças de êxito" e "de dom" dos alunos, que mascararia as relações entre privilégios culturais, dos quais apenas alguns grupos sociais dispõem, e os diferentes resultados escolares entre eles.

Desse modo, os destinos escolares poderiam ser explicados, segundo o autor, pelas atitudes iniciais das famílias e das escolas, que tenderiam a transformar distinções sociais em escolares.

Crianças de classes populares, nessa configuração, estariam fadadas a representar, para os seus professores, um tipo de desordem, carregada de expressões negativas. O sucesso de alguns poucos indivíduos associados a tais grupos, tornar-se-ia, então, elemento de sustentação da falsa ideia de "escola libertadora", afastando as possibilidades de reconhecimento de tal jogo perverso pela sociedade de maneira mais geral. Romper com tal circularidade, que garante a perpetuação das desigualdades diante da cultura legítima, representaria, de fato, o grande desafio colocado às escolas, em tal estrutura de dominação.

Em resumo, para Bourdieu (2007a, p. 41), "[...] tudo tende a mostrar que ele [o sistema escolar] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural".

A obra do autor torna-se paradigmática na sociologia da educação; porém recebe, também, uma série de críticas. Tais críticas referem-se, entre outros, às duas teses centrais abordadas. Em relação ao privilégio cultural experimentado pelos filhos das elites, críticos têm argumentado (i) que ele não se realiza automaticamente; são necessárias condições para que ocorra essa transmissão, e é necessário, ainda, que a criança aceite essa herança (LAHIRE, 1997; DE SINGLY, 1996); (ii) que o conceito de classe social

usado por Bourdieu não explicara variações internas às classes, deixando de contemplar a heterogeneidade presente nas famílias e em suas práticas escolares (PERCHERON, 1981; NOGUEIRA, 2005); (iii) não há qualquer estudo ou consideração histórica — assim como em Bernstein — acerca dos processos históricos de imposição da cultura dominante no sistema de ensino. Bourdieu trabalharia, desse modo, com suposições analíticas a partir da observação do mundo social atual.

Em relação à tese do arbitrário cultural e ao fato de a cultura escolar ser a cultura das classes dominantes, mas impor-se como legítima, críticos têm argumentado que (i) é possível inverter o sentido dessa equação, assumindo que as elites passam a se apropriar dos códigos, da linguagem e da cultura escolar justamente por esses serem reconhecidos como conhecimentos superiores, e não o contrário; (ii) os conhecimentos escolares não poderiam ser vistos como arbitrários culturais, na medida em que se tratam de conhecimentos epistemologicamente válidos; (iii) os sistemas de ensino possuem uma grande variedade interna, e mesmo cada unidade escolar é composta por uma heterogeneidade de atores — pertencentes a diferentes camadas sociais —, perspectivas e práticas (PLAISANCE, 2004), o que teria sido ignorado por Bourdieu. Vale mencionar ainda o trabalho realizado por diversas instituições no sentido de valorizar as diferentes culturas dos alunos e buscar construir pontes entre essas culturas e o conhecimento escolar de forma respeitosa e, no caso brasileiro, urge a reflexão sobre se os professores de nossas escolas efetivamente pertenceriam a uma elite com práticas culturais semelhantes às da França nos anos 1960 e 1970.

Apesar das críticas, a influência de suas ideais, em função de seu potencial explicativo da realidade escolar, inspirou diversos discípulos em suas pesquisas. A maior parte deles, seguindo as novas correntes da sociologia da educação, realizou pesquisas etnográficas adentrando as escolas e as famílias. Um dos mais conhecidos foi Bernard Lahire (1963-) que, em 1992, publica o livro *Sucesso escolar nos meios populares: as causas do improvável*, escrito a partir de investigação conduzida junto a 26 famílias de camadas populares, na qual busca trazer à tona a heterogeneidade de configurações e práticas familiares, bem como de desempenhos escolares das crianças.

Também a pesquisadora norte-americana Annete Lareau (1952-) realiza uma detalhada e intensa pesquisa etnográfica desvendando lógicas de criação parentais distintas, de acordo com as classes sociais de pertencimento. Se, por um lado, os pais de classe média e alta criariam seus filhos na lógica em que prevalece o “cultivo

orquestrado" —, matriculando-os em atividades extraescolares, com uso intenso da linguagem e da razão, além do apelo ao diálogo como elemento disciplinador; por outro, as classes populares tenderiam a criá-los numa lógica de "crescimento natural" — com oferecimento de amor, comida e segurança, mais tempo livre, maior autonomia, maior ligação com famílias estendidas, bem como ênfase nas formas de sanção mais diretivas. Tais lógicas de criação levariam, segundo a autora, a duas formas de relação com as instituições sociais e, consequentemente, com a escola, perpassadas pelo sentimento de direito ou constrangimento em relação às instituições públicas (LAREAU,1987).

Pierre Bourdieu, assim como Bernstein, introduz a esfera cultural em sua análise da reprodução, propondo um modelo explicativo menos estático do que a dos autores vinculados ao modelo econômico anteriormente apresentado. Em suas análises, a cultura não se reduz à dominação como reflexo das relações de produção, ganhando um poder explicativo próprio e determinante na conservação social. Não obstante, as novas gerações, pelos mecanismos próprios da cultura e pelo peso atribuído à socialização familiar, ficam, nessas chaves analíticas, quase fadadas a reproduzir os códigos linguísticos ou *habitus* de seus pais, restando pouco espaço para se pensar uma apropriação criativa que pudesse permitir uma subversão dos destinos. A obra de Bourdieu, em especial, deixa uma lacuna também no que se refere ao conhecimento mais profundo das culturas da classe proletária, pois sempre toma como referência a cultura das classes média e alta. A transmissão quase automática do capital cultural familiar aos "herdeiros" abre pouco espaço para a análise da produção criativa da cultura pelos sujeitos que dela se apropriam, particularmente no que diz respeito às camadas populares. Nesse sentido, a obra do antropólogo inglês Paul Willis apresenta importantes contribuições ao sublinhar a agência dos indivíduos, tendo como foco a produção cultural dos filhos dos trabalhadores.

Outros contornos da reprodução: os sujeitos sociais e a produção cultural

Paul Willis (1945-) concebe um indivíduo com grande poder criativo, e toda sua obra é conduzida a partir do espanto em constatar a reprodução diante da possibilidade da mudança. Se era razoável entender por que os filhos de classe média atuavam de forma a preservar seus lugares na estrutura social, era preciso, no mínimo, indagar como os filhos de trabalhadores deixavam que a reprodução pudesse acontecer e, em certa medida, até contribuíssem para ela. Recusando-se a aceitar a explicação bourdieusiana de uma

interiorização de destinos, que, em sua leitura, pressuporia indivíduos conformados e orientando suas ações exclusivamente pelo fator econômico, Paul Willis entende ser necessário investigar a produção cultural dos dominados a fim de compreender por outra perspectiva os processos de reprodução das relações sociais. Ou seja, na ausência de qualquer coerção física explícita e na percepção de que havia até uma certa autocondução dos jovens para os postos de trabalho semelhantes aos de seus pais, Willis não acreditava ser aceitável pressupor que os jovens se encaminhavam para esses empregos porque "admitiam ser tão estúpidos que era justo e correto que tivessem que passar o resto da [sua] vida apertando parafusos numa fábrica de carros" (WILLIS, 1991, p. 11). Essa é a indagação que o conduz em sua famosa etnografia em uma escola inglesa, que denominou ficticiamente de *Hammertown Boys*.

Paul Willis sustenta que, em vez de ter como ponto de partida a reprodução social, orientada por uma perspectiva macrossociológica que trabalha com lugares sociais "vazios" e não indivíduos, concebendo a cultura apenas como ideologia ou conformação à ordem social, seria preciso partir dos atores e da produção cultural — sempre aberta à possibilidade de transformações —, para compreender também as permanências, num cenário que nunca está dado *a priori*. Ele afirma que "se alguns traços óbvios desta contínua reprodução e deste sempre renovado 'acordo estabelecido' mostram um grau de continuidade visível no tempo, isso não deveria nos levar a construir leis de ferro e dinâmicas de socialização apenas pela sucessão de tais coisas" (WILLIS, 1977, p. 183, tradução das autoras). De fato, a reprodução social seria aqui uma das resultantes possíveis — e não a única — da produção cultural criativa de indivíduos ativos, constrangidos — mas não determinados — pelo modo de produção capitalista e pelos processos históricos.

De acordo com Willis, os teóricos da reprodução teriam construído teses frágeis por explicarem a manutenção das classes como se os grupos sociais, tanto o proletariado quanto a burguesia, não se modificassem ao longo do tempo ou das gerações. Implicitamente haveria uma concepção de transmissão não apenas da relação social entre as classes, mas dos mais minuciosos elementos constituintes delas. Isso significava pressupor uma formação passiva tanto dos dominantes quanto, e, principalmente, dos dominados, como se fosse possível considerar uma "substituição automática dos corpos físicos dos pais pelos corpos físicos dos filhos", sem traços distintivos entre uma geração e outra, entre um sujeito e outro. Nessa chave de interpretação, como ele pontua, seria

impossível “explicar as lutas, as contestações e o mais importante: o campo de criação coletiva de se autofazer nas classes subordinadas” (WILLIS, 1981, p. 49, tradução das autoras).

A compreensão da reprodução das relações sociais, incluindo as dinâmicas e as contestações, assim, precisaria reconhecer “as lógicas independentes de produção cultural, os diferentes significados que elas têm nas relações sociais” (*Ibid*., p. 49, tradução das autoras). Cada geração e cada grupo social receberia a cultura de uma forma nova e, por isso, seriam apropriadores ativos dela. Compreender a reprodução social significaria, portanto, debruçar-se sobre os processos pelos quais a “cultura de classe” — compreendida como experiências e conjuntos sistemáticos de relações — “estrutura real e experiencialmente como as escolhas surgem e são definidas” pelos sujeitos e grupos sociais (WILLIS, 1991, p. 12). Trata-se de compreender como os constrangimentos e as condições estruturais se articulariam à apropriação criativa dos jovens. Partindo desses pressupostos, mergulhar no mundo da produção cultural dos jovens torna-se um imperativo, e a etnografia seria a melhor forma de fazê-lo, pois “registra um nível crucial da experiência, e […] enfatiza um nível da agência humana que é persistentemente negligenciado ou negado” (*Ibid*., p. 236).

O autor realiza, assim, seu trabalho de campo com um grupo de 12 rapazes de classe operária que cursavam os dois últimos anos do currículo secundário não acadêmico e viviam também os seus primeiros meses de inserção no mundo do trabalho. Esse seria o momento adequado para perceber como a identidade da classe operária seria apropriada criativamente pelos jovens, dentro do contexto específico da escola, resultando, não obstante, na reprodução de seus lugares no modo de produção capitalista como vendedores de sua força de trabalho manual. Essa autocondenação seria experienciada, paradoxalmente, como uma forma de resistência: ou seja, como produção e vivência da cultura contraescolar.

Hammertown Boys localizava-se em uma cidade operária inglesa, onde a maioria dos moradores exercia atividades manuais na metalurgia ou em outras indústrias. Exclusivamente masculina, a escola recebia os filhos das classes operárias e tinha um número significativo de imigrantes da Ásia e do Caribe. Era considerado um bom estabelecimento de ensino naquele contexto, com uma equipe de profissionais experiente e interessada e com normas de conduta e vestimenta consideradas “adequadas”.

A partir das observações, conversas informais e entrevistas com os 12 rapazes, Paul Willis percebe que as escolhas no mundo do trabalho, feitas por eles, são orientadas pela cultura contraescolar, a qual se caracteriza, principalmente, pela oposição à autoridade, personificada tanto pelos professores quanto pelos "conformistas" — os *cê-dê-efes* que aceitavam, cumpriam e legitimavam as regras e as ideias "oficiais" da escola. Esses eram, assim, rejeitados pelos "rapazes", que se sentiam superiores, pois consideravam que os "conformistas" tinham uma vida tediosa e passiva, em oposição à emoção que eles viviam na subversão, no uso de álcool, cigarros e vestimentas "desconstruídas", na diversão, na independência e na experiência sexual. O pertencimento ao grupo que transgride, que se diverte, que constantemente circula pela sala de aula, que faz barulhos, que se entedia e não presta atenção na aula, que ri entre si e goza dos outros, é fator crucial dessa experiência. A gozação é, contraditoriamente, a maneira de ridicularizar aqueles que eles consideram pouco inteligentes ou espertos, dois elementos valorizados na cultura escolar à qual eles se opõem. A percepção de sua superioridade faz-se ainda em cima de dois grupos: as mulheres e as minorias étnicas. O comportamento machista manifesta-se na classificação das meninas em dois grupos pautados exclusivamente na perspectiva sexual: a garota fácil e a namorada séria; o racismo apresenta-se na violência simbólica e física contra os grupos de antilhanos ou asiáticos.

Ainda que tenha centrado sua análise na experiência da cultura contraescolar, interessava a Willis, particularmente, compreender como ela articulava-se ao plano mais geral da cultura operária, o que acabava por levar esses rapazes ao trabalho do chão da fábrica, como seus pais. O trabalho etnográfico precisou assim incluir também entrevistas com os pais dos rapazes, bem como observações na fábrica, que permitiram traçar um paralelo entre a cultura operária e a contraescolar. Ambas apresentavam aspectos muito semelhantes, tais como: a contraposição à autoridade; o machismo e a exaltação de uma masculinidade vinculada à dureza e à força física; o "fazer cera" ou a "enrolação", esquivando-se da autoridade do controle; a gozação dos outros; a valorização da prática sobre a teoria — muitas vezes ridicularizada —; o pertencimento a um grupo leal.

Dessa forma, o antropólogo inglês mostra como

> [...] a cultura contraescolar gera nos rapazes um desprezo pela escola, pelos conformistas, pelos padrões de classe média, pelo trabalho intelectual. A forma

> como o trabalho mental e o trabalho manual são apresentados aos alunos reforçava uma divisão de classe e de cultura [...] (MAIA, 2000, p. 225).

O trabalho manual, para os rapazes, além de garantir a autonomia financeira que lhes permitia o consumo de vestimentas, álcool e cigarros, simbolicamente representava a masculinidade marcada pela agressividade e autoafirmação; indicava, ainda, o pertencimento a um mundo adulto para o qual os conformistas não estariam aptos.

Paul Willis demonstra que o fato de filhos de operários ocuparem empregos no chão da fábrica, como seus pais, não deveria ser visto de forma simplificada, enquanto fruto de uma arquitetura da elite para manutenção do sistema, nem como dominação ideológica das elites sobre indivíduos passivos, tampouco como transmissão automática de estruturas internalizadas, mas como experiência vivida autenticamente pelos jovens como um processo de construção subjetiva e organização da identidade. Como afirma Maia (2000, p. 229), em sua resenha sobre o livro do antropólogo inglês: "As formas culturais proporcionam os materiais para a construção de subjetividades e a confirmação da identidade e seu contexto imediato. Elas marcam e dão sentido à vida".

A explicação da reprodução social para Paul Willis passaria, portanto, pela compreensão da forma como a identidade de classes seria reproduzida, e esse processo, como ele pontua, só ocorre quando há apropriação ativa e recriação pelos sujeitos e grupos sociais "no contexto daquilo que parece ser uma escolha pessoal e coletiva" (WILLIS, 1991, p. 12). Além disso, a reprodução social seria sempre uma possibilidade resultante das ações dos sujeitos e de suas experiências em contextos específicos. Ela jamais estaria dada *a priori* e sua análise exigiria a investigação dos contextos específicos de apropriação cultural. Para Willis, era fundamental preservar, em sua teoria, a condição dos homens de fazerem a história.

Considerações finais

Cabe, nestas linhas finais, propor uma reflexão a respeito da necessidade de buscarmos nos afastar de alguma noção de linearidade que poderia estar contida nas relações desenhadas entre os conceitos de estruturalismo, marxismo e reprodução. De fato, tais conceitos estão, em verdade, longe de representarem sinônimos. O que nos coloca, portanto, diante de uma grande preocupação. Afirmar, por exemplo, Karl Marx como um

autor estruturalista, apenas, não traria justiça à enorme importância e complexidade de suas contribuições. Tal autor, através de sua obra, em nada apresentava-se com um viés pessimista — tão presente junto aos autores caracterizados pela corrente estrutural-marxista francesa dos anos 1970. Muito pelo contrário, sua obra poderia ser interpretada num sentido de impulso para a vida, para a mudança, para as possibilidades de transformação contidas na possibilidade de uma revolução proletária, levando à construção de uma sociedade calcada em outro modo de produção. Ainda que sem ênfase no aspecto educacional, pouquíssimo mencionado em sua obra, o conjunto de seus trabalhos fundamentou e inspirou inúmeras revoltas, revoluções e movimentos trabalhistas que marcam profundamente a modernidade.

Na contramão desses impulsos, teríamos, então, as teorias reprodutivistas que, inevitavelmente, levaram a um contexto de enorme pessimismo. Mesmo o sociólogo Pierre Bourdieu, que cultivou uma postura de engajamento político durante a vida, ao analisar de maneira crua o cenário social de sua época, tende a apontar para um mundo engessado, quase sem saídas, em que a demasiada restrição do poder de agência acarretou uma certa paralisia relativa a possibilidades efetivas de atuações transformadoras.

Em entrevista concedida a Maria Andrea Loyola, no *Collège de France*, exibida na UTV-RJ, em 2000, Bourdieu afirma surpreender-se com a recusa, por parte de críticos, à sua obra fundamentada no conservadorismo que ele carregaria. De acordo com ele, "enunciar a conservação e a existência de mecanismo de conservações pode ser considerado revolucionário". O sociólogo atribui essa interpretação acerca de sua teoria a um "erro de percepção que evidencia a dificuldade de um discurso científico sobre o mundo social", sempre passível da confusão entre "mostrar o mundo como é" e "dizer que ele deve ser assim". Não obstante, ainda que analisar a recepção de uma obra seja tarefa árdua que não nos cabe nestas linhas finais, deve-se reconhecer que a ênfase na reprodução da estrutura social com possibilidades muito restritas de ações criativas — porque sempre ancoradas em "gramáticas" previamente internalizadas na socialização familiar — levou, no âmbito de atores do sistema de ensino, à predominância de um sentimento de desencanto e imobilidade.

Esse desencanto, contudo, precede as análises de Bourdieu e marca todos os demais autores abordados neste capítulo, com exceção de Paul Willis.

Para os autores do marxismo estruturalista da década de 1970, a reprodução das estruturas sociais acontece de forma linear e imediata, considerando um cenário social

estático em que postos de trabalho estão dados e são preenchidos, a cada geração, por indivíduos que se encaminham automática e irrefletidamente para substituir os corpos de seus pais. Não se fazem presentes, portanto, aspectos relacionados às noções de interação, agência e criatividade — tão fundamentais no contexto de outras discussões sociológicas. De fato, se Althusser procura conferir alguma autonomia ao campo educacional, ele o faz por um construto abstrato, posto que não há qualquer espaço para a autonomia dos agentes que constituem o campo e suas relações sociais. Em Bowles e Gintis, assim como em Baudelot e Establet, não há autonomia do campo educacional, absolutamente submetido à economia, cabendo-lhe, exclusivamente, a função de inculcar valores e normas necessários à ocupação dos postos de trabalho que correspondem aos indivíduos, de acordo com sua classe social. São desconsiderados, portanto, nessas análises, os elementos culturais da identidade da classe trabalhadora e a própria possibilidade de atuação resistente, já que essa estaria completamente subsumida aos anseios da burguesia, no sentido da manutenção das relações de exploração do capitalismo.

Em Bourdieu e Bernstein, a reprodução é mediada pela cultura; no entanto, essa mediação é enrijecida, porque a internalização das estruturas sociais — pelos códigos linguísticos ou pelo *habitus* — acontece irrefletida e automaticamente, sem apropriação ativa dos sujeitos. Conceitos como "causalidade do provável" e "interiorização de destinos", do sociólogo francês, retratam como as estruturas são internalizadas, transformando-se em ações que garantem a reprodução do cenário social desigual.

Como pontuamos ao longo do capítulo, Paul Willis não percorre os debates em torno dos processos de internalização da estrutura; para esse autor, ganha destaque a discussão em torno dos processos de identificação de classe, transmissões das gerações mais antigas às mais novas, afastando-se da noção de reprodução cultural e aproximando-se da produção cultural — atrelada às classes sociais. Nesse sentido, o percurso percorrido por este trabalho tende ao afastamento de uma atmosfera estruturalista, como desenhada na França nos anos 1970 — amplamente criticada por seu caráter determinista e/ou pessimista. Ele tem nos sujeitos criativos o ponto de partida de sua análise, rejeitando, portanto, *a priori*, as explicações que reduziriam a reprodução social (das relações de trabalho) às reproduções biológicas e/ou culturais. O antropólogo inglês foca sua análise na forma como a relação entre as classes atualiza-se — e, na experiência por ele analisada, reproduz-se —, enfatizando, contudo, o caráter contestatório e dinâmico das mesmas. A cultura seria sempre recebida de forma nova pelas gerações, grupos e sujeitos, e

transformada pela atuação criativa desses. Os sujeitos e grupos seriam, assim, produtores de cultura, e não meros reprodutores de uma ideologia dominante ou de um *habitus* incorporado passivamente, e a abertura para a possibilidade de transformação estaria sempre colocada. De fato, Willis defende que

> [...] a ideia de reprodução social que trabalha com a produção cultural é aberta — e não fechada ou pessimista como as outras teorias da reprodução são (corretamente) consideradas [...] A visão da libertação em jogo talvez deva ser menos externa, livre e ideal: mais condicional, histórica e cercada de ironias potenciais (WILLIS, 1981, p.66).

Ainda que, certamente, com o sopro de ventos mais otimistas pela possibilidade da prática transformadora e pela negação do engessamento da estrutura, a análise de Willis só se torna possível no nível microssociológico. A fim, justamente, de evitar a reprodução como dada, Willis aponta a necessidade de analisar cada contexto, cada situação e cada realidade. A possibilidade da reprodução, nesse sentido, precisaria ser investigada diante de cada caso e, dessa forma, as análises acabam por ter um poder explicativo restrito a um contexto específico, impedindo generalizações. Mesmo reconhecendo a complexidade e genialidade da etnografia de *Hammertown Boys*, deve-se assinalar que ela se circunscreve à Inglaterra dos anos 1970, voltada a um determinado perfil de trabalhadores. O espanto de Willis diante da reprodução social, levada a cabo por sujeitos tão criativos e criadores de cultura, remonta às lufadas de esperança lançadas por Marx quando ele ousou propor um outro modo de produção da vida material, calcado na coletividade e na igualdade. No entanto, está aí também o que poderia ser considerado seu ponto mais frágil: como partir do pressuposto de uma abertura sempre posta entre a produção cultural e as relações sociais de trabalho, frente a uma conservação social que quase não tem encontrado fronteiras temporais ou geográficas? Temos reconhecido, em nossas experiências cotidianas, espaços de produção criativa da cultura que apontariam para um cenário de subversão da reprodução das estruturas sociais?

Se as teses reprodutivistas foram, nos últimos anos, demasiadamente associadas ao sentimento de desencanto e paralisia que teria tomado conta do campo educacional, nas interpretações correntes, talvez seja o momento de ressignificá-las, apontando suas contribuições e reconhecendo seus limites. Sugerimos aqui uma leitura que sublinhe as

possibilidades abertas por essas teorias, ao desmontarem o "entusiasmo ingênuo" acerca das promessas educacionais. Ao "despir as escolas de sua inocência política e conectá-las à matriz cultural e social da racionalidade capitalista" (GIROUX, 1983, p. 258) a teoria da reprodução permite uma atuação docente pautada menos pela inocência acerca da promessa libertadora da escola e mais pelo olhar atento às relações sociais (e desiguais) no seio da cultura escolar. Não obstante o importante legado dessas teorias, é preciso reconhecer que, à exceção de Paul Willis, elas não deixaram brechas para se constatar que "os mecanismos de reprodução social e cultural nunca são completos e sempre se deparam com elementos de oposição parcial" (*Ibid*., p. 259). Olhar para as interpretações da reprodução envolvidas na relação entre o sistema de ensino e a sociedade capitalista, sem pautá-las exclusivamente por suas pretensões totalizantes e deterministas, significa fundamentar uma atuação comprometida — e despida de inocências — de professores, estudantes e demais atores do campo educacional, reconhecendo, acima de tudo, suas possibilidades de fazerem história sem reproduzirem-na como farsa.

Referências

ANDERSON, Perry. **A crise da crise do marxismo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

ALTHUSSER, Louis. Idéologie et appareils idéologiques d"Etat: sur Ia reproduction des conditions de Ia production. **La Pensée**, Paris, p. 3-21, jun. 1970.

ALTHUSSER, Loius. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

ARCHER, Margareth Scottford. *The Sociology of educational systems*. *In*: BOTTOMORE, T.; NOWAK, S.; SOKOLOWSKA, M. **Sociology of the state of art**. Londres: Sage Publications, 1982.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger**. L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BERNSTEIN, Basil. A critique of compensatory education. **Education for Democracy**, Harmondsworth, Penguin, 1970.

BERNSTEIN, Basil. *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. ***Educational Studies***, 1:1, 23-41, 1975. Disponível em: DOI: 10.1080/0305569750010105. Acesso em: 4 abr. 2022.

BERNSTEIN, Basil. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. *In*: BRANDÃO, Zaia (org.). **Democratização do ensino**: meta ou mito? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**: Towards a theory of educational transmission. Psychology Press, 2, 2003.

BOUDON, Raymond. Éducation et mobilité. **Sociologie et sociétés**, v. 5, n. 1, p. 111-126, 1973.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**. Florianópolis: EDUFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2008. La reproduction. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. São Paulo: Editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos do Lugar. *In*: Pierre Bourdieu (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. BAIRÃO Reynaldo (trad.); GARCIA, Pedro Benjamin Garcia e BAETA, Ana Maria (revis.). **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2008. La reproduction. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in Capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Capitalismo e Educação nos Estados Unidos. *In*: GRACIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala; STOER, Stephen (orgs.) **Sociologia da Educação**, v.1. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life**. Haymarket Books, 2011.

CASTRO, Michele Corrêa de; RIOS, Valdir Lemos. Escola e Educação em Gramsci. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.

DANDURAND, Pierre; OLLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. **Teoria e Educação**, 3, 1991.

DE SINGLY, François. L"appropriation de l"héritage culturel. **Lien social et politiques**, n. 35, p. 153-165, 1996.

DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set./out./nov./dez, 2002.

DUARTE, Hugo Villaça. O estruturalismo althusseriano e o método de intervenção política em Gramsci: notas sobre tradições marxistas conflitantes. **Anais do XIII Encontro de História Anpuh-Rio – Identidades**. Rio de Janeiro/ RJ. 2008.

FERREIRA, Rosilda A. Sociologia da educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, v. 7, n. 7, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. La sociologie des inégalités d'"éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. **Revue française de pédagogie**, p. 77-92, 1980.

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

GIROUX, Henry. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. **Harvard educational review**, v. 53, n. 3, p. 257-293, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALLIDAY. M.A.K. Language and the Theory of Codes. In: DAVIES, Brian et al. **Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein**. Greenwood Publishing Group, 1995.

JENCKS, Christopher *et al*. **Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America**. 1972.

KARABEL¸ J; HALSEY, A. H. **Power and Ideology in Education**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

KOHN, Melvin L. Social class and the exercise of parental authority. *In*: N. J. SMELSER, N. J.; SMELSER, W. T. (eds.). **Personality and social systems**, p. 297-314, 1963.

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

LAREAU, Annette. Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. **Sociology of education**, p. 73-85, 1987.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (irgs.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAIA, Deise *et al*. Willis: aprendendo a ser trabalhado. **Revista Mediações**. Londrina, v.5, n. 2, 2000.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. **Contribuição para a Crítica da Economia Política;** 2 ed. Lisboa: Edições Estampa, 1973.

MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política; Do Capital; O Rendimento e suas Fontes - tradução de Edgard Malagodi e colaboração de José Arthur Giannotti. Coleção **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, ano 9, n. 46, 1990.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 8, p. 91-103, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas. 2005.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 221-241, 2004.

PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO, 6 dez. 2000. 1 vídeo (71 min.) Entrevista de Maria Andrea de Loyola com Pierre Bourdieu exibida pelo canal UTV Canal 16 NET-Rio e Canal Universitário do Rio de Janeiro. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=QOiVhAG7hNc. Acesso em: 4 abr. 2022.

PERCHERON, Annick. Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales. MARIET, F. (org.). ***L'enfant, la famille et l'école***, Paris: ESF, 1981.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social**. trad. Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de Oliveira. **Um toque de clássicos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. **Em aberto**, Brasília, n. 46, 1990.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. Sociologia e Educação: um debate teórico e empírico sobre modernidade. **ENFOQUES** – Revista Eletrônica. Rio de Janeiro, v.1, n. 01, p. 66-117, 2002.

TROTTIER, Claude. La «Nouvelle» sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: un mouvement de pensée en voie de dissolution? **Revue Française De Pédagogie**, n. 78, p. 5-20, 1987.

WILLIS, Paul. ***Learning to Labour Lexington***. Mass.: Lexington Books, 1977,

WILLIS, Paul. Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction. **Interchange** 12, 48-67, 1981.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Capítulo 3

Estratificação social e credenciais educacionais: perspectivas clássicas e contemporâneas

Raquel Guilherme de Lima

Leonardo Rodrigues

Resumo: Como ocorre a distribuição dos bens socialmente valorizados entre os membros da população? O objetivo deste capítulo é discutir o papel das credenciais educacionais na resposta a essa pergunta. Para isso, iremos recuperar conceitos e debates clássicos da área de estratificação social e apresentaremos as principais agendas de pesquisa contemporâneas. O capítulo oferece um balanço dessas análises destacando seus vínculos com a tradição weberiana e as relações entre as características dos sistemas educacionais na conformação do mercado de trabalho. Por fim, discute-se os impactos da expansão dos sistemas de ensino sobre as estruturas de oportunidades, com enfoque nas diferentes dimensões de estratificação dos sistemas e seus efeitos sobre as desigualdades educacionais por raça e gênero.

Palavras-chave: credencialismo; estratificação social; educação; desigualdades.

Introdução

Como ocorre a distribuição dos bens socialmente valorizados entre os diferentes membros da população? Refletir sobre tal questão implica questionarmos a estrutura de oportunidades de cada sociedade e como elas estão abertas ou fechadas a determinados grupos. Na modernidade, as credenciais educacionais ocupariam lugar central para as chances de vida de um indivíduo, pois sociedades complexas, alicerçadas sobre crescentes avanços científicos, dependeriam de cidadãos aptos ao desempenho de tarefas cada vez mais exigentes. Não caberia nesse ideal critérios estamentais de hierarquização social.

Sabemos, contudo, que os sistemas educacionais e as dinâmicas ocupacionais das sociedades modernas não respondem, somente ou sobretudo, às lógicas meritocráticas de seleção e promoção de indivíduos. Ante as robustas evidências de reprodução das desigualdades sociais em distintos sistemas educacionais, as credenciais educacionais continuam motivando desejos e disputas. Se reprodutoras ou transformadoras, o fato é que as credenciais orientam as ações dos indivíduos.

O objetivo deste capítulo é apresentar a discussão sobre o sistema educacional a partir da abordagem da estratificação social. Para tal, iremos recuperar conceitos e debates clássicos da área, assim como apresentaremos um panorama contemporâneo das principais agendas de pesquisa no campo.

A estrutura do texto conta com duas partes principais segmentadas em subtópicos. Na primeira parte, introduzimos importantes conceitos e perspectivas da área da estratificação e mobilidade social e as suas conexões com o tema da educação escolar, sem a pretensão de exauri-los. Em seguida, destacamos os vínculos dessa abordagem com a clássica tradição weberiana de estudos sociológicos. Encerramos a primeira parte do capítulo com a apresentação das pesquisas em estratificação educacional que ressaltam a influência das características institucionais do sistema educacional na conformação do mercado de trabalho.

Na segunda parte, o capítulo apresenta discussões contemporâneas da estratificação educacional, com ênfase no sistema de ensino superior. Serão abordadas, em um primeiro momento, as principais hipóteses que buscaram responder o porquê da persistência das desigualdades educacionais mesmo após a expansão do sistema. Posteriormente, retomamos o debate sobre as características institucionais do sistema. As dimensões da estratificação serão analisadas a partir das pesquisas contemporâneas sobre estratificação vertical e horizontal no ensino superior. Por fim, em consonância com a atual agenda pública e acadêmica, encerramos o capítulo com a discussão dos padrões de desigualdades educacionais segundo a raça e o gênero do indivíduo.

***

A retomada dos enfoques clássicos da sociologia da educação necessariamente nos leva à reflexão sobre a consolidação da Sociologia como disciplina científica ao longo do século XIX. Não por coincidência tal área tem como objeto, por excelência, analisar as consequências da modernidade para a vida em sociedade. Entre essas, certamente se

destacam a institucionalização e a massificação do treinamento das novas gerações pelos sistemas educacionais, uma vez que a ocupação de determinados postos no mercado de trabalho seria definida pela posse, ou não, de credenciais educacionais em contraposição às marcas de nascimento.

Imaginada a partir de princípios como racionalidade, liberdade e igualdade, a modernidade representaria a promessa de uma sociedade livre das dinâmicas hierárquicas baseadas na hereditariedade. Novas instituições, para além da monarquia e da igreja, faziam-se necessárias para organizar os processos sociais, uma vez que o nascimento não poderia mais ser a chave mestra do destino de um indivíduo. As instituições educacionais, seriam, portanto, uma peça fundamental dessa engrenagem, para usar uma linguagem funcionalista, tema de abertura desta coletânea. Circunscrito o debate à perspectiva da estratificação social, faz-se mister compreender as consequências da legitimação de critérios de promoção social baseados nas competências adquiridas ao logo da vida, a despeito daqueles imutáveis, baseados em características de nascimento, como pertencer à aristocracia ou à plebe.

Segundo Alan C. Kerchoff (2001), o termo estratificação social definiria tanto uma condição quanto um processo[1]. Enquanto condição, definiria as características consideradas relevantes para a alocação de indivíduos em diferentes estratos sociais. Grupos ocupacionais são construtos teóricos baseados em valores médios de atributos, como escolaridade e rendimento do trabalho, ou na presença ou ausência de determinadas condições, como proteção legal e estabilidade no mercado de trabalho, que aproximam ou distanciam determinadas categorias. Ou seja, muitas vezes comparamos o nível de bem-estar social contrapondo categorias como a dos profissionais liberais, como advogados, médicos e professores, à dos trabalhadores manuais sem qualificação, como garçons, porteiros e entregadores. Como já apontado no primeiro capítulo (HONORATO, 2021), a divisão social do trabalho é um aspecto central nas sociedades modernas, e é justamente a essa dinâmica que o termo estratificação social pode se referir enquanto processo. Por sua vez, Grusky e Ku (2008) postularam que investigar como os indivíduos ocupam determinadas posições nas instituições modernas é o objetivo das pesquisas em estratificação social. Argumentaram, ainda, que para tal é preciso conhecer os

[1]"Social stratification is a term that is used to describe both a condition and a process. Social stratification as a condition refers to the fact that members of a population have characteristics that differentiate them into levels or strata. Social stratification as a process refers to the ways in which members of a population become stratified." (KERCHOFF, 2001, p. 3).

mecanismos pelos quais alguns bens e recursos, como as credenciais educacionais, tornaram-se desejáveis e valorosos, como eles são organizados e distribuídos socialmente e, finalmente, conhecer os processos que vinculam indivíduos, portadores ou despossuídos de um conjunto de bens e recursos, às ocupações no mercado de trabalho.

Complementar ao interesse em descrever a estrutura social de uma sociedade, está o questionamento sobre como as oportunidades por ela geradas estão acessíveis àqueles que dela fazem parte. É necessário compreender como a origem social de uma pessoa influência as suas chances de vida, ou seja, a probabilidade de ser uma pessoa saudável, de prosseguir no sistema educacional, de obter uma renda digna, entre outros aspectos considerados indispensáveis à boa vida.

Antes de aprofundarmos o debate sobre a abordagem origem e destino, vale a lembrança de que quando avaliamos determinada estrutura social, como a sociedade brasileira, orientamo-nos por algum princípio de justiça para analisar como os recursos que ela produz são distribuídos. Ou seja, nossa questão é entender se há alguma diferença na distribuição de determinado bem entre os diversos grupos sociais e se essa diferença macula os valores de igualdade social constituídos. Segundo Marcelo Medeiros (2012), uma forma trivial de definir o conceito de desigualdade seria afirmar que ele aponta para situações nas quais não há uma igualdade. Há um vasto conjunto de medidas aptas a mensurar tais situações, como o Coeficiente de Gini. Comumente, desigualdades absolutas são operacionalizadas a partir de diferenças, e as desigualdades relativas a partir de razões (MEDEIROS, 2012). Ribeiro, Ribeiro, Veras e Castro (2021), por exemplo, analisaram dados oficiais da prefeitura de São Paulo para investigar as condicionalidades socioeconômicas que afetaram as taxas de mortalidade por covid-19 entre março e setembro de 2020 no município. Associado aos parâmetros populacionais, como o tamanho de cada um dos grupos de cor/raça na população de São Paulo, as autoras encontraram no período um total de 11.946 óbitos de pessoas declaradas brancas e 1.793 óbitos de pessoas declaradas pretas. Relativamente, a chance de uma pessoa preta vir a óbito por covid-19 na capital paulista foi 77% maior do que a chance de uma pessoa branca.

Em seu influente livro *Desigualdade reexaminada*, Amartya Sen (2001) insistiu na pergunta incontornável — "desigualdade de quê?" —, para reforçar o seu argumento sobre a multidimensionalidade e as especificidades contextuais do fenômeno. Muitas vezes o complexo conceito de bem-estar é representado como a expressão da distribuição

de renda de um país. Avaliar a desigualdade não pode se resumir a apenas uma dimensão, no caso a renda, mas em um conjunto de bens e recursos que são considerados indispensáveis à integração plena do indivíduo em um contexto social. Sociedades igualitárias em termos de rendimentos podem ser desiguais quanto à distribuição dos direitos políticos, por exemplo. Medidas que informem sobre o volume da desigualdade devem indicar a distribuição de algo — renda, educação, saúde, direitos políticos, lazer — segundo categorias como classe trabalhadora e classe média, negros e brancos, jovens e idosos, entre outros.

Quando se afirma que o advento da modernidade representou, em princípio, uma inflexão em relação às determinações de nascimento, assume-se a possibilidade de um indivíduo oriundo de qualquer estrato social movimentar-se entre as diferentes posições da hierarquia social. Dada uma determinada estrutura social, mais ou menos igualitária em termos das oportunidades que oferece, importa saber como as posições são ocupadas segundo as características de seus ocupantes. Lugares de prestígio são preenchidos apenas por pessoas de origem privilegiada ou estão abertos às pessoas oriundas das camadas populares? Em que medida ocorre essa abertura? O objetivo que orienta essas questões é conhecer a associação entre a origem socioeconômica do indivíduo e o seu destino ocupacional para mensurar o nível de rigidez social contido em uma sociedade. Desenvolvidos de forma interligada às pesquisas de estratificação, os estudos em mobilidade social buscam justamente identificar os padrões dessa associação. Ou seja, quando analisamos o processo e a condição de alocação de indivíduos na estrutura ocupacional implicitamente nos colocamos questões sobre os movimentos, ascendentes ou descendentes, ou sobre a imobilidade social que levaram as pessoas a ocuparem aquelas posições. Análises que buscam responder a tais perguntas dependem de grandes bancos de dados populacionais, com padrões de regularidade, validade e confiabilidade bem definidos, que permitam a comparação da trajetória ocupacional de diferentes gerações (RIBEIRO, 2018). Outro aspecto relativo à operacionalização dessas pesquisas é que a medida da rigidez ou da fluidez de uma estrutura social se dá pela comparação da ocupação atual do indivíduo com a ocupação paterna.[2] Dessa forma, são formuladas

[2] Ou seja, trata-se de uma abordagem centrada na vida laboral paterna, que ainda não incorporou em seus procedimentos analíticos a significativa entrada da mão de obra feminina na força de trabalho. Fenômeno, por sua vez, que ganha cada vez maior destaque nos estudos contemporâneos de estratificação e de mobilidade social.

assertivas como as chances da filha de um eletricista se tornar médica são 15 vezes menores do que a filha de um médico se formar em Medicina (RIBEIRO, 2017).

Blau e Duncan (1967), no seminal *The American Occupational Structure*, foram, indiretamente, responsáveis pela emergência de questionamentos sobre a vigência de valores universalistas e meritocráticos nas sociedades modernas e industrializadas nas pesquisas sobre mobilidade social. Tais autores se propuseram a analisar a estrutura ocupacional estadunidense por meio da utilização do *survey* "*Occupational Changes in Generation*" coletado em 1962, com o objetivo de traçar os padrões de mobilidade nos Estados Unidos do século XX, tomando como referência os padrões encontrados no século XIX.

Embora os dados não confirmassem mudanças significativas quanto às influências das características de origem socioeconômica sobre o destino ocupacional do indivíduo, Blau e Duncan (1967) argumentaram sobre o que seria um efeito positivo e crescente da escolaridade sobre o alcance ocupacional. Sociedades cada vez mais industrializadas e urbanizadas ofereceriam condições estruturais que propiciariam o aumento da importância das credenciais educacionais na hierarquização dos indivíduos. De posse de uma perspectiva funcionalista, os autores interpretaram os padrões de mobilidade na sociedade norte-americana como indicativos da crescente importância de critérios meritocráticos, que se tornariam dominantes com o avançar do desenvolvimento. Descreveram, portanto, uma estrutura social que seria guiada por critérios universalistas para o recrutamento de mão de obra dentro das indústrias, a partir da seleção de candidatos entre os diferentes estratos sociais de acordo com as habilidades adquiridas pelos indivíduos.

A existência, entretanto, de uma sociedade meritocrática, fundamentada em critérios universalistas de classificação, parecia uma ideia fora de lugar diante dos níveis de desigualdade encontrados nas sociedades modernas industriais. Na segunda metade do século XX, movimentos sociais e pesquisadores já questionavam tais argumentos e enfatizavam que enquanto algumas barreiras eram destituídas, para a mobilidade social, outras eram criadas. Nesse período, o movimento feminista e o movimento negro ocupavam as ruas e chamavam atenção para a atuação de outros marcadores da diferença, que não apenas a classe, para as chances de vida do indivíduo. Além das barreiras classistas, as de cor e de gênero se mostram fundamentais, em níveis populacionais, para se determinar as possibilidades de sucesso no sistema educacional e ocupacional.

Características adscritas, portanto, devem ser lidas não apenas como a posição socioeconômica que o indivíduo herda no nascimento ao fazer parte de uma família específica, mas também como referência aos atributos como o sexo e a raça que possuem indiscutíveis repercussões para a sua trajetória. A abordagem interseccional ressalta como diferentes marcadores, ao interagirem, produzem situações específicas de desigualdades sociais. Por exemplo, jovens negros, periféricos e do sexo masculino possuem menores chances de sucesso escolar. Nesse exemplo, as características de sexo, raça e classe convergem e cristalizam, considerando médias populacionais, situações de desvantagem social. Nos estudos de estratificação e mobilidade social, a cristalização é o conceito que nos informa como vários atributos podem ou não ser convergentes entre si em termos de chances de vida.

Sociedades industrializadas e urbanizadas conformariam instituições, como o mercado de trabalho, cada vez mais propensas à valorização das habilidades adquiridas ao longo da vida e, portanto, mais flexíveis à mobilidade social dos seus participes. Carlos Costa Ribeiro (2007) analisou como o intenso processo brasileiro de urbanização, ocorrido no início do século XX, legou ao país a imagem de uma sociedade fluida que permitiria a ascensão social dos estratos mais baixos, ou seja, daqueles migrantes oriundos do campo. A partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1973, 1982, 1988 e 1996, o autor discutiu dois efeitos característicos da mobilidade social. O primeiro decorrente da transformação da matriz econômica de um país, no caso brasileiro a mudança de uma economia agrária e de ocupação demográfica majoritariamente rural para uma economia diversificada e com ocupação demográfica majoritariamente urbana. Ao migrarem para a cidade, aqueles ocupados em atividades do setor primário experimentaram, de imediato, melhoria nas condições de vida, dado que a maioria das oportunidades laborais no meio rural estão localizadas na base da pirâmide ocupacional.[3] A mobilidade, nesse exemplo, é consequência de uma mudança estrutural da sociedade. Outro efeito importante pode ser analisado por meio das chances relativas que cada grupo social possui de ascender dentro da hierarquia social. No caso brasileiro, a forte mobilidade estrutural observada no século XX não impactou, com a mesma intensidade, as desigualdades relativas aos diferentes grupos, negros e brancos, ricos e

[3] É importante ressaltar que a melhoria das condições de vida da população observada no início do século XX no Brasil, decorrente do intenso processo de urbanização, não foi apenas consequência das condições vinculadas aos postos de trabalho urbano. As cidades ofereciam aos migrantes mais acesso, mesmo que muito longe do ideal, a equipamentos públicos, como escolas e atendimento médico, por exemplo.

pobres. Se pensarmos a sociedade brasileira como um edifício, a mudança estrutural, ocorrida no século XX, teria eliminado o andar térreo do prédio, alterando, dessa forma, o patamar inicial da edificação diretamente para o 1º andar. Em tese, todos começariam em um andar mais elevado, mas as dificuldades de se alcançar o topo do edifício permaneceriam inalteradas segundo as características sociais de seus ocupantes.

Entre as vinte generalizações propostas pelo *Research Committee on Social Stratification* — RC28 — sobre os conhecimentos consolidados na área de estratificação social, destaca-se a que afirma que, comparativamente, os países diferem entre si quanto às taxas de mobilidade estrutural, mas que, por outro lado, encontram-se padrões similares quando consideramos as taxas relativas de mobilidade (HOUT; DIPRETE, 2004). Dessa forma, a atenção dos pesquisadores volta-se para identificar a associação entre origem e destino, mais precisamente para a tarefa de mensurar o quanto as características de origem interferem no destino dos indivíduos. Como aponta Carlos Costa Ribeiro (2007, p. 54): "[...] a mobilidade ascendente é uma função tanto das mudanças estruturais (disparidade entre origem e destino de classes) quanto ao nível de desigualdade de oportunidades de mobilidade social (representado pelas razões de chance)". É na permanência dos níveis de desigualdade de oportunidade, ou seja, das chances relativas que cada indivíduo possui de ascensão social nas sociedades modernas, que os críticos das teorias da modernização irão se apoiar.

Inspirada por um ideário liberal, a defesa de uma sociedade igualitária se vincula estreitamente à distribuição de oportunidades educacionais. Ou seja, não se trata de questionar a existência das desigualdades, mas de questionar o nível de igualdade de oportunidades que determinado ordenamento social oferece. A educação formal é vista como o meio mais democrático de capacitar igualmente os indivíduos para o mercado de trabalho. Portanto, a expansão do sistema educacional de um país reduziria a desigualdade de oportunidades entre os diferentes estratos sociais e, consequentemente, aumentaria as chances de mobilidade social para aqueles mais desfavorecidos.

Na segunda parte deste capítulo, serão apresentadas e mais bem discutidas as teses sobre os efeitos da expansão do sistema educacional ao redor do mundo. Diversas pesquisas, nacionais e internacionais, demonstraram avanços quanto ao aumento das oportunidades educacionais, mas também a persistência das desigualdades relativas entre diferentes grupos populacionais (SHAVIT; BLOSSFELD, 1991; ISHIDA; MULLER;

RIDGE, 1995; BREEN; GOLDTHORPE, 2001; RIBEIRO; CENEVIVA; MARSCHNER, 2015).

A despeito da desvalorização recente das credenciais sociais, os diplomas escolares ainda constituem um capital importante para a conquista das posições privilegiadas. O que sugere que, como recurso estratégico, há em torno do controle do sistema educacional forte disputa social. O próximo tópico discute o sistema educacional sob a ótica do conflito.

Teorias funcionalistas *versus* teorias do conflito

Deve-se à abordagem funcionalista a análise do sistema educacional como um dos pilares da sociedade moderna. Teóricos da modernização, alinhados ao funcionalismo, argumentaram que a crescente demanda por profissionais qualificados, que estariam aptos para acompanhar as constantes mudanças tecnológicas, pressionaria o sistema educacional a responder a ela. Veríamos, portanto, critérios de seleção cada vez mais baseados nas habilidades adquiridas por meio de treinamento institucionalizado e a queda de postos de trabalho de baixa qualificação.

Relevantes pesquisas, governamentais e acadêmicas, mostrariam, todavia, na segunda metade do século XX, que as hipóteses dos teóricos da modernização não se confirmavam.[4] Expectativas de um sistema regido pelos ideais de igualdade de oportunidades eram frustradas e, contrariamente ao esperado, as escolas mais reproduziam do que minoravam as desigualdades sociais em seu interior. As abundantes evidências empíricas serviram de combustível para que novas abordagens ganhassem popularidade na sociologia da educação. Dessa vez, contrariamente ao "otimismo" funcionalista, as evidências eram inequívocas ao apontarem mais para a reprodução das desigualdades sociais do que para a sua superação nas escolas. Tais descobertas, ancoradas, sobretudo, no uso de dados populacionais, impactaram fortemente as tendências teóricas metodológicas do campo. Randall Collins (1971) propôs classificar

[4] Entre as décadas de 1950 e 1960, países como Estados Unidos, França e Inglaterra investiram recursos em grandes pesquisas populacionais, que geraram grande impacto, como o Relatório Coleman, os Estudos do INED e a abordagem inglesa conhecida como Aritmética Política. Ver mais em: NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em aberto**, ano 09, n. 46, 1990.

as vertentes de estudo sobre o fenômeno educacional em dois grandes grupos, que seriam as Teorias Funcionalistas e as Teorias do Conflito.

Definimos, até então, que os estudos de estratificação social buscam compreender os mecanismos sociais capazes de valorar certos atributos, organizar a sua distribuição e a sua vinculação a determinadas posições sociais. Aplicado à análise do sistema educacional, tal abordagem nos permite a identificação e a compreensão de parte das estratégias que garantem a determinados grupos *status* privilegiado no sistema educacional e no mercado de trabalho. Ou seja, como grupos sociais empreendem ações com o objetivo de controlar a obtenção das credenciais sociais e a sua recepção no mercado de trabalho, tais como barreiras impostas à ampliação do sistema universitário com fins à manutenção da escassez de títulos superiores na sociedade. Dessa forma, é justo afirmar que tal perspectiva privilegia o conflito em suas análises dos processos escolares. Há, entretanto, diferentes formas de se tomar o conflito como elemento estruturante de uma experiência social.

O segundo capítulo desta coletânea (CHRISTOVÃO; MUANIS, 2021), destaca a influência marxista nas pesquisas sobre o fenômeno educacional. Segundo tal abordagem, os conflitos sociais evidenciam contradições intrínsecas ao sistema capitalista, que necessariamente produz relações de exploração. A partir desse entendimento, o conflito seria essencial para a superação dessa ordem desigual por aqueles sistematicamente explorados. Destacamos, neste capítulo, outro clássico da Sociologia, o também alemão Max Weber, que influenciou as pesquisas sobre o sistema educacional e sua dinâmica de hierarquização social.

Embora identificasse as estratégias de dominação empreendidas por diferentes grupos sociais, Weber, contrariamente à Marx, conferia outra perspectiva ao conflito. Em sua Sociologia, o conflito se relacionaria aos sentidos atribuídos à ação social. O maior interesse do autor residia em analisar os contornos que os distintos tipos de ação social tomam no contexto da modernidade. Para os fins propostos deste capítulo, iremos apresentar, brevemente, o conceito de dominação weberiano e sua análise da burocratização nas sociedades modernas, ambos frequentemente apontados como uma das maiores contribuições do autor para as pesquisas em educação.

A análise das "transformações da modernidade" conforma a Sociologia como campo de conhecimento e perdura como tema central de pesquisa e reflexão do campo, como já mencionado. A própria definição de seus autores clássicos decorre, em grande

medida, da engenhosidade das respostas que eles oferecem a questão. Weber, por exemplo, construiu elaborada teoria sobre o processo de modernização a partir do questionamento sobre as especificidades da trajetória ocidental. Em texto publicado como introdução a seus estudos de sociologia da religião, ele indaga as razões que levaram ao amplo desenvolvimento do Ocidente, em que pese as indiscutíveis contribuições orientais em ramos importantes para a autoimagem e o desenvolvimento ocidentais, como a matemática e a música. A explicação weberiana vê no processo de racionalização o elemento central dessa especificidade, responsável por garantir uma hegemonia geopolítica à parcela do globo de onde o sociólogo alemão escrevia. Se outros locais promoveram notáveis descobertas e avanços, a excepcionalidade do Ocidente estaria nos esforços empreendidos para sistematizar as mais diversas formas de expressão da ação humana.

A racionalização não se confunde com certa ideia moderna de razão, de inspiração cartesiana, mas assume feição mais diversa e descentralizada, já que parte da sua lógica de funcionamento aponta para a autonomização de diversos tipos de ação social. A divisão do trabalho e a maior complexidade das sociedades modernas seriam responsáveis pela crescente diferenciação de tipos de ação, cada um deles orientados, idealmente, a partir de uma certa racionalidade. Desse modo, cada sistema social construiria sua própria especificidade, de modo que é mais preciso afirmar que a racionalização constrói várias racionalidades do que uma única. Assim, a racionalidade jurídica não se confundiria com a econômica, que, por sua vez, não teria a mesma feição da racionalidade religiosa. Todas elas, todavia, seriam partes de um mais amplo processo de racionalização, que se definira pela construção de uma sistematicidade e lógica dos tipos de ação mais frequentes de cada um desses campos.

Os tipos ideais de dominação legítima são um bom exemplo do modo pelo qual opera a racionalização. Weber distingue três tipos puros: a tradicional, a carismática e a racional legal. A dominação tradicional decorreria, como o próprio nome indica, da tradição, ou seja, da defesa da reiteração de condutas não justificáveis por argumentos racionais, mas amparadas em percepções de história e cultura. Já a dominação carismática decorreria de características atribuídas ao líder, que pelas suas qualidades justificaria sua posição de proeminência. O autor alemão abre, porém, a possibilidade de que o carisma venha a se rotinizar a partir de determinadas construções institucionais. A dominação racional legal seria o tipo puro que emerge com a modernidade e se torna hegemônico

com a forma do Estado Moderno. Ele não anula os outros tipos, que permanecem influentes, com destaque para a forte presença do carisma nas sociedades de massas, mas se torna a fonte de legitimidade predominante nas sociedades modernas.

A dominação racional legal se distinguiria pela juridificação das formas de dominação, que passam a ser mediadas pelo direito e pelas instituições, bem como pela demanda de justificar racionalmente as razões de todos os atos dos funcionários públicos. É o tipo de dominação por excelência do Estado Moderno como forma política e pressupõe a organização de todas as suas ações a partir da linguagem do direito. O predomínio do racional legal exige, como contrapartida, a construção de uma burocracia moderna, que vai, por um lado, possibilitar a realização efetiva das tarefas assumidas pelo Estado Moderno e, por outro, ser responsável por aprofundar essa organização da vida por meio do direito e da razão instrumental. Weber reconhece a potência desse processo de racionalização, mas teme seus potenciais efeitos deletérios para a liberdade individual, que poderia se tornar completamente submissa aos ditames da razão instrumental. A ação carismática seria um dos meios de romper com esses limites.

A influência da sociologia weberiana nas pesquisas de educação decorre justamente de seu entendimento sobre o lugar da educação formal como um mecanismo de justificação racional instrumental da dominação burocrática e como fator de seleção e de estratificação. Randall Collins (1971) argumenta que os requisitos de qualificação formal da burocracia do Estado Moderno é o resultado de disputas sociais travadas no sistema educacional para controlar e monopolizar a ocupação de determinados espaços sociais. Dessa forma, o diploma comunicaria menos uma habilidade, de fato necessária à execução de uma atividade, e mais o pertencimento a um grupo de *status* que possui condições de definir quem está apto ou não a desempenhar certas funções.

Em seu livro *Credential Society*, Randall Collins (2019) desenvolve esse argumento e afirma que as ocupações não possuiriam demandas específicas, pois essas demandas são resultado da interação de quem oferta os postos de trabalho e de quem possui as qualificações consideradas adequadas para tal. As associações profissionais, por exemplo, exercem forte vigilância para garantir o preenchimento de vagas somente por aqueles que possuam os diplomas requisitados. Não importando se pessoas com outras qualificações ou mesmo sem diplomas educacionais desempenhem com plena aptidão uma tarefa para a qual não disponham da credencial exigida. Assumir as credenciais educacionais como símbolos de poder de grupos de *status* — como as associações

profissionais — é um ponto central de uma abordagem que ficou conhecida como "credencialista", à qual voltaremos na segunda parte deste capítulo.

Paula Lopes (2012) resume bem como a tradição weberiana é incorporada aos estudos sobre o fenômeno educacional moderno e a sua vinculação com os estudos de estratificação social. O ponto central dessa tradição é a ênfase no aspecto simbólico da credencial que "ao mesmo tempo que certifica a especialização dos indivíduos (peritos), abre portas à obtenção de vantagens (econômicas e sociais, por exemplo) pelo ingresso nas instituições públicas e privadas e pela ocupação de cargos nessas estruturas (burocráticas) (LOPES, 2012, p. 9).

Estratificação educacional

Para além de compreender os efeitos das credenciais educacionais para a ocupação de diferentes estratos ocupacionais, é também necessário investigar a arquitetura institucional inerente a qualquer sistema educacional. Isso porque variações na forma de organizar os percursos educacionais possuem impactos específicos no mercado de trabalho, que devem ser considerados. Sistemas educacionais que ofertam trajetórias autoexcludentes, nos quais os estudantes devem optar por uma formação técnica-profissionalizante ou por uma formação generalista, produzem resultados distintos de um sistema no qual não há qualquer diferenciação quanto aos caminhos formativos ofertados. Margareth Archer (2013) criticou a ênfase investigativa da Sociologia contemporânea em processos educacionais, que seriam orientados para a análise da ação dos atores, como professores e estudantes, sem maior vinculação aos constrangimentos impostos pelo ambiente institucional onde eles desenvolvem suas ações. Dependente dos atos individuais que o constroem, como qualquer instituição social, o sistema educacional assume características próprias, distintas daquelas observadas na interação dos agentes que o integram (ARCHER, 2013).

Autores vinculados à perspectiva industrialista argumentaram que os efeitos da escolaridade sobre o destino ocupacional da população nos países industrializados seriam muito semelhantes (BLAU; DUNCAN, 1967). Por outro lado, pesquisas demostraram que diferentes arranjos organizacionais, observados em sistemas educacionais ao redor do mundo, são responsáveis por variações importantes na relação entre a escola e o mercado de trabalho (ALLMENDINGER, 1989; MULLER; GANGL, 2003; HANNAN;

RAFFE; SMYTH, 1996; MULLER; SHAVIT, 1998). Ou seja, diferenças nas relações institucionais entre o sistema educacional e o mercado de trabalho seriam determinantes para o tipo de inserção laboral dos recém-formados. Identificar como o sistema educacional está estruturado é um passo importante para a compreensão dos seus efeitos.

Allmendinger (1989) classificou os sistemas educacionais de acordo com duas variáveis: padronização e estratificação. A padronização do sistema nos informa sobre o grau de regulação e de equidade que a educação possui. Um sistema pode ser altamente regulado e padronizado, apresentando os mesmos atributos em todas as regiões de um país. Por outro lado, a regulação do sistema educacional pode ser mais flexível, o que pode ocasionar diferenças nos índices de qualidade, nas diretrizes e nos programas pedagógicos dentro de uma mesma nação. Já a estratificação nos informa sobre os índices de cobertura e sobre a diversificação do sistema educacional — *tracking* —, que indicariam a existência de formações diferenciadas e de possibilidades de mobilidade educacional entre tais formações. Na segunda seção do capítulo, abordaremos a questão da estratificação a partir das pesquisas contemporâneas sobre o sistema de ensino superior. As definições que se seguem aplicam-se, sobretudo, à escolarização básica.

De acordo com tal proposta, é possível construir um quadro comparativo para classificar diferentes sistemas educacionais. Estados Unidos e Alemanha figuram nas pesquisas sobre estratificação educacional como modelos exemplares de dois perfis: um de administração com baixa padronização e não estratificado, o caso estadunidense, e outro altamente padronizado e estratificado, o caso alemão.

A forma como o mercado de trabalho recebe e valoriza as credenciais educacionais é dependente da maneira como os sistemas educacionais estão organizados. Para além dos determinantes socioeconômicos, é importante ressaltar que as trajetórias individuais são também condicionadas pelas oportunidades educacionais ofertadas em um determinado ambiente institucional. Tais decisões refletem estratégias individuais que, por sua vez, consideram como diferentes formações são recompensadas pelo mercado de trabalho. No caso de países que possuem sistemas educacionais estratificados e padronizados, os empregadores, ao contratarem um egresso do sistema educacional, tendem a ter maior conhecimento sobre as habilidades que ele pode desempenhar. Ou seja, a credencial educacional que o indivíduo carrega é um indicador confiável de capacidades específicas. Isso ocorre em países como a Alemanha — sistema padronizado e estratificado —, onde o nível secundário é responsável por diferenciar a trajetória dos

alunos. Aqueles que seguem o ensino vocacional, segmento voltado à cursos técnico-profissionalizantes, são treinados com a finalidade de responder diretamente às demandas oriundas do mercado de trabalho — são conhecidos como *apprenticeships*. Allmendinger (1989) afirma que, nesses casos, há uma forte ligação entre o sistema educacional e o sistema ocupacional. A especificidade das credenciais dispensa o empregador de fornecer aos novos contratados programas de treinamento no interior da empresa. O título obtido no sistema vocacional tende a oferecer uma colocação mais segura ao recém-contratado, o que diminui a rotatividade profissional.

Pesquisas demonstraram que indivíduos portadores de qualificação técnica têm maiores chances de ocupar posições mais vantajosas se comparados àqueles que não possuem tal qualificação. É o que afirmaram Muller e Shavit (1998) sobre o valor das credenciais obtidas em sistemas educacionais estratificados, as quais aumentariam as oportunidades ocupacionais de seus egressos e, sobretudo, reduziriam a probabilidade de ingressarem em empregos de baixa qualidade, ou seja, sem proteção legal, com baixa remuneração, entre outros. Por outro lado, tais sistemas vocacionais são questionados por rotularem precocemente os estudantes no sistema educacional. Credenciais obtidas no sistema vocacional, em média, são menos prestigiosas e valoradas do que aquelas obtidas no sistema acadêmico universitário. Autores ainda afirmam que o processo de seleção dos estudantes para as diferentes carreiras oferecidas pelo sistema educacional estratificado seria marcado por preconceitos e discriminações relacionados à sua origem social.[5] Uma vez direcionado para um tipo de carreira dentro desse sistema, a probabilidade de mudança é muito pequena, o que reforçaria a influência da origem socioeconômica para o encaminhamento sobre quem estaria apto a uma formação técnica e quem estaria apto a uma formação acadêmica. No Brasil, ao contrário, um estudante do ensino médio profissionalizante recebe o mesmo conteúdo que um estudante matriculado no ensino médio regular, com exceção da grade curricular estritamente relacionada à capacitação técnica. Consequentemente, todos os caminhos formativos habilitam, em tese, o concluinte ao ensino superior universitário. Na Alemanha, como citado, os egressos do ensino médio vocacional dificilmente estão aptos a concorrerem a uma vaga nas universidades.

[5] Para uma discussão sobre o ensino médio brasileiro ver: FRESNEDA, Betina. **Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro**: avanços e persistências. 2012. 209 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Se nos sistemas estratificados o tipo de credencial obtida importa para o mercado de trabalho, o mesmo não aconteceria nos sistemas não estratificados. Geralmente, a formação generalista de nível secundário não capacita o estudante para o exercício de uma atividade específica. Exemplo observado tanto no sistema educacional estadunidense quanto no sistema educacional brasileiro.[6] Nesses casos, o empregador precisa oferecer à mão de obra contratada treinamento complementar à formação escolar para que seus novos empregados estejam aptos para o desempenho de suas funções. O treinamento ofertado nas dependências da empresa é nomeado pela literatura como *on-the-job training*. A respeito disso, caberia o seguinte questionamento: que papel teriam as credenciais educacionais em um contexto no qual o contratante capacita em suas dependências o recém-contratado?

Uma resposta a essa questão é que as credenciais educacionais exerceriam a função de sinalizar para o mercado de trabalho que o indivíduo foi socializado em uma instituição na qual características como obediência às normas e aos horários são essenciais para o progresso em seu interior — atributos que também são valorizados pelos empregadores. Nessas condições, quanto maior o número de qualificações o candidato possuir maiores, serão suas chances de conseguir a colocação desejada. Para representar essa situação, Thurow (1976) recorreu à imagem de uma fila de candidatos a empregos hierarquizados de acordo com o volume de suas credenciais educacionais. A busca excessiva de maior qualificação por parte dos estudantes, tendo em vista alcançar o "início da fila", pode desvalorizar as credenciais adquiridas. O excesso da oferta de um tipo de diploma, nesse exemplo, não seria recompensado com o mesmo valor que outrora lhe era atribuído. A desvalorização do diploma de ensino médio no Brasil é um exemplo dessa dinâmica.[7] Em sistemas educacionais estratificados, essa pressão por maior titulação não aconteceria com a mesma intensidade, pois a saída da escola para o mercado de trabalho seria um processo mais estruturado e sincronizado entre as duas instituições.[8]

[6] Em 2020, 19,1% das matrículas do ensino médio brasileiro se concentravam na modalidade Educação Profissional Técnica. A meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 é alcançar 50% das matrículas nesse segmento em 2024. Consultado em: https://www.observatoriodopne.org.br/.

[7] A descrição apresentada sugere o descompasso entre a oferta de credenciais e a demanda pelo mercado de trabalho como causa da desvalorização dos diplomas. Credenciais inflacionadas são também uma consequência de um mercado de trabalho insuficientemente desenvolvido, que ante a uma maior oferta de profissionais qualificados não é capaz de absorvê-la.

[8] Mudanças no modelo de desenvolvimento econômico impactaram as instituições estabelecidas pelo padrão de *welfare state* observado, sobretudo, no século XX. Atualmente, não apenas os jovens de países centrais, mas toda a população trabalhadora, enfrentam muito mais instabilidade e incertezas quanto à sua

Ainda, em um modelo não estratificado, as chances de frequentes mudanças de postos de trabalho seriam mais altas.

A despeito das teorias que advogam a favor da semelhança dos efeitos da escolaridade para a alocação do indivíduo no mercado de trabalho em sociedades industrializadas, percebemos, com a argumentação apresentada acima, que o modo como o sistema educacional é estruturado exerce uma influência considerável na inserção laboral de seus egressos. A diferença básica estaria na ênfase dada no sistema educacional de cada país para o ensino vocacional ou para o ensino generalista (acadêmico).

Jovens cidadãos de países com o sistema educacional estratificado experimentam com maior facilidade a transição da escola para o trabalho do que jovens cidadãos de países cujo sistema educacional básico oferta formações generalistas. Isso ocorre devido ao fato de que países com o sistema estratificado, padronizado e, fundamentalmente, com a presença de um forte sistema vocacional agregariam às suas credenciais mais valor do que países com o sistema educacional apoiado no sistema secundário com formação geral, pouco estratificado e pouco padronizado (MULLER; SHAVIT, 1998). Hannan, Raffe e Smyth (1996), todavia, afirmam que as vantagens dos egressos dos sistemas vocacionais frente aos demais seriam registradas apenas no primeiro ano após o término do período escolar e a entrada no mercado de trabalho. Após um período de cinco anos, pesquisas apontam que estudantes oriundos de diferentes sistemas educacionais europeus se tornariam bastante similares quanto aos retornos obtidos no mercado de trabalho.

Comumente, o debate acerca da formação profissionalizante no sistema básico retorna à esfera pública. No Brasil, a maioria dos egressos do ensino médio saem habilitados com diplomas generalistas que não os habilita especificamente ao exercício de uma profissão. Muitos apontam os limites dessa opção, sobretudo em um país com níveis de desigualdade social tão altos. Sendo assim, capacitar profissionalmente, ao final do ensino básico, não seria uma alternativa para a melhor inserção dos jovens no mercado de trabalho? Para responder a essa pergunta, é necessário levar em conta as evidências postas que tanto indicam melhores chances de inserção, sobretudo nos anos iniciais depois da formatura, quanto a possível determinação socioeconômica dos estudantes destinados ao ensino profissionalizante. Embora a relação descrita acima seja importante

trajetória laboral. Ver mais sobre o tema em: ABÍLIO, Ludmila. Uberização: a era do trabalhador just-in-time. **Revista Estudos Avançados**. 2020.

para compreendermos a entrada dos jovens no mercado de trabalho, ela precisa ser associada a outros fatores para obtermos uma explicação satisfatória desse fenômeno.

É necessário contextualizar a situação dos jovens candidatos ao primeiro emprego com a condição macroeconômica da nação e compará-la à situação geral de toda a população economicamente ativa. Recente discussão no campo da sociologia econômica e do trabalho aponta como as mudanças nos modelos de desenvolvimento econômico e as consequentes mudanças no mercado de trabalho reconfiguram a importância do sistema educacional. Quando se discute educação, é muito comum atribuir ao desenvolvimento do sistema educacional superpoderes capazes de alternar toda a estrutura socioeconômica de uma sociedade. Ou seja, investir em educação seria suficiente para superar situações de desigualdade social e subdesenvolvimento (MEDEIROS; BARBOSA; CARVALHAES, 2019). O investimento em educação é imprescindível para o bem viver de uma sociedade, mas não deve ser vinculado como uma panaceia para todos os males sociais. Importa, portanto, compreender a discussão apresentada como parte de um processo amplo e complexo que envolve outras instituições fundamentais para a estruturação de uma sociedade.

Dimensões contemporâneas da estratificação educacional: o caso do ensino superior

Por que as desigualdades persistem com a expansão dos sistemas de ensino?

Em diferentes países no mundo, a expansão dos sistemas de ensino ocorreu como resposta a demandas por maior igualdade de oportunidades. Esses esforços reconheciam na educação formal um importante preditor das conquistas no mercado de trabalho. Por isso, a universalização da educação seria uma condição para uma sociedade mais justa, em que grupos sociais não fossem privados do acesso ao diploma por conta de características herdadas, tais como nível socioeconômico dos pais, local de nascença, sexo e etnia. A expansão das matrículas não era motivada somente pelas demandas do mercado de trabalho por mão de obra qualificada, mas também para atender a demandas por maior justiça na estratificação social e equalização das oportunidades (JARAUSCH, 1983). Soma-se a isso, as pressões demográficas em diversos países por mais lugares nas instituições de credenciamento.

Esses fatores ajudam a explicar a expansão dos sistemas de ensino observada ao longo do século XX, principalmente a partir da década de 1950. Como resultado, no fim da década de 2000, as taxas de matrícula no ensino primário estavam acima de 90% na maior parte das regiões do mundo (ONU, 2016) e, no ensino secundário, a expansão foi observada em todas as regiões (WORLD BANK, 2018). Entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a proporção de adultos (25-34 anos) com, pelo menos, o ensino secundário quase dobrou entre as décadas de 1960 e 2010 (OECD, 2017). A universalização da educação torna-se um princípio normativo para quase todos os países no mundo e pode ser observada em suas legislações e políticas públicas (MEYER; RAMIREZ; SOYSAL, 1992). Esses dados exemplificam a centralidade da educação nas demandas sociais e econômicas do último século.

Assim como o fenômeno da expansão das matrículas foi generalizado, a manutenção de efeitos de características herdadas sobre as conquistas no mercado de trabalho também o foi. Evidências colhidas em diferentes contextos sugerem que os sistemas de ensino continuaram a ser um importante mediador entre a origem socioeconômica dos indivíduos e seus destinos no mercado de trabalho (LUCAS, 2017; SHAVIT; ARUM; GAMORAN, 2007; SHAVIT; BLOSSFELD, 1993). A expansão das matrículas ou a universalização de níveis de ensino não significou, necessariamente, a equalização das oportunidades entre diferentes grupos sociais. A universalização dos níveis mais básicos de ensino gerou uma pressão por mais espaços nos níveis superiores. Grupos que antes eram excluídos ou minoritários nos sistemas de ensino enfrentavam novas barreiras no interior do sistema, principalmente de acesso ao ensino terciário. Tais evidências levaram ao questionamento da premissa de que, em sistemas de ensino universais, o diploma sinalizaria uma conquista individual pouco relacionada a aspectos herdados. A partir disso, pesquisas buscaram identificar quais mecanismos explicariam a manutenção dos efeitos da origem socioeconômica sobre o destino dos indivíduos no mercado de trabalho.

Nas abordagens credencialistas, a resposta a esse dilema está na atuação de grupos sociais privilegiados e nas estratégias de manutenção de suas posições. Um dos principais pressupostos dessas abordagens é que grupos privilegiados controlariam o acesso a credenciais educacionais com o objetivo de manter a escassez de mão de obra e maximizar o retorno daquela qualificação no mercado de trabalho. As credenciais constituem, nessas abordagens, mecanismos de exclusão que são mobilizados por grupos

sociais, sejam eles ocupacionais (GRUSKY; SØRENSEN, 1998; WEEDEN, 2002), profissionais (LARSON, 2013) ou membros de uma elite ou classe privilegiada (BOURDIEU; PASSERON, 1990; COLLINS, 2019). Para as ciências sociais e para os estudos da área da estratificação social, isso interessa, sobretudo, porque o valor do diploma dependeria de um esforço coletivo para controlar o acesso àquela formação. Em termos weberianos, esse esforço é chamado de fechamento social. São exemplos de fechamento a gerência de grupos ocupacionais sobre os critérios de seleção e de treinamento para o exercício de determinadas tarefas, a formação de associações profissionais, a monopolização de tarefas no mercado de trabalho, entre outras. A garantia de que uma credencial terá um alto retorno econômico e social passa por estratégias de mobilização coletiva como essas.

Nessa abordagem, a posição social de determinados grupos depende de estratégias de fechamento constantemente atualizadas. Por isso, a expansão dos sistemas de ensino e maior distribuição de diplomas, por exemplo, não implica diretamente o esvaziamento das credenciais como mecanismo de exclusão. Elas continuam centrais nessas estratégias, e as formas de diferenciação passam a ter contornos mais sutis do que a distinção entre quem tem acesso ou não aos diplomas. Em suma, a resposta oferecida pela abordagem credencialista é que a manutenção de desigualdades em período de expansão educacional passa por uma ação coletiva de grupos sociais, que utilizam de seus recursos para se adaptarem a possíveis transformações no sistema de credenciamento.

A seguir, apresentaremos três modelos explicativos sobre a relação entre expansão educacional e manutenção ou aprofundamento das desigualdades sociais. Em comum, os três modelos assumem que diferenciações internas dos sistemas de ensino são importantes mecanismos de exclusão. Os resultados permitem verificar as consequências da atuação coletiva nos sistemas de ensino e seus impactos sobre as desigualdades.

Desigualdade maximamente mantida

O primeiro modelo explicativo da razão pela qual as desigualdades persistem em períodos de expansão das oportunidades educacionais é a teoria da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI)[9] (RAFTERY; HOUT, 1993). De acordo com essa hipótese, para atender às demandas por maior abertura dos sistemas, os níveis mais básicos de ensino se

[9] A sigla surgiu do inglês: Maximally Maintained Inequality.

tornariam universais e, nesses casos, haveria a diminuição das desigualdades de origem socioeconômica. Em concomitância, a formação em níveis posteriores ganharia maior relevância em distinguir os grupos sociais. Por exemplo, quando a formação de nível secundário se torna universal, os grupos privilegiados já estariam utilizando-se das vantagens do nível de ensino terciário. Nesse exemplo, a principal dimensão mobilizada para a manutenção das desigualdades é a da estratificação vertical e o enfoque é na transição escolar. As desigualdades de origem socioeconômica continuariam afetando as chances de ingresso a determinado nível de ensino até que o grupo social privilegiado exaurisse os retornos advindos da formação daquele nível.

O pressuposto da hipótese de MMI é que a oferta de educação em determinado nível é sempre menor do que a demanda, mesmo entre aqueles que pertencem aos grupos mais privilegiados. O controle dessa escassez, articulada com as diferenças internas do setor de ensino, são mobilizadas para manter as vantagens de grupos específicos e, ao mesmo tempo, responder a demandas por um sistema mais aberto e com maior participação. O resultado é que os efeitos de origem socioeconômica diminuem em determinados pontos de transição escolar, enquanto a desigualdade permanece em outros. Por isso, a expansão dos sistemas não implicaria uma maior mobilidade intergeracional. O modelo foi aplicado em diferentes contextos (SHAVIT; BLOSSFELD, 1993), incluindo no Brasil (COLLARES; 2010; SILVA, 2003), e os resultados indicam uma dinâmica semelhante aos seus postulados.

Desigualdade efetivamente mantida

Um desdobramento do modelo MMI é o da Desigualdade Efetivamente Mantida (EMI)[10] proposta por Samuel Lucas (2001). O principal argumento do autor é que, no processo de abertura do sistema, as desigualdades internas aos níveis de ensino ganham relevância. Isso ocorreria porque grupos privilegiados explorariam as diferenças qualitativas de um nível de ensino e assegurariam as melhores posições. A estratificação horizontal — entre cursos e instituições, por exemplo — é o principal mecanismo pelo qual as desigualdades são mantidas. Em termos práticos, as famílias com mais recursos se utilizariam dessa vantagem para assegurar que seus filhos ocupassem as áreas mais valorizadas e as

[10] A sigla surgiu do inglês: Effectively Maintained Inequality.

instituições mais concorridas. As desigualdades permanecem, mas, após a saturação no nível de ensino, elas são explicadas pelas diferenças qualitativas.

Também nesse caso, o modelo foi aplicado em diferentes contextos. Em países como Estados Unidos, Canadá (ZARIFA, 2012) e Itália (TRIVENTI; VERGOLINI; ZANINI, 2017), a expansão do ensino superior foi acompanhada por maior diferenciação interna do sistema. No Brasil, trabalhos também identificaram uma dinâmica semelhante ao EMI com a expansão do ensino superior nas últimas décadas (MONT'ALVÃO, 2011; RIBEIRO, 2011). Essa abordagem ganha suporte, também, porque a ampliação dos sistemas de ensino esteve acompanhada por uma maior diferenciação institucional (PRATES; COLLARES, 2014). No Brasil, por exemplo, a expansão do ensino superior ocorreu em concomitância com a criação de novos tipos institucionais. Além do modelo de universidade tradicional, surgem, por exemplo, os centros universitários e as faculdades. Em relação às áreas, há um aumento no número de cursos e tipos de diploma. O surgimento de novas diferenciações internas ao sistema de ensino não significa, necessariamente, que há uma dinâmica similar ao modelo da Desigualdade Efetivamente Mantida. No entanto, essas diferenciações viabilizam espaços pelos quais a estratificação interna ao nível de ensino pode ocorrer e atraem esforços para testar a hipótese de Lucas (2001).

Desigualdade efetivamente expandida

O último modelo, chamado de Desigualdade Efetivamente Expandida (EEI)[11], busca explicar os contextos em que há aprofundamento das desigualdades em períodos de expansão, principalmente no ensino superior. Sigal Alon (2009), ao analisar três décadas de competitividade para o ingresso nas universidades dos Estados Unidos, identifica dois processos explicativos para o aprofundamento das desigualdades relacionados ao ensino terciário: a exclusão e a adaptação (ALON, 2009). A exclusão ocorre porque a demanda é maior do que o número de vagas. Coerentes com os valores meritocráticos, essa seleção não deveria ocorrer com base em características particulares dos indivíduos, ao contrário, deveria enfatizar os critérios universais de seleção. Os testes padronizados — equivalentes aos vestibulares para o contexto brasileiro — são parte desses mecanismos de seleção que buscam racionalizar o processo. A adaptação, por sua vez, refere-se à

[11] A sigla surgiu do inglês: Effectively Expanding Inequality.

capacidade de os grupos reagirem aos critérios de admissão e, nesse ponto, as famílias mais privilegiadas teriam maiores recursos para se adaptar ao novo contexto. Como resultado, Alon identifica um aprofundamento na polarização entre os grupos mais e menos privilegiados em relação ao aproveitamento nesses testes.

A análise de Alon utiliza-se do conceito de fechamento social para explicar como mecanismos de exclusão podem, ao mesmo tempo, aprofundar e legitimar as desigualdades. A legitimação ocorre porque os critérios de fechamento seguem regras consideradas universais, aparentemente alheias às origens sociais e baseadas no mérito. A expansão das desigualdades se dá porque a capacidade de adaptar-se ao novo fechamento é maior para os grupos mais privilegiados.

O exemplo mais comum de adaptação, no contexto educacional, é a mobilização de recursos para crianças, desde os primeiros anos educacionais, com o propósito de aumentar a competitividade nos processos de seleção. A partir de uma etnografia desenvolvida em uma escola de elite nos Estados Unidos, Shamus Khan (2013) identifica uma série de práticas escolares voltadas à adaptação desses grupos aos novos critérios de hierarquização (KHAN, 2013). Nesse ambiente, há um reconhecimento de que os critérios de estratificação devem ser mais meritocráticos e menos baseados em privilégios de nascença. No entanto, esses valores pressupõem a existência de uma abertura à mobilidade econômica e, em consequência, uma maior insegurança da elite em relação à manutenção de sua posição. Essa insegurança deu maior coesão cultural e social à elite na qual a educação cumpre um papel fundamental no processo de adaptação aos novos valores de hierarquização. Em linhas gerais, o processo de educação dos filhos da elite econômica fornece exemplos de como o fechamento social se dá em termos de redes de solidariedade muito menos visíveis e meritocráticos. Ainda que haja transformação no critério de hierarquização, há a manutenção do fechamento social assegurado pelos processos de adaptação.

A abordagem a partir da Desigualdade Efetivamente Expandida (EEI) também assume a existência de uma estratificação horizontal dos sistemas de ensino. A relação entre origem socioeconômica e o aprofundamento das desigualdades ocorre porque o destino dos estudantes varia conforme diferenças internas a um nível de ensino. Percebe-se, portanto, que parte das respostas oferecidas por esses modelos foi encontrada nas próprias instituições de credenciamento: as diferenciações internas dos sistemas constituem um importante mecanismo para a manutenção de privilégios de grupos

específicos. O nível educacional alcançado pelos indivíduos permanece como um indicador de recompensas no mercado de trabalho, mas, agora, acompanhado por diferenças qualitativas referentes ao tipo de educação recebida. Na próxima seção, abordaremos os principais espaços de estratificação identificados no ensino superior.

As dimensões de estratificação: estratificação vertical e estratificação horizontal

Na literatura contemporânea, as diferenciações internas dos sistemas de ensino são tratadas a partir de duas dimensões principais: a estratificação vertical e a estratificação horizontal. Como discutido anteriormente, a origem socioeconômica tem efeitos sobre a inserção dos indivíduos em determinados espaços do sistema de ensino e nos retornos proporcionados por essa formação. Ou seja, as estruturas de oportunidade educacional estão ligadas às diferenciações internas dos sistemas de ensino. A posse do diploma de nível superior, por exemplo, está relacionada a maiores ganhos no mercado de trabalho em comparação à formação em níveis anteriores. Esse tipo de diferenciação que ocorre entre níveis de ensino é chamado de estratificação vertical (GERBER; CHEUNG, 2008).

Nesse tipo de estratificação, os indivíduos são diferenciados de acordo com o último nível de ensino alcançado ou pelo número de anos de escolaridade. Essas diferenças se tornam desigualdades não só porque as oportunidades no mercado de trabalho são maiores para os indivíduos que alcançaram níveis superiores e que tiveram mais anos de educação formal, mas também porque muitas vezes a trajetória educacional está relacionada às características socioeconômicas e demográficas dos estudantes. Se características como sexo, raça e nível socioeconômico familiar de alguma forma estiverem relacionadas ao nível educacional alcançado, então a educação formal mediaria a origem dos estudantes e seu destino no mercado de trabalho.

Ao longo do século XX, inúmeros trabalhos indicaram evidências dessa dinâmica em diferentes partes do mundo. No Brasil, por exemplo, a renda de quem possuía diploma de nível superior era, em 2018, 244% maior, em média, do que aqueles que não possuíam (OECD, 2020). Além disso, o ingresso e a conclusão em níveis mais altos de escolaridade estavam relacionados a marcadores sociais: os obstáculos para a transição entre níveis de ensino eram maiores para negros e pobres (BARBOSA, 2019; MARTELETO, MARSCHNER; CARVALHAES, 2016; RIBEIRO; CENEVIVA; MARSCHNER, 2015).

No entanto, os sistemas de ensino comportam outras diferenciações além dos níveis educacionais. As recompensas no mercado de trabalho estão relacionadas não só ao nível educacional alcançado pelos indivíduos, mas a qual o tipo de educação foi recebido. Entre os portadores de diploma de ensino superior, por exemplo, há enormes diferenças de remuneração e de inserção no mercado de trabalho de acordo com as áreas e as instituições de formação. Essas diferenciações são medidas de forma mais qualitativa, referente ao tipo de formação, do que quantitativa, medida pelo último nível frequentado ou por anos de estudos. Utilizando-se, novamente, dos termos de Charles e Bradley (2008), essas dimensões de diferenciação são chamadas de estratificação horizontal. De forma análoga à dimensão vertical, a estratificação horizontal importa para as análises sobre desigualdade se a origem dos estudantes tiver alguma influência na forma como eles são encaminhados no interior dos sistemas de ensino.

A estratificação horizontal: áreas de formação e instituições

As principais dimensões de estratificação horizontal que aparecem nos estudos estão ligadas às áreas de formação e ao tipo de instituição no ensino superior. No Brasil, trabalhos indicaram que áreas tradicionais do ensino superior, como Medicina, Direito e Engenharia, possibilitam remunerações superiores à média dos demais cursos (MEDEIROS; GALVÃO, 2016; NERI, 2005; RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). Por outro lado, a formação nas áreas de Humanidades e cursos de licenciatura oferece uma remuneração mais próxima da de ocupações que não exigem formação superior do que da de carreiras mais tradicionais. Em relação ao tipo de instituição, as principais diferenciações ocorrem entre os setores — se público ou privado — e entre as categorias administrativas — se universidade, centro universitário etc. Nesse caso, as instituições de ensino superior de maior prestígio são, em geral, as universidades públicas (PRATES; SILVA; PAULA, 2012).

É importante ressalvar que a correspondência entre o tipo institucional ou área de graduação e a qualidade de formação e inserção no mercado de trabalho não é perfeita. Há diferenças relevantes entre instituições de um mesmo setor ou de uma mesma categoria administrativa. Da mesma forma, egressos de um mesmo curso podem ter retornos muito distintos no mercado de trabalho. A distinção entre públicas e privadas ou entre universidades e centros universitários é relevante porque indica tendências gerais de como o sistema de ensino tem impacto sobre a inserção dos egressos no mercado de

trabalho. Além disso, a relevância das diferenças qualitativas do sistema ocorre porque elas também são mediadores entre a origem social e o destino dos egressos no mercado de trabalho. Tanto os cursos quanto os tipos institucionais se distinguem pelo perfil social e demográfico de seus estudantes. Os cursos que possibilitam menor retorno salarial, como as licenciaturas, são aqueles mais abertos a estudantes negros, pobres e da primeira geração da família a ingressar no ensino superior (BARBOSA, 2019; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; HONORATO; ZUCCARELLI; VIEIRA, 2019). Por outro lado, cursos que viabilizam melhor inserção no mercado são sobrerrepresentados por estudantes brancos, filhos de pais com ensino superior e renda familiar mais alta. Distinção similar ocorre no nível institucional quando os perfis sociais mais privilegiados se concentram nas universidades públicas.

A diferenciação por área de conhecimento e tipo institucional é comum em diversos sistemas de ensino e, por isso, é a principal dimensão da estratificação horizontal analisadas pela literatura brasileira e internacional. No entanto, a forma como isso ocorre é relativo aos contextos regionais. A relevância da distinção entre públicas e privadas, por exemplo, pode ser encontrada em alguns países da Europa (TEIXEIRA *et al.*, 2012), além do Brasil. Há casos em que essas diferenciações seguem características nacionais, como no caso dos Estados Unidos, em que a expansão ocorreu através das chamadas *community college* (ALON, 2009; LUCAS; IRWIN, 2018). Na França, as instituições mais privilegiadas e que apresentam maior restrição à expansão são as *grand école*, distintas das demais instituições (KRAUSE, 1999). Apesar das particularidades, a estratificação horizontal por tipo institucional constitui um fenômeno relativamente generalizado entre os sistemas de ensino.

Há, ainda, outras formas de diferenciação dos sistemas, além da área de conhecimento e instituição, que podem estar mais sujeitas a particularidades de cada sistema de ensino. As diferenças regionais de um mesmo país podem ser um fator importante de estratificação horizontal. No Brasil, trabalhos levaram em consideração que a diferença entre as regiões Sul e Sudeste e as demais regiões tem impactos sobre a estratificação horizontal do setor (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). Em outros contextos, a distinção entre área urbana e rural (COLLARES, 2010; HANGO *et al.*, 2019) também foi utilizada. Além dessas, variáveis relacionadas ao turno de estudo (integral ou noturno), características do corpo docente, presença ou não de pós-graduação podem constituir diferenças significativas para a estratificação horizontal.

Os exemplos que utilizamos para descrever a estratificação horizontal estiveram restritos à realidade da educação superior. É importante mencionar que diferenças qualitativas que ocorrem em outros níveis de ensino também são objetos de análises. A distinção entre o setor público e privado, por exemplo, é uma importante variável para os estudos sobre os egressos do ensino médio brasileiro. O tipo de ensino — se profissionalizante ou tradicional — é outro exemplo de distinção relevante nos estudos sobre estratificação e educação. O que deve explicar a concentração de estudos com enfoque no ensino superior, nos últimos anos, é a recente expansão das matrículas nesse setor que ocorreu no Brasil e em outros países. De acordo com as teorias credencialistas, a recompensa de uma credencial no mercado de trabalho diminuiria quanto maior o número de pessoas com acesso àquela qualificação e, por isso, as diferenças qualitativas deveriam ter efeitos maiores quanto maior for a parcela da população com acesso àquele nível de ensino. No Estados Unidos, que estão entre os países com as maiores taxas de participação da população no setor terciário, pesquisas têm indicado efeitos importantes das diferenças qualitativas na pós-graduação em relação à segregação de gênero e ao impacto da formação no mercado de trabalho (WEEDEN; THÉBAUD; GELBGISER, 2017). Devido a essa dinâmica, a estratificação horizontal tornar-se-ia ainda mais relevante nos níveis mais altos de ensino e em períodos de expansão e massificação de um setor de ensino.

Principais variáveis de estratificação: as desigualdades de raça e gênero

Até agora, mostramos como as diferenciações internas dos sistemas são relevantes para explicar as desigualdades relacionadas às credenciais, sobretudo em períodos de expansão das matrículas. Nesta seção, o enfoque será em como as origens sociais podem encaminhar os estudantes para diferentes lugares dos sistemas de ensino. O objetivo é discutir porque características herdadas têm efeitos sobre os cursos e as instituições de destino e porque isso é relevante para as teorias credencialistas. As características que iremos analisar estão relacionadas à raça/cor e ao gênero dos indivíduos. Outras características, já citadas, também são relevantes, como região de nascimento, escolaridade dos pais e renda familiar. A escolha dessas duas características se deve à prevalência delas nos trabalhos sobre o tema e à generalidade que tais características apresentam entre diferentes contextos. Além disso, apesar de ambas serem relevantes nos

estudos sobre estratificação e educação, as desigualdades de raça e gênero têm explicações distintas.

Gênero

No Brasil, as mulheres são a maioria no ensino superior (INEP, 2018). Na educação básica, pesquisas indicam que as mulheres têm os melhores aproveitamentos, formam-se mais no ensino médio e com as melhores notas (INEP, 2009). No entanto, a situação no mercado de trabalho conta outra história: em média, mulheres ganham menos do que homens e tendem a ocupar posições hierárquicas inferiores nas ocupações (IBGE, 2018). As desigualdades persistem mesmo entre indivíduos do mesmo nível educacional. Entre portadores de diploma de nível superior, parte desse fenômeno é explicado porque homens e mulheres se distribuem de forma desigual entre as áreas de formação.

Em diferentes contextos, identificou-se que homens e mulheres tendem a ocupar áreas de formação distintas (BUCHMANN; DIPRETE, 2006; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; JONSSON, 1999; MANN; DIPRETE, 2013). Tal diferenciação ocorre, principalmente, nos cursos de graduação, mas, em alguns contextos, a desigualdade permanece também nas pós-graduações (WEEDEN; THÉBAUD; GELBGISER, 2017). No Brasil, os cursos ligados às áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM), são aqueles em que a segregação de gênero é mais nítida (CUSTODIO; BONINI, 2019). Além disso, concluintes nas áreas ligadas às CTEM são aqueles que têm melhor inserção no mercado de trabalho e melhores retornos econômicos (MACIENTE; PEREIRA; NASCIMENTO, 2014). Em diferentes países, uma dinâmica semelhante foi encontrada: os homens são mais representados em áreas que levam a carreiras com maiores retornos econômicos, e as mulheres em áreas menos lucrativas (ALON e DIPRETE, 2015; CHARLES; BRADLEY, 2002; ZARIFA, 2012). Dessa forma, um dos principais obstáculos para a equidade de gênero no mercado de trabalho ocorre no próprio sistema de ensino e no acesso desigual a diferentes formações na educação formal.

As abordagens sobre o tema, a partir das ciências sociais, apresentam diversas explicações sobre porque mulheres seriam sub-representadas nas áreas técnicas ou nas mais valorizadas. Parte delas considera a desigualdade como resultado de processos de socialização distintos que homens e mulheres passam ao longo de sua formação (BARONE, 2011; LEVANON; GRUSKY, 2016). As interações na família e na escola

teriam impactos em como os indivíduos percebem suas habilidades, aptidões e os papéis profissionais que devem exercer. A partir de estereótipos tradicionais de gênero, a socialização dos homens, por exemplo, os faria avaliar melhor suas habilidades matemáticas e suas aptidões para atividades técnicas em comparação às mulheres. Por outro lado, a educação das mulheres as levaria a uma autopercepção de que seriam mais aptas para atividades de cuidado do que os homens (BARONE, 2011). Pesquisas identificaram que processos ocorridos na educação básica reforçam esses estereótipos tradicionais e, portanto, teriam impactos nas escolhas das carreiras (BUCHMANN; DIPRETE, 2006).

É importante reforçar que essas abordagens não estão explicando as desigualdades de gênero a partir de diferenças inatas entre homens e mulheres. O que os resultados dessas pesquisas indicam é que a socialização dos indivíduos reforçaria a crença em um *essencialismo de gênero*, que é a percepção de que determinadas competências e tarefas pertencem, naturalmente, a um gênero específico. Por conta de valores e crenças associados ao essencialismo de gênero, as áreas oferecem diferentes oportunidades para homens e mulheres (CORRELL, 2004; RIDGEWAY; CORRELL, 2004). O ingresso às universidades e às carreiras seriam resultado de um processo longo em que a socialização e o ensino formal teriam papel relevante de reforçar tais percepções.

As crenças ligadas ao essencialismo de gênero não estão ligadas somente a uma autopercepção das habilidades e, portanto, a uma autoexclusão das mulheres das áreas mais prestigiosas. Tanto na escolarização quanto no mercado de trabalho, a percepção essencialista sobre as mulheres leva a processos discriminatórios de avaliação e contratação (CHARLES; GRUSKY, 2004; CHENG; CHAUHAN; CHINTALA, 2019; RIDGEWAY; CORRELL, 2004). Além disso, parte desses processos discriminatórios é atribuída a mecanismos de fechamento social (CHENG; CHAUHAN; CHINTALA, 2019). Nesses casos, instituições e áreas mais masculinas podem enviesar suas formas de avaliação e recrutamento de forma a privilegiar as habilidades consideradas próprias dos homens. Nas universidades, esse processo pode ser identificado nas maiores taxas de desistências das mulheres em cursos com ênfase em áreas técnicas.

Em resumo, a relação entre a estratificação horizontal e as percepções essencialistas de gênero ajuda a explicar por que as conquistas educacionais das mulheres não se converteram, necessariamente, na ocupação das melhores posições no mercado de trabalho. Ressalva-se, no entanto, que essas abordagens não esgotam os fatores

explicativos das desigualdades de gênero, uma vez que processos discriminatórios continuam ocorrendo após a escolarização, com dinâmicas específicas para o mercado de trabalho (ENGLAND, 2010) e para a divisão de tarefas domésticas, por exemplo (PICANÇO; ARAÚJO, 2020).

Raça

O sistema de ensino brasileiro é, historicamente, marcado por desigualdades de raça/cor (ARTES; RICOLD, 2015; MARTELETO, 2012). Os obstáculos na transição entre níveis de ensino (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015), na inserção e permanência em instituições escolares são maiores para estudantes negros (COSTA; PICANÇO, 2020). Nas últimas décadas, diferentes políticas buscaram mitigar essas desigualdades. A expansão do ensino superior, por exemplo, foi acompanhada pela implementação de políticas de ação afirmativa, especialmente aquelas voltadas para reservas de vagas para grupos minoritários. Destaca-se o sistema de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, conhecido como Lei de Cotas[12] (DAFLON; FERES JÚNIOR; CACMPOS, 2013). Embora a participação desses grupos tenha aumentado em níveis mais avançados de ensino, as desigualdades de raça e cor permaneceram como um entrave relevante para a equalização das oportunidades.

Como discutido na subseção "A estratificação horizontal: áreas de formação e instituições", as desigualdades de raça estão relacionadas às estratificações horizontal e vertical do sistema de ensino. Indicadores educacionais baseados em anos de escolaridade indicam a desvantagem de pretos e pardos em relação aos brancos. No Brasil, a universalização do ensino primário ocorreu apenas na década de 1990 e ainda não chegou ao ensino secundário (MARTELETO, MARSCHNER; CARVALHAES, 2016). Essa configuração gera um gargalo importante de acesso aos níveis terciários de ensino. A pesquisa de Marteletto, Marschner e Carvalhaes (2016), por exemplo, identifica uma dinâmica semelhante ao MMI para o caso de raça: a universalização do ensino primário levou a uma maior equidade por origem socioeconômica no acesso ao ensino secundário,

[12] Lei de Cotas é como ficou conhecida a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelecia as regras de reserva de vagas. A lei garantia uma reserva de vagas em instituições federais para estudantes oriundos do ensino médio em escolas públicas. No interior dessas cotas, previa-se uma reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas.

por outro lado, houve um aprofundamento nas desigualdades entre brancos e negros na conclusão desse mesmo nível de ensino.

Isso significa que há diferentes tipos de oportunidades no ensino secundário relacionados à raça, mesmo isolando outras características socioeconômicas. Os fatores explicativos das desigualdades de raça na inserção em espaços mais valorizados do sistema de ensino estão ligados ao acesso a recursos que garantam competitividade nos espaços mais concorridos. A qualidade das escolas secundárias e a escolaridade dos pais, por exemplo, são recursos importantes para o acesso às instituições e aos cursos mais concorridos do ensino superior. Considerando o histórico de discriminação racial no Brasil, pretos, pardos e indígenas foram, especialmente, afetados pela restrição a esses recursos (TELLES, 2014). Além da forte correlação entre raça e classe no Brasil, as diferenças raciais, especificamente, explicam parte das desigualdades nas oportunidades educacionais.

Em relação a escolaridade dos pais, o histórico de discriminação no Brasil tem efeitos porque parte do sucesso dos estudantes nos sistemas de ensino é explicado por transmissões intergeracionais de educação (TORCHE; RIBEIRO, 2012). Isso significa que, em geral, os anos de estudo dos filhos estão correlacionados com a escolaridade dos pais. Pesquisas indicam, por exemplo, que estudantes de primeira geração — ou seja, que são os primeiros membros da família a terem acesso ao ensino superior — enfrentam maiores dificuldades de permanência e conclusão nesse nível de ensino (BEATTIE, 2018). Em relação à estratificação horizontal, estudantes com pais mais escolarizados têm vantagens em frequentar e concluir cursos e instituições mais prestigiosas. Dado a forte associação entre cor e raça e anos de escolaridade no Brasil, os estudantes negros e indígenas têm a desvantagem de superar as tendências de reprodução das desigualdades entre gerações.

As políticas de ação afirmativa buscam quebrar essa lógica de transmissão de desvantagens entre gerações e de discriminação nos espaços mais valorizados do sistema de ensino. Os resultados têm mostrado que tais políticas foram mecanismos importantes para atenuar as desigualdades de raça para o contexto brasileiro. No entanto, as políticas voltadas para o ensino superior têm efetividade para aqueles estudantes que conseguiram concluir o ensino secundário. Os efeitos de raça, ainda muito presentes na educação básica, têm prolongamento no acesso e conclusão do ensino superior, o que exige esforços

em várias frentes do sistema de ensino para a equiparação das oportunidades educacionais.

Os efeitos de raça e gênero são, portanto, fundamentais para entender as estruturas de oportunidade relacionadas à educação. Embora haja interações entre os efeitos de raça e de gênero, é importante considerar que as duas variáveis têm particularidades e raízes explicativas distintas. Enquanto as desigualdades de gênero são mais facilmente apreendidas no interior dos níveis de ensino — ou seja, a principal dimensão de desigualdade é horizontal e ocorre no interior das desigualdades de classe —, as desigualdades de raça são percebidas também entre os níveis de ensino.

Considerações finais

Neste capítulo discutimos perspectivas e conceitos centrais à abordagem da estratificação social. Aplicada ao estudo dos fenômenos educacionais, tal abordagem busca compreender como as credenciais educacionais se tornam bens valorosos, como são organizadas e distribuídas socialmente. Tal dinâmica é permeada por conflitos sociais travados entre grupos que buscam controlar e monopolizar os recursos educacionais e aqueles que partem em desvantagem nessa disputa. Além do sistema educacional, tanto as pesquisas em estratificação quanto aquelas em mobilidade social tomam a estrutura ocupacional como instituição central desse processo. Portanto, é importante analisar as relações entre a escola e o mercado de trabalho, particularmente como as características institucionais do sistema educacional influem no valor e no modo pelos quais as credenciais são recebidas.

O capítulo apresentou ainda as principais hipóteses explicativas sobre a manutenção ou aprofundamento das desigualdades educacionais, mesmo após a expansão dos sistemas de ensino. Foram abordadas as hipóteses da Desigualdade Maximamente Mantida, da Desigualdade Efetivamente Mantida e da Desigualdade Efetivamente Expandida. As análises empíricas apresentadas permitiram verificar que cada uma delas pode ter aplicações em diferentes contextos e, em alguns casos, um mesmo sistema educacional pode ter a confluência de diferentes modelos explicativos. Destacou-se a relevância das diferenciações internas dos sistemas de ensino — a estratificação vertical e a estratificação horizontal — para o entendimento de como os sistemas de ensino podem preservar desigualdades, ainda que incluindo um número maior de indivíduos. As

abordagens apresentadas focaram nas diferenciações do ensino superior, a saber, como diferentes instituições e áreas de formação são importantes dimensões para a estratificação horizontal.

A parte final do capítulo discutiu as principais variáveis relacionadas ao estudo das desigualdades educacionais: raça e gênero. O levantamento de trabalhos contemporâneos permitiu identificar que características relacionadas a essas variáveis têm efeitos relevantes no acesso aos diferentes espaços dos sistemas de ensino. Os resultados indicam que processos discriminatórios, ainda em curso, fazem com que mulheres e negros, por exemplo, sejam sub-representados nos espaços mais prestigiados dos sistemas de ensino. O capítulo chama a atenção para o fato de que ambas as variáveis têm capacidades explicativas distintas e, ao mesmo tempo, mantêm interações mútuas, o que explicaria, pelo menos em parte, a manutenção de desigualdades educacionais, mesmo em períodos de expansão dos sistemas.

Referências

ALLMENDINGER, Jutta. Educational System and Labor Market Outcomes. European **Sociological Review**, vol. 5, n. 3, p. 231-250, 1989.

ALON, Sigal. The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion, and Adaptation. **American Sociological Review**, v. 74, n. 5, p. 731-755, out. 2009. Disponível em: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000312240907400503. Acesso em: 14 mar. 2021.

ALON, Sigal; DIPRETE, Thomas. Gender Differences in the Formation of a Field of Study Choice Set. **Sociological Science**, v. 2, p. 50-81, 2015. Disponível em: http://www.sociologicalscience.com/articles-vol2-5-50. Acesso em: 19 abr. 2021.

ARCHER, Margareth S. **Social Origins of Educational Systems**. Londres, Routledge, 2013.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 858-881, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400858&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 abr. 2021.

BARBOSA, Maria Ligia Oliveira. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 240-253, 26 jun. 2019. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/4324. Acesso em: 2 jun. 2021.

BARONE, Carlo. Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades. **Sociology of Education**, v. 84, n. 2, p. 157-

176, abr. 2011. Disponível em: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0038040711402099. Acesso em: 14 mar. 2021.

BEATTIE, Irenee. R. Sociological Perspectives on First-Generation College Students. *In*: SCHNEIDER, B. (ed.). **Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century**. Handbooks of Sociology and Social Research. Cham: Springer International Publishing, 2018. p. 171-191.

BLAU, Peter; DUNCAN, Otis Dudley. **The American Occupational Structure**. New York, John Wiley and Sons, 1967.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society, and culture**. London; Newbury Park, Calif: Sage in association with Theory, Culture & Society, Dept. of Administrative and Social Studies, Teesside Polytechnic, 1990.

BREEN, Richard; GOLDTHORPE, John H. Class, Mobility and Merit. The Experience of Two British Birth Cohorts. **European Sociological Review**, v. 17, n. 2, p. 81-101, 2001.

BUCHMANN, Claudia; DIPRETE, Thomas. A. The Growing Female Advantage in College Completion: The Role of Family Background and Academic Achievement. **American Sociological Review**, v. 71, n. 4, p. 515-541, 2006. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/30039008. Acesso em: 19 abr. 2021.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, p. 195-233, 17 abr. 2019. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/135035. Acesso em: 14 mar. 2021.

CHARLES, Maria; BRADLEY, Karen. Equal but Separate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education. **American Sociological Review**, v. 67, n. 4, p. 573-599, 2002. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3088946. Acesso em: 22 jun. 2021.

CHARLES, Maria; GRUSKY, David B. **Occupational ghettos: the worldwide segregation of women and men**. Stanford, Calif: Stanford Univ. Press, 2004.

CHENG, Siwei.; CHAUHAN, Bhumika; CHINTALA, Swati. The Rise of Programming and the Stalled Gender Revolution. **Sociological Science**, v. 6, p. 321-351, 2019. Disponível em: https://www.sociologicalscience.com/articles-v6-13-321/. Acesso em: 18 ago. 2021.

COLLARES, Ana Cristina M. Educational inequalities and the expansion of postsecondary education in Brazil, from 1982 to 2006. [s.l: s.n.], 2010.

COLLINS, Randall. Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. **American Sociological Review**, v. 36, n. 6, p. 1002-1019, 1971.

COLLINS, Randall. **The credential society: an historical sociology of education and stratification.** New York: Columbia University Press, 2019.

CORRELL, Shelley. J. Constraints into Preferences: Gender, Status, and Emerging Career Aspirations. **American Sociological Review**, v. 69, n. 1, p. 93-113, fev. 2004. Disponível em: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000312240406900106. Acesso em: 19 abr. 2021.

COSTA, Andréa Lopes da; PICANÇO, Felícia. Para além do acesso e da inclusão: impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no ensino superior. **Novos Estudos - CEBRAP**, v. 39, n. 2, p. 281-306, ago. 2020. Disponível em: http://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2020/10/03_vieira_117_p280a307_baixa-1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

CUSTODIO, Carolina; BONINI, Patricia. Educação superior e trabalho em Santa Catarina: um enfoque nas carreiras de aplicação direta de ciência e tecnologia. **Textos de Economia**, v. 22, n. 1, p. 82-112, 23 jul. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/view/2175-8085.2019v22n1p82. Acesso em: 1 jun. 2021.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/j/cp/a/MBtLrKDNWYWY8ntQDwBSGYb/?lang=pt. Acesso em: 18 ago. 2021.

ENGLAND, Paula. The Gender Revolution: Uneven and Stalled. **Gender & Society**, v. 24, n. 2, p. 149-166, abr. 2010. Disponível em: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0891243210361475. Acesso em: 19 ago. 2021.

GERBER, Theodore. P.; CHEUNG, Sin Yi. Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications. **Annual Review of Sociology**, v. 34, n. 1, p. 299-318, ago. 2008. Disponível em: http://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.soc.34.040507.134604. Acesso em: 14 mar. 2021.

GRUSKY, David. B.; SØRENSEN, Jesper. B. Can Class Analysis Be Salvaged? **American Journal of Sociology**, v. 103, n. 5, p. 1187-1234, 1998. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/10.1086/231351. Acesso em: 5 jul. 2021.

GRUSKY, David B; KU, Manwai C. Gloom, Doom, and Inequality. *In*: GRUSKY, David B. (org) **Class, Race, and Gender in Sociological Perspective**, 3. Ed. Westview Press, 2008.

HANGO, Darcy. *et al*. Roots and STEMS? Examining Field of Study Choices among Northern and Rural Youth in Canada. **Studies in Higher Education**, p. 1-31, 2 ago. 2019. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2019.1643308. Acesso em: 15 fev. 2021.

HANNAN, Damian, F.; RAFFE, David.; SMYTH, Emer. **Cross-National Research on School to Work Transitions: An Analytical Framework**. Paris, OECD, 1996.

HONORATO, Gabriela; ZUCCARELLI, Carolina; VIEIRA, André. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. **Revista Contemporânea**

de Educação, v. 14, n. 29, p. 28-53, 22 maio 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21995. Acesso em: 26 out. 2020.

HOUT, Michel; DIPRETE, Thomas A. (2004). **What We Have Learned**: RC28'S Contributions To Knowledge About Social Stratification. California, Berkeley, 2004 (working paper).

INEP. Mulheres na Educação Básica. 2009. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-na-educacao-basica/21206#:~:text=Elas%20tiveram%20aproveitamento%20de%20263,que%20apresentam%20melhor%20rendimento%20m%C3%A9dio. Acesso em: 01 jun. 2021.

INEP. Mulheres são maioria na Educação Superior brasileira. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206>. Acesso em: 01 jun. 2021.

ISHIDA, Hiroshi; MULLER, Walter; RIDGE, John M. Class Origin, Class Destination, and Education: A Cross-National Study of Ten Industrial Nations. **The American Journal of Sociology**, v. 101, n. 1, p. 145-193, 1995.

JARAUSCH, Konrad. H. (ed.). **The Transformation of higher learning, 1860-1930:** expansion, diversification, social opening, and professionalization in England, Germany, Russia, and the United States. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983.

JONSSON, Jan. O. Explaining Sex Differences in Educational Choice An Empirical Assessment of a Rational Choice Model. **European Sociological Review**, v. 15, n. 4, p. 391-404, 1 dez. 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a018272. Acesso em: 22 jun. 2021.

KERCKHOFF, Alan C. Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. **Sociology of Education**, v. 74, Extra Issue: Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century, p. 3.18, 2001.

KHAN, Shamus. **Privilege: the making of an adolescent elite at St. Paul's School**. 4. printing, and first paperback printing ed. Princeton, N.J. Woodstock: Princeton University Press, 2013.

KRAUSE, Elliott. A. **Death of the Guilds**: Professions, States, and the Advance of Capitalism, 1930 to the Present. New Haven: Yale University Press, 1999.

LARSON, Magali. Sarfatti **The rise of professionalism**: monopolies of competence and sheltered markets. New Brunswick: Transaction Publishers, 2013.

LEVANON, Asaf.; GRUSKY, David B. The persistence of extreme gender segregation in the twenty-first century. **American Journal of Sociology**, v. 122, n. 2, p. 573-619, 2016.

LOPES, Paula. Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, 2012.

LUCAS, Samuel. R. An Archaeology of Effectively Maintained Inequality Theory. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, p. 8-29, jan. 2017. Disponível em: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002764216682989. Acesso em: 14 mar. 2021.

LUCAS, S. R.; IRWIN, V. Race, Class, and Theories of Inequality in the Sociology of Education. *In*: SCHNEIDER, B. (Ed.). **Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century**. Handbooks of Sociology and Social Research. Cham: Springer International Publishing, 2018. p. 73-107.

MACIENTE, Aguinaldo Nogueira; PEREIRA, Rafael Henrique Moraes; NASCIMENTO, Paulo A. Meyer. M. A distribuição de profissionais técnico-científicos pelo território brasileiro em 2000 e 2010. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, **Texto para discussão**. 2014.

MANN, Allison.; DIPRETE, Thomas. A. Trends in Gender Segregation in the Choice of Science and Engineering Majors. **Social Science Research**, v. 42, n. 6, p. 1519-1541, nov. 2013. Disponível em: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0049089X13001051. Acesso em: 14 mar. 2021.

MARTELETO, Leticia J. Educational Inequality by Race in Brazil, 1982-2007: Structural Changes and Shifts in Racial Classification. **Demography**, v. 49, n. 1, p. 337-358, 1 fev. 2012. Disponível em: https://read.dukeupress.edu/demography/article/49/1/337/169701/Educational-Inequality-by-Race-in-Brazil-1982-2007. Acesso em: 18 ago. 2021.

MARTELETO, Leticia; MARSCHNER, Murillo.; CARVALHAES, Flávio. Educational Stratification after a Decade of Reforms on Higher Education Access in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 46, p. 99-111, dez. 2016. Disponível em: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0276562416301251. Acesso em: 19 abr. 2021.

MEDEIROS, Marcelo. **Medidas de Desigualdade e Pobreza**. Brasília, Editora UnB, 2012.

MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Rogério; CARVALHAES, Flávio. Educação, desigualdade e redução da pobreza no Brasil. **Texto para discussão Ipea**, Brasília, Rio de Janeiro, Ipea, 2019.

MEDEIROS, Marcelo; GALVÃO, Juliana de Castro. Educação e Rendimentos dos Ricos no Brasil. **Dados**, v. 59, n. 2, p. 357-383, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582016000200357&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 abr. 2021.

MEYER, John. W.; RAMIREZ, Francisco. O.; SOYSAL, Yasemin. N. World Expansion of Mass Education, 1870-1980. **Sociology of Education**, v. 65, n. 2, p. 128-149, 1992. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2112679. Acesso em: 18 ago. 2021.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados**, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582011000200006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 abr. 2021.

MULLER, Walter; GANGL, Markus. **Transitions from education to work in European**. Oxford, Oxford Scholarship Online, 2003.

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

NERI, Marcelo. **O retorno da educação no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: o retorno da educação no mercado de trabalho, 2005. Disponível em: http://legado.fucape.br/downloads/fgv-2005.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

OECD. **Education at a Glance 2020**: OECD Indicators. [s.l.] OECD, 2020.

OECD, O. for E. C. and D. **Educational attainment: A snapshot of 50 years of trends in expanding education: Education Indicators in Focus**. [s.l: s.n.]. 2017. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/educational-attainment_409ceb2b-en>. Acesso em: 18 ago. 2021.

ONU. Nações Unidas: Departamento de Assuntos Econômicas e Sociais. The Millennium Development Goals Report 2015. [s.l.] UN, 2016.

PICANÇO, Felícia. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero? *In*: ITABORAÍ, Nathalie; RICOLDI, Arlene Martinez (Ed.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?** Belo Horizonte: ABEP, 2016.

PICANÇO, Felícia Silva; ARAÚJO, Clara Maria de Oliveira. Conflitos desiguais: homens e mulheres na articulação casa-trabalho no Brasil. Século XXI: **Revista de Ciências Sociais**, v. 9, n. 3, p. 720-749, 30 jul. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/40286. Acesso em: 18 ago. 2021.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; SILVA, Mateus Faleiro; PAULA, Túlio Silva de. Natureza administrativa das instituições de Ensino Superior, gestão organizacional e o acesso aos postos de trabalho de maior prestígio no mercado de trabalho. **Sociedade e Estado**, v. 27, n. 1, p. 25-44, abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-69922012000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 31 out. 2020.

RAFTERY, Adrian. E.; HOUT, Michael. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. **Sociology of Education**, v. 66, n. 1, p. 41, jan. 1993. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2112784?origin=crossref. Acesso em: 14 mar. 2021.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. **Estrutura de Classe e Mobilidade Social no Brasil**. Bauru, Edusc, 2007.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**, v. 54, p. 41-87, 2011.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Sociologia como ciência das populações. **BIB**, São Paulo, n. 86, 2018.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Tendências da desigualdade de oportunidades no Brasil: Mobilidade social e estratificação educacional. **Mercado de Trabalho (Rio de Janeiro. 1996)**, v. 23, p. 49-66, 2017.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; MARSCHNER, Murillo. Estratificação educacional entre jovens no Brasil (1960 a 2010). *In*: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetória das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: UNESP, 2015.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). *In*: : ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetória das desigualdades**: Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**.** São Paulo: UNESP, 2015.

RIBEIRO, Karina B.; RIBEIRO, Ana F.; VERAS, Maria Amélia de S. M.; CASTRO, Marcia C. Social inequalities and COVID-19 mortality in the city of São Paulo, Brazil. **Int J Epidemiol**, v. 50, n. 3, p. 732-742, jul. 2021.

RIDGEWAY, Cecilia L.; CORRELL, Shelley. J. Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. **Gender & Society**, v. 18, n. 4, p. 510-531, 1 ago. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0891243204265269. Acesso em: 19 abr. 2021.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. São Paulo, Record, 2001.

SHAVIT, Yossi; ARUM, Richard; GAMORAN, Adam (ed.). **Stratification in higher education: a comparative study**. Stanford, CA: Stanford University Press, 2007.

SHAVIT, Yossi; BLOSSFELD, Hans-Peter. (ed.). **Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries**. Boulder, Colo: Westview Press, 1993.

SILVA, Nelson do Vale. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. *In*: HASENBALG, Carlos.; SILVA, Nelson do Vale. (org.). **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM : Topbooks : FAPERJ, 2003. p. 480.

TEIXEIRA, Pedro Nunes *et al*. Competition and Diversity in Higher Education: An Empirical Approach to Specialization Patterns of Portuguese Institutions. **Higher Education**, v. 63, n. 3, p. 337-352, mar. 2012. Disponível em: http://link.springer.com/10.1007/s10734-011-9444-9. Acesso em: 8 out. 2020.

TELLES, Edward. E. Race in Another America: **The Significance of Skin Color in Brazil**. [s.l.] Princeton University Press, 2014.

THUROW, Lester C. **Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the US Economy**. London, Macmillan Press, 1976.

TORCHE, Florencia; RIBEIRO, Carlos. Parental Wealth and Children's Outcomes over the Life-Course in Brazil: A Propensity Score Matching Analysis. **Research in Social**

Stratification and Mobility, v. 30, n. 1, p. 79-96, mar. 2012. Disponível em: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0276562411000412. Acesso em: 18 ago. 2021.

TRIVENTI, Moris; VERGOLINI, Loris; ZANINI, Nadir. Do Individuals with High Social Background Graduate from More Rewarding Fields of Study? Changing Patterns before and after the 'Bologna Process'. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 51, p. 28-40, 1 out. 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562416301500>. Acesso em: 18 ago. 2021.

WEEDEN, Kim. A. Why Do Some Occupations Pay More than Others? Social Closure and Earnings Inequality in the United States. **American Journal of Sociology**, v. 108, n. 1, p. 55-101, 1 jul. 2002. Disponível em: https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/344121. Acesso em: 5 jul. 2021.

WEEDEN, Kim; THÉBAUD, Sarah; GELBGISER, Dafna. Degrees of Difference: Gender Segregation of U.S. Doctorates by Field and Program Prestige. **Sociological Science**, v. 4, p. 123-150, 2017. Disponível em: https://www.sociologicalscience.com/articles-v4-6-123/. Acesso em: 19 abr. 2021.

WORLD BANK. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. [s.l.] Washington, DC: World Bank, 2018.

ZARIFA, David. Choosing Fields in an Expansionary Era: Comparing Two Cohorts of Baccalaureate Degree-Holders in the United States and Canada. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 30, n. 3, p. 328-351, set. 2012. Disponível em: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0276562412000297. Acesso em: 19 abr. 2021.

Capítulo 4

Expansão educacional e as transformações no mundo do trabalho

Carolina Zuccarelli

Resumo: O trabalho apresenta as principais teorias e modelos explicativos que analisam a relação entre educação e trabalho. O estabelecimento dos principais marcos teóricos serve como base para análise dos efeitos da expansão da qualificação da força de trabalho, especialmente de trabalhadores com diploma de ensino superior, e das mudanças educacionais observadas na composição dos grupos ocupacionais no Brasil. O objetivo é identificar qual modelo teórico explica melhor os processos vivenciados no país desde a década de 1980. Os resultados indicam que a expansão das credenciais de ensino superior acontece especialmente para os grupos ocupacionais com melhores condições de trabalho, indicando uma tendência de fechamento das posições superiores da estrutura social para aqueles que não possuem diploma. Nesse caso, o modelo credencialista ganha força, porque permite analisar o uso de credenciais para monopólio do acesso a melhores ocupações. Por outro lado, o aumento absoluto e relativo de profissionais de nível superior indica que mudanças na força de trabalho acontecem de maneira concomitante à expansão da educação superior. Conclui que relação aditiva como essa indica que o aumento da escolaridade dos trabalhadores leva a mudanças na própria organização da estrutura ocupacional.

Palavras-chave: educação superior; grupos ocupacionais, meritocracia; credencialismo; teoria institucional.

Introdução

Quando Muzamil nasceu, em uma vila do norte do Sudão, o líder religioso da comunidade fez uma previsão de que viveria até os vinte anos. Não frequentar a escola foi um dos vários limites que lhe foram impostos, já que a profecia foi tomada pela família como certeza. Questionada pelo professor da vila sobre o porquê da ausência nos bancos escolares, a mãe de Muzamil responde que a educação formal não tem valor em uma trajetória marcada por tão curta experiência de existência. O conto de Yousef Ibrahim

discute aspectos filosóficos da finitude da vida e coloca em evidência o forte contraste entre o valor inerente da educação, que seria a tradução de sua visão socializadora, e sua versão instrumental, a expressão de seu uso como moeda de troca. Mas, afinal, para que serve a educação?

Diversos sociólogos se debruçaram sobre essa questão para entender o lugar que a escola ocupa nas sociedades contemporâneas. Em uma ponta, estudos indicam que a escola é a forma legítima e dominante de integração e socialização, internalizando nos estudantes valores, crenças, saberes e costumes que configuram as forças sociais e que preparam para a ação no mundo social. Além disso, é corrente a noção de que o aumento da escolaridade tem efeitos positivos sobre a produtividade do trabalho e sobre o desenvolvimento econômico. Na outra ponta, a noção de que a alocação dos indivíduos na estrutura social se dá a partir dos anos de estudo e do tipo de educação recebida, com pouca ou nenhuma relação com o que foi aprendido no sistema escolar. Nesse caso, a educação serviria mais como filtro e medida de hierarquização.

Do ponto de vista empírico, é clara a associação entre nível educacional, empregabilidade e prêmio salarial. Assim, dizer que a educação formal é um dos principais critérios sociais de distribuição de prestígio e renda coloca em evidência a tendência à modernização das formas de organização da estrutura social. A ampla passagem das pessoas pelos sistemas educacionais formais seria, nessa perspectiva, uma das principais matrizes de organização da vida, com capacidade para redesenhar os critérios de hierarquização social.

O assunto é bastante discutido nos cursos de sociologia da educação e esse trabalho contribui com a exposição apresentando três modelos teóricos que permitem analisar a relação entre educação e estrutura social sobre as óticas mencionadas. A estrutura social terá como foco a dimensão do mundo do trabalho, marcador social central nas sociedades contemporâneas. Abordarei, portanto, as teorias e modelos explicativos que analisam a relação entre educação e trabalho[1].

[1] Neste texto, a noção de educação se refere às credenciais obtidas pela passagem no sistema de ensino, enquanto trabalho se refere ao conjunto de ocupações presentes no mercado de trabalho contemporâneo.

Os esquemas teóricos apresentados servirão como norte para tratar do contexto brasileiro a partir da expansão da escolaridade e das mudanças observadas na composição social dos grupos ocupacionais[2].

O objetivo é identificar qual modelo ou quais modelos teóricos são observados no processo de mudança estrutural pelo qual o país passa desde a década de 1980. Esse é um período de profundas mudanças na estrutura educacional e ocupacional, com destaque para a perda da centralidade do setor produtivo, em especial da indústria, e para o aumento substantivo da escolaridade dos trabalhadores. São, portanto, dois processos concomitantes que permitem testar empiricamente as discussões teóricas apresentadas.

Para isso, o capítulo começa apresentando os modelos teóricos que debatem a relação entre educação e trabalho agrupados em torno de três tipos ideais: o meritocrático, o credencialista (BILLS, 2004) e o institucional (BAKER, 2014). No primeiro modelo, a associação entre educação e trabalho é sustentada pela racionalidade, pela produtividade social e por vantagens pessoais, tendo em vista a divisão técnica do trabalho. O credencialismo, por outro lado, identifica a relação entre a educação e trabalho como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, dos conflitos e interesses econômicos e culturais dominantes. Já o terceiro modelo evidencia que o crescimento da profissionalização, as configurações do mercado de trabalho e os novos entendimentos e significados sobre o mundo cultural seriam resultados diretos da expansão da escolaridade.

A segunda parte do capítulo traz um panorama da expansão das oportunidades educacionais no país e das mudanças na escolarização de trabalhadores nos diferentes grupos ocupacionais. Os dados sobre a expansão educacional têm como fonte publicações do Ministério da Educação, enquanto os dados do mercado de trabalho têm como fonte a publicação organizada por Ribeiro e Aragão (2020), que sistematizam dados dos censos demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (PNAD) de 2018, todos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

[2] Grupos ocupacionais são categorias abstratas usadas para agrupar ou classificar atividades similares. No entanto, em alguns casos, apresentam um conjunto de atividades que podem ser extremamente heterogêneas, o que não invalida a opção pelo agrupamento enquanto exercício analítico importante para compreensão das transformações do mundo do trabalho.

Em diálogo com as teorias que pensam a relação educação e trabalho, a seção três reflete sobre qual modelo é mais adequado para pensar a relação entre educação e estrutura social, considerando a dinâmica educacional brasileira e as mudanças na força de trabalho. Trata-se de uma seção de caráter ensaístico que une os diferentes modelos teóricos e a análise empírica para estabelecer uma reflexão sobre o Brasil.

Três modelos teóricos para a relação entre educação e trabalho

O estudo das relações entre educação e trabalho tem gerado amplo interesse e tem sido ponto de encontro dentro da Sociologia desde os estudos da sociologia da educação, do trabalho e da juventude. Pode-se dizer que as principais teorias que surgiram para explicar a relação entre educação e trabalho, de maneira geral, desenrolam-se em torno de três modelos teórico-explicativos. Complementares em alguns pontos e dissonantes em outros, o modelo meritocrático, o modelo credencialista e o modelo institucional são apresentados a partir dos principais autores ligados às respectivas escolas de pensamento.

A meritocracia pode ser interpretada como um conjunto de valores que rejeita as formas de privilégio hereditário, que valoriza e avalia as pessoas independentemente de suas trajetórias e biografias, sem atribuir importância a variáveis sociais como origem, posição social e econômica. Nesse modelo, supõe-se uma associação positiva entre o que é ensinado na escola e aquilo que se necessita ou se utiliza na vida econômica, no mercado de trabalho, nas empresas.

A ideia de meritocracia se assenta em alguns conceitos sociológicos fundamentais. Muitos têm lugar na tradição funcionalista, relacionada em grande parte aos sociólogos estadunidenses Talcott Parsons (1959) e Robert Dreeben (1967), outros na corrente do capital humano, que teve em Theodore Schultz (1963) um de seus principais expoentes. Apesar de tratarem o conceito a partir de diferentes formas, esses autores compartilham a noção de que, para entender as instituições sociais, é necessário olhar para a função que exercem na sociedade, especialmente no mundo do trabalho.

A perspectiva funcionalista encontra em Parsons (1959) e Dreeben (1967) seus principais representantes. Durkheim (1968) teve grande influência no trabalho desses autores, notoriamente por conta de sua preocupação com a ordem, o consenso, a integração e a coesão social. Para o autor, a educação é o instrumento integrador essencial à ordem social e tem a função de instituir a consciência comum, ser essencialmente

moralizadora e formar cidadãos para a sociedade. Constitui uma ação desenvolvida entre gerações por meio da qual se busca transmitir aos mais jovens um conjunto de estados físicos, intelectuais e morais exigidos por determinada sociedade, em função da sua organização econômica, política e religiosa. Nesse sentido, de acordo com Durkheim, a educação possibilita individualidade apenas enquanto expressão de uma função social concreta, da posição ocupada na divisão social do trabalho.

Conforme visto no capítulo 1 desta coletânea (HONORATO, 2022), a principal contribuição dessa corrente de pensamento mostra que, para compreender as instituições, como a educação, é necessário compreender sua função na sociedade. No caso do sistema educacional, uma de suas principais funções seria a de preparar e selecionar os mais capazes para desempenhar determinadas tarefas importantes para o funcionamento da sociedade. Por consequência, a sociedade recompensaria, em termos de *status* e prestígio, os mais capazes e bem preparados. Um dos principais traços da teoria é a suposição de que a divisão técnica do trabalho seria elemento definidor da capacidade de organização da estrutura ocupacional. A formação profissional e a constituição dos papéis sociais são vistas como decorrência da modernização da sociedade, assim como o desenvolvimento da divisão do trabalho é visto como base da organização e identificação dos grupos sociais.

Na mesma linha, a teoria do capital humano explica a dinâmica do mercado de trabalho focando os estudos principalmente na variável educação. Nessa visão, os investimentos em educação e a experiência no trabalho são essenciais para o processo produtivo e para o crescimento econômico. Desenhada na década de 1960, em um cenário de forte expansão dos sistemas educacionais que aconteceu em alguns países europeus e nos Estados Unidos, tal perspectiva teórica situou o processo educativo como uma das chaves do crescimento econômico e um mecanismo importante na redução das desigualdades sociais. A noção central da teoria do capital humano consiste em explicar o papel da aquisição de conhecimentos e habilidades nos processos de crescimento e desenvolvimento econômico das nações, assim como sua importância para o indivíduo na inserção no mercado de trabalho. Assim, parte do pressuposto de que com uma população educada e, consequentemente, produtiva, o nível de bem-estar social aumentaria e a pobreza e desigualdade diminuiriam.

Como tipicamente retratado pelos sociólogos, teorias do capital humano sobre o papel da escola são extremamente simples: a instituição escolar proporciona ferramentas

e habilidades relevantes para a performance no trabalho, o que faz com que os mais escolarizados sejam mais valiosos para os empregadores, aumentando suas oportunidades por melhores empregos. Nessa visão, os empregadores agem racionalmente com base nas credenciais educacionais. Similarmente, postulantes ao emprego (no papel de estudantes) agem racionalmente ao investir no seu próprio capital humano.

Apesar da caricatura, é difícil encaixar essas caracterizações em qualquer leitura da teoria do capital humano. De acordo com Bills (2004), os princípios por trás dessa teoria não são tão simplistas. Poucas aplicações, por exemplo, são construídas com base em pressupostos sobre competição perfeita no mercado de trabalho ou acesso igual ao sistema educacional. No entanto, depois de várias décadas, a teoria do capital humano não conseguiu produzir uma explicação persuasiva sobre o porquê de os mais escolarizados ocuparem melhores posições na estrutura do mercado de trabalho. A ideia de que os indivíduos podem investir em si próprios, assim como investem no capital físico, e de que, assim, vão acumulando um estoque de capital humano não é inteiramente evidente. Tomando como pressuposto o que deveria ser demonstrado, ou seja, a capacidade da escola em promover ferramentas e habilidades que transformam a pessoa em um trabalhador mais produtivo, a teoria do capital humano, assim como a funcionalista, corre o risco de ser tautológica.

No modelo meritocrático, as desigualdades sociais são vistas como fenômenos residuais, destinadas a serem reduzidas paulatinamente com o avanço econômico. No entanto, na década de 1960, a emergência de uma tradição no campo da Sociologia chamada de "empirismo metodológico" mostrou, a partir de evidências empíricas, a manutenção e o aumento das desigualdades educacionais, apesar da expansão dos sistemas de ensino. Aparecem novas teorias, como as do rótulo, da reprodução e do conflito, que deslocam do campo residual para o campo estrutural a explicação para as desigualdades sociais. As principais teorias surgidas nesse contexto são analisadas a seguir, à luz do modelo credencialista, o qual reúne algumas teorias que analisam a relação entre educação e trabalho como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, dos conflitos e interesses econômicos e culturais dominantes.

Por essa perspectiva, os diplomas e certificados escolares não seriam valorizados pelo seu conteúdo ou pelos conhecimentos que deveriam reconhecer, mas sim por seu valor social. Em uma abordagem essencialmente credencialista, a associação entre educação e sucesso econômico não repousaria no mérito, mas em um processo de

fechamento social (WEBER, 1982) pelo qual as credenciais educacionais são erroneamente reconhecidas como mérito. Nessa abordagem mais radical, os títulos escolares seriam apenas marcas sociais, vazias de conteúdo, sem qualquer ligação entre o que a escola ensina e aquilo que se faz no mundo do trabalho. A escola aparece como um mecanismo de legitimação da herança social, sem qualquer papel importante na transmissão de conhecimentos ou na preparação técnica para o trabalho.

As chamadas teorias do rótulo (*screening theory* e *signaling theory*) representam uma das dimensões do modelo credencialista. Essas teorias focam no processo de rotulação dos indivíduos, ou seja, nas instituições que concedem o rótulo e nos custos e benefícios desse processo. O sistema educativo cumpriria a função de ser um sinalizador para o mercado de trabalho, tendo como função principal indicar quem são os indivíduos potencialmente mais produtivos.

Existem variações dentro da própria teoria que a identificam com hipóteses mais fortes e mais fracas do processo de rotulação. De acordo com Bills (2004), na versão forte, a escolarização é exclusivamente um sinal e não acrescenta nenhuma capacidade produtiva ao indivíduo. Nessa perspectiva, os empregadores agiriam irracionalmente ao continuar pagando altos salários para os mais graduados mesmo após observarem o seu fraco desempenho no trabalho e constatarem a baixa produtividade. Essa versão supõe uma reduzida capacidade analítica dos empregadores e acaba comprometendo análises mais sérias. Já a versão fraca sustenta que escolarização proporciona sinais, mas também aumenta a produtividade. Empregadores podem pagar mais para os mais graduados, mas podem fazer ajustes na observação do trabalho.

Na década de 1970, em resposta ao domínio da teoria do capital humano, Arrow (1973) abandona a ideia de uma relação de causalidade entre educação e produtividade e parte da hipótese de que os empregadores não conhecem muito sobre a produtividade real dos candidatos, sendo as únicas informações disponíveis o diploma e o nível de educação. Sobre essas condições, a educação constitui o critério de alocação de ganhos, pois supõe identificar os indivíduos mais capazes *a priori*. Assim, ela se destinaria unicamente a esse tipo de filtro.

Na mesma linha, Thurow (1975) desenvolve o modelo de competências por postos de trabalho, considerando o aporte informativo da educação em um sistema no qual a produtividade deve ser considerada antes de tudo como uma característica dos empregos. A educação não incrementa a produtividade das pessoas, visto que a maior parte das

qualificações laborais se adquire, formal ou informalmente, nos postos de trabalho. Contudo, ela serviria aos empregadores para localizar os trabalhadores com mais aptidão para formação na empresa, uma vez que se assume que os indivíduos mais educados, no sentido geral do termo, são mais hábeis e disciplinados. No entanto, ao contrário das teorias do rótulo, o modelo de competências de Thurow (1975) contempla a possibilidade de que exista um desajuste entre o nível de qualificação dos indivíduos e os requerimentos dos postos de trabalho. Assim, um ponto importante do modelo do autor diz respeito ao fato de que a produtividade residiria no emprego e não no trabalhador, e é justamente porque o indivíduo é formado no seio da empresa, de maneira a corresponder ao próprio nível de produtividade, que o processo de alocação no emprego possui uma importância fundamental. A distribuição dos salários seria determinada pela distribuição dos empregos e não pela estrutura dos trabalhadores que compõem a fila de espera. Em caso de falta de mão de obra, os empregadores buscariam na fila e contratariam os indivíduos arcando com custos de formação mais elevados. Em caso de excedente, as condições de contratação se endurecem, e as chances de emprego diminuem à medida que se percorre a fila. Esse modelo supõe uma perfeita substituição entre indivíduos de níveis de formação diferentes e não permite apreender as interações entre formação dos indivíduos e dinâmica do emprego.

Para resumir, são muitas as questões que permanecem sem resposta por essas teorias. Na falta de evidências empíricas, é bastante difícil saber como os ganhos maiores dos mais educados podem ser consequência da maior escolarização, ou se os indivíduos com grande capacidade de aprender podem optar por adquirir mais escolarização. Sabe-se pouco, por exemplo, sobre como as habilidades aprendidas no ambiente escolar são usadas no ambiente de trabalho ou como empregadores percebem a relação entre credenciais e retornos.

Já as teorias da reprodução, conforme visto no capítulo 2, observam que a escola não aumenta a capacidade produtiva no sentido de habilidades ou técnicas tipicamente associadas ao desempenho no trabalho, porque uma de suas principais funções é garantir a reprodução e manter o padrão de privilégios de determinados grupos sociais. O plural é empregado por Nogueira (1990) de modo a estabelecer uma distinção entre as teorias da reprodução cultural, que conferem à escola, em seu funcionamento reprodutor, certa margem de independência em relação à esfera da vida material, e as teorias da reprodução

de filiação marxista, cuja ênfase é posta na participação do aparelho escolar na reprodução das relações sociais de produção.

Os estudos de Bourdieu (2007), um dos principais representantes dessa teoria, ficaram conhecidos pela crítica à reprodução do sistema escolar e à sua relação com a dinâmica da estrutura social. Para o autor, as diferenças nas trajetórias escolares de jovens de diferentes camadas sociais são resultado de um desajuste entre o *habitus* e as competências herdadas, por um lado, e o tipo de destrezas e disposições necessárias para participar das práticas educativas, tal como estão estruturadas, por outro. O sistema de ensino exerceria não apenas a reprodução da força qualificada de trabalho (reprodução técnica), mas também a reprodução da estrutura social (reprodução social), o que faz com que o sistema de ensino dependa mais diretamente das suas próprias exigências de reprodução do que das que são impostas pelo sistema de produção.

Desenvolvendo uma perspectiva marxista da reprodução escolar, Bowles e Gintis (1976) estabeleceram o "princípio de correspondência", que se refere aos mecanismos e estruturas através dos quais as escolas intermedeiam as contradições do processo de trabalho, contribuindo para a reprodução das estruturas e das relações sociais existentes. Os autores ilustram o "princípio da correspondência" através de uma pesquisa longitudinal na qual comparam os resultados educacionais de gerações de homens brancos com a de seus pais. Os resultados mostram que escolarização é altamente relacionada à origem socioeconômica. De acordo com os autores, existe uma forte correspondência entre as relações sociais que pautam a interação pessoal no local de trabalho e as relações sociais do sistema educacional. Nesse contexto, a escola prepararia os estudantes para ocupar determinados nichos no mercado de trabalho e, assim, servir às hierarquias capitalistas.

Uma última representante do modelo credencialista é a Teoria do Conflito. O capítulo 3 desta coletânea mostrou que, de inspiração weberiana, essa perspectiva teórica sustenta que os requisitos educacionais refletem o esforço de determinados grupos sociais para monopolizar ou dominar vantagens, como melhores empregos e escolas. Essa teoria, como tantas outras, nasceu da oposição ao funcionalismo que predominou no pós-guerra, e alguns de seus autores, sem terem vivido o relativo otimismo estadunidense do período, tentaram se estabelecer num campo oposto ao funcionalismo, no qual só cabiam dicotomias como ordem x conflito; ação x estrutura.

Menos preocupado em fazer oposição ao funcionalismo, Collins (1971) buscou incorporar aspectos da teoria funcionalista como um poderoso incremento à teoria do conflito. O autor analisa a relação educação e trabalho sem insistir numa sociabilidade pautada no conflito, reconhecendo a divisão técnica do trabalho. Isso é importante porque assume que a modernização e as mudanças técnicas que se impuseram no padrão de produção capitalista também contribuíram com os formatos adquiridos pelo sistema de ensino. No entanto, ainda que observando essa demanda educacional de cunho funcionalista, o autor mostra que a educação serve mais à função de ensinar determinadas normas e valores afins à cultura dominante do que ensinar técnicas e habilidades para inserção no mercado de trabalho. De acordo com Collins (1971), qualquer falha da escola em transmitir conhecimento técnico não é importante, porque ela ensina vocabulários e certas formas de expressão, estilos de vestir, gostos, valores e maneiras que serão extremamente úteis na disputa por melhores colocações no mercado de trabalho. Na medida em que um grupo particular controla a educação, ele pode usar isso para criar controle dentro das organizações de trabalho. O mecanismo proposto é de que os empregadores usam a escolaridade para selecionar pessoas que tenham sido socializadas na cultura dominante. Diante disso, as credenciais educativas se tornam centrais na aquisição de posições sociais privilegiadas, apesar de vazias de conhecimento, e se transformam num recurso artificial para monopolizar o acesso a ocupações lucrativas.

De acordo com Collins (1971), existe uma luta contínua na sociedade por diversos "bens", como riqueza, poder e prestígio. Não é possível fazer nenhum tipo de afirmação de que todo indivíduo é motivado para maximizar essas recompensas, no entanto, desde que poder e prestígio são bens inerentemente escassos, e a riqueza é muitas vezes dependente deles, a busca por mais do que partes iguais desses bens configura uma luta implícita por parte daqueles que também buscam por mais acesso a eles. Os indivíduos podem lutar entre si para consegui-los, mas, uma vez que a identidade individual é associada ao grupo e que a coesão dos grupos de *status* é um recurso principal na luta contra os demais, a disputa acontece mais entre os grupos do que dentro deles. A participação em tais grupos dá ao indivíduo um senso de identidade, especialmente quando em contraste com membros de outro grupo. Nesse tipo de abordagem, a demanda do mercado não influenciaria no formato do sistema de ensino, mas sim as disputas entre os diferentes grupos, travadas em seu interior.

O importante aqui é demonstrar a manutenção e reprodução do acesso, por parte de um grupo categoricamente delimitado, a recursos que são valiosos, sujeitos ao monopólio e assegurados pelo *modus operandi* da rede. Longe de se adequar às demandas do mercado de trabalho, o que determinaria o formato do sistema de ensino são as disputas travadas em seu interior. Não obstante, incorporar aspectos da teoria funcionalista na análise permite reconhecer, para além da divisão social do trabalho, o lugar tomado pela ciência em nossa sociedade. Assim, o papel da modernização e as mudanças técnicas que se impuseram no padrão de produção capitalista são também fatores importantes na consolidação do formato adquirido pelo sistema de ensino.

Esses dois modelos podem ser mais facilmente entendidos no nível do indivíduo, no questionamento de como as pessoas com mais ou menos escolaridade conseguem, ou não, alcançar melhores postos de trabalho. São questões importantes que apontam para como os anos de escolaridade influenciam na aquisição de melhores empregos e condições de trabalho. Também permitem operar como modelos estruturais, no nível da sociedade, das organizações e instituições, para pensar as relações entre educação e trabalho. No entanto, deixam questões abertas a respeito das forças educacionais que estão por trás da organização do mundo social e dos valores que orientam e conformam as percepções e formas de ação.

Dando conta desse vácuo da análise, a teoria institucional apresenta uma definição mais global de instituição, que inclui regras, procedimentos e normas, mas também sistemas de símbolos e esquemas morais que fornecem padrões de significação para a ação humana. Há uma proposta de interpenetração entre "instituições" e "cultura" que tende a definir cultura como sinônimo de instituição. Em outros termos, as instituições forneceriam categorias e esquemas indispensáveis à ação porque permitiriam uma forma de interpretar o mundo que influencia não apenas o que se pode fazer, mas como imaginar o que se pode fazer em um contexto determinado. Diretamente relacionada a essa visão é a noção de que a ação está ligada à interpretação, pela qual, para estabelecer uma linha de ação, o indivíduo faz uso dos repertórios institucionais disponíveis ao mesmo tempo que os produz. Ou seja, a ação é socialmente construída e dotada de significados ao mesmo tempo que é ancorada nas formas e práticas institucionais.

Deslocada para o campo educacional, acrescenta à noção de que as credenciais são preditivas da distribuição hierárquica das pessoas na estrutura social, a ideia de que a especialização das competências cria uma "economia acadêmica" que fundamenta os

tipos de conhecimento. O ponto relevante dessa noção é que mais importante do que a eficácia desse corpo de conhecimento é a maneira como ele se torna legítimo pela sociedade, permeando o cotidiano das pessoas. Ou seja, mais do que alocação, a educação também define a natureza dos papéis que serão desempenhados, ajudando a criar as categorias profissionais e a designar os ocupantes dessas categorias. Logo, a estrutura organizacional moderna incorpora e legitima um determinado corpo de conhecimento construído pelos sistemas educacionais, mais especificamente pelas universidades, que produzem não apenas novos conhecimentos, mas também ideologias e crenças subjacentes à experiência da realidade. Desse modo, por exemplo, a crescente profissionalização passa a agrupar comunidades profissionais permeadas de uma autoridade cultural suficiente para impor certas normas e práticas na vida social, o que significa dizer que a sociedade seria tomada pelos valores produzidos no sistema educacional, e não o inverso.

Seguindo a proposta também conhecida como neoinstitucionalismo, Meyer (1977) mostra que o sentido interpretativo do vetor muda da centralidade dada à esfera do trabalho para a concepção de educação enquanto dimensão autônoma na produção de novos entendimentos e significados sobre o mundo social. Um terceiro tipo ideal se desenha considerando que o crescimento da profissionalização e as novas configurações do mercado de trabalho seriam resultados diretos da revolução educacional (BABER, 2014). Trata-se de uma outra forma de pensar os efeitos da educação na sociedade, na qual a escolarização muda não apenas os indivíduos, mas também produz e sustenta novos entendimentos e significados sobre o mundo cultural.

O modelo institucional sugere, portanto, a educação institucionalizada como um mecanismo de produção de conhecimento que afeta diretamente a sociedade, a despeito do treinamento e da alocação dos estudantes, que aumentam e legitimam as categorias de conhecimento, expandindo a estrutura social moderna. No entanto, no que pese sua importância para iluminar a força dos sistemas educacionais enquanto instituições centrais nas sociedades contemporâneas, a perspectiva discute pouco a relação entre as desigualdades sociais e o sistema educacional, o qual aparece como forma moderna e racional de legitimação do saber na organização da vida social.

A perspectiva que centraliza o papel da educação na conformação de novos entendimentos sobre o mundo e na produção de novas configurações sociais ainda é pouco explorada pela Sociologia, que tende a dar mais ênfase ou sobre a necessidade

basilar de indivíduos educados para atuação no mundo moderno, complexo e científico, ou sobre o mito de que a educação serve apenas para a reprodução da estrutura dominante. Por isso, são de menor volume os estudos reunidos nesse modelo teórico, o que indica a importância de mais pesquisas que absorvam a teoria apresentada. Neste livro, encontramos vários estudos que atualizam as perspectivas tradicionais em direção a uma Sociologia voltada para as instituições enquanto campo autônomo de disputa social e política e espaço para ação orientada por valores e forças sociais. Somando a esses esforços, o exercício de análise feito ao final deste capítulo incorpora a discussão da teoria institucional para pensar sobre o(s) modelo(s) teórico(s) que ajuda(m) a compreender a dinâmica da sociedade brasileira. Antes de passar para esse ponto, apresento um panorama da expansão dos sistemas educacionais e das mudanças observadas na composição educacional dos grupos ocupacionais.

Mudanças na composição educacional da força de trabalho (1980 a 2018)

Os dados apresentados nesta seção apontam para uma contradição que parece ser a ponta da lança daquilo que se entende por análise da estrutura social, ou seja, a investigação de como os grupos sociais estabelecem hierarquias para se distinguir e ter mais acesso a melhores condições de trabalho. De um lado, temos o aumento da escolarização dos trabalhadores, com maior participação de mulheres e negros nos grupos ocupacionais, e o aumento da renda para todos os grupos ocupacionais. De outro lado, observa-se a precarização das relações de trabalho intensificada especialmente a partir do que tem sido chamado de "inflexão ultraliberal", que atinge todos os trabalhadores, mas com maior força as mulheres negras. Isso porque mulheres recebem menos que homens, e negros recebem menos que brancos, assim, mulheres negras recebem menos e atuam em piores condições de trabalho do que a combinação dos outros grupos (RIBEIRO; ARAGÃO, 2020).

Pensar a relação entre educação e trabalho nos faz colocar esses dois movimentos em diálogo, isto é, os ganhos obtidos nas últimas décadas no acesso à educação e a deterioração das relações de trabalho e da qualidade de vida, especialmente para trabalhadores na base da estrutura ocupacional e para os jovens que começam a ingressar na força de trabalho. De acordo com Camarano *et al*. (2001), o mercado de trabalho encontrado pelos jovens, a partir da década de 1990, tem piores contratos de trabalho, com salários mais baixos e sem os benefícios de uma rede de proteção social. E as

perspectivas futuras não são as melhores. Em 2003, Francisco de Oliveira escreveu que "o setor formal apenas anuncia o futuro do setor informal" (2003, p. 89). O autor indicava que a tendência moderna do capital é a supressão do adiantamento de capital em forma de salário, com os trabalhadores passando a depender cada vez mais dos resultados das vendas dos produtos e das mercadorias. Nas formas da terceirização, do trabalho precário, da plataformização e do que continua a se chamar "trabalho informal", Oliveira mostra que está em curso uma mudança radical na dinâmica da estrutura social.

Vale a pena recuperar aqui a discussão estabelecida por Cardoso (2008) acerca dos padrões de transição da escola para o trabalho no Brasil. Sua análise indica um padrão desenvolvimentista, de diminuta importância da educação em um mercado de trabalho urbano que não oferecia posições que exigissem qualificação formal, o que aconteceu fundamentalmente entre as décadas de 1960 e 1980. No entanto, a expansão educacional da década de 1990, combinada com processos de reestruturação econômica, impôs um novo padrão marcado pelo aumento da importância da educação como mecanismo de inserção ocupacional e redução do valor das credenciais educacionais. O aumento da escolaridade teve como efeito, contraditoriamente, a piora das condições de entrada no mercado de trabalho, especialmente para os mais jovens. Ou seja, as mudanças estruturais da década de 1990 fizeram crescer o desemprego e aumentar a competição pelas posições mais prestigiadas da estrutura social. O autor conclui que os condicionantes de classe caminham para o fechamento gradativo das posições superiores da hierarquia social para aqueles que não possuem diploma de ensino superior.

O avanço das oportunidades educacionais no Brasil incluiu uma progressiva expansão das chances de acesso e permanência na educação de nível básico, universalização do acesso ao primeiro segmento do ensino fundamental e ampliação dos índices de conclusão nas etapas seguintes. Esse avanço, no entanto, não acontece da mesma forma para os diferentes grupos sociais, conforme indica a tabela abaixo. A estratificação educacional atinge com mais força jovens negros, dos quintos mais pobres da distribuição de renda, que acabam enfrentando fortes barreiras para a conclusão da educação básica. Nesse caso, o filtro acontece antes mesmo do acesso à educação superior, conforme indica a tabela a seguir, que apresenta uma análise das desigualdades de acesso à educação a partir da variável renda.

Tabela 1 – Desigualdades de acesso e renda – Brasil, 2020 (%)

Recorte	20% mais ricos	20% mais pobres
Matrículas nas creches (0 a 3 anos)	51	26,2
Matrículas em pré-escola ou creche (4 a 5 anos)	98,1	91,7
Pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o ensino fundamental	99	97,7
População de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído	95,1	63,8
População de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica	98,1	87,8
População de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa	90,3	57,9

Fonte: Sena (2021), a partir do Relatório do 3º Ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2020 (Inep/MEC).

O avanço da expansão da escolaridade incluiu também um significativo aumento do número de estudantes que passaram pela educação superior. Em 25 anos, o volume de matrículas na educação terciária saiu de aproximadamente 1,8 milhão para 8,5 milhões estudantes (INEP, 2020). Antes disso, ao longo da década de 1980 e início da década de 1990, o sistema de ensino passou por um período de estagnação do crescimento que refletia as dificuldades de expansão da progressão educacional da educação básica, o que, por sua vez, influenciava as características educacionais da força de trabalho, conforme veremos adiante.

Uma série de mudanças no ambiente econômico, político e social deu fôlego à retomada da expansão das matrículas na educação superior a partir de meados da década de 1990, especialmente pela estratégia de estimular a oferta de vagas por meio de instituições privadas. Além disso, políticas educacionais como o Prouni, Reuni e FIES foram fundamentais para a indução do crescimento do setor e para a mudança do perfil social dos estudantes. Do ponto de vista da democratização do acesso, as instituições passaram a contar cada vez mais com estudantes negros, de quintos mais pobres da distribuição de renda, ainda que estejam sub-representados (SENKEVICS, 2021). Também houve um aumento expressivo da presença de mulheres, negros e indígenas, em um rearranjo das desigualdades de acesso que desloca a discussão para o que a bibliografia tem chamado de desigualdades horizontais (MONT'ALVÃO, 2016), ou desigualdades efetivamente mantidas (LUCAS, 2001), que se dão nas diferenças de trajetórias, considerando a área de conhecimento, modalidade do curso, categoria administrativa das instituições, entre outras.

Nesse mesmo período, o país passou por um forte processo de desindustrialização acompanhado pelo crescimento das atividades de serviço. As transformações econômicas, de acordo com Ribeiro e Aragão (2020), podem ser compreendidas a partir de fenômenos como a globalização, neoliberalização e financeirização. A globalização, ao transformar a relação espaço e tempo e o relacionamento entre os estados nacionais, alterou as formas de trabalho e a estrutura de emprego. Foi acompanhada de desregulamentação de atividades e de relações econômicas que provocaram maior intensificação dos fluxos de capital e redução da intervenção estatal no mercado. Já a maior autonomia do mercado financeiro diante do setor produtivo, fenômeno ligado ao que se convencionou chamar de financeirização, contribuiu por tornar a economia regida mais pela lógica do capital financeiro do que pela lógica do capital produtivo. No Brasil, esses fenômenos coincidiram com um forte processo de desindustrialização, reprimarização e predominância das atividades de serviços.

Essas mudanças são observadas na análise sobre as transformações das categorias ocupacionais ao longo das últimas quatro décadas. A população ocupada mais do que dobrou no período entre 1980 e 2018, o que fez com que houvesse um aumento em termos absolutos de todos os grupos ocupacionais, com exceção dos trabalhadores agrícolas. A redução tanto em termos absolutos quanto em termos relativos dos trabalhadores agrícolas é a mudança mais expressiva ocorrida na força de trabalho, ainda que se observe a reprimarização da estrutura econômica. De acordo com análise feita por Ribeiro e Aragão (2020), as ocupações que mais reduziram sua participação relativa no mundo do trabalho foram aquelas relacionadas à indústria, à construção civil e, como visto, de maneira mais profunda, ao setor agrícola. De outro modo, houve aumento da participação de ocupações vinculadas ao setor de serviços, notadamente os trabalhadores do comércio e de serviços, que juntos somam quase 30% das ocupações listadas. Ao mesmo tempo, houve aumento absoluto e relativo dos profissionais de nível médio e superior, que atuam em diversos setores da atividade econômica.

Dada a grande heterogeneidade das ocupações no país, algumas evidências empíricas merecem destaque. Para este estudo, é priorizado o perfil educacional da força de trabalho ocupada com diploma de educação superior e o cruzamento com a ocupação no período analisado. O foco dado à educação superior tem a ver com a progressiva expansão das oportunidades educacionais no segmento, com o consequente aumento de pessoas com diploma de graduação e com o aumento da exigência de escolaridade para

as posições superiores da estrutura social. São mudanças que tiveram impacto significativo na composição da força de trabalho, com o progressivo aumento de trabalhadores apresentando diploma de educação superior, muitas vezes em ocupações que não requerem, formalmente, esse nível de qualificação (ZUCCARELLI, 2021).

A primeira observação tem a ver com o aumento substantivo da qualificação dos trabalhadores. O crescimento de profissionais com diploma de educação superior se deu em quase todos os grupos ocupacionais, mas com mais força naqueles que ocupam melhor posição na hierarquia ocupacional.

Tabela 2 – Trabalhadores com ensino superior completo por grupos ocupacionais* – Brasil, 1980-2018 (%)

Grupos ocupacionais	Superior completo				
	1980	1991	2000	2010	2018
Profissionais de nível superior	75	85	67	72	94
Professores	34	42	30	66	66
Ocupações da seg. pública e Forças armadas	4	7	9	21	39
Empregadores	10	16	25	33	35
Profissionais de nível médio	7	13	12	19	26
Dirigentes e servidores	3	6	7	13	20
Operários da indústria	3	6	8	13	20
Trabalhadores do apoio administrativo	2	4	6	10	17
Trabalhadores da prestação de serviços	2	4	6	10	17
Trabalhadores do comércio	1	2	3	5	10
Trabalhadores dos transportes	0	1	1	2	5
Trabalhadores agrícolas	0	1	1	2	3
Operários da construção civil	0	1	0	1	1
Trabalhadores domésticos	1	1	1	1	1
Total	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Fonte: Ribeiro e Aragão (2020). Elaboração da autora.

* O agrupamento dos trabalhadores levou em consideração a natureza comum das atividades exercidas e considerou dimensões como a distinção entre trabalho manual e não manual, natureza do trabalho e qualificação exigida (RIBEIRO; ARAGÃO, 2020). Apenas para os empregadores foi utilizado o critério de posição na ocupação, justamente por apresentarem a mesma posição em uma relação de trabalho. Dirigentes e supervisores são ocupações relacionadas à direção, gerência e supervisão de atividades econômicas dos setores público e privado. Profissionais de segurança pública e forças armadas são os indivíduos ocupados nas forças armadas, bombeiros, militares, polícia civil e militar, sendo profissionais da segurança privada analisados em trabalhadores de prestação de serviços, que inclui também serviços pessoais e de reparação. Profissionais de nível médio são as ocupações técnicas que exigem nível médio de escolaridade, inclusive na área de saúde. Trabalhadores de apoio administrativo são secretários, escriturários e ocupações de atendimento ao público. Em trabalhadores do comércio encontramos os que vendem mercadorias em comércio formal ou ambulante. Operários da indústria são trabalhadores manuais que atuam na indústria extrativa ou de transformação. Ainda como trabalhadores não manuais encontramos os operários da construção civil. Trabalhadores dos transportes são aqueles que atuam tanto no transporte de passageiros quanto no de mercadorias. Trabalhadores domésticos, governantas e mordomos são agrupados em trabalhadores domésticos, enquanto os trabalhadores agrícolas, pecuários e florestais estão no grupo trabalhadores agrícolas. Os professores reúnem profissionais da educação básica e superior, grupo que, em sua maioria, tem a exigência do diploma de nível superior. Profissionais de nível superior é o grupo por excelência que exige nível superior de escolaridade para seu exercício.

Dois grupos ocupacionais têm aumento expressivo de ocupados com ensino superior, os professores e as ocupações da segurança pública e forças armadas. No primeiro caso, foi fundamental para o fenômeno a exigência posta pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 para que a formação de docentes para atuação na educação básica se desse nesse nível de ensino, em cursos de licenciatura plena. A exceção é a formação para atuação na educação infantil e cinco primeiros anos do ensino fundamental, que ainda pode ser feita na modalidade normal, de nível médio, ainda que muitos docentes desse segmento tenham diploma de ensino superior (ZUCCARELLI, 2015). Os efeitos da lei, entre outros aspectos, fizeram com que o percentual de diplomados praticamente dobrasse no período analisado, saindo de 34% em 1980 e chegando a 66% em 2018. O outro destaque é o grupo ocupacional formado pelas ocupações da segurança pública e forças armadas, que apresenta crescimento substantivo, saindo de 4% em 1980 para chegar a 39% em 2018, sendo uma das razões indicadas a alteração da exigência de escolaridade mínima para ingresso em algumas das carreiras que compõem o grupo, como acontece com os concursos para a polícia federal, que desde 2009 exige diploma de ensino superior para inscrição no processo seletivo (PEGORARO, 2020). Nos dois grupos ocupacionais, excetuando algumas categorias, estamos diante de ocupações que requerem o diploma de ensino superior para seu exercício.

Do mesmo modo, os profissionais de nível superior conformam o grupo ocupacional no qual o requisito é exatamente a titulação na educação terciária. Nesse caso, o crescimento foi menos expressivo, porque já saiu de patamares mais altos de qualificação em comparação com os demais grupos, ainda que a mudança seja expressiva no período em questão. Trata-se do grupo que reúne o maior número de diplomados com ensino superior, com um percentual de 94% em 2018.

Os empregadores compõem o quarto grupo ocupacional com maior concentração de ocupados com ensino superior. Constituem-se por um grupo majoritariamente composto por homens brancos, de faixa etária elevada, com nível de escolaridade mais alto do que a população ocupada de modo geral (PASTERNAK, 2020). Não se trata de uma atividade que requer educação superior, mas agrupa 35% de ocupados com esse nível de ensino.

Da mesma forma temos os profissionais de nível médio, grupo que formalmente não necessita de diploma de nível superior, mas que reunia, em 2018, 26% de trabalhadores com esse grau de qualificação. Esses profissionais ocupam uma posição

intermediária na estrutura ocupacional e vêm passando por um processo de intensificação da precarização das condições de trabalho que faz com que, por exemplo, o rendimento médio do grupo, significativamente superior ao da média da população ocupada em 1980, aproxime-se do valor médio geral (FERREIRA; RAITANO, 2020).

A expansão da educação terciária segue mudando o perfil educacional dos grupos ocupacionais, como os dirigentes e servidores, operários da indústria, do apoio administrativo, prestação de serviços e comércio. Esses grupos ocupacionais compõem uma faixa de ocupação que sai de patamares bastante baixos de graduados, em torno de 3 a 2% em 1980, e alcançam um aumento proporcional expressivo em 2018, agrupando em torno de 17 a 20% de ocupados com nível superior.

De maneira menos expressiva, os trabalhadores agrícolas e do transporte saem de um patamar muito baixo de qualificação e chegam em 2018 com percentual de 3% e 5%, respectivamente. São trabalhadores que se beneficiaram menos da recente expansão da educação terciária, assim como os operários da construção civil e trabalhadores domésticos, que permaneceram nos mesmos patamares de diplomados.

Ao analisar o dinamismo da elevação da escolaridade nos grupos educacionais, é possível apontar ao menos três movimentos: o primeiro é o expressivo crescimento do número de ocupados com educação terciária e alta proporção de graduados ao final do período analisado. Nesse grupo estão os profissionais de nível superior, professores e, em menor proporção, ocupações da segurança pública e forças armadas e empregadores. É o grupo que, formalmente, apresenta maiores exigências de escolaridade e melhores condições de trabalho, considerando a configuração das relações de trabalho e proteção social.

O segundo movimento inverte um dos sinais da equação acima, uma vez que é também expressivo o crescimento do número de ocupados com educação terciária, mas que, de outro modo, ainda apresenta baixa proporção de graduados ao final do período analisado. Esse grupo é composto pelos profissionais de nível médio, dirigentes e servidores, operários da indústria, trabalhadores do apoio administrativo, do comércio e da prestação de serviços.

As pessoas sem diploma de educação superior e ocupações com menos exigência de qualificação formam o terceiro movimento da dinâmica. É o grupo formado pelos trabalhadores agrícolas e do transporte, formalmente aqueles com menor exigência de

qualificação, refletida nos baixos níveis de ocupados com nível superior. Já os operários da construção civil e trabalhadores domésticos permanecem estagnados na dinâmica de expansão apresentada nos demais grupos e, por isso, não se enquadram no processo identificado de expansão das credenciais educacionais nos demais grupos ocupacionais.

A relação entre educação e trabalho enquanto problema empírico até agora observado coloca desafios de análise que são de múltipla natureza. Primeiro, as políticas educacionais não se convertem automaticamente em mudanças na dinâmica do mercado de trabalho. Segundo, mais educação não necessariamente se converte em melhores posições ocupacionais, ainda que a importância da escolaridade na determinação dos diferenciais de rendimento seja uma evidência bastante explorada pela literatura (BARROS; FRANCO; MENDONÇA, 2007; MENEZES-FILHO; FERNANDES e PICCHETTI, 2006). Terceiro, a expansão educacional pode produzir diferentes respostas no mercado de trabalho, que não são diretamente observadas através dos dados, mas colocam questões importantes, como a noção de que o crescimento da profissionalização e as novas configurações do mercado de trabalho seriam resultados diretos do aumento da escolaridade da população.

A próxima seção parte desses desafios analíticos para ensaiar qual modelo teórico melhor permite observar a dinâmica da sociedade brasileira.

Qual modelo teórico para a relação educação e trabalho na sociedade brasileira?

Nunca antes na história das sociedades tantos indivíduos passaram pelo sistema educacional. O mundo está ficando mais educado, e os efeitos para a organização da estrutura social têm sido alvos de uma série de estudos que debatem a centralidade da educação formal para a socialização das pessoas, para o crescimento econômico e para a conformação de novos padrões de organização social. Frequentemente, e paradoxalmente, a educação é considerada tanto como panaceia quanto mito meritocrático das sociedades contemporâneas.

No primeiro caso, a produtividade dos trabalhadores, os diferenciais salariais e os investimentos em educação partem de uma abordagem centrada no caráter meritocrático e funcional. Grusky (2011) pontua que nessas visões as desigualdades sociais seriam um desfecho natural do processo de desenvolvimento e modernização, condição para o funcionamento de um sistema meritocrático capaz de garantir os incentivos adequados

para alocação dos indivíduos na estrutura social. No Brasil, essa visão foi melhor expressada pelo trabalho de Langoni (1972), que justificava o aumento das desigualdades entre 1960 e 1970 por conta de uma escassez de mão de obra qualificada, o que levaria os poucos trabalhadores com níveis mais elevados de ensino a se beneficiarem de tal desequilíbrio. De acordo com o autor, a ativação do crescimento econômico criaria, em um primeiro momento, diferenciais de produtividade, o que seria resolvido na segunda etapa do desenvolvimento por conta do estímulo para eliminação dos diferenciais através do aumento de fatores de produção, causado sobretudo pela melhoria do nível educacional. O forte aumento da desigualdade no período seria justificado, desse modo, como uma fase de ajustes entre crescimento econômico e nível de igualdade. Em análises como essa, as desigualdades assumiriam um caráter essencialmente benigno. O material produzido por Langoni foi duramente criticado no campo sociológico por privilegiar explicações em termos do livre mercado e não considerar as diversas intervenções governamentais do período, como a contenção do salário-mínimo, o controle sobre sindicatos e as reformas trabalhistas (SOUZA, 2018). No entanto, sua explicação dos efeitos da desigualdade educacional sobre a distribuição de renda acabou se tornando dominante nas décadas seguintes, especialmente porque trabalhadores com maior nível de escolaridade tendem a se beneficiar de ocupações com condições de trabalho de melhor qualidade.

Teorias como a de Langoni direcionam o olhar para determinados tipos de desigualdade, como as diferenças salariais entre os grupos educacionais, mas não explicam os mecanismos envolvidos no fenômeno, correndo o risco de se tornarem tautológica, conforme exposto no início deste capítulo. Desse modo, a permanência das desigualdades sociais trouxe à tona aspectos da realidade que precisaram ser levados em conta pelas teorias sociológicas. Por exemplo, considerar que mais qualificação não se converte, necessariamente, em melhores posições no mercado de trabalho levou a uma discussão importante no que diz respeito à manutenção das desigualdades mesmo em cenários de expansão das oportunidades educacionais, conforme expressam as teorias agrupadas em torno do modelo credencialista.

Uma das evidências para o Brasil mostra que os rendimentos no mercado de trabalho podem variar de acordo com o nível de escolaridade, com melhores pagamentos para profissionais com educação superior, mas também de acordo com a área de formação e o curso escolhido. De maneira geral, pessoas com diploma nas áreas de engenharia e

ciências recebem rendimentos maiores do que aquelas com formação em ciências sociais e humanidades, por exemplo (REIS; MACHADO, 2015; VIEIRA, 2021). A expansão da educação superior tem como uma de suas marcas centrais a diversificação institucional, a variação dos modelos organizacionais e percursos formativos que permitiram a ampliação do sistema. Uma das consequências do fenômeno são as diferenças qualitativas em um nível de ensino que, na educação superior, se dão a partir da distinção entre áreas de formação, curso, tipo institucional, entre outras dimensões, com impactos significativos na rentabilização do diploma no mercado de trabalho. Trata-se, portanto, de um tipo de estratificação que não se baseia nas análises de sua dimensão vertical, aquela que trata das desigualdades de acesso e da relação com a origem social dos estudantes, mas sim de sua dimensão horizontal, distinções de cunho qualitativo que permitem a manutenção das desigualdades sociais, mesmo em contexto de expansão dos sistemas educacionais.

Por outro lado, é provável que tanto as diferenças entre as áreas de formação quanto o descasamento entre formação e atuação laboral, fenômenos diretamente relacionados à expansão da educação superior no país, expliquem parte das mudanças observadas no aumento da escolaridade da força de trabalho. No Brasil, observamos a expansão das credenciais educacionais especialmente para os grupos ocupacionais com melhores condições de trabalho, como profissionais de nível superior, empregadores e ocupações da segurança pública. Já ocupações como profissionais de nível médio, operários da indústria, trabalhadores do apoio administrativo, comércio e prestação de serviços e, em menor escala, trabalhadores agrícolas e do transporte, operários da construção civil e trabalhadores domésticos, não se beneficiaram da mesma maneira das oportunidades educacionais. O que parece estar acontecendo, tal qual apontado por Cardoso (2008), é o fechamento das posições superiores da estrutura social para os que não possuem diploma de ensino superior, ainda que haja maior número de graduados na população total, o que pode estar aumentando a competição pelas melhores posições. Nesse caso, o modelo credencialista ganha força, porque trata justamente do uso das credenciais educativas para aquisição de posições sociais privilegiadas enquanto recurso artificial para monopolizar o acesso a ocupações lucrativas, com manutenção e reprodução do acesso a recursos valiosos.

No entanto, a medida de eficácia da expansão educacional pelas melhores ocupações no mercado de trabalho perde de vista outros mecanismos que atuam na

relação entre as instituições que são capazes de alterar mesmo a estrutura organizacional de uma dada sociedade. Nesse caso, uma alternativa às perspectivas tradicionais adotadas é analisar o maior número de pessoas educadas pelo sistema educacional formal como elemento capaz de mudar não apenas os indivíduos, mas os entendimentos e significados sobre a dinâmica social e o próprio mundo do trabalho. Em outras palavras, pensar a educação como instituição que não apenas treina ou aloca estudantes, mas transforma significados e expectativas da natureza do trabalho e até mesmo do que constitui conhecimento útil como valor econômico. Trata-se de uma análise que considera a expansão da educação e as mudanças no mundo do trabalho como simbioticamente conectadas, processo que teria o potencial de mudar boa parte da estrutura social.

Essa simbiose é evidente em ao menos duas dimensões. A primeira tem a ver com noção de que o aumento da escolaridade leva a mudanças na própria organização da estrutura ocupacional (ABBOTT, 1988; BAKER, 2014). Isto é, enquanto há aumento do número de trabalhadores com diploma de educação superior, há aumento também nos postos de trabalho que se organizam em torno desse tipo de conhecimento. Relação aditiva como essa foi observada por Wyatt e Hecker (2006) com dados do século XX para ocupações nos Estados Unidos que chamaram de "profissionais, técnicos e trabalhadores afins". Ao longo do período, o aumento substantivo de profissionais atuando nessas áreas, de acordo com os autores, é diretamente relacionado à expansão e à consequente autoridade conferida pelas credenciais educacionais. No caso brasileiro, o aumento relativo dos profissionais de nível superior na estrutura ocupacional é uma das mudanças mais expressivas observadas nos últimos quarenta anos[3]. Ao menos é possível dizer que tal transformação é concomitante a oferta de um número maior de trabalhadores com ensino superior.

A segunda dimensão trata das mudanças nos critérios de contratação, com adaptação das estratégias envolvendo um volume maior de trabalhadores mais educados. As mudanças no nível de escolaridade exigido para ingresso em ocupações ligadas à segurança pública é um desses casos. Saindo de um patamar muito baixo na década de 1980, chega no final da década de 2010 com quase metade de trabalhadores com diploma de educação superior.

[3] Em 1980, eram 714.689 profissionais em ocupações de nível superior, representando 2% de participação na estrutura ocupacional. Em 2018, são 5.302.346, o que representa 6% dos profissionais ocupados (RIBEIRO; ARAGÃO, 2020).

Pensar a educação como dimensão essencial para as transformações de outras instituições nos leva a considerar as inovações no debate sobre educação e trabalho tendo em vista a escolaridade como critério essencial de organização social, o que permite escapar dos determinismos das análises que centralizam o mundo do trabalho. O exercício de inverter a lógica das análises mais tradicionais coloca o sistema educacional em uma posição ativa na estruturação da ordem social.

Em resumo, os resultados observados indicam que a expansão das credenciais de ensino superior acontece especialmente para os grupos ocupacionais com melhores condições de trabalho, indicando uma tendência de fechamento das posições superiores da estrutura social para aqueles que não possuem diploma. Nesse caso, a teoria credencialista ganha força, porque permite analisar o uso de credenciais para monopólio do acesso a ocupações lucrativas. Por outro lado, o aumento de profissionais de nível superior indica que mudanças na força de trabalho acontecem de maneira concomitante à expansão da educação superior. A relação aditiva se constitui como um dos elementos indicativos de que o aumento da escolaridade leva a mudanças na própria organização da estrutura ocupacional.

As reflexões estabelecidas até aqui caminham para uma junção de dois modelos teóricos, o credencialista e o institucional. Isso porque o Brasil é um desses casos singulares de modelo societário marcado por profundas desigualdades sociais. Desse modo, pessoas com mais educação, notoriamente aquelas com educação superior, recebem um prêmio salarial maior do que os demais trabalhadores. Ademais, a situação periférica de inserção no capitalismo global coloca sérias limitações ao avanço econômico e social do país, expressas no crescimento do desemprego e da informalidade de modo mais dinâmico do que o crescimento da qualificação do trabalho. O desenvolvimento econômico visto enquanto processo social, de caráter estrutural, em constante relação com os interesses e valores dos grupos sociais que determinam os modos que adotam as estruturas de dominação e os rumos da política de desenvolvimento, é fator essencial para a construção de um modelo analítico que pense a relação entre educação e trabalho. Isso não significa perder de vista a centralidade da educação enquanto instituição que atua na produção de novos entendimentos e significados sobre o mundo social, pelo contrário, significa que é mais um incremento analítico às análises da relação entre educação e trabalho.

Referências

ABBOTT, Andrew. **The system of professions**. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

ARROW, Kenneth. J. Higher education as a filter. **Journal of Public Economics**, 1973, p. 193-216.

BAKER, David. P. **The Schooled Society** – the educational transformation of global culture. California: Stanford University Press, 2014.

BARROS, Ricardo Paes de.; FRANCO, Samuel; MENDONÇA, Rosane. Discriminação e segmentação no mercado de trabalho e desigualdade de renda no Brasil. **Texto para discussão**, nº 1288, Ipea, Brasília, 2007.

BILLS, David. **The sociology of education and work**. Oxford, Blackwell Publishing, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 39-69.

BOWLES, Samuel; GINTIS. Herbert. **Schooling in Capitalist America**: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books, 1976.

CAMARANO, Ana Amélia; PASINATO, Maria Teresa de Marsillac; ARRUDA, Marcela Rocha; LOVISOLO, Nicolas Emilio. Os jovens brasileiros no mercado de trabalho. **Mercado de trabalho**: conjuntura e análise, vol. 6, no 17, p. 31-39, 2001.

CARDOSO, Adalberto. Transições da escola para o trabalho no Brasil: persistência da desigualdade e frustração de expectativas. **Dados,** v.51, n.3, p. 569-616. 2008.

COLLINS, Randall. Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. **American Sociological Review**, v. 36, n. 6, p. 1002-1019, 1971.

DREEBEN, Robert. **On What is Learned in School**. London: Addison-Wesley, 1967.

DURKHEIM, Émile. **Éducation et sociologie**. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968.

FERREIRA, Paula Guedes Martins; RAITANO, Felipe Camargo. Profissionais de nível médio: entre o fazer prático e o conhecimento abstrato. *In*: RIBEIRO, Marcelo Gomes; ARAGÃO, Thêmis Amorim (org.). **Transformações no mundo do trabalho**. Análise de grupos ocupacionais no Brasil Metropolitano e Não Metropolitano em quatro décadas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

GRUSKY, David B. The stories about inequality that we love to tell. *In*: GRUSKY, David. B.; SZELÉNYI, S. (ed.). **The Inequality Reader**: Contemporary and Foundational Readings in Race, Class, and Gender. 2 ed. Boulder: Westview Press, 2011.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior – notas estatísticas**. Brasília, 2020.

LANGONI, Carlos Geraldo. O papel do investimento em educação e tecnologia no processo de desenvolvimento econômico. **Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas**, 1972.

LUCAS, Samuel. Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. **American Journal of Sociology** , v. 106, n. 6. maio 2001.

MENEZES-FILHO, Naercio; FERNANDES, Reynaldo; PICCHETTI, Paulo. Rising human capital, but constant inequality: the education composition effect in Brazil. **Revista Brasileira de Economia**, v. 60, p. 200-250, 2006.

MEYER, John W. The effects of education as an institution. **The American Journal of Sociology**, v. 83, n. 1, 1977.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. **Teoria e Cultura**, v. 11, n.1, jan./jun., 2016.

NOGUEIRA, Maria. A. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr. jun. 1990.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**/O ornitorrinco. São Paulo, Boitempo, 2003.

PASTERNAK, Suzana. Empregadores: empresários ou trabalhadores*? In*: RIBEIRO, Marcelo Gomes; ARAGÃO, Thêmis Amorim (org.). **Transformações no mundo do trabalho**. Análise de grupos ocupacionais no Brasil Metropolitano e Não Metropolitano em quatro décadas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

PARSONS, Talcott. The school as a social system: some of its function in American society. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 29, p. 297-318, 1959.

PEGORARO, Gustavo. **O perfil social dos policiais rodoviários federais.** 2020. 67f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

REIS, Maurício Cortez; MACHADO, Daniele Carusi. Uma análise dos rendimentos do trabalho entre indivíduos com ensino superior no brasil. **Texto para discussão** nº211, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, Marcelo Gomes; ARAGÃO, Thêmis Amorim (org.). **Transformações no mundo do trabalho**. Análise de grupos ocupacionais no Brasil Metropolitano e Não Metropolitano em quatro décadas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

SENA, Paulo. Direito à educação e compromissos do Brasil: terceiro ciclo da revisão periódica universal pelo conselho dos direitos humanos da ONU (subsídios orientadores para o observatório parlamentar). **Consultoria Legislativa**, Câmara dos Deputados, Brasília, 2021.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, vol. 3, n.4, 2021.

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1963.

SOUZA, Pedro Ferreira. **Uma história da desigualdade**: a concentração de renda entre os ricos no Brasil (1926-2013). São Paulo: Editora Hucitec, 2018.

THUROW, Lestes. **Generating inequality**. New York: Basic Books, 1975.

VIEIRA, André Holanda Padilha. **Estratificação no ensino superior e ingresso no mercado de trabalho no Brasil, 2009-2015**. 2021. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2021.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. *In*: COHN, Gabriel (org.). **Max Weber**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1982. (Grandes Cientistas Sociais; 13) p. 79-127.

WYATT, Ian; HECKER, Daniel. H. Occupational changes during the 20th century. **Monthly Labor Review**, 129, 2006.

ZUCCARELLI, Carolina. Análise dos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ a partir de suas trajetórias no ensino médio. *In*: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

ZUCCARELLI, Carolina. Trabalhadores com educação superior e as transformações no mundo do trabalho. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 57, p. 1-19, e10782, abr./jun. 2021.

Parte 2

Processos educacionais e desigualdades sociais

Capítulo 5

Política públicas para educação no Brasil

Joana da Costa Macedo

Resumo: As políticas educacionais no Brasil são parte do processo de democratização do acesso à educação básica, cujos objetivos estão entre a promoção da eficiência e da justiça social. Nesse sentido, importa apresentar os fatores, os atores e as ideias que se combinam ao tornarem-se elementos estruturantes das políticas educacionais, e, portanto, das orientações normativas resultantes. A finalidade principal deste capítulo é expressar uma visão histórico-política sobre as políticas públicas para a educação no Brasil, analisando-as como um processo no tempo. Para isso, parte-se das políticas consideradas marcos temporais, a saber, a Reforma Capanema (1942), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1961 e de 1996, o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Palavras-chave: políticas públicas; educação; Brasil.

Introdução

Pensar as políticas educacionais no Brasil exige levar em consideração uma teia complexa de atores, ideias, intenções, projetos políticos e interesses. Essa tarefa, no entanto, é urgente, posto que a importância e a magnitude dessas políticas nem sempre são priorizadas no Brasil. O imaginário sobre o papel da educação e da escolarização pode ser compreendido a partir das mais variadas perspectivas, mas sobretudo pela relação íntima a que educação foi associada com o próprio desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse sentido, as políticas educacionais no Brasil são pensadas tendo em vista a dinâmica de formação de um tipo de cidadão que corresponda aos valores cultivados em uma dada sociedade.

Como todo processo de política pública, a formulação e a implementação implicam disputas de poder em torno dos atores envolvidos, de modo a concretizar

interesses específicos necessariamente demarcados no contexto no qual estão inseridos. No que tange às políticas públicas de educação, cumpre entender quais valores norteiam as políticas educacionais; quais são os atores e os interesses envolvidos no processo de formulação das políticas públicas para a educação; e como essas políticas se associam ao contexto histórico no qual foram implementadas. O desenvolvimento das políticas educacionais, portanto, não está descolado das representações contingentes ao âmbito educacional, as quais são influenciadas por fatores característicos da realidade brasileira e por ideias que circulavam internacionalmente. Essas condições podem confluir em suas narrativas representativas, reverberando na ação política (*politics*) e no desenho das políticas (*policy*).

No Brasil, as discussões sobre políticas educacionais desencadearam uma série de temas do campo educacional relacionados às melhorias educacionais, tais como a universalização da educação e o acesso às escolas, as taxas de analfabetismo e de escolaridade, avaliações externas, reformas curriculares, entre outros temas. Atualmente, tendo em vista a massificação do ensino, debate-se a qualidade da educação. Durante os últimos 90 anos, as políticas educacionais tiveram como eixos fundamentais o financiamento, a avaliação e o currículo.

Nessa interpretação analítica, importa apresentar os fatores que se combinam ao tornarem-se elementos estruturantes das políticas educacionais, e, portanto, das orientações normativas resultantes. A finalidade principal deste artigo é expressar uma visão analítica sobre os elementos discursivos que estão presentes em cada contexto histórico demarcado para este capítulo,[1] observando sua articulação intrínseca enquanto parte das ideias que circulam ocasionalmente e que estruturam as políticas públicas, em especial as políticas educacionais no Brasil. Assim, essas serão apresentadas como um processo histórico-político, no qual atores e ideias circulam e influenciam a tomada de decisão de uma política pública.

Algumas políticas educacionais, em particular, serão consideradas marcos temporais e paradigmáticos, por conta da possibilidade de localizar, em termos factualmente delimitados, suas ideias e seus atores basilares. O olhar para essas políticas obedece ao princípio de avaliar as reformas relacionadas à educação como inseridas em

[1] Os contextos históricos demarcados neste artigo seguem os contextos das políticas educacionais consideradas marcos na formulação normativa da educação no Brasil.

marcos históricos, sem os quais não devem ser analisadas (CASASSUS, 2001; BROOK, 2012; CASTRO; TAVARES, 2017; SANTOS *et al*., 2021). A compreensão sobre as políticas públicas para o Brasil atravessa, contudo, uma disputa ideológica entre as diferentes explicações que disputam espaço de principal orientação política.

Este capítulo começa demarcando historicamente o início do processo de modernização do país a partir de 1930 com o início da Era Vargas (1930-1945), quando se consolidou, entre outros fatores, o papel do governo federal à frente do processo de promoção de políticas para a educação. A partir da década de 1950, as políticas desenvolvimentistas se intensificaram, e a educação, entendida como investimento humano, tornou-se um dos pilares do avanço econômico e sinônimo de produtividade. A promulgação da Constituição de 1988 marcou a universalização formal dos direitos sociais e o avanço no aporte educacional por meio de leis regulatórias dos sistemas de ensino, as quais constituem o principal ordenamento da educação brasileira, bem como as políticas de ação afirmativa e outros incentivos democráticos. A partir dos anos 2016, a política educacional tem sido direcionada para a modificação do componente curricular da educação básica, focando em elementos relacionados à qualidade da educação, tais como a aprendizagem por meio de competências e a ênfase em recursos digitais como método de ensino.

Dentro dessa estrutura interpretativa, será possível compreender as políticas promulgadas, seus processos, atores e narrativas. Assim, as legislações e medidas que marcarão o desenvolvimento deste artigo são: *Manifesto dos pioneiros da escola nova* (1932), a Reforma Capanema (1942), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e de 1996, o Plano Nacional de Desenvolvimento (2014/2024) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Além desta Introdução, o artigo é composto de uma breve contextualização da discussão sobre a visão de políticas públicas feita pela sociedade brasileira a respeito da educação e do papel do Estado na construção social do ensino, bem como pelos teóricos da Sociologia clássica. A seguir, a educação será analisada como parte de um projeto de país, quando uma memória nacional estava em processo de formação e, nesse sentido, o currículo escolar era parte dessa estruturação; a segunda é associada às ideias a partir da década de 1950/60 com a difusão da perspectiva da economia da educação; o terceiro período está relacionado ao momento da redemocratização, a partir de 1988, cujo marco paradigmático educacional é a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (1996); e a última

parte alude ao momento atual de reforma curricular, no qual competência de aprendizagem e introdução de tecnologias no ensino encontram maior espaço na agenda política da educação. Por fim, as Considerações Finais operam como desfecho de entendimento sobre o percurso histórico-político das políticas educacionais até o momento, bem como uma tentativa de apresentar uma agenda de pesquisa que monitore o andamento delas.

O papel do Estado na educação

Grande parte das políticas públicas no Brasil tem sua origem legislativa no nível federal de governo (SOUZA, 2006), sendo a implementação feita autonomamente pelos estados e municípios considerando o caráter federativo do país. Ocorre que, apesar da descentralização estar sempre relacionada ao conceito de federalismo, Arretche (2012) aponta que a Constituição de 1988 modificou isso, trazendo uma enorme centralidade ao governo federal no que tange à elaboração e financiamento da educação.

Arretche (2012) argumenta ainda que essa centralização na formulação de políticas públicas definidas no nível da União vem acompanhada de uma descentralização nas regras de execução. Essa situação é resumida pelo fato de que a "combinação de dominação federal com autonomia política das unidades subnacionais explica a dinâmica das relações verticais do Estado federativo brasileiro" (ARRETCHE, 2012, p. 24).

O debate sobre políticas públicas está dentro do escopo de entendimento sobre o papel do Estado. Nesse âmbito, as discussões sobre as responsabilidades do Estado e o grau com que essa intervenção será operada através dos serviços públicos são redefinidas de acordo com os ideários políticos de uma época. Por mais que haja controvérsias políticas entre a preferência por um suposto Estado mínimo ou o provimento de um Estado mais interventor, é inegável a imprescindibilidade de sua presença na formulação, coordenação e implementação das políticas públicas no país.

O processo de modernização, marcado pela Era Vargas, suscitou a emergência de questões cruciais na área social, tendo em vista as mudanças estruturais que estavam ocorrendo no mundo do trabalho devido à (re)organização produtiva eminentemente industrial e ascendentemente capitalista. Essas mudanças, consequentemente, suscitaram

a emergência de questões cruciais na área social. A chamada questão social,[2] surgida ainda em meados do século XIX, procurou dimensionar o aumento das desigualdades sociais entre os indivíduos, à época, provocando um deslocamento de sentido na forma de se pensar o Estado contemporâneo. A presença da instituição mercado, bem como os novos valores agregados ao capital, significou, nos dizeres de Polanyi (2000), um "moinho satânico", ao provocar uma mudança nas bases produtivas. A sociedade capitalista nascente do século XIX representou uma mudança de paradigma na forma como a relação entre o Estado e a sociedade era estruturada.

Dentro desse contexto, o papel do Estado foi revisto para uma função de administrador de conflito social, de modo a realizar, pela via institucional, a extensão do "princípio democrático da esfera política para o social" (PRZEWORSKI, 1989, p. 19). O desenvolvimento das capacidades estatais surgiu para equacionar uma tensão institucional existente entre o liberalismo econômico e a proteção social dos indivíduos. A "força regular de governo", conforme afirmava Anderson (2013), veio com a concretização do *welfare state*. O Estado de bem-estar social, como se convencionou chamar, é um aparato burocrático e normativo criado com a intenção de fazer frente a esse novo contexto histórico, sendo reconhecido como uma construção institucional que pressupõe determinadas escolhas e estratégias políticas. De acordo com Esping-Andersen (1991), o *welfare state* foi responsável pela inserção das políticas sociais em um contexto produtivo industrial e dentro de um esforço de reconstrução social, política e econômica. Assim, esse Estado favoreceu a implantação de medidas de segurança do trabalho, direitos sociais e cidadania, difundindo valores como universalismo, solidariedade e justiça social.

O universalismo tornou-se um parâmetro de atuação desse Estado com a finalidade de conduzir as políticas públicas de bem-estar social. A presença do Estado central é crucial na compreensão da estrutura de bem-estar que se efetivará não só na área social como também na econômica. Essa concepção universalista das políticas sociais foi utilizada como um pilar para lidar com a questão social, pois representaria uma medida

[2] A problematização da questão social foi ratificada no que ficou conhecido como Relatório Beveridge de 1942. Esse relatório promoveu um novo conceito de política social, no qual eram apresentados dois princípios fundamentais, o da unidade e o da universalidade. O primeiro deles referia-se "à unificação das múltiplas instâncias de gestão dos seguros sociais existentes e à homogeneização das prestações básicas", e o segundo princípio dizia respeito "à cobertura — todos os indivíduos — e ao escopo da proteção" (VIANNA, 1998, p. 36).

preventiva, de longo prazo, contra potenciais imprevistos, tais como desemprego, doenças, desastres de qualquer espécie, envelhecimento, acidentes, entre outros.

Segundo Esping-Andersen (1991), a universalização das políticas significa que todos os indivíduos, independentemente da classe social ou do grupo étnico a que pertencem, são dotados de direitos similares para enfrentar situações de riscos sociais. Nesse sentido, a concepção de Estado de bem-estar marcou uma mudança de paradigma, pois, segundo Fleury (1994, p. 77), "consagrou os direitos sociais ao desvinculá-los da relação contratual estabelecida para os assalariados e estendê-los a todos os cidadãos". A autora afirma que os direitos sociais "incorporaram-se à condição de cidadania, na medida em que a sociedade reconheceu a necessidade do Estado em fornecer as condições mínimas de sobrevivência a todos os cidadãos" (FLEURY, 1994, p. 76).

As políticas de prevenção levam em consideração todo um percurso de vida de uma pessoa, bem como projetam um grau de seguridade intergeracional, mas, sobretudo, preservam as liberdades individuais da escolha sobre sua própria trajetória biográfica. Resumidamente, as políticas de bem-estar valoram a igualdade social, permitem a constituição de uma rede sustentável de solidariedade social, de uma sociedade com baixos níveis de desigualdades sociais, e garantem condições materiais para o exercício das escolhas individuais. Esse sistema de bem-estar caracterizava-se, portanto, pela formulação de políticas consideradas redistributivas, as quais serviram de base para a elaboração de políticas públicas sociais em vários países. O fundamento da igualdade de matriz constitucional é calcado na promoção dos direitos sociais, englobando os indivíduos no *status* de cidadãos.

Dentro do âmbito das políticas públicas, portanto, as políticas sociais estão diretamente vinculadas a um projeto de sociedade e à projeção dos indivíduos à condição de cidadãos. A educação está dentro do espectro dos direitos sociais e da participação do Estado na provisão dos serviços públicos, e, nessa lógica, as políticas educacionais são uma ramificação das políticas sociais. Assim, as políticas públicas para a educação obedeceram à orientação ideológica de universalização do acesso à educação e da igualdade de oportunidade. Mesmo apresentando perspectivas diferenciadas, a julgar os contextos históricos, as políticas educacionais são tomadas como um meio social de promover mobilidade social e desenvolvimento socioeconômico.

As bases políticas fundacionais do Estado de bem-estar admitem concatenar a ação interventora da estrutura estatal com os objetivos de mercado, sem perder, no

entanto, os ideais de igualdade e universalidade projetados na formulação de políticas públicas e na promoção de direitos sociais. Políticas educacionais tendem a buscar um compromisso entre a eficiência e a justiça social. Em se tratando de Estado, e, portanto, de setor público, há uma reorganização nos princípios que regem a provisão social (BALL, 2011).

De um ponto de vista institucional, o Estado torna-se um ator principal na promoção do progresso social por meio da oferta de políticas públicas que tenham em vista a universalização de serviços básicos e fundamentais ao bem-estar social, os quais outorgam aos cidadãos o exercício pleno dos direitos sociais. O Estado, portanto, deve ter um papel central na condução do processo de desenvolvimento social e econômico, "enquanto agente de um projeto democrata de participação e inclusão social" (BOSCHI, 2011, p. 12). Assim, o Estado é reafirmado como mediador, uma vez que a dimensão social é acoplada às políticas de desenvolvimento.

A defesa da intervenção pública do Estado no processo de desenvolvimento é embasada na tese de que os frutos do crescimento econômico não serão naturalmente usufruídos por todos, caso não sejam distribuídos igual e justamente. A questão social está inserida, desse modo, no conceito de desenvolvimento social, o qual refere-se, em outras palavras, ao desenvolvimento sustentado com inclusão social. Assim, a agenda social caracteriza-se "por uma preocupação com o retorno do crescimento, num modelo em que as políticas sociais assumem um lugar estratégico, levando ainda mais em conta o compromisso com a manutenção da estabilidade" (BOSCHI, 2011, p. 12).

As políticas públicas promulgadas ao longo de um percurso institucional de Estado, e de governos, no âmbito educacional obedecem a um sistema de ideias que permeia o contexto de um momento (CASASSUS, 2001). Entre as ideias mais prementes e que influenciaram fortemente as políticas, estão a economia e o desenvolvimento econômico, em particular (FÁVERO *et al*., 1992; CASASSUS, 2001; BROOK, 2012; CASTRO; TAVARES, 2017; SAVIANI, 2019; SANTOS *et al*., 2021). A política educacional atende ao que Casassus (2001) chamou de ciclos. O primeiro deles refere-se à inclusão, em termos quantitativos, de estudantes dentro dos sistemas de ensino; já o segundo ciclo está associado à gestão do sistema, bem como à temática da qualidade da educação.

O esquema teórico de Casassus (2001), mesmo que elaborado para a América Latina, permite uma generalização aproximada dos grandes objetivos inerentes às

políticas educacionais e que seguem *pari passu* com o arranjo histórico-analítico proposto para este capítulo. Nesse sentido, o escopo das políticas públicas para a educação considera 1) a educação como parte estruturante da estratégia de desenvolvimento dos países; 2) o desenvolvimento educacional impulsionado por mudanças na concepção de gestão, especialmente por meio do caráter descentralizador que moldou as políticas educacionais no Brasil a partir de determinado momento; e 3) a centralização política na qualidade da aprendizagem.

A instituição Estado é um elemento fundamental para a compreensão das políticas públicas para a educação, uma vez que ele é o principal *locus* da *politics*. Não obstante ser o centro institucional da ação política, a discussão a respeito do papel do Estado vem acompanhada do processo de democratização da sociedade e do significado da promoção de valores de justiça social e igualdade inerentes aos princípios democráticos (CUNHA, 2009).

Tendo isso em vista, a seguir serão detalhadas as ideias, os atores e os objetivos que permearam as políticas educacionais no Brasil ao longo do tempo.

Escolanovistas e a Reforma Capanema

A ideia da educação associada a um projeto de desenvolvimento nacional foi evidenciada a partir de 1930, ano considerado marco histórico do processo de modernização da sociedade brasileira. Até meados dos anos de 1920, a educação básica caracterizava-se por ser elitista e acadêmica, no sentido de ter uma rede de ensino reduzida e voltada especialmente para a inserção no ensino superior (MEDEIROS, 2001). As reformas educacionais provocadas até então circunscreviam regiões específicas e ocorriam de forma parcial, por isso a educação era pensada anteriormente como um planejamento regional, sendo operada pontualmente para, somente em momento posterior, ser entendida como política educacional (FÁVERO *et al*., 1992). A ideia envolta na perspectiva da educação como parte de um projeto social coletivo e global veio em decorrência da transição social para uma sociedade crescentemente capitalista.

No Brasil, a Era Vargas (1930-1945) representou a construção moderna de um ideário de país enquanto um território nacional e unificado, considerando o contexto social de transição socioeconômica e política pelo qual o país passava. Nessa lógica, as políticas públicas encabeçadas por Getúlio Vargas representaram um passo em direção

ao pensamento moderno. Ressalvado o caráter autoritário das diretrizes governamentais à época, a marca paradigmática das políticas públicas foi a centralização do Estado federal como um grande articulador e executor. O objetivo primordial dessa diretriz política foi consolidar um projeto nacional de um território federado, mas unificado.

Para compor um projeto de país que correspondesse aos anseios nacionais, foi necessário um movimento de nacionalização das ideias e valores nacionais. No campo educacional, a universalização da educação (FÁVERO *et al*., 1992) foi a principal delas. A nacionalização do sistema educacional no início do século XX legitimou uma estrutura social voltada para a constituição das questões nacionais. Nesse sentido, foi construída uma narrativa no conteúdo curricular que direcionava para esse tipo de reflexão (MEUCCI, 2015). Assim, os materiais didáticos apresentavam um caráter enciclopédico, uma vez que eram formulados grandes manuais que correspondessem a uma perspectiva ideológica de manutenção de uma ordem social integradora e centralizadora a favor do Estado.

Esse momento foi marcado por uma disputa ideológica entre católicos e liberais sobre a educação brasileira. A mobilização da Igreja atraía uma parte conservadora da elite brasileira e outros grupos sociais em ascensão, que defendiam as discussões doutrinárias em meio ao avanço das concepções científicas e racionais como critérios para a ação social e política. Desse modo, havia a proposta de uma sociologia cristã, encabeçada por Jackson de Figueiredo e continuada por Alceu Amoroso Lima, que era apoiada na busca de uma racionalidade pela fé. A educação aparecia como uma via estratégica de revalorização da doutrina religiosa e do próprio papel político da Igreja (SCHWARTZMAN *et al*., 2000).

Nesse âmbito de construção nacional, a educação, dessa maneira, precisava ser concebida na forma de uma política pública. O *Manifesto dos pioneiros da educação nova* em 1932 apresentou uma concepção reformadora do sistema educacional ao defender o caráter republicano da educação no país. Assinado por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Manuel Lourenço Filho, Roquette Pinto, Francisco Campos, entre outros, esse manifesto defendia um tipo de educação única e laica para além dos ditames das classes sociais, imbuindo a educação de uma função pública e social que possibilitava oportunidades igualitárias de acesso aos sistemas de ensino (SCHWARTZMAN *et al*., 2000). As políticas educacionais surgidas nessa época podem ser consideradas fruto desse processo de pensar a construção de uma identidade nacional, e, nesse sentido, a produção

curricular e a expansão da cobertura escolar cumprem o papel de reforçar a narrativa e os símbolos nacionais. Em vista disso, o *Manifesto dos pioneiros da educação nova* apresentava, em sua vertente intitulada "fins filosóficos e sociais", a ideia de que a educação devia expressar uma consciência coletiva, a qual entendia esse caminho socializador da educação, adicionando o fato de que o sistema educativo seria amparado por métodos científicos de aplicação na vida social, questão contrária à ramificação religiosa em disputa (SAVIANI, 2013).

A ideia da divulgação do manifesto pelos pioneiros da Escola Nova foi manter uma visão reformadora sobre a educação, ressaltando seu papel integrador e coeso na sociedade, de modo a evitar uma "situação de desarticulação e fragmentação marcada por reformas parciais que denotam falta de visão global do problema" (SAVIANI, 2013, p. 242), conforme acontecia em tempos anteriores. Assim, os escolanovistas defendiam uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória, rompendo com um modelo educacional separado entre primário e profissional, de um lado, e secundário e superior, de outro (SAVIANI, 2013). A julgar pela perspectiva durkheimiana, o movimento da Escola Nova apresentava uma visão orgânica da sociedade na qual a educação era seu corolário como vínculo integrador.

Os anos 1930 representaram o avanço das capacidades estatais no sentido da criação de um corpo burocrático e administrativo que realizasse e implementasse a educação à nível nacional. Assim, esse período refere-se à inclusão da educação vista como uma política nacional, perspectiva que se inicia pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 (SAVIANI, 2011) e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos[3] (INEP) em 1938. Nesse momento, são dados os primeiros passos na significação da educação, e, posteriormente, da escola pública, frente a um projeto de construção nacional.

Na gestão de Gustavo Capanema, que esteve à frente do Ministério entre 1934 e 1945, é retomada a ideia de que a educação técnica e científica deveria formar cidadãos para o mundo das profissões. Nesse sentido, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Secundário por meio do Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942. A chamada Reforma Capanema continuou o processo de reforma educacional dentro do contexto ditatorial,

[3] Somente no governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) o INEP passou ser chamado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.

dando espaço para os ideários do Estado nacionalista, pretendendo adotar o ensino de moral e cívica, em uma tentativa de moderar as duas visões em disputa, a liberal e a católica (CURY, 1980; XAVIER, 2005). Diante disso, a determinação da lei previa: "Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade" (BRASIL, 1942).

Assim, o objetivo da política educacional promovida por esse Estado pretendia "formar o homem brasileiro" no sentido de moldar sujeitos políticos nacionais inseridos em valores universais de caráter homogeneizador. Xavier (2005) analisa as características das reformas de Capanema compostas pela promoção de um conteúdo nacional, conjugado com a introdução do ensino religioso; a padronização do ensino com a adoção das universidades-padrão e das escolas-modelo. Não menos importante em sua análise, a escolha da "nacionalização compulsória" em termos linguísticos e culturais, a qual provocou o fechamento de núcleos de migrantes, é identificada como um elemento dessa reforma, impactando na educação indígena e quilombola (XAVIER, 2005).

Tendo em vista o curso industrial e desenvolvimentista pelo qual o país estava passando, a educação profissional foi impulsionada, bem como as políticas de alfabetização de adultos. Entre as finalidades do ensino secundário estava a "personalidade integral dos adolescentes" e "acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística" (BRASIL, 1942). O ensino secundário foi previsto para ser estruturado em dois ciclos, um relacionado ao curso ginasial com duração de quatro anos, e o segundo compreendendo os cursos clássico e científico, cada um com duração de três anos.

Dentro desse contexto, a educação era considerada em seu caráter normativo e ideológico (CURY, 1980; XAVIER, 2005), no sentido de produzir um sujeito brasileiro preservando uma homogeneidade no que tange a uma concepção de vida em comum e às consciências. A construção do pensamento social brasileiro em torno de autores como Alberto Campos, Oliveira Vianna, Azevedo Amaral, entre outros, interpretava o Estado como aquele responsável pelo caminho civilizatório dotado de uma postura tutelar em relação à própria sociedade. Como a maioria dos autores do início do século XX, esses pensadores formularam teses em direção a uma compreensão do mundo sociocultural e político do Brasil. O objetivo que imperava nesse período histórico era ter uma explicação sobre o suposto atraso brasileiro, ou seja, tentar identificar quais eram os aspectos que

obstaculizavam nosso desenvolvimento social e político; quais eram os nossos males de origem. Por isso, nessa condição histórica, a educação serviu a uma concepção de Estado eminentemente regulamentária e civilizatória.

A partir das décadas de 1950, a educação foi socialmente construída como parte do imaginário do desenvolvimento econômico do país. A importância da educação foi atrelada a uma concepção de que o nível de qualificação da mão de obra estava positivamente associado aos níveis de produtividade. Nesse sentido, a massificação da educação entrou na agenda política e econômica, de modo a servir o país de população economicamente ativa que pudesse entrar no mercado de trabalho e tornar-se, portanto, consumidor.

LDB e a teoria do capital humano

A burocracia, na forma como conhecemos hoje, teve seu início de formação na Era Vargas, quando um grande empenho estatal voltado para o desenvolvimento brasileiro se tornou necessário. Ela é importante, pois sua estruturação foi norteada para a formulação e implementação das políticas públicas, e consequentemente, para o desenvolvimento brasileiro. Quando o país passava por um momento de instabilidade sociopolítica e econômica tornou-se necessária uma estratégia de organização dos sistemas institucionais. As reformas representaram, portanto, mudanças empreendidas no sistema administrativo brasileiro, de modo a corrigir supostas imperfeições dessas estruturas consideradas permanentes na sociedade, tais como o clientelismo e pessoalismo.[4] Além disso, guardadas as devidas proporções circunstanciais e temporais, as reformas administrativas reforçaram a necessidade da presença do Estado no processo de desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira.

Essa parte interpretativa do capítulo é demarcada a partir de 1961, com a oficialização a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) até a promulgação da Constituição de 1988. O início desse momento foi marcado pela continuação de um percurso de políticas públicas de caráter centralizador, porém as políticas educacionais não mais objetivavam propriamente a nacionalização e a padronização do ensino, nem a homogeneização de sujeitos políticos (XAVIER, 2005).

[4] Pessoalismo é um termo sociologicamente utilizado para explicar as relações sociais que se baseiam pelas relações pessoais.

À frente do INEP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ao longo dos anos 1950, Anísio Teixeira defendeu uma educação que reconhecesse a diversidade cultural e a escola como espaço de inclusão social e democrático que afirmasse a cultura brasileira em sua multiplicidade, fazendo frente, portanto, ao caráter centralizador tomado pela educação estatal até o momento. O avanço do quadro burocrático administrativo empreendido pelo governo Vargas é inquestionável e impulsionou as políticas públicas de um modo geral, no entanto, o desafio das instituições educacionais foi, e ainda é, concatenar a perspectiva libertadora da educação pública em meio à diversidade e complexidade da sociedade brasileira (XAVIER, 2005).

Ainda assim, o caráter centralizador das políticas públicas federais permanece, especialmente a natureza do Estado enquanto gestor e executor dessas políticas. As reformas do Estado simbolizam as transformações do setor público frente às demandas sociais e políticas. Os governos dos militares, em termos econômicos e administrativos, promoveram o começo do processo de descentralização administrativa e do caráter técnico das políticas públicas. A mudança mais proeminente nesse sentido foi o Decreto-Lei nº 200 de 25 de fevereiro de 1967, baseado em uma concepção de administração pública antipolítica e tecnocrática. Em outras palavras, na formação de uma estrutura administrativa, houve uma separação das atividades políticas daquelas consideradas técnicas. A principal característica desse decreto foi instalar uma descentralização administrativa, o que deu reforço ao papel da chamada administração indireta. Esse tipo de administração aumentou o alcance dos "tentáculos" do Estado, uma vez que seria dotada de competências e personalidade jurídica próprias. Com isso, cristalizou-se um imaginário do processo de modernização da sociedade dirigida pelo Estado, e, portanto, regida "de cima para baixo", marcando uma verticalização nas orientações de políticas públicas originárias predominantemente do governo federal.

Esse período é influenciado pela perspectiva do desenvolvimento econômico associado especialmente ao espectro dos governos liberais em ascensão no mundo e pela necessidade de aumento da produtividade em países considerados em desenvolvimento. O período pós-Segunda Guerra Mundial foi crucial para consolidar o papel social e econômico da educação no que tange à formação de uma mão de obra que pudesse ser o corolário do desenvolvimento econômico.

De modo a articular essas duas dimensões, a teoria do capital humano combinou as perspectivas da educação e da economia, indicando que a escolarização contribuía para

maior produtividade. A narrativa da economia da educação propagou-se ao unir as ideias de economia, produtividade e desenvolvimento econômico como parte de um projeto de sociedade que seria promovido pela escolarização de sua população. Nesse sentido, a educação passou a ser entendida como investimento, e concebeu-se uma visão otimista para a expansão dos sistemas educacionais. Algumas instituições internacionais, tais como o Banco Mundial e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID), fizeram coro a essas orientações (BROOKE, 2012).

As políticas educacionais alçaram a educação básica como uma política feita a partir do plano federal, fomentando a expansão de matrículas na educação básica e superior. Mais fortemente, levantou-se a proposta de reorganizar os sistemas educacionais, de modo a promover a formação técnica de nível médio mediante a chamada educação profissionalizante, necessária ao aprendizado de habilidades para o mercado de trabalho.

Como parte da afirmação do governo federal como principal articulador, promotor e executor das políticas educacionais, em 1961 foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de modo a criar condições financeiras de atendimento universal da educação básica e a garantir sua qualidade (SANTOS *et al.*, 2021). A criação de um aporte financeiro específico para a educação permitiu o financiamento educacional e, consequentemente, a possibilidade de permanência dos estudantes na escola, bem como a construção de mais unidades educacionais. Além disso, o aporte financeiro permitiu sobretudo que estados e municípios implementassem as políticas públicas para a educação.

Ao longo do período dos governos militares, as políticas sociais, entre elas educacionais, foram imbuídas de um caráter produtivista tendo em vista impulsionar o crescimento econômico. A educação serviu à esfera econômica no sentido de formar mão de obra qualificada que correspondesse aos anseios de produtividade industrial e capitalista. A seguir será apresentada as reformas educacionais no contexto da redemocratização do país, bem como a ideia envolta à qualidade da educação.

LDB e a qualidade da educação

Esse momento é inaugurado com a promulgação da Constituição Federal de 1988 até o lançamento do novo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. No entanto, é preciso

considerar primeiro a importância do lançamento da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) em 1996 como simbólico das linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira.

A LDB, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, foi responsável pela ideia de democratização da gestão escolar como um princípio organizador da educação pública brasileira, cujas ideias giram em torno da transparência, autonomia, participação e descentralização. Nesse sentido, cumpre incluir como parte de uma concepção de gestão o diálogo e a participação da comunidade escolar, uma ideia de horizontalidade nas relações hierárquicas e a socialização do poder institucional (SOUZA; PIRES, 2018).

Dentro dessa perspectiva de análise, os gestores escolares estão inseridos em um contexto maior de discussão sobre a gestão democrática. A reforma educacional promovida ao longo da década de 1990 reconheceu a importância do papel da gestão escolar no funcionamento da instituição escolar e na aprendizagem dos estudantes, bem como a valorização do papel dos gestores escolares para a melhoria dos resultados educacionais.

A LDB (1996) detalhou e consolidou as funções normativas referentes a cada ente federativo. Dessa forma, e em contraposição à tendência centralizadora do Estado caracterizado em períodos anteriores, a descentralização instituída, mesmo que de viés municipalista, representou uma inovação no que tange às políticas educacionais (BONAMINO, 2003). A descentralização cede mais autonomia escolar, possibilitando maior adaptação das políticas educacionais à realidade local, e, consequentemente, um alcance mais fundamentado sobre as regiões do país. Assim, essa legislação é significativa no sentido de redefinir o papel do Estado na esfera federal, concebendo-o não mais como gestor e executor, mas como regulador e avaliador. A mudança na concepção da gestão reforçou o caráter federativo importante que delimitou as responsabilizações sobre a educação (DURHAN, 2010; ABRUCIO, 2021), consolidando um dualismo das responsabilidades governamentais (ABRUCIO, 2021), ficando o ensino superior a cargo da União e a educação básica com os estados e municípios.

Nessa ocasião, a discussão em torno da qualidade da educação tomou forma no sentido de criar programas de intervenção pedagógica objetivando a melhoria dos índices educacionais no que diz respeito principalmente ao processo de ensino-aprendizagem e às competências de ensino. A concepção da busca por resultados e responsabilização foi acompanhada pela reforma no setor público advindo pelo que ficou conhecido com *New*

Public Administration (Nova Administração Pública). Essa forma de organização administrativa passou a compreender a provisão dos serviços públicos por meio de novas ideias de organização embasadas no gerencialismo e na eficiência (BALL, 2011).

Dentro desse contexto, a descentralização normativa, o financiamento da educação básica, as políticas curriculares e o surgimento dos instrumentos externos de avaliação para medir a qualidade educacional são fruto desse movimento de recrudescimento da educação na agenda pública e do seu entendimento como uma prática social (FÁVERO *et al*.,1992).

Nesse momento, o papel do INEP é reforçado e torna-se o carro-chefe do Ministério da Educação (MEC). A função do Instituto nas pesquisas quantitativas é crucial, uma vez que aprimora os métodos estatísticos de avaliação em educação. Assim, investe-se tanto na avaliação dos sistemas de ensino quanto nessas pesquisas, que se tornam a principal forma de mensurar o aprendizado dos estudantes em diversas unidades de ensino ao controlar a qualidade da educação. O INEP estrutura-se, portanto, como uma instituição especializada em estatísticas educacionais, bem como torna-se responsável pela organização, coordenação e aplicação das avaliações externas.

O sistema avaliativo e de controle da qualidade da educação é altamente acentuado com a formulação e a inserção de instrumentos avaliativos do ensino brasileiro. O Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB) foi alçado a um mecanismo importante de avaliação do ensino básico. Além disso, é também nesse momento que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) começa a dar os primeiros passos para se transformar na principal forma de ingresso ao ensino superior, o qual, por sua vez, passa a ser avaliado pelo Exame Nacional de Cursos, conhecido como "Provão".[5]

O processo de redemocratização da sociedade com a perspectiva da cidadania pregoada pela Constituição, juntamente com a organização federativa das políticas públicas, trouxe a temática do financiamento da educação para a agenda política. A criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996 impulsionou a valorização e o aprimoramento do ensino fundamental, que nesse momento foi o nível de ensino politicamente priorizado para reforçar o sistema de educação básica,

[5] O "Provão" teve duração curta, mas a avaliação do ensino superior passou a ser realizada pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) aplicado desde 2004.

e, consequentemente, o aporte de fluxo escolar no que tange ao número de matrículas e à abertura de escolas que foi ampliado. Esse mecanismo de redistribuição de recursos permitiu que outros programas federais voltados ao ensino básico fossem devidamente implementados, como a merenda escolar, que tanto contribui para o desenvolvimento humano dos estudantes e, sobretudo, combate à fome e às desigualdades de oportunidades educacionais.

A respeito do currículo escolar, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com algumas orientações curriculares mais gerais sobre a educação básica, mas que enfatizavam ideias centrais, as quais posteriormente aparecerão com mais força, como a temática da interdisciplinaridade dos conteúdos. Os PCNs foram elaborados tendo em vista o trabalho docente e orientações para a sala de aula, de modo a privilegiar e aprimorar práticas pedagógicas.

As políticas educacionais desse período assinalam, contudo, aperfeiçoamentos consideráveis no que tange ao processo de democratização da educação no país e à organização do sistema escolar que temos até hoje, e correspondem aos grandes avanços no mapeamento da qualidade da educação e na mensuração do quadro institucional da educação no país.

A partir dos marcos regulatórios e constitucionais de 1988, alguns aspectos das políticas educacionais se consolidaram como princípios estruturantes que duram até os dias atuais. Os avanços ocorridos nesse período representam um processo de democratização no acesso, na permanência e na qualidade da educação. Sendo assim, as inovações e orientações normativas foram sendo incorporadas às políticas educacionais, de modo a fortalecer as formas de controle e avaliação da qualidade da educação. A seguir, será apresentado o percurso histórico mais atual das políticas públicas para educação no Brasil.

Plano Nacional de Educação e a mudança curricular

Pode-se considerar nessa discussão um quarto momento, localizado a partir do último Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, até os dias atuais, quando novas políticas educacionais seguem em curso. O PNE (2014-2024) anuncia a ampliação do processo de universalização da educação brasileira. Nessa ocasião, torna-se evidente os esforços em direção à melhoria da qualidade da educação no que diz respeito aos programas e projetos

que reforçam as expectativas de aprimoramento da aprendizagem e dos resultados educacionais de uma forma geral.

Entre as metas priorizadas nesse PNE está a formação de professores, com o objetivo de perseguir maior envolvimento dos mesmos na busca de melhores resultados de aprendizagem tendo em vista os índices divulgados em avaliações de larga escala, tais como o SAEB, a Prova Brasil, e o Programme for International Student Assessement (PISA). A julgar pelo monitoramento dos índices educacionais para controle de qualidade dos sistemas de ensino, a formação de professores, que é reforçada com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), torna-se uma dimensão importante nesse processo.

Nesse escopo de favorecer mais suporte de avaliação educacional, o PNE prevê a erradicação do analfabetismo absoluto da população de 15 anos ou mais e, consubstancialmente, prepara formas de monitorar o desempenho acadêmico e o letramento (IPEA, 2016). Sobre esse último aspecto, foi instituída em 2013 a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) com vistas a conseguir alcançar esses índices de alfabetização de crianças e adultos no Brasil.

Seguindo a perspectiva gerencialista, a gestão democrática é contemplada no PNE de modo a reforçar a criação de Conselhos de Educação das Escolas com a finalidade de perseguir maior transparência na composição e gestão das lideranças escolares (IPEA, 2016), bem como mais participação dos atores sociais envolvidos com o sistema educacional nas decisões concernentes ao espaço escolar. Em 2009, o governo federal lançou o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, que visa qualificar os gestores e contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais do ensino básico. O objetivo geral desse Programa é a melhoria na qualidade da educação básica e a promoção de um tipo de gestão decisivamente democrática e participativa com vistas à inclusão social e ao desenvolvimento humano.

Dentro desse contexto argumentativo, os diretores escolares têm uma função crucial para o avanço da gestão democrática e para o aprimoramento dos índices educacionais. A literatura especializada atenta que a liderança do diretor escolar influi no ambiente escolar a favor da aprendizagem dos alunos e a um trabalho pedagógico mais eficaz (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018), especialmente, pela sua atuação na dimensão pedagógica (POLON; BONAMINO, s/a).

No escopo de reafirmar a importância do sistema educacional de corresponder às demandas do mercado de trabalho, prevê-se a ampliação do acesso à educação profissional. Mais especificamente, propõe-se realizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada com a educação profissional. Nesse quesito, a profissionalização técnica vai ser um eixo estruturante da reforma curricular do ensino básico em curso no país. No que tange ao ensino superior, pretende-se estender a oferta do ensino universitário para possibilitar a qualificação de futuros professores com a titulação de mestrado e doutorado. Para isso, o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa de Apoios a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) são avanços democráticos na expansão de oportunidades do acesso ao ensino superior.

A análise feita sobre o PNE destaca a preocupação em aumentar a escolaridade e em reduzir as desigualdades (IPEA, 2018). No entanto, apesar de reconhecer os avanços dos últimos anos, a educação brasileira apresenta alguns gargalos, entre eles o baixo fluxo escolar no ensino médio. Além disso, o aumento da escolaridade não garante o término da reprodução de violência simbólica dentro do espaço escolar, bem como não resolve as mazelas sociais relacionadas à condição de pobreza que obstaculiza a realização da igualdade de oportunidade.

Mais recentemente, a reforma em curso conhecida como "nova reforma do ensino médio", referente à Lei nº 13.415 de 2017, propõe uma reorganização na estrutura curricular do ensino médio e estende a carga horária do estudante de 800 para 1.000 horas anuais na escola. Acompanhada da uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa mudança contempla a estruturação, de forma mais ampliada, do ensino integral, bem como a implementação de outra composição curricular não mais pautada em disciplinas escolares. Essa reforma é marcada pela introdução dos chamados itinerários formativos, os quais indicam possibilidades de percurso escolar no que tange às grandes áreas de conhecimento[6].

Ainda em processo de implementação nos sistemas estaduais de ensino da educação básica, a política da BNCC reforça as orientações curriculares calcadas nas

[6] O currículo do ensino médio passa a ser composto pela Formação Geral Básica e pelos itinerários formativos correspondentes a áreas do conhecimento, tais como Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Há ainda a opção do itinerário de Formação Técnica e Científica.

competências e incluem um eixo estruturador denominado de “projeto de vida”. Essa temática converge com o processo de construção de um indivíduo autocentrado e empreendedor. Frente a uma sociedade competitiva, o desenvolvimento desses projetos de vida requer o autoconhecimento individual e a consciência de seu lugar na sociedade. Esse aspecto insere-se em um contexto de alto avanço tecnológico, no qual os processos produtivos tornam-se autônomos, comportando, portanto, a desburocratização da base econômica e, consequentemente, das relações sociais.

Considerações finais

As políticas educacionais instituídas, juntamente com o avanço do arcabouço normativo e das capacidades estatais a favor da ampliação dos direitos educacionais e sua universalização, caminham entre a eficiência e a justiça social. Sendo assim, é inegável que todo esse histórico de reforma contribui para o aprofundamento da democratização da educação na sociedade brasileira no que tange ao acesso e permanência, ao aperfeiçoamento do controle avaliativo e à gestão democrática.

A organização federativa da educação no Brasil contribuiu para que as políticas públicas para a educação penetrassem nos mais diversos recônditos no país, permitindo maior autonomia e liberdade às localidades gestoras para criarem e adaptarem práticas pedagógicas que estimulem o aprendizado e o engajamento dos estudantes no espaço escolar. No entanto, a descentralização impede um combate homogêneo às desigualdades sociais, considerando a diferença no aporte humano e de financiamento entre os entes federados.

Frente a um processo de democratização das oportunidades educacionais, ainda há que se percorrer um longo caminho no que tange à qualidade da educação e ao combate às desigualdades escolares. Apesar de todos os avanços no campo educacional em termos de acesso à escola, permanência e melhorias graduais no que diz respeito aos resultados de desempenho e letramento, as políticas educacionais implementadas até o momento ainda não foram suficientemente eficientes em atacar diretamente problemas estruturais que incidem fortemente na reprodução das desigualdades escolares e nas condições desiguais das oportunidades educacionais. Nesse sentido, permanece uma estrutura social caracteristicamente estratificada.

Dentro da implementação das políticas educacionais ainda em curso, torna-se premente uma agenda de pesquisa para o acompanhamento do impacto dessas mudanças na aprendizagem, sobretudo nos sistemas de ensino, considerando as diferentes realidades dos estados brasileiros. Além disso, as políticas públicas para a educação podem ser pensadas por meio de combinação de políticas intersetoriais que articule MEC e redes de ensino.

O Brasil ainda apresenta níveis de desigualdade social alarmantes, bem como disparidades na aprendizagem e nas oportunidades educacionais, mas percebe-se a importância do Estado como principal articulador e coordenador em um processo constante de reafirmação da educação como um direito e na promoção de um sistema educacional mais justo e democrático.

Referências

ANDERSON, Perry; CAMILLIER, Patrick. **Mapa da esquerda na Europa ocidental**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2013.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Bolsonarismo e educação: quando a meta é descontruir uma política pública. *In:* AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Marjore (org). **Governo Bolsonaro:** retrocesso democrático e degradação política. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos? *In:* ARRETCHE, Marta. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV; Editora Fiocruz, 2012.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In:* BALL, Stephen; Mainardes, Jefferson (org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSCHI, Renato. Introdução. Instituições, trajetórias e desenvolvimento: uma discussão a partir da América Latina. *In:* BOSCHI, Renato (org.). **Variedades do capitalismo, política e desenvolvimento na América Latina**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 de abril de 1942.

BRASIL. Lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BROOKE, Nigel. O impacto da teoria do capital humano. *In:* BROOKE, Nigel (org). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CASASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto de Globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CASTRO, V. G.; TAVARES, T. R. O contexto político e social das políticas educacionais no Brasil: de 1930 a 2017. **Acesso Livre**, Brasília, n.7, 2017.

CASTRO, Claudio de Moura. A educação nos anos FHC. *In:* D`Incao, Maria Angela; Martins, Hermínio. **Democracia, crise e reforma:** estudos sobre a era Fernando Henrique Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia**. São Paulo: Editora Corte, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Ideologia. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 35, p. 80-83, nov. 1980.

DURHAN, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 88, dez. 2010.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. O Futuro do *Welfare State* na nova ordem mundial. **Lua Nova**, n. 35, 1995.

FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silvério Baia; FRIGOTTO. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 83, p. 5-14, 1992.

FLEURY, Sônia. **Estado sem cidadãos***:* seguridade social na América Latina. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA. Educação. **Boletim de políticas sociais**, n. 24, 2016.

MEDEIROS, M. A trajetória do Welfare State no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Brasília, dez. 2001.

MEUCCI, Simone. Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota recente. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 3, n. 3, p. 251-260, 2015.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cintia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, e230015, p.1-18, 2018.

POLANYI, Karl. **A Grande Transformação**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

POLON; Telma Lúcia Pinto; BONAMINO, Maria Alice Catalano de. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes. Trabalho apresentado na Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, s/a.

PRZEWORSKI, Adam. Capitalismo e Social-democracia. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, J. P., GONÇALVES, G. C., MILHOMEM, C. L. O Welfare State no Brasil e suas consequências para as políticas públicas em educação. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 36, n. 1, jan./jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *In:* **História das ideias pedagógicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014 – 2024)**: por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 2019.

SOUZA, Angelo Ricardo; PIRES, Pierre Andre Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andrea Barbosa; TAVARES, Tais Moura (org.). **Políticas educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, Celina. Desenho constitucional, instituições federativas e relações intergovernamentais no Brasil pós-1988. *In:* FLEURY, Sonia (org.). **Democracia, Descentralização e Desenvolvimento**: Brasil e Espanha. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

VIANNA, Maria Lúcia. **Americanização (perversa) da seguridade social no Brasil:** estratégia de bem-estar e políticas públicas. Rio de Janeiro: Revan: UCAM, IUPERJ, 1998.

XAVIER, Libânea Nacif. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 105-120, 2005.

Capítulo 6

Estatísticas educacionais, qualidade e desigualdades educacionais na educação básica

Mariane C. Koslinski

Tiago L. Bartholo

Felipe Macedo de Andrade

Resumo: O capítulo discute o uso dos dados dos sistemas de avaliação educacional, do Censo Escolar e dos dados administrativos das secretarias de Educação para o desenvolvimento de estudos no campo da sociologia da educação com foco em desigualdades educacionais. Apresenta as origem e desenvolvimento no contexto brasileiro de estudos em eficácia escolar, avaliação de programas educacionais e de segregação escolar. Discute como tais estudos nos ajudam a compreender aspectos das desigualdades de resultados e de integração das escolas e os limites dos dados administrativos e de avaliações externas disponíveis no Brasil.

Palavras-chave: sistemas de avaliação da educação; eficácia escola; segregação escolar, desigualdades educacionais.

Introdução

Nas últimas três décadas, diversos institutos e órgão governamentais no Brasil têm produzido uma considerável quantidade de bases de dados e de indicadores que permitem caracterizar e monitorar as desigualdades educacionais ao longo do tempo. Dados do Censo e das PNADs (IBGE), do Censo Escolar e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) promovido pelo INEP, bem como sistemas de avaliação da educação estaduais e municipais, permitem monitorar desigualdades de acesso, fluxo e desempenho, utilizando diversos marcadores sociais.

O presente capítulo discute o uso dos dados dos sistemas de avaliação educacional, do Censo Escolar e dos dados administrativos das secretarias de educação para o desenvolvimento de estudos no campo da sociologia da educação com foco em desigualdades educacionais. Mais especificamente, o capítulo trata de dois elementos-chave do conceito de igualdade de oportunidades educacionais propostos por Coleman (2011): garantia de que crianças de diversas origens frequentem a mesma escola (integração) e que tenham, na média, os mesmos resultados escolares.

A primeira parte do capítulo discute a origem dos estudos em eficácia escolar e suas principais contribuições para a compreensão das desigualdades educacionais. Em seguida, indica como o surgimento e a consolidação dos sistemas de avaliação da educação em larga escala permitiram observar fatores relacionados à estrutura e aos processos escolares sobre o aprendizado e equidade no contexto brasileiro (ALVES; FRANCO, 2008; FRANCO *et al*., 2007; BONAMINO; FRANCO, 1999). Apresenta um breve resumo das principais evidências encontradas por estudos em eficácia escolar/efeito-escola realizados no contexto brasileiro e discute as limitações das bases de dados e dos desenhos utilizados para a realização desses estudos.

A segunda parte do capítulo descreve um outro uso dos Sistemas de Avaliação Educacional, a saber, em estudos de avaliação de impacto de políticas e programas educacionais. Novamente, discute o potencial das informações disponíveis para realização dos estudos e os principais modelos de análise utilizados. Em seguida, analisa alguns resultados já encontrados sobre o impacto das políticas educacionais implementadas no Brasil nos últimos anos sobre o desempenho dos alunos e sobre a diminuição de desigualdades; também discute algumas limitações dos dados disponíveis e dos desenhos de pesquisa utilizados para a realização de análise de impacto de políticas educacionais.

A terceira parte do capítulo aborda estudos mais recentes, e mais escassos, que utilizam dados do Censo Escolar e/ou dados administrativos das secretarias de educação para monitorar a segregação escolar, e apresenta os principais indicadores utilizados para medi-la, bem como os seus limites e a importância do monitoramento desse fenômeno para compreender desigualdades educacionais. Em seguida, discute as bases de dados e as análises realizadas por estudos sobre segregação escolar no contexto brasileiro e os principais resultados encontrados (COSTA; BARTHOLO, 2014; BARTHOLO, 2014; BARTHOLO; COSTA, 2016). Por fim, discute a escassez de estudos sobre o tema no

contexto brasileiro e, novamente, as limitações das bases de dados disponíveis para realização desse tipo de análise.

O capítulo não realiza uma revisão sistemática ou um levantamento exaustivo da produção de cada tema, mas apresenta as principais questões que são foco desses estudos, bem como os desenhos, bases de dados, indicadores e modelos estatísticos tipicamente utilizados. Por fim, aponta como os três conjuntos de estudos nos ajudam a compreender aspectos das desigualdades educacionais no Brasil e os limites dos dados disponíveis e dos desenhos de estudo utilizados para o avanço da compreensão das desigualdades de resultados e a integração das escolas.

Surgimento dos estudos em eficácia escolar

As desigualdades sociais e as oportunidades educacionais estão presentes de forma assídua na agenda da sociologia da educação desde o período pós-guerra. A discussão sobre fatores que exerceriam impacto na produção e reprodução de desigualdades sociais e educacionais oscilou entre explicações otimistas sobre o efeito da expansão dos sistemas escolares e outras que concediam maior ou menor peso à origem socioeconômica dos alunos e a fatores relacionados aos processos propriamente escolares.

O desenvolvimento da sociologia da educação e dos estudos sobre desigualdades sociais e oportunidades educacionais teve grande impulso após a Segunda Guerra Mundial, diante da disseminação de ideologias igualitárias e da grande expansão dos sistemas educacionais (KARABEL; HALSEY, 1977). Diversas interpretações foram desenvolvidas sobre a relação entre expansão dos sistemas educacionais e desigualdades sociais. As primeiras estavam calcadas nos pressupostos otimistas em relação à expansão dos sistemas educacionais e sua consequente capacidade de promover igualdade de oportunidades. Parsons (1959), a partir de abordagens do estrutural-funcionalismo, defendia que, diante da expansão da educação e do fato de que as crianças chegam à escola com pouca diferenciação além de papéis de gênero, a escola exerceria a função de socializar e de selecionar alunos de acordo com o eixo de performance. Para as perspectivas sociológicas predominantes no pós-guerra, as desigualdades sociais eram vistas

> mais como fenômenos residuais (destinados a ser reduzidos progressivamente pela dinâmica do desenvolvimento social) do que como fenômenos funcionais (necessários ao "bom funcionamento" da sociedade) ou estruturais (por exemplo, induzidos pela própria natureza do sistema social capitalista), (FORQUIN, 1995, p. 58).

No entanto, é somente na década de 1960 que se observa a emergência de uma tradição no campo da Sociologia denominada "empirismo metodológico", que, a partir de evidências empíricas, investigou o papel da educação em reduzir ou manter estruturas de desigualdades (KARABEL; HALSEY, 1977). Tais estudos tinham em comum não somente a realização de pesquisas empíricas e o uso de metodologias quantitativas, como também a preocupação com desigualdade de oportunidades, mobilidade e desperdício de talentos. Tinham como principal propósito subsidiar políticas educacionais capazes de promover maior igualdade de oportunidades e justiça social. Entre os estudos realizados, destacamos o Relatório Coleman, por ser o precursor do desenvolvimento da tradição denominada de estudos em eficácia escolar (BROOKE; SOARES, 2008).

Desenvolvido em meados da década de 1960, o estudo coordenado por James Coleman realizou análises a partir de um extenso *survey* que pretendia descrever a distribuição diferencial das oportunidades escolares entre jovens segundo cor, raça, origem nacional e religião. Partia da hipótese de que diferenças na infraestrutura e recursos das escolas que atendem a públicos de diversas origens étnicas e raciais seriam as principais fontes das desigualdades de oportunidades. O estudo utilizou um modelo do tipo entrada-saída (*input-output*) para observar se os recursos humanos, materiais e financeiros das escolas e as características dos alunos (as entradas) eram capazes de acrescentar algo aos resultados escolares dos alunos (a saída). No entanto, o estudo observou, em primeiro lugar, que as escolas norte-americanas não variavam tanto como se imaginava em termos de infraestrutura e recursos (laboratórios, bibliotecas, qualificação dos professores, currículo, entre outros). Em segundo lugar, os resultados escolares eram mais condicionados pela origem social dos alunos (em especial, fatores culturais da família) do que pela escola que frequentavam. Mesmo as diferenças entre as escolas estavam mais atreladas à composição social dos alunos e professores do que aos insumos escolares observados pelo estudo (BROOKE; SOARES, 2008; KARABEL; HALSEY, 1977; COLEMAN *et al*., 1966).

O Relatório Coleman trouxe importantes contribuições para a discussão no campo da sociologia da educação, uma vez que desmistificou as ideias de que expansão e acesso promoveriam igualdade de oportunidades educacionais e que as diferenças escolares não eram preponderantes para a explicação da diferença nos resultados escolares. A divulgação dessa e de outras pesquisas que chegaram a resultados similares levaria ao lema pessimista de que "a escola não faz diferença" (MORTIMORE, 1997).

Observamos, após esses estudos, a elaboração de interpretações sobre as desigualdades educacionais a partir de uma tradição da sociologia da reprodução, seja em sua vertente culturalista (por exemplo, Bourdieu e Passeron), seja em sua vertente marxista (com Bowles e Gintis), conforme já apresentado nesta coletânea. Entretanto, o trabalho de Coleman também inicia uma nova geração de estudos que passa a investigar mais a fundo os fatores escolares que exercem impacto sobre resultados escolares dos alunos: estudos do efeito-escola e de eficácia escolar.

Iniciados na década de 1970, os estudos em eficácia escolar passam a questionar a ideia de que a escola não fazia diferença e se propõem a mostrar que: (i) havia diferenças marcantes na qualidade das escolas que se refletiam nos resultados dos alunos, que não eram captadas somente com medidas relacionadas a fatores estruturais das escolas, mas precisariam incluir medidas de processos escolares; (ii) a pesquisa de Coleman e outros estudos não conseguiram identificar essas diferenças devido à metodologia utilizada (modelo entrada-saída), que não permitia ver os processos internos que exerciam impacto sobre os resultados dos alunos.

A partir de inovações metodológicas, tais estudos tentam responder às seguintes questões: "será que faz diferença qual escola o aluno frequenta? O progresso de uma criança [...] será parecido independentemente de onde estuda? Será que algumas escolas são mais eficazes que outras?" (MORTIMORE *et al*., 2008, p. 153). De acordo com Mortimore (1991), uma escola eficaz seria aquela em que os alunos progridem mais dado suas características ao entrar nela. Ou seja, a partir de suas características, práticas e processos, as escolas eficazes acrescentariam mais aos resultados dos alunos, se comparadas com escolas com entrada de alunos semelhantes (SAMMONS, 2008). Os estudos em eficácia escolar buscam identificar os fatores escolares que tornam as escolas mais eficazes, bem como os aspectos associados à maior equidade. Ou seja, quais fatores escolares contribuem para diminuir o impacto de características sociodemográficas sobre o desempenho dos alunos que frequentam a mesma escola?

Alguns levantamentos bibliográficos, realizados principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, elencam fatores escolares, recorrentes em inúmeras pesquisas, que estão associados à maior aprendizagem dos alunos e/ou à equidade, como: liderança eficaz, papel do professor, ênfase na aprendizagem, cultura escolar positiva, altas expectativas, ênfase nas responsabilidades e direitos dos alunos, monitoramento frequente de progresso dos alunos, envolvimento dos pais, entre outros (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; SAMMONS, 2008). O livro *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*, organizado por Nigel Brooke e José Francisco Soares (2008), compilou a tradução de estudos seminais sobre o tema que nos ajudam a compreender a origem, percurso, inovações e principais resultados de estudos em eficácia escolar.

Dessa forma, o grande desafio para esses estudos era utilizar uma metodologia adequada e capaz de separar os efeitos relacionados à origem socioeconômica dos alunos daqueles especificamente relacionados às escolas (MORTIMORE *et al*., 2008). Goldstein (1997) indica alguns pré-requisitos metodológicos para alcançar esse objetivo. De acordo com o autor, para evitar viés de seleção e/ou realizar "comparações justas" entre as escolas, seria necessário controlar por características que sabemos ter impacto sobre os resultados escolares de interesse a partir das teorias disponíveis. Por exemplo, já contamos com uma vasta gama de estudos que mostram que a composição sociodemográfica dos alunos (nível socioeconômico, sexo, origem e grupos étnicos/raça, por exemplo) e suas habilidades ou desempenhos iniciais diferem entre escolas por causa de diversos fatores e, portanto, para evitar viés de seleção, seria necessário medir tais dimensões de forma acurada/precisa no âmbito individual.

Além das medidas acuradas sobre as características dos alunos que cada escola recebe, a bibliografia sobre eficácia escolar propõe algumas condições mínimas para fazer inferência satisfatória sobre o impacto de fatores escolares na aprendizagem e outros resultados escolares. A primeira condição está relacionada ao desenho do estudo. É importante que a pesquisa seja longitudinal, com duas ou mais medidas sobre os mesmos indivíduos ao longo do tempo[1].

[1] Lee (2004) alerta para alguns limites dos estudos longitudinais: aumento do custo da coleta de dados e a mortalidade amostral. Esse último é um limite importante, uma vez que crianças que apresentam maior mobilidade entre escolas, em geral, apresentam menor nível socioeconômico e/ou maior probabilidade de pertencer a minorias raciais.

Isso é fundamental para controlar diferenças preexistentes entre os alunos. Estudos com desenho transversal (que medem o resultado do aluno somente em um momento), por exemplo, não seriam capazes de levar em conta ou fazer ajustes para a entrada dos alunos[2] (FITZ-GIBBON, 1996; GOLDSTEIN, 1997; LEE, 2004). A segunda condição seria o uso de um modelo de regressão multinível permitindo investigar a "eficácia diferencial" das escolas e/ou professores. Isto é, o modelo deve levar em conta que alunos estão agrupados em certas escolas e classes e, por esse motivo, são submetidos a influências específicas daquela escola ou classe/turma. Por fim, Goldstein (1997) ainda sugere que haja replicação das análises no tempo e espaço[3] e que o pesquisador apresente uma teoria plausível para explicar os resultados ou associações observadas.

Dessa forma, idealmente, para realizar estudos em eficácia escolar são necessárias medidas longitudinais sobre os resultados dos alunos, medidas do contexto dos alunos (características sociodemográficas dos alunos e outros fatores extraescolares) e medidas das características do contexto das escolas e das turmas. Com tais inovações metodológicas e com o desenvolvimento de medidas principalmente de processos escolares, os estudos de efeito escola e de escola eficaz foram capazes de entrar na caixa-preta da escola e identificar características dos processos escolares associadas à aprendizagem dos alunos, não observadas pelos modelos *input-output* utilizados no estudo de Coleman (1966).

Estudos em eficácia escolar no Brasil

As desigualdades de oportunidades educacionais no contexto brasileiro são documentadas por inúmeros estudos que mostram o peso de marcadores sociais nas transições educacionais e a persistência de desigualdades que, após ampla expansão dos sistemas educacionais, são gradualmente transferidas para etapas subsequentes da escolarização (HASENBALG; SILVA, 2003; MONT'ALVÃO, 2011; RIBEIRO; CENEVIVA; ALVES DE BRITO, 2015; TAVARES JÚNIOR, 2018). A disseminação

[2] Além disso, dados seccionais se referem a um agregado de aprendizado ao longo do tempo, já as medidas das condições escolares (como aquelas coletadas pelo SAEB e Prova Brasil) se referem ao ano em que o dado foi coletado e, portanto, faltaria uma sintonia temporal entre as medidas (FRANCO; BROOKE; ALVES, 2008).

[3] A replicação é defendida uma vez que estudos em eficácia escolar observam grandes flutuações de medidas de valor agregado das escolas, mensuradas a partir dos resíduos dos modelos, ao longo do tempo (GOLDSTEIN, 1997; GORARD, 2011).

dos sistemas de avaliação em larga escala, desde a década de 1990, permitiu o desenvolvimento de estudos em eficácia escolar no contexto brasileiro. Observamos, ao final dessa década, o surgimento de investigações que focalizam outras nuances e facetas do fenômeno das desigualdades educacionais no Brasil, que buscam identificar o peso da origem socioeconômica da família e da composição do alunado sobre o desempenho e/ou a aprendizagem, bem como a identificação de fatores escolares capazes de promover maior equidade, ou seja, de atenuar essas desigualdades (ALVES; XAVIER, 2016; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; BONAMINO *et al*., 2010; FRANCO *et al*., 2007; SOARES, 2004; SOARES, 2003; SOARES; DELGADO, 2016).

Assim, mesmo diante da expansão do acesso à educação e da sensível melhora no seu fluxo observadas ao longo das últimas três décadas, as evidências apresentadas por tais estudos indicam não somente a persistência das desigualdades de oportunidades no que diz respeito à aprendizagem e ao desempenho, mas também o crescimento da distância entre alunos de diferentes origens socioeconômicas (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; SOARES; DELGADO, 2016).

De acordo com documentos oficiais do INEP, um dos objetivos explícitos do SAEB, desde seus primórdios, era "oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas diversas séries e disciplinas" (INEP, 2001). Para tanto, o SAEB e outros sistemas de avaliação estaduais e municipais coletam sistematicamente três tipos de dados que são essenciais para o desenvolvimento dos estudos em eficácia escolar: a) medidas sobre o desempenho/proficiência de alunos, em especial sobre habilidades em Língua Portuguesa e Matemática; b) dados contextuais dos alunos; c) dados contextuais das escolas.

Os dados contextuais dos alunos são coletados a partir de questionários respondidos pelos próprios alunos. Já os dados contextuais das escolas são coletados a partir dos questionários de professores e de diretores das escolas. Estudo sobre o referencial teórico-conceitual dos questionários contextuais do SAEB de 2001 indica que diversos construtos podem ser operacionalizados a partir dos seus itens[4] (FRANCO *et al*., 2003). Por exemplo, os questionários respondidos pelos alunos permitem, além de identificar características demográficas, tais como idade, sexo e cor dos alunos, a

[4] O estudo para a construção de um referencial teórico foi encomendado pelo INEP/MEC para embasar os futuros aprimoramento dos questionários contextuais do SAEB.

mensuração de construtos como capital social, capital cultural, motivação e autoestima e trajetória escolar. No que diz respeito às medidas contextuais das escolas, os itens dos questionários permitem a identificação do perfil do diretor, bem como a mensuração da condição do trabalho, liderança do diretor, trabalho colaborativo, clima acadêmico, clima disciplinar, entre outros. Por fim, os itens também permitem a caracterização das salas de aula a partir da operacionalização de construtos sobre estilo pedagógico, expectativa do professor, entre outros (FRANCO *et al*., 2003).

Mais recentemente, o INEP passou a divulgar indicadores oficiais elaborados a partir dos dados coletados pelos questionários contextuais do SAEB e pelo Censo Escolar. Citamos aqui os indicadores de nível socioeconômico (que inclui itens que caracterizam a posse de bem e a escolarização dos pais/responsáveis dos alunos), complexidade da gestão das escolas (que mede o porte da escola, número de turnos, etapas e modalidades oferecidas), adequação da formação docente (indica se o professor tem a formação adequada para a etapa em que atua), regularidade do corpo docente (indica a permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos) e média de alunos por turma.

Com a proliferação da disponibilidade de dados de avaliação em larga escala, os estudos em eficácia escolar realizados partir do final dos anos 1990 vêm demonstrando, em geral, que: a) "existe bastante variação entre as escolas brasileiras"; b) "entre os alunos a variação é sempre maior" (ALVES; FRANCO, 2008, p. 491) — em consonância com os achados internacionais. Ainda assim, a dimensão da segregação escolar tem maior destaque, já que alunos com perfis socioeconômicos distintos, por aqui, tendem a frequentar diferentes instituições escolares. Tal cenário tem reflexos, portanto, nos resultados das escolas. Os estudos que buscam identificar os padrões da segregação escolar no Brasil e seus condicionantes serão discutidas mais adiante no capítulo.

Por fim, algumas revisões da bibliografia sobre os estudos em eficácia escolar mostram que a produção no Brasil identificou a associação entre diversos fatores escolares — como infraestrutura das escolas, clima escolar/acadêmico, perfil da liderança, trabalho colaborativo dos professores, ênfase e métodos pedagógicos, expectativa dos docentes, entre outros — e os resultados dos alunos (ALVES; FRANCO, 2008, KARINO; LAROS, 2016). Contamos com menos estudos que buscam compreender a associação entre fatores escolares e equidade, e esses poucos estudos, em geral, indicam que os alunos de maior nível socioeconômico são aqueles que mais usufruem das melhores condições das

escolas. Ou seja, fatores que geram maior eficácia escolar tendem, ao mesmo tempo, a aumentar as desigualdades intraescolares (KARINO; LAROS, 2016).

Apesar dos grandes avanços metodológicos observados nos estudos em eficácia escolar no Brasil (uso de modelos multinível e elaboração de indicadores), ainda assim contamos com maior escassez de dados no contexto brasileiro — especialmente quando se pensa na produção de dados longitudinais —, quando comparado aos países pioneiros dessa corrente de pesquisas (ALVES; FRANCO, 2008). A maior parte dos estudos em eficácia escolar realizados no contexto brasileiro utiliza dados seccionais (coletados em um só momento) que apresentavam limitações para estimar fatores escolares associados ao desempenho dos alunos. Além do viés de seleção, os dados seccionais se referem a um agregado de aprendizado ao longo do tempo. Já as medidas de condições escolares (como aquelas das avaliações externas) se referem ao ano em que o dado foi coletado, de modo que faltaria uma sincronia temporal entre elas (FRANCO; BROOKE; ALVES, 2008). Citamos os estudos de Castro (2016), Marino (2016) e Bartholo e Costa (2016)[5] como exemplos dos raros estudos com desenho longitudinal com foco no início do ensino fundamental realizados no contexto brasileiro utilizando bases de dados das avaliações externas.

Além das limitações dos sistemas de avaliação da educação em larga escala acima descritos, no contexto brasileiro contamos com poucos estudos longitudinais, com coleta primária, que buscaram identificar fatores escolares que maximizam a aprendizagem dos alunos e minimizam o impacto da origem social sobre a aprendizagem. Citamos aqui duas iniciativas, o Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 (Geres 2005) e o estudo longitudinal com crianças da pré-escola realizado pelo Laboratório de Pesquisa em oportunidades Educacionais (LaPOpE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (KOSLINSKI; BARTHOLO, 2020). O Geres 2005 seguiu uma coorte matriculada na 1ª série (equivalente ao atual 2º ano) do ensino fundamental, a partir do primeiro semestre de 2005, durante quatro anos (FRANCO; BROOKE; ALVES, 2008). Esse estudo teve início há quinze anos e trouxe importante contribuição para compreender padrões de desigualdades no início da escolarização obrigatória, com a observação de diferentes patamares no ponto de partida e de padrões das curvas de crescimento da proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (BROOKE; BONAMINO, 2011). O estudo do LaPOpE/UFRJ analisou o desenvolvimento de crianças em seus dois primeiros anos

[5] Os três estudos mencionados utilizaram dados dos sistemas de avaliação municipal da cidade do Rio de Janeiro, quais sejam, o Alfabetiza Rio e/ou a Prova Rio.

na escola (escolarização obrigatória), a partir da análise de três amostras de crianças de quatro a seis anos matriculadas na etapa da pré-escola em instituições públicas e privadas de duas cidades brasileiras. Além de observar desigualdades educacionais no início da escolarização obrigatória, o estudo identificou características das escolas (clima escolar, tipo de oferta) e das turmas (tamanho da turma e padrões de interação entre crianças) associadas ao desenvolvimento das crianças durante a pré-escola (BARTHOLO *et al*., 2020a; 2020b; CASTRO, 2021; KOSLISNKI *et al*., no prelo; KOSLINSKI; BARTHOLO, 2019; 2020).

Uso de dados do INEP para avaliação de políticas/programas educacionais

O uso de dados educacionais oriundos dos grandes sistemas de informação presentes no Brasil também se tornou um elemento-chave para que os decisores políticos e gestores das instâncias superiores da administração pública elaborem diagnósticos. Vale ressaltar que um dos objetivos principais do SAEB, desde o início de sua formulação na década de 1990, era "Fornecer subsídios para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, eqüidade e eficiência da educação no Brasil" (Brasil/ MEC/INEP, s.d.; Brasil/MEC/INEP, 1995 *apud* BONAMINO; FRANCO, 1999). Por exemplo, a secretaria de educação pode usar os dados educacionais na formulação de políticas, planos estratégicos e na tomada de decisão. Além de diagnosticar os pontos fracos do sistema, pode medir e garantir equidade na rede, monitorar a distribuição de recursos e manter o sistema responsável por realizar progressos de acordo com os padrões e objetivos estabelecidos. As instâncias intermediárias de gestão podem usar os dados na alocação de recursos, na identificação e fornecimento de suporte para escolas de baixo desempenho, no monitoramento da implementação de programas e na realização de comparações entre escolas.

A concepção de que as decisões devem ser tomadas com base nos dados educacionais (*data-driven decision making* ou DDDM) não é um conceito recente no campo educacional. No entanto, ele se torna mais robusto após a disseminação, no contexto norte-americano, das chamadas *Standards-based Reforms* (SBR). Essas reformas ganharam destaque principalmente após a implementação da política *No Child Left Behind* (NCLB). Mesmo sem uma definição consensual sobre as SBRs, grande parte do debate sobre tais reformas inclui as seguintes características: expectativas acadêmicas sobre os estudantes, ou seja, o que os alunos devem saber e o que devem ser capazes de

fazer; alinhamento dos elementos-chave do sistema educacional para atender às expectativas; utilização de avalições de desempenho dos estudantes para monitorar a aprendizagem; descentralização de responsabilidades para decisões relacionadas ao currículo e formação nas escolas; suporte e assistência técnica para melhorar serviços educacionais; e medidas de *accountability* para premiar ou sancionar escolas ou estudantes com base em medidas de desempenho (HAMILTON *et al*., 2009). Portanto, todas essas características das reformas descritas acima pressupõem acompanhamento e avaliação de sua eficácia, ou seja, se os resultados esperados para determinadas políticas estão sendo alcançados. É importante salientar que, para grande parte das políticas educacionais, os resultados não são imediatos e costumam levar tempo para que sua eficácia possa ser verificada.

No Brasil, observamos um crescente uso dos dados coletados pelos sistemas de avaliação em larga escala em estudos que buscam avaliar o impacto de políticas e programas educacionais no desempenho ou resultados das escolas (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015; ALVES *et al*., 2016; ANDRADE, 2019; CHRISTOVÃO, 2018; OSHIRO, SCORZAFAZE; DORIGAN, 2015, CORREA, 2018; KOSLINSKI, RIBEIRO e XAVIER, 2017). Diferente dos estudos em eficácia escolar, o objetivo desses não é identificar características das escolas associadas à maior eficácia ou equidade, mas verificar o impacto de uma dada política ou programa em um conjunto de escolas participantes. Esses estudos muitas vezes nos ajudam a compreender tendências relacionadas às desigualdades educacionais, medidas a partir de resultados escolares, uma vez que diversos programas focalizam um grupo específico de escolas, com menor desempenho ou resultados em indicadores educacionais e/ou que atendem alunos vulneráveis ou de menor nível socioeconômico[6] e, portanto, buscam diminuir desigualdades de resultados entre as escolas.

Mas como podemos avaliar a eficácia das políticas educacionais? Antes de discutirmos os modelos possíveis para empreender tal tarefa, é importante estarmos atentos ao fato de que, para a grande parte das políticas educacionais, os resultados levam tempo para que possam ser aferidos ou verificados. Além disso, como indica Slavin (2002), o padrão "ouro" das pesquisas nessa área que antecedem a implementação de

[6] Esse é o caso dos programas Mais Educação e PDE-Escola, do Ministério da Educação, com foco em escolas com menores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e do programa Escolas do Amanhã da Secretaria Municipal da Educação do Rio de Janeiro, com foco em escolas localizadas em territórios vulneráveis (ITAÚ SOCIAL, 2015, ALVES *et al*., 2016, CHRISTOVÃO, 2018).

políticas públicas com base em evidências são as pesquisas experimentais ou experimentos randomizados controlados. Como o próprio nome diz, um experimento sugere que uma amostra seja dividida em dois grupos, um que será exposto àquilo que será testado e que é de interesse na pesquisa, chamado de grupo experimental, e outro grupo, chamado de grupo de controle, que não será exposto ao que está sendo testado. Ainda que esse desenho de pesquisa seja o padrão ouro nas ciências em geral, ele ainda é pouco comum nas ciências humanas e, em especial, no campo da educação. Ainda assim, muitos países têm utilizado pesquisas experimentais na educação para verificarem seus efeitos antes de implementarem uma política pública em toda a rede de ensino.

Como esses países e redes de ensino tem realizado tal feito? Vamos pegar como exemplo a adoção de um material didático estruturado que os professores e escolas devam seguir cotidianamente com seus estudantes. A premissa por trás da adoção desse material é que ele pode ser um mecanismo no aumento do desempenho dos estudantes e esse foi o motivo para a adoção do programa pela rede de ensino. Antes de pensar em adotar esse material em todas as escolas, a rede de ensino decidiu realizar um pré-teste, ou seja, um pequeno experimento em algumas escolas da rede. Um pressuposto fundamental dos modelos experimentais é que a escolha das escolas que participarão do pré-teste seja aleatória, isto é, alocadas nos grupos de controle e tratamento a partir de um sorteio (CANO, 2009). Essa aleatoriedade, garantida pelo sorteamento, permitirá que os dois grupos sejam equivalentes com base em uma série de variáveis. Por exemplo, é esperado que em ambos os grupos (controle e experimental) nós possamos verificar professores mais e menos experientes, escolas com alunado de menor e maior nível socioeconômico, com infraestrutura distinta, entre outras variáveis. Se, hipoteticamente, essa equivalência entre as escolas que compõem os grupos de controle e experimental não puder ser verificada ou alcançada, a possibilidade de estabelecer uma relação de causalidade entre o programa e o aumento do aprendizado dos estudantes diminui. Nesse caso, um possível aumento do aprendizado dos alunos em escolas que receberam o programa pode ser decorrente de uma diferença preexistente entre os dois grupos. Por exemplo, as escolas do grupo experimental poderiam contar, em maior número, com professores mais experientes e, portanto, mais capazes de ensinar seus estudantes.

Além da característica de aleatoriedade na distribuição das escolas nos grupos, um estudo que prevê verificar se os alunos aprenderam mais quando expostos a um novo material didático precisa também que uma avaliação longitudinal seja realizada com

ambos os grupos. O ideal é que essa avaliação seja realizada, pelo menos, em dois momentos distintos: antes da implementação do programa, para aferir quais os conhecimentos que os estudantes detêm, e outra avaliação ao final do período estabelecido no pré-teste. Os resultados permitirão que os pesquisadores envolvidos no pré-teste verifiquem se houve alguma mudança no aprendizado dos estudantes de ambos os grupos antes e depois da implementação do programa. O esperado, caso o material estruturado seja eficaz, é que os estudantes do grupo experimental tenham aprendido proporcionalmente mais que seus colegas do grupo de controle. Após uma avaliação minuciosa dos resultados e de todo o processo que envolveu o pré-teste, os gestores das instâncias superiores da rede de ensino serão os responsáveis por tomar a decisão de implementar ou não o material estruturado para todas as escolas.

Como mencionado anteriormente, as pesquisas experimentais no campo da educação no Brasil não são comuns. As avaliações de impacto de programas educacionais que utilizam dados de avaliação em larga escala apresentam, em geral, desenhos quase-experimentais. A descrição da avaliação de impacto do programa Escolas em Foco, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, realizada por Andrade (2019), ajuda-nos a compreender o desenho dos estudos quase-experimentais. O Escolas em Foco foi um programa de incentivo ao uso de dados educacionais por atores escolares. A premissa por trás do programa era que a apropriação dos dados educacionais pelas escolas permitiria que elas elaborassem melhores diagnósticos sobre a situação da instituição e levaria os docentes a terem práticas mais eficazes, o que, consequentemente, aumentaria o desempenho dos estudantes e reduziria desigualdades.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação selecionou um grupo de escolas, composto por aquelas que contavam com os menores indicadores de desempenho educacional, para implementação do programa. Essas escolas seriam acompanhadas por um agente técnico ligado à secretaria educacional para auxiliar os professores na elaboração de um plano de melhoramento e de apropriação dos dados educacionais. Uma opção seria considerar os grupos de controle e tratamento a partir da divisão das escolas entre aquelas que receberam o programa de incentivo ao uso de dados educacionais e aquelas que não receberam porque seus estudantes contavam com desempenhos satisfatórios. Nesse caso, como não haveria aleatorização das escolas, designação entre os grupos de controle e experimental, seria possível que eles não fossem equivalentes em uma série de variáveis observáveis, ou seja, que escolas que contassem com os menores

indicadores de desempenho também contassem com alunos de menor nível socioeconômico, professores menos experientes, infraestrutura escolar de menor qualidade, entre outras características.

Nesse caso, para avaliar a eficácia da política educacional focalizada em um grupo de escolas que não foram designadas de forma aleatória aos grupos, Andrade (2019) utilizou uma técnica conhecida como pareamento, a qual tenta incluir, no grupo de controle, escolas similares às do grupo de tratamento com base em uma série de variáveis. O autor buscou escolas para o grupo de controle que eram parecidas com as que receberam o programa Escolas em Foco nas seguintes variáveis: proficiência em Língua Portuguesa e Matemática antes da implementação do programa, fluxo escolar, composição do alunado e complexidade da gestão da escola. À medida que possuímos mais informações sobre as características das escolas, o pareamento se torna mais eficaz e, portanto, as escolas encontradas no grupo de controle serão mais parecidas com seus pares do grupo de tratamento. Assim, o uso dessa técnica permite comparações mais justas e, consequentemente, aumenta a possibilidade de estabelecer inferência causal entre a adoção de um dado programa e os resultados escolares observados.

A maior parte dos estudos de impacto realizados no contexto brasileiro utiliza desenhos quase-experimentais e a técnica de pareamento das escolas. Os dados oriundos dos sistemas de monitoramento e, em especial, das avaliações em larga escala cumprem um papel fundamental nos processos de avaliação de políticas públicas. As avaliações em larga escala, além de coletarem informações sobre o desempenho dos estudantes em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, também coletam uma série de informações contextuais sobre estudantes, professores, diretores e escolas que permitem fazer o pareamento e a avaliação do impacto dos programas educacionais como: proporção de alunos do sexo feminino por escola, nível socioeconômico do alunado, a formação e experiência dos docentes, características de sala de aula, perfil da liderança, complexidade da gestão e infraestrutura da escola, entre outras.

Recentemente observamos, em diversos estados e alguns municípios brasileiros, a proliferação de políticas de responsabilização escolar que utilizam indicadores educacionais para realizar alocação de recursos para escolas com maior ou menor desempenho — por exemplo, o programa PDE-Escola do Ministério da Educação e o Prêmio Escola Nota Dez da Secretaria Estadual do Estado do Ceará — ou para bonificação de professores — como o Prêmio Anual de Desempenho da Secretaria

Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Bonificação por Desempenho da Secretaria Estadual de São Paulo e Acordo de Resultados do Estado de Minas Gerais (KOSLINSKI, RIBEIRO; XAVIER, 2017; BROOKE; CUNHA, 2011). Essa proliferação de programas foi acompanhada por inúmeros estudos de avaliação de impacto que utilizaram desenhos quase-experimentais e técnicas de pareamento, a partir de dados de sistemas de avaliação em larga escala. Em sua maioria, os estudos não encontraram impacto positivo ou negativo desses programas ou observaram impactos pequeno e de curto prazo (SOUSA; KOSLINSKI, 2017; KOSLINSKI; RIBEIRO; XAVIER, 2017; CORREA, 2018).

Outros estudos, que avaliaram políticas com foco em escolas com baixo desempenho em indicadores de qualidade da educação (por exemplo IDEB, ou indicadores de qualidade produzidos pelos estados e municípios) e/ou localizadas em territórios vulneráveis, encontraram resultados semelhantes aos anteriormente relatados: ausência de efeito no desempenho das escolas que recebem o programa — citamos como exemplo os estudos que avaliaram o impacto do programa Escolas em Foco e Escolas do Amanhã da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (CHRISTOVÃO, 2018; ANDRADE, 2019) —, ou até mesmo efeitos negativo, contrariando as expetativas de impacto esperadas — citamos como exemplo os estudos de impacto dos programas Mais Educação e PDE-Escola (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2016; ALVES *et al*., 2016). Tais estudos mostram a pouca eficácia dessas políticas em alcançar o objetivo pretendido: diminuição das desigualdades educacionais no que tange ao desempenho das escolas.

Por fim, no contexto brasileiro, os estudos de avaliação de políticas educacionais são mais escassos, se comparados com a produção de estudos em eficácia escolar anteriormente discutidos. Por exemplo, Xavier e Bartholo (2019) apresentam os resultados de uma revisão sistemática sobre estudos de avaliação de impacto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A revisão sistemática encontrou somente quatro estudos que poderiam ser considerados como avaliação de impacto do programa, e todos apresentavam graves limitações em seus desenhos de estudo, comprometendo a possibilidade de atribuir efeitos ao programa (baixa validade interna) ou de generalizar os achados para outros contextos (baixa validade externa). Esse foi um dos principais programas recentes desenvolvidos pelo Ministério da Educação, que envolveu um grande aporte de recursos e contou com a participação de um número

expressivo de professores[7]. No entanto, não contamos com a produção de evidências sobre o seu impacto que pudessem guiar ajustes no programa ao longo de sua vigência.

Além disso, ainda não temos instituída no contexto brasileiro a prática de pré-testar os programas em um pequeno número de escolas, para avaliar seu efeito antes que uma política seja amplamente implementada/disseminada em uma rede. Por fim, as limitações referentes aos desenhos de estudos e dados utilizados para avaliação dos programas também se aplicam para este uso específico dos dados de avaliação educacional: contamos com poucos sistemas de avaliação em larga escala com desenhos longitudinais e encontramos resistência e pouco incentivo para a realização de estudos com desenhos experimentais, que permitiriam melhor qualidade de inferência causal. Ou seja, estudos com desenhos robustos que permitem avaliar o impacto de programas e práticas que sejam passíveis de serem replicáveis (SLAVIN, 2002) e que possam informar a decisão de gestores das Secretarias e do Ministério da Educação.

Uso de dados para estudos de segregação escolar

As desigualdades educacionais podem se manifestar de diferentes formas, entre elas, pela distribuição de recursos; pela infraestrutura escolar e materiais pedagógicos; pela diferença no aprendizado entre alunos de baixo e alto nível socioeconômico; ou ainda pelo acesso a um currículo mais acadêmico (COLEMAN, 2011; JENKS, 1972; SAMPAIO; OLIVEIRA; 2015; SOARES, 2009). As seções anteriores focalizaram as desigualdades de aprendizagem/desempenho e a relação com características e processos escolares, bem como com políticas e programas educacionais. Nesta seção, iremos debater as principais causas e efeitos da segregação escolar, a partir de estudos realizados no Brasil, nos Estados Unidos e em países europeus com o uso de dados secundários de larga escala. O tema da segregação escolar está diretamente ligado à temática da qualidade e equidade dos sistemas educacionais e, de forma mais ampla, à justiça social (RAWLS, 1971).

Há dois grandes conjuntos de estudos sobre segregação escolar. O primeiro analisa as causas do fenômeno, com interesse especial para os efeitos das políticas educacionais na segregação escolar. O segundo grupo de estudos estima os impactos da segregação

[7] Por exemplo, em 2013, o programa contou com o investimento de R$ 1,1 bilhão e com a participação de 313.599 professores.

escolar no aprendizado ou outros desfechos educacionais. Estudos sobre efeito par ou efeitos da composição social dos alunos são representantes desse segundo grupo (BARTHOLO; COSTA, 2016; BARTHOLO *et al*., 2020; HARKER; TYMMS, 2004).

Nesses estudos, a segregação escolar é compreendida como uma distribuição desigual de alunos que compartilham determinada característica — aqui denominados como alunos em desvantagem potencial. Em geral, informações dicotômicas sobre características da família, como escolarização dos responsáveis, renda, ou ainda cor/raça da criança, são utilizadas para mensurar o fenômeno. Evidências de diferentes países sugerem que a segregação escolar é um fenômeno universal, decorrente de fatores como segregação residencial, políticas educacionais e escolha parental. Esses fatores, por sua vez, estão reconhecidamente relacionados ao isolamento social, econômico e cultural (HARRIS, 2012).

O fenômeno da segregação escolar é medido com o uso de indicadores. Harris (2012) reforça que uma tipologia não exaustiva de índices se enquadra em dois tipos. O primeiro mede a segregação em função da diferença entre cada observação individual e algum valor médio ou esperado em uma região. Aqui é possível incluir o Índice de Dissimilaridade (D) (DUNCAN; DUNCAN, 1955) e o Índice de Segregação (GORARD; TAYLOR; FITZ, 2003; GORARD, 2009), também denominado Gorard Segregation (GS). O segundo tipo é em função do produto entre o valor observado e o valor esperado. *The Isolation Index* (BELL, 1954; SHEVKY; WILLIAMS, 1949) é um exemplo. Ainda para Harris: "Enquanto o primeiro tipo de índice é comparativo, o segundo é probabilístico" (2012, p. 671).

Gorard (2009) destaca quatro características desejáveis nos indicadores que se propõem a medir segregação escolar: 1) invariante organizacionalmente; 2) invariante de tamanho ou escala; 3) invariante composicionalmente; e 4) afetado por transferências. Uma das principais questões debatidas pelos pesquisadores é que o índice não deve mudar apenas por uma simples alteração no número de alunos em desvantagem potencial em uma região específica. Esse é um elemento crucial, especialmente em situações em que o pesquisador está interessado em padrões de segregação ao longo do tempo — abordagens transversais ou longitudinais. Como é muito provável que o número de alunos desfavorecidos flutue ao longo dos anos, é importante ter um índice que não altere apenas por causa de uma simples mudança no número total de alunos no grupo de interesse (BARTHOLO, 2013).

No debate internacional sobre segregação escolar, duas questões se destacam. A primeira investiga o impacto do agrupamento de alunos com características semelhantes. Nesse sentido, há, potencialmente, mais benefícios ou efeitos nocivos no ato de intencionalmente agrupar estudantes que compartilham determinada característica, por exemplo, alunos em situação de distorção idade-série? Há uma extensa literatura internacional que sugere que concentrar alunos com características específicas (aqui caracterizados como alunos em desvantagem potencial) em determinadas escolas pode influenciar a forma como eles são tratados, a qualidade do ensino e a aspiração para os níveis subsequentes de educação. Os principais resultados sugerem que sistemas educacionais mais segregados, ou com políticas que intencionalmente agrupam alunos em desvantagem potencial, possuem maior associação entre os níveis de aprendizagem e o perfil socioeconômico dos alunos, ou seja, alunos com perfil socioeconômico mais desfavorável apresentam na média desempenho inferior (HAAHR *et al*., 2005; EUROPEAN GROUP, 2005; JENCKS *et al*., 1972; BARTHOLO; COSTA, 2016; BARTHOLO *et al*., 2020).

No Brasil, estudos realizados com dados censitários para alunos matriculados no ensino fundamental ou amostrais para a pré-escola sugerem que há efeito da composição social do alunado no aprendizado em Linguagem e Matemática (BARTHOLO; COSTA, 2016; BARTHOLO *et al*., 2020). Os modelos multiníveis utilizaram dados com características longitudinais para estimar o efeito do nível socioeconômico médio da escola no aprendizado dos alunos. Esses resultados corroboram parte da literatura internacional que indica que alunos vulneráveis se beneficiam de um ambiente mais heterogêneo do ponto de vista da composição social da escola (HARKER, 2004; HARKER; TYMMS, 2004; GORARD, 2006).

Há ainda um segundo argumento, menos presente, mas igualmente relevante, que trata da ideia de justiça e equidade de um sistema educacional que separa (ou que pelo menos permite que isso seja feito) com base no perfil socioeconômico da população (CRAHAY; BAYE, 2013). Essas questões levantam o debate sobre justiça social e sobre igualdade de acesso aos bens públicos ou, no caso específico desse estudo, acesso a uma educação de qualidade, em uma sociedade democrática (RAWLS, 1972).

Políticas que criam diferentes tipos de oferta escolar podem ser desenhadas com a intenção de reduzir desigualdades educacionais. Não obstante, novas políticas que buscam mitigar as desigualdades preexistentes podem inadvertidamente ampliar a

segregação escolar. Esse é um efeito não previsto que deve ser levado a sério por gestores públicos e pesquisadores do campo, uma vez que o agrupamento de alunos em desvantagem potencial na mesma escola pode impactar negativamente os benefícios potenciais da nova política. Há inúmeros exemplos de políticas com essas características em países da Europa e Estados Unidos. Por exemplo, o sistema de *tracking* presente na Hungria e Alemanha que seleciona alunos desde muito cedo baseado em resultados de avaliações. Esses alunos passam a estudar em escolas diferentes com currículos distintos. Outro exemplo de diversificação do sistema são as escolas *Charter* nos EUA ou as *Grammar Schools* na Inglaterra (GORARD; SIDDIQUI, 2018), uma tentativa de tornar o sistema mais diverso e atraente. Um terceiro exemplo são as políticas que incentivam a escola parental (*school choice*). Não há consenso entre pesquisadores sobre os impactos das políticas de incentivo à escolha escolar na segregação escolar (GORARD; TAYLOR; FITZ, 2003).

A segunda questão central que norteia boa parte dos estudos sobre segregação escolar busca identificar fatores associados aos padrões de segregação escolar mensurados. De forma mais direta, pesquisadores do campo da educação estão especialmente interessados em analisar o efeito das políticas educacionais na segregação escolar. Os impactos das políticas de escolha parental ou programas de diversificação da oferta escolar são exemplos de estudos interessados em compreender o papel das políticas educacionais nos padrões de segregação (GORARD; TAYLOR; FITZ, 2003; BRUEL; BARTHOLO, 2012; Bartholo; Costa, 2014; GORARD; SIDDIQUI; 2018).

No Brasil, apesar do crescente número de bases de dados disponíveis e um incremento do debate sobre as desigualdades educacionais (SOARES; ALVES; FONSECA, 2021), há ainda um número pequeno de estudos que utilizam dados censitários ou com amostras representativas para calcular os padrões de segregação escolar no Brasil. O LaPOpE/UFRJ realizou nos últimos anos diversos estudos utilizando dados do Censo Escolar ou bases administrativas de secretarias municipais para calcular padrões de segregação escolar para a educação infantil e ensino fundamental.

Esses estudos tinham dois objetivos principais. O primeiro buscava descrever os padrões de segregação escolar considerando diferentes características de desvantagem potencial — por exemplo, cor/raça, Bolsa Família (pobreza), escolaridade dos pais ou distorção idade série. A descrição de uma série histórica era importante para compreender se, ao longo dos anos, o fenômeno estava se intensificando ou não dependendo da

característica medida. Outro ponto era observar se todas as características de desvantagem estavam correlacionadas (sugerindo um único padrão de desigualdade) ou se haviam diferentes padrões considerando distintas características de desvantagem. O segundo era associar diferentes políticas educacionais com os padrões descritos (BARTHOLO, 2013; 2014; BARTHOLO *et al*., 2020; COSTA; BARTHOLO, 2014; BARTHOLO; COSTA, 2018).

As principais bases de dados para realizar esse tipo de estudo são os dados do Censo Escolar e outras bases municipais com dados para todos os alunos matriculados. A base do Censo Escolar tem a vantagem de apresentar dados para alunos matriculados nas escolas das redes públicas e privada. Medir os padrões de segregação escolar ignorando as matrículas na rede privada subestima o fenômeno e dificulta a análise dos padrões de segregação e desigualdade do sistema brasileiro (BARTHOLO; COSTA, 2018). Essa característica do Censo Escolar permite calcular indicadores de segregação considerando todos os alunos matriculadas nas diferentes redes de ensino. Os pontos negativos são o baixo número de variáveis contextuais associadas à desvantagem potencial dos alunos. Nos dados públicos, não há informações sobre a participação em programas de transferência de renda (por exemplo, o Bolsa Família) ou ainda sobre outras características da família associadas com o desfecho escolar, como escolaridade dos responsáveis ou renda. Ficam disponíveis apenas dados sobre cor/raça e distorção idade-série. Os questionários contextuais da Prova Brasil incluem itens sobre a escolarização dos pais dos alunos. No entanto, só contamos com esses dados para os alunos das séries avaliadas e, mesmo para essas séries, observamos uma grande quantidade de dados faltantes (sem respostas ou com a opção "não sei").

As bases administrativas municipais em geral não são públicas, e seu uso para fins de pesquisa demanda a realização de convênios com as redes de ensino. Muitas das bases municipais possuem mais informações sobre a família, como escolaridade dos pais, biparentalidade (criança mora com o pai e a mãe) e participação em programas de transferência de renda do governo federal/estadual/municipal. A literatura educacional indica que essas são variáveis associadas com diversos desfechos escolares, portanto, o cálculo da segregação escolar a partir dessas informações é importante.

Não só a quantidade de dados disponíveis nos últimos anos aumentou, como a qualidade das informações também melhorou. Um exemplo é a quantidade de dados faltantes para variáveis contextuais (características da criança ou família) nos dados do

Censo Escolar entre 2004 e 2016 (BARTHOLO; COSTA, 2016). Um aspecto que deveria ser incrementado nos bancos públicos disponibilizados pelo INEP no Censo Escolar são informações sobre a escolaridade dos responsáveis, participação em programas de transferência de renda (ou alguma outra informação que sirva como *proxy* de pobreza) ou um indicador sintético de nível socioeconômico das famílias. A existência dessas informações nas bases seria importante não apenas para os estudos sobre segregação escolar, mas para todos os trabalhos que analisam dimensões das desigualdades educacionais e sua relação com aprendizado.

Conclusão

A maior disponibilidade de dados administrativos e de sistemas de avaliação em larga escala permitiram o desenvolvimento de diversos estudos que nos ajudam a compreender novas facetas das desigualdades educacionais no Brasil. Neste capítulo discutimos três conjuntos de estudos: estudos em eficácia escolar, avaliação de impacto de políticas/programas educacionais e de segregação escolar. Mesmo com grandes avanços observados no desenvolvimento de tais estudos no contexto brasileiro, ainda enfrentemos alguns desafios para o futuro: maior disponibilidade de dados de sistemas de avaliação em larga escala com desenho longitudinal, mais informações sobre a origem dos alunos no Censo Escolar e maior incentivo para a realização de estudos longitudinais e/ou experimentais.

Por fim, a ampliação dos estudos nos temas discutidos no capítulo não garante que as evidências produzidas sejam utilizadas por gestores públicos e por atores escolares. Estratégias específicas de divulgação dos resultados são necessárias para que os resultados das pesquisas sejam compreendidos e guiem decisões dos gestores e atores escolares e, portanto, possam contribuir para a diminuição desigualdades educacionais no contexto brasileiro.

Referências

ALVES, Fátima; ELACQUA, Gregory; MARTÍNEZ, Matías; SANTOS, Humberto. Efeitos do Plano de Desenvolvimento das Escolas nos resultados escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 128-159, 2016.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *In:*

Brooke, Nigel; Soares, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flávia Pereira. Construção de indicadores para descrever desigualdades de aprendizado na Prova Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 782-815, 2016.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades Educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 49-81, 2016.

ANDRADE, Felipe Macedo de. **Programas de incentivo ao uso de dados educacionais**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BARTHOLO, Tiago Lisboa; COSTA, Marcio. Evidence of a school composition effect in Rio de Janeiro public schools. **Ensaio (**Online), Rio de Janeiro, v. 24, p. 498-521, 2016.

BARTHOLO, Tiago Lisboa. Segregação escolar na cidade do Rio de Janeiro: análise da movimentação de estudantes. **Estudos em Avaliação Educacional** (Online), v. 25, p. 242, 2014.

BARTHOLO, Tiago Lisboa. Measuring Between-School Segregation in an Open Enrollment System: The Case of Rio de Janeiro. **Journal of School Choice**, v. 7, p. 353-371, 2013.

BARTHOLO, Tiago Lisboa; KOSLINSKI, Mariane Campelo; ANDRADE, Felipe Macedo de; CASTRO, Daniel Lopes de. Segregação escolar e desigualdades educacionais no início da escolarização no Brasil. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación**, v. 18, p. 57-76, 2020.

BARTHOLO, Tiago Lisboa; KOSLINSKI, Mariane Campelo; COSTA, Marcio da; BARCELLOS, Thais. What do children know upon entry to pre-school in Rio de Janeiro? **Ensaio** (Online), Rio de Janeiro, v. 28, p. 292-313, 2020a.

BELL, Wendell. A Probability Model for the Measure of Ecological Segregation. **Social Forces,** v. 32, n.4 p. 357-364, 1954.

BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; CAZELLI, Sibele FRANCO, Creso. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-499, 2010.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, 1999.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014.

BROOKE, Nigel; BONAMINO, Alicia (org.). **Geres 2005**: razões e resultados de uma pesquisa longitudinal sobre a eficácia escolar. Rio de Janeiro: Walprint, 2011.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 1, p. 17-79, 2011.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública do Rio de Janeiro: transição entre segmentos do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 50, p. 303, maio/ago. 2012.

CANO, Ignacio. **Introdução à avaliação de programas sociais**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CASTRO, Carla Maria Motta do Valle. **Avaliação do aprendizado no ciclo de alfabetização de alunos da rede municipal do Rio de Janeiro**. 2016. Dissertação (Mestrado em População, Território e Estatísticas Públicas) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro, 2016.

CASTRO, Daniel Lopes de. Escola pública ou privada: o impacto da rede escolar na aprendizagem e desigualdade educacional. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina. **Compensação educacional no Rio de Janeiro**: avaliando o programa Escolas do Amanhã. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COLEMAN, James S.; CAMPBELL, Ernest Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D.; YORK, R. L. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: US Government Printing Office, 1966.

COLEMAN, James. O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 34, p. 137-155, 2011.

CORREA, Erisson Viana. **Accountability na Educação**: impactos do Prêmio Escola Nota Dez no sistema público de ensino do Ceará. Tese. 2018. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, Marcio da; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 35, p. 1183-1203, 2014.

CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, 2013.

DUNCAN, Otis Dudley; DUNCAN, Beverly. A methodological analyses of segregation indexes. **American Sociological Review**, v. 20, n. 2, p. 210-217, 1955.

EUROPEAN GROUP FOR RESEARCH ON EQUITY IN EDUCATIONAL SYSTEMS. Equity in European educational systems: a set of indicators. **European Educational Research Journal**, v. 4, n. 2, p. 1-151, 2005.

FITZ-GIBBON, Carol. **Monitoring education**: indicators, quality and effectiveness. London: Continuum, 1996.

FORQUIN, Jean Claude. **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisas. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: Geres 2005. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 61, p. 625-638, 2008.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SÁTYRO, Natalia. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007.

FRANCO, Creso; FERNANDES, Cristiano; SOARES, José Francisco; BELTRÃO, Kaizô; BARBOSA, Maria Eugênia; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do SAEB 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, p. 39-74, jul.-dez., 2003.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: **O programa Mais Educação**. São Paulo, 2015.

GOLDSTEIN, Harvey. Methods in school effectiveness research**. School Effectiveness and School Improvement**, Londres, v. 8, n. 4, p. 369-395, 1997.

GORARD, Stephen. Now you see it, now you don't: school effectiveness as conjuring? **Research in Education,** Thousand Oaks, v. 86, n. 1, p. 39-45, 2011.

GORARD, Stephen. Does the index of segregation matter? The composition of secondary schools in England since 1996. **British Educational Research Journal**, v. 35, n. 4, p. 639-652, 2009.

GORARD, Stephen. SIDDIQUI, Nadia. Grammar schools in England: a new analysis of social segregation and academic outcomes. **British Journal of Sociology of Education**, v. 39, n. 7, 2018.

GORARD, Stephen; TAYLOR, Chris; FITZ, John. **Schools, markets and choice policies.** London: Routledge Falmer, 2003.

HAMILTON, Lara, HALVERSON, Richard, JACKSON, Sharnell, MANDINACH, Ellen, SUPOVITZ, Jonathan, WAYMAN, Jefrey. Using student achievement data to support instructional decision making. **United States Department of Education**, 2009.

HAAHR, Jens Henrik; NIELSEN, Thomas Kibak; HANSEN, Martin Eggert; JAKOBESEN, Soren Teglgaard. **Explaining student performance**: evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys. Danish Technological Institute, 2005.

HARKER, Richard; TYMMS, Peter. The effects of student composition on school segregation. School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, **Policy and Practice**, v. 15, n. 2, p. 177-199, 2004.

HARRIS, Richard. Local indices of segregation with application to social segregation between London's secondary schools. **Environment and Planning**, v. 44, p. 669-687, 2012.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Origens e destinos**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003

INEP. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Brasília, INEP, 2001.

JENCKS, Christopher. **Inequality:** a reassessment of the effect of family and schooling in America. London: Lowe & Brydone, 1972.

KARABEL, Jerome; HALSEY, A. H. Introduction. *In:* KARABEL, Jerome; HALSEY, A. H. **Power and Ideology in Education.** New York: Oxford University Press, 1977.

KARINO, Camila Akemi; LAROS, Jakob Arie. Estudos brasileiros sobre eficácia escolar. **Examen**, v.1, n.1, 2016.

KOSLINSKI, Mariane Campelo.; RIBEIRO, Eduardo; XAVIER, Luisa. O. Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do "Prêmio Escola Nota Dez". **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, v. 28, n. 69, p. 804-846, 2017.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro. **Lua Nova,** v. s/v, p. 215-245, 2020.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Impacto dos espaços de desenvolvimento infantil no primeiro ano na pré-escola. **Estudos em Avaliação Educacional** (Online) v. 30, p. 280, 2019.

LEE, Valerie. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. *In:* BONAMINO, Alicia, BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (org.). **Avaliação da educação básica**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-43.

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

MARINO, Leandro Lins. **Análise de dados com característica longitudinal em educação**: um estudo sobre o município do Rio de Janeiro. Dissertação. 2016 (Mestrado em População, Território e Estatísticas Públicas) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro, 2016.

MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pamela; STOLL, Louise; LEWIS, David; ECOB, Russel. A busca pela eficácia: por que fazer um estudo das escolas primárias? *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 153-162.

MORTIMORE, Peter. Can effective schools compensate for society? *In:* Halsey, A., Lauder, H., Brown, P. and Stuart Wells, A. (Eds.) **Education, culture, economy, society.** Oxford: Oxford University, 1997.

MORTIMORE, Peter. The Nature and Findings of School Effectiveness Research in the Primary Sector. *In:* RIDDELL, S.; BROWN, S. (Ed). **School Effectiveness Research**: Its Messages for School Improvement. Londres: HMSO, 1991.

OSHIRO, Cláudia Hirome; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; DORIGAN, Tulio Alsemi. Impacto sobre o desempenho escolar do pagamento de bônus aos docentes do ensino fundamental do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 2, p. 213-249, 2015.

PARSONS, Talcott. **The School Class as a Social System**: Some of Its Functions in American Society. Harvard Educational Review, v. 28, n.4, 1959.

RAWLS, J. **A theory of justice**. Harvard University Press, 1971.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. Os processos da eficácia escolar. *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, J. F. (org.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 297-328.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; CENEVIVA, Ricardo; ALVES DE BRITO, Murillo Marschner. Estratificação educacional entre jovens no Brasil. *In:* ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo: Editora Unesp. 2015. p. 79-108.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015.

SAMMONS, Pam. As características-chaves das escolas eficazes. *In:* BROOKE & SOARES (ORGS). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SHEVKY, Eshref; WILLIAMNS, Marilyn. **The Social Areas of Los Angeles: Analysis and Typology**. University of California Press, Berkeley, CA, 1949.

SLAVIN, Robert. Evidence-based education policies: transforming education practice and research. **Educational Researcher**, v. 31, n. 7, p. 15-21, 2002.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 12, n. 38, p. 1-24, 2004.

SOARES, José Francisco; DELGADO, Victor Maia Senna. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 754-780, 2016.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonçalves; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, p. 1-21, 2021.

SOARES, José Francisco. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. *In:* SWARTZMAN, Felipe; SWARTZMAN, Isabel, SWARTZMAN, Luisa; SWARTZMAN, Michel. (org.). **O sociólogo e as políticas públicas.** 1ed.Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 215-241.

SOARES, Tufi Machado. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave-2002. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, p. 103-124, 2003.

SOUSA, Sandra Maria Zákia; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Avaliação em Larga Escala, índices e premiação: iniciativas de Estados brasileiros e seus efeitos. *In:* M. G. *et al*. (org.) **Mérito, desigualdades e diferenças:** cenários da (in)justiça escolar Brasil e Portugal. 1 ed. São Paulo: Annablume Editora, 2017. p. 77-100.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. **Rendimento educacional no Brasil**. 1. ed. Juiz de Fora: Projeto CAEd / FADEPE / UFJF, 2018.

XAVIER, Rosa Seleta; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. **Educação em Pesquisa**, v.35, 2019.

Capítulo 7

A sociologia da repetência: o paradoxo meritocrático brasileiro

Diana Mandelert

Sara Esther Dias Zarucki Tabac

Resumo: O objetivo do artigo é fazer uma análise sociológica sobre o fenômeno da repetência escolar. O Brasil tem um dos maiores índices de reprovação no mundo, é um mecanismo que atinge a todos, mas não da mesma forma e sem as mesmas consequências. Por isso é necessário analisar o fenômeno para além de uma perspectiva individual e compreender seu viés sociológico sob o véu da meritocracia. Discutiremos, através de uma revisão de literatura sobre o assunto, os caminhos históricos e sociais que atrelam a repetência a um fenômeno social ligado à desigualdade escolar.

Palavras-chave: repetência; meritocracia; desigualdade.

Introdução

Para compreender o processo de democratização do acesso à educação básica, é de suma importância levantarmos questões acerca dos aspectos ligados ao imaginário social. Neste capítulo abordaremos como a crença de que a justiça social deve ser construída em cima do mérito reforça a desigualdade educacional.

Essa percepção acerca da meritocracia pode ser encontrada em diversos setores sociais, como ilustra uma crônica de Mário Quintana, na qual o autor, ao ser questionado sobre o que seria democracia, responde o que é simbolicamente um reflexo do imaginário comum acerca do que Magda Soares (1994) chama de "ideologia do dom": "É dar, a todos, o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, isso depende de cada um"[1].

[1] Caderno H. Porto Alegre, *Globo*, 1973. p. 45 *apud* Soares, 1994, p. 10.

Uma demonstração da força política dessa crença foi a eleição do Eduardo Paes para a prefeitura do Rio de Janeiro em 2009. Uma de suas propostas de governo foi justamente acabar com a progressão automática estabelecida pelo seu antecessor César Maia, em 2007. Muitos cariocas consideravam que havia tido uma piora da qualidade na educação por não ser possível reprovar. Eleito, Eduardo Paes decretou seu fim no primeiro dia de mandato.[2] Outra demonstração da naturalização da desigualdade pelo mérito foi observada por Elisa Reis (2004), cuja pesquisa apresenta dados mostrando que as elites acreditam na igualdade no ponto de partida, mas não acreditam em políticas que procurem garantir a chegada de todos. Ainda que não mencione mérito, vemos claramente que é esse seu fundamento.

O paradoxo apontado no título deste capítulo surge com a crença de que a educação seja o caminho mais adequado para diminuir a desigualdade social, pois a certificação escolar permite o ingresso em posições melhores no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a escola brasileira não funciona para que todos seus estudantes concluam a educação básica. Uma demonstração disso é a crença na repetência como parte da justiça escolar. A aprovação é uma questão de mérito, pois, na maioria das vezes, a falta de aprendizado é percebida como um problema do aluno, não da estrutura escolar. Ocorre que o sucesso educacional depende de muitos outros fatores para além do mérito. Conforme inúmeras pesquisas apontam, o desempenho acadêmico do indivíduo está fortemente correlacionado ao seu nível socioeconômico, o que acaba produzindo uma desigualdade educacional que reproduz a desigualdade social.

Podemos utilizar alguns fenômenos escolares para observarmos de que maneira essa ideia de justiça social pelo viés meritocrático se encontra na educação, em particular, e na sociedade, de maneira geral. A escolha que realizamos como proposta para o capítulo do livro é justamente olhar para a repetência escolar como um fenômeno sociológico, o qual tem uma atuação sistemática e desigual no tecido social e, por isso, essencial para uma discussão dentro do campo da sociologia da educação.

Antes de continuarmos, porém, é preciso ficar claro o conceito de repetência que utilizaremos. Ele não se confunde nem com reprovação – prática pedagógica que retem o aluno ao invés de promovê-lo para o ano seguinte, nem com repetência que é quando o

[2] Para mais informações, acessar o Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro em 01.01.2009.

aluno refaz o mesmo ano escolar[3]. A repetência é o conceito analítico que os pesquisadores da Educação utilizam para falar da prática pedagógica amplamente utilizada nas escolas brasileiras de repetir o aluno, mesmo não sendo um recurso pedagógico eficaz de ensino e aprendizagem.

Historicamente, a percepção de que a repetência é um problema dentro da estrutura escolar demorou a ser discutida entre os pesquisadores da Educação. Mesmo tendo sido demonstrada por Teixeira de Freitas em 1940, em seu trabalho "Evasão escolar no ensino primário brasileiro" a partir do Censo Escolar de 1930, a repetência só passou a ser de fato vista como um problema político-educacional nas décadas de 1970 e 1980 (GIL, 2018), quando finalmente adquiriu relevância com a demonstração do impacto da repetência na educação nacional feita pelos trabalhos de Fletcher (1985), Fletcher e Castro (1986), Fletcher e Ribeiro (1987), Ribeiro (1991) e Klein e Ribeiro (1991).

Para tentar explicar o fenômeno da repetência, Ribeiro (1991) escreveu um texto seminal chamado "A pedagogia da repetência", no qual define o fenômeno como uma *práxis*[4] pedagógica. Seu propósito é colocar a culpa nos alunos sobre um problema que é de responsabilidade de todos, oferecendo-nos uma análise funcionalista da questão. No entanto, parece-nos que o fenômeno precisa ter sua explicação ampliada. É necessário tirar o peso da discussão sobre o indivíduo e perceber o fenômeno não apenas como uma *práxis* pedagógica, mas sim como resultado de uma ideologia que acredita na repetência como forma de justiça escolar. O mérito é garantido pela repetência que ocorre e que está impregnada em todos os estratos sociais.

Assim, em *looping*, temos a crença na educação como área mais importante para a diminuição da desigualdade social, pois ela permitiria desenvolvimento econômico, além de dar conta de uma série de mazelas sociais, como, por exemplo, a segurança pública. Ao mesmo tempo, sob o véu da meritocracia, consideramos a seleção escolar feita pela repetência como prática fundamental do sistema educacional. Acredita-se

[3] O MEC contabiliza esses dados como taxas de rendimento: aprovação, reprovação e abandono e taxas de transição: promoção, repetência e evasão escolar. Dicionário indicadores educacionais, disponível em : https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_educacionais_formulas_de_calculo.pdf.

[4] De acordo com o verbete do Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica de Johnson, Allan G (1997): "No sentido mais simples, práxis é ação, em contraste direto com teoria. É mais sobre o que fazemos do que sobre o que pensamos. (…) Karl MARX utilizou o termo para referir-se a toda ação intencional, ao processo criativo através do qual pessoas trabalham, produzem bens e agem umas sobre as outros e sobre o mundo."

nisso, mesmo quando a literatura sobre o tema demonstra que a maior consequência da repetência não é o aprendizado dos repetentes, e sim o aumento da probabilidade de uma nova repetência e da evasão do sistema educacional (LEON; MENEZES-FILHO, 2002; LUZ, 2008).

A repetência funciona como uma peneira que retira das escolas de prestígio os alunos com resultados acadêmicos piores, criando a ideia de qualidade pela seleção por mérito (EMERIQUE, 2008). Na escola pública, a repetência opera também como peneira, mas, em vez de retirar de uma escola específica, muitas vezes retira o aluno do próprio sistema educacional, pela evasão. Por isso, acreditamos que seja crucial tratarmos o fenômeno à luz da teoria social para trazermos elementos que mostram que a repetência escolar é um mecanismo que atinge a todos, mas não da mesma forma e sem as mesmas consequências.

Para a elaboração do capítulo, realizaremos um panorama da construção da repetência escolar como um problema sociológico, observando o desdobramento desse processo em pesquisas que analisam seus efeitos com dados quantitativos e como ele opera nas escolas de diferentes estratos sociais.

Da escola republicana à massificação do ensino

Para compreendermos melhor o fenômeno da repetência escolar, faz-se necessário realizarmos um mergulho histórico sobre as raízes ideológicas e políticas residuais do início da escola republicana francesa. Para Carlota Boto (2017), o século XIX buscou romper efetivamente com as arcaicas concepções educacionais e políticas do Antigo Regime. A formação da cidadania, nessa nova sociedade moderna, envolvia essencialmente a formação desse novo sujeito social que precisava aprender as promessas democráticas do discurso liberal.

> Havia, sem dúvida, um Estado-nação a ser esculpido: o sentimento de pátria e a unificação linguística eram dispositivos imprescindíveis para tal empreendimento. A modernidade elegia a cidadania como referência e álibi para sustentação de uma sociedade que não equacionava as distâncias e desigualdades sociais. A cidadania, no entanto, exigia emancipação pelas Luzes, pela erradicação do suposto obscurantismo. Reivindicar uma escola única, laica e gratuita, universalizada para todas as crianças de ambos os sexos,

> significava conferir legitimidade ao prospecto de regeneração e de emancipação inscrito naquele período que presenciava o acelerar da história. (BOTO, 2017, p. 16)

Sua análise sobre a escola republicana francesa do século XIX elegeu a construção da escola como o lugar central da formação dos Estados-Nação modernos. Para isso, a educação tinha o papel de realizar essa interlocução entre gerações para formação e manutenção de uma coesão social através da transmissão de valores sociais comuns.

Essa percepção filosófica de escola se perpetuou no imaginário francês por muitos anos, sendo retomada sob uma ótica sociológica por Émile Durkheim (2001) na virada do século XIX para o XX. O autor é considerado o precursor da sociologia da educação justamente por romper com a visão idealista da escola e apresentar sua feição social, defendendo que a educação tem um papel fundamental na construção do cidadão do mundo moderno, uma vez que sua função vai além do desenvolvimento individual do aluno. Durkheim apresenta a importância do contexto histórico e social na análise dos processos educativos escolares e define a educação como:

> ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, [tendo] por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais dela exigidos pela sociedade política no seu conjunto e o meio social a que se destina particularmente (DURKHEIM, 2001, p. 52)

Analisando o processo geral da educação sob a perspectiva de Durkheim (2001), entendemos que essa ação, exercida pelo meio social no indivíduo, fluindo do educador para o educando, é um fato social que reflete a perspectiva clássica da Sociologia, na qual o foco está nas estruturas sociais e suas ações coercitivas. A preocupação do autor é genuína, tendo em vista o medo da individualização e, consequentemente, o enfraquecimento dos laços de solidariedade. A escola se torna, portanto, um fato social, responsável pela transmissão dos valores de geração para geração — aspecto essencial para a manutenção da vida em sociedade e para a valorização do coletivo.

Por isso, para Durkheim, a escola faria a "socialização metódica", definida posteriormente por Talcott Parsons (1959) como o espaço de mediação entre os valores

particulares das famílias e os valores coletivos presentes na sociedade. Essa visão funcionalista, pautada na compreensão da sociedade como um sistema que busca o equilíbrio e que tem na educação uma ferramenta eficiente para tal, esteve presente na sociologia da educação por muitos anos.

O grande elemento disruptivo da perspectiva funcionalista surge no século XX, com as pesquisas empíricas patrocinadas pelos governos americano (Relatório Coleman, 1966), inglês (Relatório Plowden, 1967) e francês (Estudos do Instituto Nacional de Estudos Demográficos [INED], 1972). Até então, acreditava-se que, para garantir a igualdade de oportunidades, bastava aumentar as possibilidades de inserção das crianças no espaço educacional e submetê-las à exposição ao mesmo currículo. Por isso, com a massificação da educação, estaria garantida a igualdade, pois o mérito seria o que definiria de forma justa o êxito educacional de cada um.

Ocorre que essas pesquisas observaram, em síntese, que o melhor preditor do resultado acadêmico dos alunos estava na origem social dos mesmos, muito mais do que no trabalho realizado pelas escolas. Essas enquetes mostraram de forma categórica que a ideia de igualdade de oportunidades educacionais, que havia até então, desconsiderava a importância da realidade socioeconômica das famílias nas suas possibilidades de investir na educação de seus filhos.

Essa ideologia dos anos 1950 parece, no entanto, muito distante do que Coleman no seu artigo "O conceito de igualdade de oportunidades educacionais", publicado em 1968, define como a concepção inicial do que seria igualdade. Na sua análise sobre a Inglaterra e os EUA, ele afirma que a institucionalização da educação pública foi uma consequência do desenvolvimento industrial e, não menos importante, da estratificação da sociedade em classes. Assim, o que era ofertado como educação pública dependia da inserção social do indivíduo.

Coleman (2011) traz como exemplo a educação pública nos Estados Unidos do século XIX, ofertada para todos, menos para os pobres, para os negros do Sul e para os índios. Os ricos também ficavam de fora, mas simplesmente porque frequentavam escolas privadas. Na Inglaterra, a situação era ainda mais clara: o currículo das classes trabalhadoras nas *board schools* era muito diferente do das *voluntary schools* frequentadas pelas classes médias e altas.

Coleman (2001) conclui que a ideia inicial de igualdade de oportunidades educacionais não se constituía como um ideal justamente porque a estruturação da educação era feita para diferenciar os indivíduos de acordo com a sua classe social. Essa ideia estava clara até para Durkheim (2001) no seu livro *Educação e Sociologia*, quando escreveu que a escola variava conforme as classes sociais de forma inexorável, pois uma educação absolutamente homogênea e igualitária só poderia ser verificada nas sociedades pré-históricas.

Se no início havia uma certa clareza de que a diferenciação era feita pela inserção social do indivíduo, logo, pelo seu pertencimento a determinados estratos sociais, a questão da inserção se perdeu e ficou apenas o indivíduo. A ideia do mérito individual se tornou hegemônica, e apenas com as grandes enquetes esse pensamento foi abalado por não ter verificação empírica. Afinal, o aluno não poderia ser responsabilizado se o que mais explicava seu desempenho acadêmico eram as características do seu núcleo familiar, local de moradia etc.

Essa ideologia da igualdade de oportunidades também foi posta em dúvida com o avanço dos estudos sobre a eficácia da reprovação como prática pedagógica. Ao longo do século XX, diversos estudos foram feitos para observar sua eficiência na melhora do desempenho dos alunos (CRAHAY, 2006) [5], e quanto mais se estudava o assunto, mais se verificava que os resultados eram muito distintos dos preconizados. Na verdade, não somente a repetência não ensinava, como seus efeitos eram especialmente deletérios justamente nas camadas populares.

A permanência da prática, mesmo com a sua comprovada ineficácia, é o que torna possível pensá-la como um mecanismo legítimo de estratificação social, ancorado na ideologia do mérito e do dom. Assim, cabe o questionamento: como podemos observar esse fenômeno por esse viés nas práticas educacionais?

O mecanismo da repetência

Para termos uma noção da situação do Brasil frente a outros países no que tange à repetência, apresentamos o estudo comparativo feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE, 2014) com os dados do Programa Internacional de Avaliação

[5] Para saber mais sobre os efeitos da repetência em termos de aprendizado: Correa (2013) e Eisemon (1997).

de Alunos (PISA) para 2009 (INEP, 2012). O ano analisado teve a participação de mais de 60 países de todos os continentes, mas o estudo só abrangeu os 30 países nos quais havia uma proporção relativamente alta de alunos que já haviam passado pela reprovação. Vale ressaltar que essa avaliação internacional foi feita com jovens de 15 anos que tinham pelo menos sete de escolaridade na educação básica. Ou seja, no Brasil, são aqueles que haviam cursado pelo menos até a 7ª série do ensino fundamental, considerando o nosso modelo antigo desse segmento. Logo, na amostra brasileira ficaram de fora os que já teriam abandonado a escola, ou tido mais reprovações, em torno de 10% dos alunos na idade elegível do PISA.

Na comparação com outros países, o Brasil ficou em terceiro lugar entre os que mais reprovam, abaixo apenas de Macau (China) e da Tunísia. Na amostra, 40,1% dos nossos alunos já teriam repetido um ou mais anos.

Para termos um retrato das taxas de rendimento mais recente, expomos a seguir os dados do Censo Escolar de 2017, que mostram que a reprovação apresenta um gradual deslocamento — da reprovação do primeiro segmento do ensino fundamental para o 6º e 7º anos. Ao final do ensino fundamental, a taxa total de reprovação é de 7,4% 9 (Tabela 1).

Tabela 1 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono – Ensino Fundamental – Brasil, 2017 (%)

Ensino fundamental	Aprovação	Reprovação	Abandono
1º ano	98	1,2	0,8
2º ano	97,2	2,2	0,6
3º ano	89,5	9,7	0,8
4º ano	92,8	6,3	0,9
5º ano	93,1	5,9	1
6º ano	84,5	12,7	2,8
7º ano	86,5	10,9	2,6
8º ano	88,7	8,8	2,5
9º ano	89,6	7,5	2,9

Fonte: MEC/INEP/DEED/Indicadores Educacionais, 2017.

No ensino médio, as taxas de rendimento continuam com um padrão alto de reprovação. Ao final desse segmento, apenas 83,1% são aprovados, 10,8% são reprovados

e 6,1% abandonam, o que resulta em apenas 64% dos nossos jovens conseguindo terminar o ensino médio aos 19 anos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019) (Tabela 2).

Tabela 2 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono – Ensino médio, Normal/Magistério e Integrado – Brasil, 2017 (%)

Ensino médio	Aprovação	Reprovação	Abandono
1ª série	76,4	15,8	7,8
2ª série	84,7	9,6	5,7
3ª série	90,5	5,5	4
4ª série	85,2	7	7,8

Fonte: MEC/INEP/DEED/Indicadores Educacionais, 2017.

Após apresentação do cenário brasileiro sobre as taxas de rendimento, é necessário avançar na discussão do fenômeno no Brasil. Para compreender a crença sobre a repetência, Jacomini (2004) fez um estudo qualitativo com pais e professores de duas escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo. Em relação aos professores, seu trabalho permitiu trazer três tipos de condicionantes para a sustentação da crença: materiais, ideológicos e institucionais pedagógicos. Os primeiros seriam as condições de trabalho, sempre contrárias à possibilidade de realizar uma educação de qualidade pela falta de estrutura das escolas. Os segundos seriam os que se baseiam nas relações de poder entre professor e aluno, bem como entre a escola e a sociedade. A existência da possibilidade real de o aluno ser reprovado daria ao professor poder disciplinar e de demandar uma dedicação mais efetiva aos estudos. Além disso, a escola seria uma das responsáveis por infundir nos alunos a ideologia de que na nossa sociedade só vão adiante aqueles que têm mérito e que isso é determinado pela seleção operada pela reprovação. Finalmente, o terceiro condicionante seria a própria estruturação pedagógica das escolas. A lógica de funcionamento das mesmas não seria condizente com uma prática em que não houvesse reprovação. Seu trabalho mostra que os professores mantêm essas crenças porque acreditam que isso traz qualidade ao ensino brasileiro, além de a escola ter "a tarefa de ser guardiã da certificação baseada no mérito" (JACOMINI,2016 *apud* CENPEC, 2016). Apresentaremos a seguir pesquisas que estudaram os condicionantes observados por Jacomini (2004).

A percepção dos condicionantes materiais como uma explicação razoável para a pedagogia da repetência é colocada em questão quando observamos os altos índices de

repetência em escolas com estruturas que podemos considerar ideais para a educação, como as instituições de excelência. Mandelert (2010), ao analisar os fluxos escolares das melhores escolas do Rio de Janeiro,[6] com os dados do Censo Escolar dos anos 2003 até 2005, observou que a não aprovação das escolas variava no ensino médio de 10 a 30%.

Sobre os condicionantes ideológicos, podemos trazer os dados empíricos observados por Oliveira e Schwartzman (2002) na pesquisa feita com 148 escolas, 2.289 professores e 1.380 famílias, em 51 municípios de quase todos os estados do país. Diante do questionamento sobre as causas da repetência, 57,1% dos pais assinalaram que era culpa do aluno; 12,2%, culpa a escola; e 30,6% apontaram outra razão. Na mesma pesquisa, os professores, em uma questão de respostas múltiplas, assinalaram como causa da reprovação os seguintes itens (Tabela 3):

Tabela 3 – Causas da reprovação, segundo os professores da pesquisa de Oliveira e Schwartzman (2002) – (%*)

	Municipal	Estadual	Particular
Não vou reprovar	21.1	19.5	35.7
Não há reprovação	5.8	7.7	1.8
Falta de interesse do aluno	77.5	77.1	67.3
Falta de base do aluno	68.1	66.3	50.8
Má qualidade do ensino	5.3	5.8	1.2
Programa muito difícil	2.9	6.5	15.0
Aluno não sabe ler	29.7	26.5	9.3
A escola não tem condições de atender as necessidades do aluno	18.2	15.2	2.4

Fonte: Oliveira e Schwartzman, 2002.
*Respostas múltiplas: cada professor podia indicar até três respostas.

A tabela é interessante de ser analisada justamente porque mostra que as maiores porcentagens das causas da reprovação estão no aluno, em sua falta de interesse ou de base, ao passo que a qualidade do ensino é pouquíssimo assinalada. Nas escolas públicas, apenas cerca de 20% dos professores assinalaram que não iriam reprovar. Esses dados mostram o caráter passivo salientado por Coleman (2011) que as escolas têm, pois colocam toda a responsabilidade do êxito escolar nos próprios alunos, eximindo-se de qualquer possibilidade de ação.

[6] As escolas foram escolhidas por estarem entre as dez melhores instituições escolares da cidade pelos ranqueamentos feitos pelo ENEM.

Na pesquisa de Ribeiro *et al*. (2018), feita com 5.493 professores de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio de escolas públicas de todo o Brasil e que participaram da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLP) de 2014,[7] investigou-se as crenças docentes sobre reprovação, avaliação e justiça. Questionados sobre seu posicionamento em relação à reprovação, 12,8% foram contra, 9,4% a favor e 77,8% ficaram em posições intermediárias (concordância parcial/discordância parcial). Os autores consideraram que a existência de políticas públicas contrárias à reprovação tenha surtido um efeito de censura nos professores, por isso essa porcentagem tão alta de posições intermediárias. Essa percepção foi fortalecida pela resposta de 50% dos professores dizendo que seus colegas eram a favor da reprovação.

Podemos pensar também em um viés da amostra porque, apesar de ter professores de todo o Brasil, as pessoas que participam de uma olimpíada provavelmente têm um perfil diferente do que se fosse uma amostra totalmente aleatória. São professores que acreditam tanto em seu trabalho que fazem seus alunos participarem de uma competição como essa.

Sá Earp (2009), no estudo de caso realizado em duas escolas públicas do Rio de Janeiro, concluiu que, para além da reprodução descrita por Bourdieu (2005), os alunos são reprovados pelos professores porque há uma lógica que os faz reprovar, e não porque os professores não saibam ensinar. Observou que alguns alunos eram escolhidos para serem ensinados, chamados de "centro" e outros eram deixados à sua própria sorte, denominados de "periferia". Seus dados não lhe permitiram estabelecer uma relação entre as condições sociais dos alunos e sua situação como "centro" ou "periferia", uma vez que foram observados alunos nas duas categorias com condições sociais das mais às menos elevadas. Essa pedagogia da repetência dos professores fica explícita com comentários sobre os alunos como: "não sabem nada", "não se interessam", "não querem nada" e "não têm jeito" (SÁ EARP, 2009, p. 315).

[7] Iniciativa da Fundação Itaú Social, sob a coordenação técnica do Cenpec, em parceria com o Ministério da Educação, a OLP é um programa de formação de professores de escolas públicas de todo o país com foco em leitura e escrita. Em anos pares, ocorre um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de redes públicas. Em 2014, puderam se inscrever na OLP professores e aluno do 5º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio. Para que o professor possa se inscrever na Olimpíada é preciso que a Secretaria de Educação à qual esteja vinculada sua escola tenha aderido ao programa.

Os condicionantes ideológicos também são claramente perceptíveis em escolas de excelência. Ainda que as instituições escolares privadas façam geralmente menos uso da "pedagogia da repetência", nas de excelência isso se modifica, pois também tomam para si a tarefa de serem guardiães dos certificados, talvez até de forma mais exacerbada do que nas escolas privadas em geral, pois, como afirmou Raquel Emerique (2008), a excelência acadêmica derivaria da seleção escolar.

Mandelert (2010), na pesquisa desenvolvida em duas escolas cariocas de excelência, observou os conselhos de classe e neles foi possível perceber como os professores expressavam seu modo de pensar. Em uma das ocasiões, por exemplo, um professor afirmou que não via exagero na demanda sobre os alunos, tendo em vista que aquilo era um processo: "um grupo vai conseguir e outro não". Nessa linha, outro docente diz que certos alunos seriam "expelidos naturalmente", por isso a reprovação era chamada por alguns de "peneira".

Importante salientar que os pais desses estudantes estão plenamente cientes da lógica da seleção feita pela escola. Se seus filhos não conseguem permanecer até o fim é porque não estavam "à altura" da instituição. A aceitação de um processo seletivo tão difícil é considerada uma contrapartida razoável para o destaque do diploma que esses alunos receberão no fim da educação básica.

Os "condicionantes institucionais pedagógicos" suscitados pelos professores, de acordo com a categorização de Jacomini (2004), são importantes na construção da "pedagogia da repetência". Podemos exemplificar com o tipo de enturmação que as escolas realizam. Estudantes com piores resultados são colocados juntos, como uma forma de "proteger" os alunos que apresentam o mérito almejado. Essa decisão não é sustentada pela literatura[8], que justamente aponta o resultado perverso que essa prática produz. O efeito dos pares ou o efeito contextual mostra que os alunos aprendem não só com seus mestres, mas também com seus colegas, pois as características e realizações desses últimos são importantes no desenvolvimento de cada estudante (GOLDESTEIN, 2001). Pesquisas empíricas (SOARES, 2003; SOARES, 2004) observaram que o efeito-turma é, inclusive, maior do que o efeito-escola. Em outras palavras, há mais diferenças de desempenho entre as turmas de uma mesma escola do que entre várias escolas. A razão disso é que há uma grande variação no nível das salas de aula. Essas discrepâncias se

8 Creemers e Jonag, (2002); Hallinan (1994); Lamb e Fullanton (2002) *apud* Alves e Soares (2007).

revelam não só nos critérios de enturmação, mas também no número de alunos, turno, conteúdo curricular, perfil do professor, bem como nas diferenças de desempenho acadêmico. De acordo com Alves e Soares (2007), os critérios de composição de turmas colaboram para que diferenças menores entre os alunos se convertam em grandes diferenças entre os grupos e aumentem a estratificação escolar.

Podemos dizer, portanto, que a construção da turma por habilidades tende a aumentar os desníveis entre os alunos. Almeida e Xavier (2021) observaram essa prática na formação de turmas com alunos repetentes. Utilizando dados coletados pela Prova Brasil e Censo Escolar de escolas municipais de Contagem, em Minas Gerais, a pesquisa mostrou que os alunos retidos, com baixo nível socioeconômico e desempenho insuficiente, são inseridos em salas separadas, como prática pedagógica. Essa situação também pode ser vista em escolas de prestígio, como mostra Mandelert (2010) na observação dos conselhos de classe, quando foi informado que os alunos repetentes tinham sido colocados em apenas uma turma por motivo de socialização. Esse argumento, no entanto, pode ser relativizado, pois na turma considerada "padrão do colégio" havia seis alunos oriundos de escolas públicas que estudavam com bolsa de desempenho acadêmico e nenhum repetente.

Outra prática pedagógica que reforça a pedagogia da repetência são os conselhos de classe criados como instância colegiada "responsável pelo processo coletivo da avaliação da aprendizagem" (DALBEN, 2004, p. 31). Vários estudos[9] colocam em evidência como esse colegiado colabora para o fracasso escolar. Pesquisas em escolas públicas, como as de Mattos (2005), Sá Earp (2014) e Prado e Sá Earp (2016), verificaram que o julgamento feito nesses espaços é predominantemente moral, portanto, mais social do que escolar. Isso porque os critérios avaliativos de origem acadêmica estão quase ausentes, e o que se observa são apreciações subjetivas sobre os alunos. Os problemas de aprendizado são remetidos para fora da escola. Nos conselhos, o drama pessoal dos estudantes influencia na nota, suas famílias também são sujeitas a julgamentos. O trabalho desenvolvido pelos professores não faz parte do debate, estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem não são discutidas, o que acaba por se constituir como um dos condicionantes da estruturação pedagógica da repetência. Mandelert (2010) observou que os critérios avaliativos não são propriamente acadêmicos, pois se baseiam, conforme

[9] Para uma revisão de literatura sobre o tema checar Papi (2015).

Bourdieu (1989), nas disposições consideradas fundamentais nas escolas de excelência: a docilidade e a aptidão acadêmica. Portanto, mesmo nessas situações, acaba se constituindo um espaço de construção do fracasso escolar.

Outra prática pedagógica observada por Mandelert (2010) foi a manutenção dos alunos na zona de corte. Os professores são orientados para forçar as notas em torno de 5,0, que é a média para ser aprovado ao final do ano escolar. Esse expediente permite que os alunos que estão abaixo da média sejam reprovados, o que gera um percentual de reprovação que fica em torno de 25%. Assim, na passagem do 1° para o 2° ano do ensino médio, a escola perde uma turma de alunos (cerca de 30 estudantes), que se transferem, ou são reprovados e se transferem. Como são alunos de classe média alta, dificilmente essa reprovação trará efeitos para a conclusão da educação básica, sendo provável que cause apenas os problemas socioafetivos que a repetência acarreta.

Para se ter uma noção do quantitativo das reprovações na escola, foi feita análise das trajetórias dos alunos que tinham entrado em 1995, 1996, 1997 e 1998 na primeira série do ensino fundamental, observando o que aconteceu ao longo desses anos com eles até o término da educação básica. Mandelert (2012) mostra que a cada 10 alunos que entraram na escola, apenas três se formaram na mesma instituição. A segunda escola pesquisada apresentou um quantitativo um pouco melhor: a cada 10, quatro se formavam. A demonstração de como os condicionantes das crenças operam dentro das instituições é importante para deixar claro como a tão incensada meritocracia não ocorre. Muito mais do que dar igualdade de oportunidades para que os mais talentosos se revelem, a instituição escolar brasileira cria armadilhas para que seus alunos não consigam seguir adiante.

A repetência na construção da justiça social — o paradoxo

Como vimos no decorrer do capítulo, a repetência é sustentada pela sociedade brasileira. Alunos, famílias, professores, gestores e políticos a consideram como o julgamento final do mérito. Por isso, ela está sociologicamente entrelaçada com a discussão da justiça social. Sendo o Brasil um dos países que mais reprova no mundo, a escola reforça através do mérito o imaginário liberal de justiça social com essa prática pedagógica.

Apesar de ser a base da justiça social nas sociedades modernas, a meritocracia é um neologismo criado por Michael Young (1961), utilizando o termo latino “mereo” (ser

digno, merecedor) junto com sufixo grego “kratos” (poder e força) para construir o conceito. Foi inaugurado no livro *The rise of meritocracy*, um relato futurista, no qual as pessoas seriam analisadas somente pelo seu mérito no desenrolar da história. Contudo, o que parecia uma solução para auxiliar os mais frágeis, acaba construindo um abismo ainda maior entre os grupos sociais.

A distopia criada por Young (1961) para ser uma crítica ao sistema, acabou se confundido com o real. Transformou-se em uma cortina de fumaça para justificar as desigualdades sociais a partir da crença de que poderia haver de fato a igualdade de oportunidades.

Se meritocracia é um termo utilizado de forma orgânica e vigorosa pela sociedade, sua definição sociológica está longe de ser a panaceia que a ideologia sustenta. Segundo Piza (1985, p. 1), é: “uma categoria social estabelecida nas posições dominantes por deter o conhecimento e o talento necessários e socialmente legítimos”. A definição sobre o termo se encaixa na proposta deste capítulo, pois essa discussão é fundamental para pensarmos as matrizes ideológicas presentes na repetência escolar e sua contribuição para a construção das desigualdades.

Entender a escola para além de suas responsabilidades de instituição socializadora e educativa implica compreender sua função distributiva ao atribuir qualificações escolares conectadas a empregos, posições sociais e organização social. Essa distribuição dos diplomas organiza a sociedade, classificando os indivíduos nas suas possibilidades de cidadania (DUBET; MARTUCELLI, 1996).

Dubet (2013) é cirúrgico ao afirmar a importância de se analisar as desigualdades como um conjunto de processos sociais, de mecanismos e de experiências coletivas e individuais. É o que ele chama de “dupla natureza da desigualdade”, no sentido de que algumas reduzem enquanto outras se desenvolvem. Ao discutir a desigualdade em Marx, Dubet (2013) é categórico ao afirmar que ela não constitui uma herança do passado, mas sim uma estrutura presente na sociedade capitalista. Trata-se de relações de classe estabelecidas dentro de uma ordem econômica e elementos-chave para a sobrevivência do sistema.

As mudanças regidas pelo sistema capitalista, com a criação de complexas redes de ordenamento social e estratificação, passaram a ter novos significados e consequências na vida dos indivíduos. As desigualdades vão sendo combatidas e novas vão sendo criadas

e reinventadas. Podemos visualizar isso com a massificação do ensino considerada inicialmente como uma ação adequada para a criação de uma igualdade de oportunidades. No entanto, essa se revelou ineficaz, tendo em vista a importância da origem social na estratificação operada no interior da escola.

Para Dubet (2013), ainda que o sistema capitalista seja hegemônico, ele não se constitui da mesma forma em todos os países. Compara, para explicar sua afirmação, a Finlândia com a Grã-Bretanha, e observa que, apesar de serem ambos regidos pelo capitalismo, um é menos desigual do que o outro. As "leis" do capitalismo funcionam, mas "os atores e os sistemas políticos agem diversamente" (DUBET, 2013, p. 22).

O mesmo pode ser dito sobre o Brasil, ao ser comparado com outros países da América Latina, no contexto educacional. Apesar da repetência se fazer presente em outros países latino-americanos, somos a nação onde mais se verifica esse fenômeno, com uma diferença de 18,6% entre o Brasil e o México, conforme a tabela a seguir (Tabela 4):

Tabela 4 – Taxas de reprovação – Países da América Latina participantes do PISA 2009* - (%)

País	Nunca reprovou	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Fundamental e Médio
México	78,5	15,8	5	0,8
Chile	76,6	8,1	14,2	1,2
Peru	71,9	16	8	4,1
Panamá	68,2	11	16	4,8
Argentina	66,2	9,7	20	4
Colômbia	66,1	16,9	14,2	2,9
Uruguai	62	13,4	17,8	6,8
Brasil	59,9	12,6	22,1	5,5

Fonte: Ikeda e Garcia (2014).
*Ordem decrescente (em %)

Todas essas questões nos permitem afirmar que a meritocracia existente na estrutura educacional brasileira é paradoxal: primeiro porque seria espúria a ideia de meritocracia quando determinamos por lei que a educação básica é obrigatória. Depois porque temos uma escola excludente que abusa da repetência como um recurso para criar aparência de meritocracia, mas essa só produz efeitos perversos para os alunos de origem social mais baixa. Temos a ilusão de uma igualdade de oportunidades que apenas camufla a disparidade de recursos de cada competidor que são, desde o início, desiguais. Assim,

a responsabilidade do desempenho escolar passar a ser do indivíduo, dado que a escola só se faz ativa no momento do julgamento do mérito, mas não na construção do sucesso.

Referências

ALMEIDA, Frederico Alves; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades no interior da escola: a formação da turma dos repetentes. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 37, n. 1, p. 109-131, jan/abr. 2021.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga e SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educ. rev.** (Online), n. 45 p. 25-59, 2007.

BOTO, Carlota**. A escola do homem novo**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **La Noblesse d'État.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em: **Escritos de educação.** NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. Petrópolis, RJ ; Vozes, 2005.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Crenças de professores sobre a reprovação escolar. Relatório de pesquisa. Cenpec, São Paulo, 2016.

COLEMAN, James. O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 34, 2011, 137-155.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação:** perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.

CORREA, Erisson Viana. **Efeito da repetência nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo longitudinal a partir do Geres. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. 124f.

CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan/abr. 2006.

DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 2, n. 2, 2013.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. **Revue française de sociologie**, p. 511-535, 1996.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Ed. 70, LDA, 2001.

EISEMON, Thomas Owen. **Reducing repetition: issues and estrategies.** Unesco: International Institute for Educational Planning, 1997.

EMERIQUE, Raquel Balmant. Qualidade de Ensino: o percurso de um conceito. Em: **Boletim SOCED,** nº 5, ano 2008.

FLETCHER, Philip. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. Uma análise preliminar e sugestão de avaliação adicional. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 3, n.1, p. 10-41, jan./jun. 1985.

FLETCHER, Philip; CASTRO, Cláudio de Moura. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 1986.

FLETCHER, Philip; RIBEIRO, Sérgio da Costa. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. **Em Aberto,** Brasília, ano 6, n .33, jan./mar. 1987.

GIL, Natália de Lacerda. A Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação.** v. 23, e230037, 2018.

GOLDESTEIN, Harvey. Modelos da realidade: novas abordagens para a compreensão de processos educacionais. *In*: FRANCO, Creso (org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA): resultados educacionais – PISA 2009. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais** – Brasília, 2012.

IKEDA, Miyako e Emma GARCÍA. Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. **OECD Journal: Economic Studies**, v. 2013/1, 2014.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.

JOHNSON, A.G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa, O censo educacional e o modelo de fluxo. O problema da repetência **Revista Brasileira de Estatística**, v. 52, nº 197/198, p. 5-45, jan./dez., 1991.

LEON, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico/PPE**, v. 32, n.3, dez., 2002.

LUZ, Luciana Soares. **O impacto da repetência na proficiência escolar**: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003. 2008. Dissertação (Mestrado

em Ciência Econômicas) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MANDELERT, Diana. **Repetência em escolas de prestígio**: quanto, quando e como. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MANDELERT, Diana. Reprovação em escolas de prestígio. **Est. Aval. Educ**. São Paulo, v. 23, n. 53, p. 222-249, set/dez. 2012.

MATTOS, Carmem Lucia G. de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e SCHWARTZMAN, Simon. **A escola vista por dentro.** Belo Horizonte, Alfa Educativa, 2002.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Conselho de Classe: que colegiado é esse**? Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n.62, p. 480-518, maio/ago, 2015.

PARSONS, Talcott. The school class as a social system: some of its functions in American society. **Harvard Educational Review**; 29, p. 297-319, 1959.

PIZA, Sérgio Luiz de Toledo. Empresa, educação e meritocracia: a propósito de Michael Young. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 11. n.1-2, 1985.

PRADO, Ana Pires; SÁ EARP, Maria de Lourdes. O juízo professoral em Conselhos de Classe de escolas da cidade do Rio de Janeiro. **Rev. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 25, n. 58, p. 33-53, jan/abr. 2016.

REIS, Elisa P. **A desigualdade na visão das elites e do povo brasileiro**. *In*: Imagens da desigualdade/ org. Celi Scalon – Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, 2004.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, v. 5, n. 12, p. 07-21, 1991.

RIBEIRO, Vanda Mendes; KASMIRSKI, Paula Reis. GUSMÃO, Joana Buarque; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CRAHAY, Marcel. Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educação em Revista,** v. 34, 2018.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. A cultura da repetência em escolas cariocas. **Ensaio: aval.pol.públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, out/dez. 2009.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. Avaliação escolar nos Conselhos de Classe: categorias do juízo professoral. **Rev. Avaliação de Políticas Públicas**, ano 7, v.2, nº 14, jul/dez 2014.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. Editora Ática, 1994.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE** – Rev. Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educacion, v. 2, n. 2, 2004.

SOARES, Tufi Machado. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave – 2002. **Estudos em Avaliação Educacional,** n. 28, jul/dez, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2019. **Todos pela educação.** São Paulo: Ed. Moderna, 2019.

YOUNG, Michael. **The rise of the meritocracy,** 1870-2033. Londres: Penguim Books, 1961.

Parte 3

Expansão, desigualdades e políticas na educação superior

Capítulo 8

Expectativas, valores e o sentido do ensino superior no Brasil: experiências dos estudantes da UFRJ sobre o ensino superior

Maria Ligia Barbosa

Felícia Picanço

André Pires

Resumo: Este estudo, de caráter exploratório, propõe uma combinação da análise do modelo institucional do sistema de ensino superior brasileiro com aquela das expectativas e estratégias mobilizadas por jovens de diferentes classes sociais para seu acesso e permanência na universidade. De maneira específica, este capítulo analisa as expectativas dos jovens cariocas em relação ao ensino superior e, após o ingresso numa instituição de alta seletividade, o modo como foram realizados os processos de escolha para essa instituição e como avaliam o curso que fazem. O modelo institucional e as estratégias dos estudantes compartilham um valor, o mérito, que organiza tanto os exames, processos seletivos e políticas de inclusão quanto os investimentos e as formas de preparação das famílias buscando a entrada no sistema.

Palavras-chave: educação superior; desigualdades educacionais; expectativas; Enem, UFRJ.

Introdução

A partir do balanço sobre a sociologia da educação no Brasil (BARBOSA; GANDIN, 2020) levantam-se algumas questões que ainda demandam a atenção mais acurada dos sociólogos brasileiros. Pode-se dizer que ainda há poucas análises da educação como campo autônomo de disputa social e política. Se há muitos estudos sobre os embates político-filosóficos, muito marcantes nessa área, e bons trabalhos com abordagens

estruturais, faltam ainda estudos com perspectivas mais empíricas e voltadas para diferentes atores, valores e forças sociais. São bons exemplos os temas da duração da jornada escolar, dos turnos de escolarização, do predomínio absoluto dos cursos noturnos no ensino superior. A literatura internacional indica os efeitos relevantes dos turnos e dos horários no aprendizado e nas trajetórias escolares. Estudos mais recentes começam a indicar as formas e os efeitos das ações e decisões institucionais, particularmente no que diz respeito às políticas de permanência (BORGES; SOUZA, 2020).

Todos esses temas podem ser focalizados com as abordagens do neoinstitucionalismo, que instrumentalizam a Sociologia para compreender o funcionamento das organizações e do sistema de ensino como campo das disputas sociais e políticas, espaço para ação individual e coletiva orientada por valores e princípios sociais. Os modelos institucionais aparecem então como objetos de disputas sociais e como recursos nas estratégias de poder e mobilidade.

Entre os chamados temas emergentes, a questão das juventudes tem ganhado destaque, abarcando contribuições muito diversas, desde a sociologia dos valores sociais até a sociologia da experiência escolar, passando obviamente pela sociologia do currículo. Ainda faltam mais estudos sobre as percepções e as expectativas dos jovens sobre o valor da escola e do trabalho, sobre o sentido das escolhas e vocações.

Portanto, este estudo propõe uma combinação da análise do modelo institucional do sistema de ensino superior brasileiro com aquela das expectativas e estratégias mobilizadas por jovens de diferentes classes sociais para seu acesso e permanência na universidade. De maneira específica, este capítulo analisa as expectativas dos jovens cariocas em relação ao ensino superior e, após o ingresso numa instituição de alta seletividade, como foram realizados os processos de escolha para essa instituição e como avaliam o curso que fazem. O modelo institucional e as estratégias dos estudantes compartilham um valor, o mérito, que organiza tanto os exames, processos seletivos e políticas de inclusão quanto os investimentos e as formas de preparação das famílias buscando a entrada no sistema.

Propõe-se, então, analisar como esse valor compartilhado é mais que uma ideologia enganadora, mostrando-se como um recurso de legitimação para as instituições e para os indivíduos e suas famílias.

Trataremos o mérito como um valor social, um atributo moral cuja substância é resultado direto de lutas que buscam impor a todos os grupos sociais as percepções, crenças e práticas que seriam específicas de um grupo social. Aquele grupo que consegue usurpar essa posição numa sociedade se estabelece como classe ou estamento dominante até que outro(s) grupo(s) venha(m) disputar essa prerrogativa. Tanto mais eficiente for o trabalho institucional de construção da legitimidade dessa dominação, mais natural a regra do jogo social parecerá aos jogadores, mesmo para aqueles em posição menos privilegiada. Tudo isso traz para o estudo do mérito nas sociedades modernas as contribuições de Durkheim e, principalmente, de Weber, tratadas por Raymond Boudon (2013).

Tomando como referência a abordagem de Gaëlle Goastellec (2007) sobre o caráter histórico da ideia de mérito, este estudo examina, de forma exploratória, as relações entre a perspectiva dos jovens sobre a universidade e as barreiras institucionais representadas pelos processos seletivos baseados na noção de mérito relacional. Para isso, serão utilizados dados de uma amostra de estudantes do Rio de Janeiro que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2016 e dos estudantes da UFRJ (ingressantes entre 2012 e 2017), focalizando algumas dimensões da escolha dos cursos e da avaliação das alternativas oferecidas pelas políticas de inclusão, todas variáveis segundo o perfil social dos estudantes.

Além desta introdução, este texto tem três partes e uma nota conclusiva. O modelo institucional de expansão do sistema de ensino superior no país e suas relações com o sentido da educação numa sociedade como a nossa é objeto da primeira parte. Em seguida, analisam-se as expectativas para o ensino superior dos jovens que participaram do Enem. A terceira parte focaliza uma instituição de elite para caracterizar as trajetórias e escolhas de alunos com distintos perfis sociais. A nota conclusiva sinaliza caminhos de pesquisa abertos pela abordagem ainda exploratória do estudo aqui apresentado.

O modelo institucional e o sentido da educação superior

Não obstante os estudos pioneiros destacados por Clark (1973), o ensino superior é objeto recente da sociologia das instituições (GUMPORT, 2007; MARTINS, 2012; GRIPP; BARBOSA, 2014; CÔTÈ; FURLONG, 2016), e o aumento da sua importância pode ser claramente associado à sua trajetória. A partir da Segunda Guerra Mundial, houve uma

expansão significativa dos sistemas de ensino superior em todo o mundo (SCHOFER; MEYER, 2005), transformando a universidade de uma instituição de elite em uma instituição de massa e, em alguns casos, até mesmo universal (TROW, 1973).

A pesquisa sociológica sobre o ensino superior começa pelo sistema norte-americano, utilizando as abordagens funcionalistas, do conflito e das políticas públicas, que continuam permitindo a análise mais internacional. Como abordagens típico-ideais, cada uma delas fornece elementos que permitem ao pesquisador apropriar-se e trabalhar criticamente os conceitos e métodos adequados para seu problema específico. Assim, abordagens funcionalistas tratam do *status* dos atores envolvidos e suas competições, separando as funções expressiva e instrumental do Ensino Superior (ES); conjugam-se às perspectivas do conflito, delimitando as funções manifestas do Sistema de Ensino Superior (SES) — sua utilidade prática —, como contraponto de suas funções latentes (garantir o interesse de certos grupos); analisam também os diferentes atores/protagonistas/*stakeholders* e suas disputas na organização do SES, identificando os seus interesses competitivos e as formas de governança, gestão e financiamento do sistema, bem como seus resultados nos retornos para os egressos no mercado; estudam também as formas pelas quais o SES busca se orientar pelos princípios de equidade, aumentando a diversidade de alunos, docentes e *staff*.

Já as abordagens sobre as políticas sociais são mais atentas ao debate de equidade e qualidade. Monitoram permanentemente os indicadores empíricos de acesso e desempenho, formas pelas quais as instituições reduzem as desigualdades e aumentam a diversidade, reduzindo as taxas de reprodução social (CÔTÉ; FURLONG, 2016).

Nesse quadro cada vez mais rico teórica e metodologicamente, esboçamos uma aproximação ainda exploratória para conectar os valores sociais, mais especificamente o sentido da educação escolar e universitária, traduzidos nas decisões sobre a continuidade (ou não) dos estudos e expectativas, com as características de um modelo institucional de ensino superior.

A abertura do ensino superior brasileiro a novos públicos, isto é, aos estudantes que vieram de famílias sem outras experiências universitárias, aparece como contraponto ao modelo historicamente elitista. Sempre houve bastante debate sobre a ideia de que permitir a entrada de mulheres, de pobres e de pretos poderia diminuir a excelência da universidade. Afinal, a universidade seria uma instituição destinada a preparar a elite competente e, em muitos casos, até legitimamente pronta para dirigir a sociedade. Ou

ainda, num tom mais econômico e liberal, a universidade deveria qualificar da melhor forma possível os profissionais que fariam os trabalhos mais prestigiados e, talvez, mais exigentes intelectualmente, demandando maiores habilidades cognitivas e melhor treinamento técnico.

As condições legais, econômicas e sociais, assim como o contexto político, obviamente têm impactos sobre o modo como a universidade e o ensino superior em geral funcionam. Entretanto, são muitas evidências indicando que instituições de ensino superior são espaços de escolha para seus diferentes atores e grupos, permitindo ações que podem mudar (ou não) as configurações de forças sociais e o sentido da experiência universitária. Cabem escolhas variadas e profundamente significativas, que certamente desenham resultados diferentes e expressam lógicas institucionais distintas (REAY; BALL, 2015). É possível escolher qual função universitária privilegiar (Ensino, Pesquisa ou Extensão) ou que tipo de curso oferecer e como selecionar os estudantes. Também pode-se definir os turnos preferenciais dos cursos, ponto essencial para quem trabalha enquanto estuda. Num plano mais amplo, sistêmico, há decisões possíveis sobre padrões de financiamento do ensino e da pesquisa ou ainda de distribuição de bolsas e empréstimos.

A pesquisa sociológica vem indicando movimentos de reconstrução ou reorganização das desigualdades. Nesse processo, desloca-se a centralidade do trabalho e da esfera econômica como determinantes das desigualdades. Ganham força as explicações mais complexas, capazes de considerar a multiplicidade das dimensões econômicas, políticas, sociais e simbólicas que estruturam o processo de transformar diferenças em desigualdades (BOUDON, 1981 [1973]) e de torná-las duráveis (TILLY, 1998). São novas situações e padrões de relações sociais que vêm mudando o valor e o sentido da educação na sociedade.

Duas vertentes principais na análise dos valores em sua relação com as desigualdades sociais se destacam: uma, de caráter mais estrutural, filiada ao pensamento durkheimiano e, em certa medida, marxista; outra, com foco maior na ação individual, mais afinada com a obra de Weber. No entanto, uma das qualidades da produção sociológica contemporânea é exatamente sua capacidade de superar essa e outras tantas dualidades, constituindo um corpo sólido de conhecimentos capazes de capturar a multidimensionalidade dos fatos sociais e combinar frutuosamente essas duas vertentes.

Dessa perspectiva abrangente, podemos abrir um leque imenso de temas que vão desde a construção das fronteiras simbólicas produtoras de desigualdades até a persistência das desigualdades associadas às classificações sociais; da instituição de grupos sociais e de seu domínio sobre a vida em sociedade até a experiência da discriminação e a ação, escolhas e estratégias individuais e familiares.

Especificamente no que diz respeito à legitimação das modernas formas de desigualdade, a oposição entre os valores do patrimonialismo e do mérito mostra o entrelaçamento forte das alternativas oferecidas institucionalmente (diferentes tipos de cursos, horários) com os perfis sociais diversificados segundo as escolhas feitas. Ou seja, o grau de abertura dos sistemas de ensino superior se relaciona com os processos de diferenciação e diversificação institucional e, também, com as ações, decisões e estratégias de indivíduos e famílias que "investem" socialmente na educação como recurso de inserção na sociedade. O sistema de ensino é objeto de disputas sociais justamente porque tem efeitos importantes na produção, reprodução, e até mesmo aumento, das desigualdades de todo tipo.

Assim, no plano institucional, as diferentes configurações de forças definem os modelos de seleção e os contornos da oferta de cursos. Do outro lado, indivíduos e famílias se organizam para arcar com os custos variados da decisão de permanecer estudando. Baseados na literatura brasileira sobre o processo de expansão e diversificação do sistema de ensino superior, procuramos associar o desenvolvimento das políticas de inclusão a algumas escolhas dos estudantes na entrada nesse sistema e às trajetórias deles em uma instituição de elite.

Muitos estudos sobre a expansão do sistema norte-americano indicam que ela não se traduziu em redução das desigualdades sociais (ALON, 2009). E, assim como no Brasil, onde a expansão foi feita principalmente nos cursos de instituições privadas, é importante notar que a maior parte da expansão do ensino superior americano aconteceu nos cursos de dois anos. Para explicar a permanência da desigualdade mesmo com processos de expansão, Alon propõe um refinamento do conceito de fechamento (*social closure*) utilizando os trabalhos de Karabel (2005) e Parkin (1979) e evidenciando os mecanismos gêmeos que os privilegiados utilizam para expandir a desigualdade: exclusão e adaptação. A autora propõe que "o elemento-chave para efetivamente expandir a desigualdade é a adaptação dos privilegiados às barreiras excludentes" (ALON, 2009, p. 732).

O conceito weberiano de *social closure* (retrabalhado por Frank Parkin [1979]) refere-se ao processo pelo qual coletividades sociais tentam maximizar os ganhos através da restrição de acesso aos recursos e oportunidades para apenas um círculo limitado de indivíduos elegíveis. Características e atributos físicos ou sociais são usados como bases dessa exclusão, fundamentada mais em seleção do que em transmissão hereditária. Exclusão é um ato coletivo que visa promover a formação de classe através de uma cuidadosa seleção dos sucessores (COLLINS, 1971; PARKIN, 1979). Nessa perspectiva, grupos de *status* elevado lutam para manter seus privilégios influenciando a definição dos critérios usados para controlar o acesso ao ensino superior (KARABEL, 1984, 2005;. No caso do Brasil, Francisco Ferreira (2000) refere-se a possíveis procedimentos da classe média educada que dificultariam a abertura dos sistemas de ensino.

Parkin indica duas barreiras/aparelhos de exclusão usadas nas sociedades modernas: o crescimento das "barreiras de propriedade" (visto, por exemplo, no aumento das mensalidades nas universidades, no caso americano) e o uso inflacionado de qualificações acadêmicas (ou credenciais, no dizer do Collins). As duas mudanças restringem o acesso a instituições de prestígio e amplificam as diferenças qualitativas. No entanto, poder pagar não garante que o jovem entre numa universidade da Ivy League. Ele tem que estar muito bem preparado.

O processo seletivo, na perspectiva de Alon, seria uma forma de exclusão que atinge a todos. Segundo a autora, o círculo vicioso de exclusão e adaptação teria consequências desastrosas para o *ethos* meritocrático do ensino superior americano. Ao mesmo tempo, Bastedo e Jaquette (2011) consideram que também os mais pobres desenvolvem estratégias de qualificação para participar das instituições de elite e que a distância entre eles e a elite não teria aumentado. Simplesmente, com os processos seletivos tradicionais, eles tendem a ficar em prejuízo. Coloca-se, então, a necessidade de qualificar os padrões de seleção e seus impactos sobre o modo como os estudantes e suas famílias lidam com as possibilidades de entrada no ensino terciário.

Para o caso brasileiro, durante muitos anos, o acesso ao ensino superior foi visto como um direito exclusivo da elite. A ausência de um sistema universitário até o início do século XX tornava ainda mais custosa a frequência a esse nível de ensino. Na segunda metade do século XX, com uma classe média urbana já bastante expandida e tendo na escolarização o seu principal recurso de posicionamento social, inicia-se a concorrência pelo acesso à universidade. Com o aumento dos concluintes do ensino médio, mais

pessoas ficam qualificadas para essa transição e começam as pressões sociais (BARBOSA, 2019).

Nos anos mais recentes, o Enem tornou-se o mecanismo mais importante de seleção para o ensino superior, especialmente nas instituições públicas. Assim, mesmo com o crescimento das vagas e com alguma diversificação do sistema de ensino superior, a seletividade social do sistema educativo (TRIVENTI *et al.*, 2020; ALON, 2009) permanece uma barreira bastante importante.

Como indicado anteriormente, o processo seletivo é central para os modos de reprodução da desigualdade social através do ensino superior. Mas é importante destacar que há diferenças significativas entre os tipos institucionais quanto ao seu grau de seletividade, podendo-se evidenciar a imensa diferença de demanda por cada tipo de instituição. O prestígio das universidades federais é bem visível, assim como a pouca competição na entrada para universidades privadas. Também a diferenciação das áreas introduz no sistema de ensino superior um grande potencial de distribuição desigual dos estudantes (BARBOSA, 2019).

A pergunta seria: como a seletividade poderia funcionar, ou não, como mecanismo para reprodução da elite? Autores como Clancy e Goastellec (2007) analisam os processos seletivos para as universidades como processos de seleção social, com características variáveis social e historicamente. Nesse sentido, as condições históricas específicas de uma sociedade podem limitar as possibilidades de maior equidade no ensino superior através dos profundos efeitos da desigualdade nos níveis anteriores do sistema de ensino, especialmente o nível médio. As pressões demográficas, econômicas e políticas obrigam a repensar e retrabalhar a questão do acesso em cada sistema de ensino superior. Segundo os autores, as normas de admissão passaram do "mérito herdado" para um compromisso com igualdade formal antes de chegar em diversas tentativas de aumentar a igualdade de oportunidades.

Entre as pressões políticas, verifica-se que globalmente o foco muda do crescimento da matrícula para a melhoria das práticas de acesso mais justas. Torna-se necessário legitimar a entrada dos estudantes: quem entra onde e como; quem entra em qual instituição e com que resultados. As diferenças devidas ao impacto da posição social nas taxas de acesso ou admissão passam a ser bem discutidas. Nesse sentido, o acesso, mostrado como tendencialmente mais igualitário e democrático, apareceria como um tipo de garantia do caráter democrático das instituições e do país como um todo.

Essas pressões políticas podem vir do plano internacional, através da atuação de instituições que demandam transparência e democratização para financiamento ou credenciamento. Mas também se associam às definições das elites internas sobre o que deveria ser uma universidade democrática e transparente (BOWEN; BOCK, 2004). Essas elites e forças sociais, em geral com o mesmo *background* cultural, demandam transparência e definem regras que consideram democráticas para o acesso. Todas essas pressões permitiram legitimar a questão do acesso presente na agenda política. Isso acontece em todo o mundo e, apesar das variações nacionais, alguns itens são comuns a esse processo: a diferenciação interna do sistema de ensino superior com a criação de novas instituições que permitam aumentar o acesso; e a introdução, na agenda política e social, da questão da igualdade de oportunidades.

A diversificação do sistema em vários países (da França à Indonésia, passando pela África do Sul) foi feita através da criação de novos tipos de instituições e novos currículos. A criação do ensino tecnológico (vocacional) é uma dessas novidades em vários países. No Brasil, houve também a criação de novas universidades públicas, transformando a paisagem acadêmica, e a diferenciação institucional aprofundada modificou a organização do sistema (SANTOS; LIMA; CARVALHAES, 2020).

Parte significativa das pesquisas tem como objetivo saber se diante da ampliação do acesso houve ou não a democratização das universidades de elite e, se, portanto, a massificação ficou restrita às instituições menos seletivas ou não seletivas. E do ponto de vista das demandas políticas e institucionais, a questão passa a ser não apenas ampliar o acesso, mas também garantir a diversificação do acesso nos cursos mais seletivos e a permanência. Universidades de elite colocam em evidência a tensão máxima entre mérito e igualdade.

> As normas de admissão, os sistemas organizacionais e as configurações do ensino superior são sempre sustentados nas histórias nacionais. Ainda assim, a globalização e o mercado internacional de Ensino Superior, no qual as universidades mais prestigiadas em cada país participam, produz processo de normalização da admissão. Políticas de admissão revelam e consideram a diversificação de identidades sociais. Eles estabelecem uma ligação entre as desigualdades que são consideradas e as identidades tomadas como prevalecentes naquela sociedade. A complexificação da admissão testemunha

> a virada em favor de considerações mais holísticas das identidades. (GOASTELLEC, 2008, p. 17, tradução nossa).

Num exame das transformações nas políticas de seleção vigentes no sistema brasileiro de ensino superior, há uma tendência à instalação de princípios de seletividade nas instituições públicas (de elite, em sua maioria) razoavelmente próximos da noção de mérito relacional. A introdução de cotas raciais e sociais seria o reconhecimento da existência de pontos de partida diferenciados entre os indivíduos que tentam a entrada para o ensino superior. Pelo menos em parte, pode-se indicar que os critérios de financiamento e concessão de bolsas de estudo para o setor privado mantêm essa tendência quando utilizam os dados de desempenho sempre associados à condição social e à declaração de pertencimento aos grupos raciais.

Obviamente há ainda muitas dificuldades e muitos caminhos a serem percorridos em direção à maior equidade no sistema de ensino. Mesmo assim, a chegada a esse ponto abre inúmeras vertentes de pesquisa, destacando-se a compreensão das formas e forças da agência individual e das estratégias familiares desenvolvidas nesse novo quadro do ensino superior. Há dimensões teóricas muito importantes nessa abordagem, mas este estudo tem um caráter exploratório, por isso apenas indicaremos algumas dessas questões. Começamos pelas expectativas dos jovens que finalizam o ensino médio e buscam a transição ao nível seguinte do sistema.

Antes do ingresso: expectativas para o ensino superior

O estado do Rio de Janeiro concentra grande parte das Instituições de Ensino Superior (IES) federais do país, entre elas a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ), Instituto Federal Fluminense (IFF), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj). Soma-se a elas as IES estaduais: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade do Norte Fluminense (UENF) e Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO). Além do consórcio Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro

(Cecierj), que congrega as IES públicas do estado que ofertam cursos a distância. Há, portanto, um vasto leque de opções para o ingresso no ensino superior público no Estado. Ao lado do sistema público, o sistema privado do estado é farto e agrega algumas instituições de alto prestígio, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), IBMEC e Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Com uma grande oferta de IES, quais são as expectativas dos jovens residentes no estado do Rio de Janeiro em relação ao ensino superior? Indícios podem ser obtidos a partir da análise das respostas de algumas questões presentes no questionário socioeconômico do Enem. Nele, os estudantes respondem algumas questões a respeito dos motivos que os levaram a prestar o exame, entre os quais, alguns relacionados ao ingresso no ensino superior. Para análise, este estudo selecionou o ano de 2016 por ser o último em que o questionário socioeconômico apresentava tais perguntas.

O Enem, como já mencionado, é um dos principais instrumentos para o acesso ao ensino superior brasileiro. De acordo com Teixeira e Pires (2021), o Enem,

> criado em 1998, tem sido tema de importantes debates a respeito do processo de acesso ao ensino superior, em especial após sua reformulação em 2009, quando adquiriu o status de "novo Enem", assumindo característica de processo seletivo nacional (NETO *et al*., 2014). Nesse sentido, os principais argumentos daqueles que reconhecem no Enem uma ferramenta que favorece a democratização do acesso ao ensino superior são; a) crescimento expressivo de estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas nos exames (SILVA, 2019; KRAWCZYK e SILVA, 2017); b) a instauração do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e sua adoção pelas universidades federais, que aumenta significativamente as opções de escolhas de cursos e instituições aos participantes do exame (BARROS, 2014; SILVA, 2019); c) a possibilidade da utilização do exame para participar de políticas de ação afirmativa, como a de cotas federais, Ciência sem Fronteiras, ProUni e Fies (ALMEIDA, 2012; HERINGER, 2014, 2018; PIRES, 2015); e d) uma vez que nacionaliza a disputa por vagas, diminui os custos de deslocamento e de seleção dos estudantes, assim como o poder de treinamento dos cursinhos vestibulares (NETO *et al*., 2014). (TEIXEIRA; PIRES, 2021, p. 508-509).

Para esta seção, foram selecionados, de maneira aleatória, 1.048.575 estudantes que prestaram o Enem em 2016. Essa cifra corresponde a 12% dos cerca de 8.300.000 de pessoas que participaram do exame naquele ano. Dessa amostra, 77.382 residiam no estado do Rio de Janeiro quando fizeram a inscrição para o exame.

Para que possamos refletir sobre as expectativas desses jovens em relação ao ensino superior, selecionamos desse total aqueles que já haviam concluído ou iriam concluir o ensino médio em 2016 com idade até 24 anos. Nossa intenção foi selecionar uma amostra de estudantes que estariam aptos, na idade considerada adequada para ingressar no ensino terciário e com expectativas de fazê-lo. Aplicando esses filtros, tem-se um total de 46.970 estudantes, dos quais 19.561 residiam na capital Rio de Janeiro (42%) e 27.409 (58%) em outros municípios do estado. As informações sobre os motivos que levaram os estudantes a prestar o Enem serão apresentadas de acordo com as variáveis sexo, cor/raça, tipo de escola frequentada no ensino médio e renda mensal familiar. Em relação à cor/raça, consideramos os brancos e preto/pardos, e no tocante à renda, optamos por examinar os extremos, a saber, os mais ricos e os mais pobres[1]. Para cada questão, os estudantes deveriam assinalar uma resposta numa escala de 0 a 5, sendo 0 o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante.

A Tabela 1 indica que existe uma forte expectativa por parte desses jovens de ingressar no ensino superior público, e que esse desejo é compartilhado quase que de maneira independente em relação às variáveis consideradas. Observa-se porcentagens muito altas (acima de 86%) dos estudantes que assinalaram 5 (fator mais relevante) e variações discretas quando se considera o sexo, cor/raça, tipo de escola e a renda familiar. O ensino superior público é altamente desejado, o que pode indicar tanto a farta presença de instituições públicas no estado, como a imagem do prestígio que as IES federais gozam na sociedade.

[1] A terminologia racial (brancos e pretos/pardos) é a mesma utilizada no questionário socioeconômico do Enem. Brancos compõem 42,5% e Pretos/Pardos 53,2% da amostra selecionada. O questionário apresentou 17 opções de classes de renda em 2016. Neste texto, os mais pobres correspondem às primeiras três classes de renda (renda mensal até R$ 1.320 – preços de 2016), e os mais ricos às três últimas (renda mensal familiar igual ou superior a R$ 10.560 – preços de 2016).

Tabela 1 – Distribuição dos respondentes de acordo com os motivos que os levaram a participar do ENEM: "Ingressar na educação superior pública" (%)

Variáveis		0	1	2	3	4	5
Sexo	Feminino	0,60	0,50	1,20	2,90	5,40	89,40
	Masculino	0,90	0,60	1,20	3,20	6,20	87,90
Cor/Raça	Brancos	0,80	0,50	1,20	3,00	5,30	89,30
	Pretos e Pardos	0,70	0,60	1,10	3,00	6,00	88,60
Escola Ensino Médio	Pública	0,70	0,50	1,30	3,60	7,50	86,40
	Privada	0,80	0,60	1,20	2,90	4,80	89,80
Renda	Mais pobres	0,70	0,60	1,20	3,20	6,40	87,90
	Mais ricos	1,00	0,80	1,50	3,50	4,00	89,20

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017), elaboração dos autores.

É no terreno das motivações relacionadas ao ingresso na educação superior privada que encontramos algumas diferenças que sugerem discrepâncias entre aquilo que se aspira e aquilo que, de fato, pode-se alcançar (PIRES, 2015). Os percentuais na Tabela 2 indicam uma distribuição mais equilibrada entre o grau de motivação para ingressar no ensino superior privado, não sendo esse o fator mais relevante para a maioria dos alunos consultados. Essa baixa adesão pode refletir tanto o fato de que parte significativa das IES privadas tem processos seletivos próprios, como uma preferência pelas IES públicas.

Verifica-se que a variável "renda familiar" parece ser aquela que mais interfere nesse tipo de expectativa, sobretudo quando se consideram os extremos (0 e 5). Os fluminenses mais ricos, que em princípio poderiam arcar com os custos do ensino superior pago, são aqueles mais desejantes de que seu caminho deva ser no segmento público. Cerca de 20% dos mais ricos assinalaram que o fator "ingressar no ensino superior privado" é inexistente, quase o dobro quando se considera o grupo dos mais pobres. Na outra ponta, ou seja, entre os que consideram o ingresso no segmento privado o fator mais relevante, a diferença de 6 pontos percentuais — a maior entre todas as variáveis consideradas — é verificada em favor dos mais pobres, provavelmente, como veremos a seguir, com expectativas de obterem bolsas de estudo. Uma hipótese para explicar variações não tão expressivas nas outras variáveis (exceto renda) pode ser encontrada na interpretação de Schwartzman, Silva Filho e Coelho (2021). Na perspectiva dos autores, em algumas instituições, sobretudo nas classificadas como tipo 2, 3 e 4 (instituições públicas de grande porte com pós-graduação alta; instituições públicas de pequeno porte com pós-graduação alta e instituições privadas diferenciadas), não haveria tantas

diferenças entre o perfil socioeconômico do estudante do ensino superior público e do privado.

Tabela 2 – Distribuição dos respondentes de acordo com os motivos que os levaram a participar do ENEM: "Ingressar na educação superior privada" (%)

Variáveis		0	1	2	3	4	5
Sexo	Feminino	12,90	9,00	14,30	19,40	15,60	28,80
	Masculino	13,60	7,70	12,30	18,70	14,70	32,90
Cor/Raça	Brancos	14,80	9,20	13,70	18,60	14,20	29,40
	Pretos e Pardos	11,50	8,00	13,50	19,60	16,20	31,10
Escola Ensino Médio	Pública	11,70	8,70	14,00	20,60	16,70	28,40
	Privada	14,60	10,50	16,30	19,90	14,60	24,00
Renda	Mais pobres	10,90	7,70	12,70	18,80	16,20	33,70
	Mais ricos	20,80	8,70	13,40	16,10	13,40	27,60

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017), elaboração dos autores.

Embora o ensino superior público seja a opção preferencial para os mais pobres, pretos/pardos e oriundos da escola pública, esse parece estar um pouco mais distante da realidade em relação aos mais ricos, brancos e provenientes de escolas particulares. A motivação para conseguir cursar o ensino privado com bolsa de estudos (do Programa Universidade para Todos – Prouni ou de outras modalidades), indicada na Tabela 3, está presente em 70% dos mais pobres, ante 23% dos mais ricos. De igual maneira, encontramos diferenças significativas (acima de 10 pontos percentuais) sobre essa motivação quando consideramos os pretos/pardos e os provenientes de escola pública, em comparação com os brancos e os da escola particular, respectivamente. É nesse plano que se mapeiam contornos entre o desejado e o possível nas escolhas. Para esses grupos, o ingresso em instituição privada se apresenta como uma alternativa importante, ou talvez a possível, desde que com bolsa de estudos. Corrobora essa percepção o fato de que cerca de ¾ dos matriculados no ensino superior está em instituições privadas e que o Prouni havia distribuído, até 2016, mais de 130 mil bolsas somente no estado do Rio de Janeiro.

Tabela 3 – Distribuição dos respondentes de acordo com os motivos que os levaram a participar do ENEM: "Conseguir uma bolsa de estudos (Prouni, outras)" – (%)

Variáveis		0	1	2	3	4	5
Sexo	Feminino	7,80	3,60	6,30	9,60	12,00	60,80
	Masculino	9,50	4,00	6,00	10,80	12,20	57,60
Cor/Raça	Brancos	11,80	4,50	7,10	10,70	12,10	53,80
	Pretos e Pardos	5,40	3,10	5,40	9,50	12,10	64,50
Escola Ensino Médio	Pública	2,50	2,40	4,30	8,70	12,80	69,30
	Privada	11,80	5,60	9,20	13,70	15,20	44,60
Renda	Mais pobres	3,60	2,20	4,30	7,90	11,20	70,80
	Mais ricos	33,90	7,90	10,30	13,60	10,50	23,80

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017), elaboração dos autores.

Selecionamos da amostra somente os estudantes que assinalaram o número 5 como fator mais relevante — "ingressar no ensino superior público" —, uma vez que a próxima seção será dedicada aos estudantes que ingressaram na UFRJ.[2]

Os percentuais na Tabela 4 indicam que a maioria desses estudantes se dedicava somente aos estudos. Vimos que a amostra selecionada privilegiou jovens (até 24 anos) com trajetórias educacionais mais regulares (que já concluíram ou estavam para concluir o ensino médio em 2016), o que pode contribuir para esses números. Todavia, há diferenças internas bem significativas quando consideramos aqueles que estavam trabalhando. Ser homem, não branco, ter cursado o ensino médio numa escola pública e fazer parte dos mais pobres aumenta significativamente a porcentagem daqueles que trabalhavam no momento da pesquisa. Se considerarmos somente o tipo de escola e renda, a diferença torna-se abissal: 18,4% dos mais pobres trabalhavam, ante 4,4% dos mais ricos. Em relação ao tipo de escola, somente 2,8% dos estudantes de escolas privadas trabalhavam. Já na escola pública, esse número eleva-se para 11,2%. Vimos, na primeira parte deste capítulo, que a necessidade de ter que trabalhar e estudar muitas vezes se apresenta como um fator limitador para as escolhas no ensino superior para esses jovens, os quais muitas vezes optam por cursos possíveis, em termos de turno (noturno/matutino), prestígio, tipo de instituição (pública ou privada), possibilidade de bolsas ou auxílios, localidade da instituição (perto ou longe de casa/trabalho) etc.

[2] Compõem esse grupo 41.738 estudantes (88% do total) que participaram do Enem em 2016.

Tabela 4 – Distribuição dos respondentes de acordo com o exercício de atividade remunerada (somente para estudantes que assinalaram o 5 como fator mais relevante: "Ingressar no ensino superior público") – (%)

Variáveis		Não, nunca trabalhei.	Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando.	Sim, estou trabalhando.
Sexo	Feminino	61,30	22,50	16,20
	Masculino	52,00	26,00	22,00
Cor/Raça	Brancos	64,50	20,10	15,40
	Pretos e Pardos	53,30	26,40	20,40
Escola Ensino Médio	Pública	72,50	16,30	11,20
	Privada	91,20	5,90	2,80
Renda	Mais pobres	51,10	30,60	18,40
	Mais ricos	87,90	7,60	4,40

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017), elaboração dos autores.

Consideramos que a necessidade de conjugar trabalho e estudo pode ser um fator limitador para as escolhas no ensino superior (SALATA, 2010). No entanto, os números da Tabela 5 sugerem que, a despeito do tipo de curso e de IES desejados, subjaz uma forte expectativa de que cursar o ensino superior é um fator muito relevante para se conseguir um emprego. É importante considerar que essa alta expectativa perpassa as variáveis selecionadas com poucas alterações (fator 5, por exemplo) em termos de sexo, cor/raça, tipo de escola e renda. Certamente o tipo de emprego desejado varia conforme os grupos considerados, mas não há como identificar essas diferenças pelo instrumento utilizado.

Tabela 5 – Distribuição dos respondentes de acordo com os motivos que os levaram a participar do ENEM: "Aumentar a possibilidade de conseguir um emprego" (somente para estudantes que assinalaram o 5 como fator mais relevante: "Ingressar no ensino superior público) – (%)

Variáveis		0	1	2	3	4	5
Sexo	Feminino	3,50	2,00	4,20	8,10	10,90	71,30
	Masculino	3,50	1,80	3,20	6,80	9,40	75,20
Cor/Raça	Brancos	4,20	2,20	3,90	7,60	10,10	72,10
	Pretos e Pardos	2,90	1,80	3,80	7,70	10,70	73,10
Escola Ensino Médio	Pública	2,60	1,80	3,90	7,50	10,90	73,30
	Privada	3,60	2,20	3,40	6,60	9,70	74,70
Renda	Mais pobres	2,60	1,70	3,70	7,00	10,10	75,00
	Mais ricos	8,10	1,90	2,70	5,40	8,20	73,70

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017), elaboração dos autores.

Pode-se argumentar que as mudanças nas regras básicas da acumulação capitalista, observadas a partir de meados da década de 1970, dirigindo-se para formas de produção e de consumo mais flexíveis, abalaram a relação "natural" entre ensino superior e mercado de trabalho que aparece nas respostas dos estudantes fluminenses. O crescimento dos contratos de trabalho em tempo parcial, das formas autônomas e individualizadas de contratação, do trabalho em rede, terceirizado, realizado por tarefas, descontínuo e à mercê das redes de proteção social seriam evidências dessa "Grande Transformação" pelas quais passam as sociedades atuais. Richard Sennett (2006) identificou que nesse novo capitalismo não há mais o sentido de "longo prazo", com profundas consequências para a vida emocional das pessoas, dentro e fora do ambiente de trabalho. Na perspectiva durkheimiana, seguida por Castel (2010), as sociedades atuais seriam marcadas por processos de "desfiliação" social, uma vez que os vínculos integradores entre o indivíduo e a sociedade, através dos quais a vida social se reproduz e se renova, não são mais assegurados pela esfera do trabalho (PIRES, 2013). Se há razões estruturais para pensarmos na dissociação entre ensino superior e ingresso e permanência no mercado de trabalho, os jovens que realizaram o Enem em 2016 vão em outra direção e parecem ser mais pragmáticos considerando a situação brasileira. Nesse sentido, apesar de enfrentar tais transformações, o Brasil ainda é um dos países que oferece melhor retorno salarial para os portadores de um diploma universitário (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2020; SOUZA, 2018). De acordo com Schwartzman *et al.* (2021, p. 154), "No Brasil, o adicional de renda trazido pelo diploma de nível superior, de 274% em relação ao ensino médio, na média, pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2018, é um dos mais altos do mundo".

Na próxima seção veremos como os alunos que ingressaram no ensino superior numa universidade de elite, a UFRJ, manifestam-se sobre os processos de escolha e sobre o curso que frequentavam.

Depois do ingresso: valor e expectativas em relação à instituição e aos cursos

A UFRJ, primeira universidade federal do Brasil, é considerada uma das maiores do país em termos numéricos e, em função das elevadas notas de corte dos seus cursos, tem alta seletividade. Através da sua longa história, é possível acessar as transformações que foram ocorrendo no sistema de ensino superior no país. Nas duas últimas décadas, a

instituição ampliou sua oferta de vagas e cursos ao fazer parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e caminhou a partir de 2009 em direção à adoção de políticas de inclusão.

A primeira mudança foi em 2009, quando instituiu que 40% das vagas seriam selecionadas utilizando o ENEM como critério da primeira etapa do concurso de ingresso. O ENEM era considerado mais justo e menos excludente por amplos setores da universidade. Em 2011, instituiu reserva de 20% das vagas para a escola pública[3]. Em 2012, com a promulgação da Lei 12.711, a UFRJ adotou a reserva de vagas para os egressos do ensino público e, dentro dela, aplicou os critérios de renda e raciais como previsto na lei. Em 2014, adequou-se completamente aos termos da lei (50% de vagas para egressos da escola pública). A tabela abaixo mostra a distribuição dos ingressantes segundo a forma de ingresso e permite observar esse processo de adequação.

Tabela 6 – Ingressantes por forma de ingresso segundo ano (%)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Ampla concorrência	100,00	71,20	49,80	50,60	50,50	50,30
Negros e indígenas e escola pública	-	8,30	14,20	13,70	13,80	14,10
Negros e indígenas e renda até 1,5 SM e escola pública	-	8,80	14,20	14,30	14,30	15,00
Renda até 1,5 SM e escola pública	-	6,00	11,00	10,80	10,90	9,90
Escola pública	-	5,70	10,80	10,60	10,50	9,60
Com deficiência	-	-	-	-	-	1,10
Total	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**

Fonte: Dados institucionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elaboração própria.

As mudanças nas formas de ingresso incidiram diretamente no perfil dos ingressantes segundo sexo, cor/raça, renda e origem social. Os homens negros, que somavam 11,6% em 2012, foram aqueles que melhor aproveitaram as novas formas de acesso e alcançam o percentual de 20,2% em 2017. E são as mulheres brancas que mais perdem espaço, passando de 35% para 25,3% no mesmo período. Os ingressantes com renda de até 1,5 salário-mínimo (SM) ampliam de 8,7% para 15,9%, e aqueles de 1,5 SM a 3 SM de 14% para 20,1%. Além da renda, um dos maiores indicadores de reprodução das desigualdades é a escolaridade dos pais (pais e mães), e ao longo do tempo os

[3] Inicialmente excluía escolas públicas consideradas de elite, como as federais, colégios de aplicação e militares. A decisão foi revertida após contestação do Ministério Público que fez com que a UFRJ ampliasse a reserva para todos os colégios públicos localizados no território nacional.

ingressantes com pais com nível superior caem de 45,8% para 34,5% e com mães com nível superior de 49,1% para 39,7%.

Uma vez observadas as mudanças no perfil dos ingressantes, cabe indagar: Qual o valor atribuído à instituição e quais expectativas em relação ao curso em uma universidade de alta seletividade? A forma de ingresso e as características socioeconômicas dos ingressantes impactam no valor que atribuem à instituição e expectativa em relação ao curso?

Ao ingressar na UFRJ, o discente preenche um questionário com perguntas sobre suas características socioeconômicas, origem escolar e familiar, usadas para descrever os ingressantes acima, e sobre as motivações que os levaram a selecionar a instituição e o curso. Esse conjunto de perguntas nos serve de base para analisar as expectativas dos ingressantes, pois menos a formulação das perguntas e mais as opções de respostas oferecem a possibilidade de pensar sobre as expectativas dos discentes.

A pergunta "Como você se posiciona frente aos cursos oferecidos pela UFRJ?" quer saber se o ingressante aceita estar na instituição independente do curso e/ou área ou não. Com isso, está interessada em medir se diante das expectativas de estar no ensino superior, o que mais pesa é a instituição, área e/ou curso. A adesão dos ingressantes às respostas são estáveis ao longo dos anos observados (2012 a 2017: cerca de 37% aceitariam um curso na mesma área, 34% estavam interessados somente no curso que estavam matriculados, 14% aceitariam vaga em determinado curso na outra área. A opção mais ampla, na qual o ingressante disse que aceitaria vaga em qualquer curso e área é residual (2,5%). Ainda que a opção mais ampla seja residual, os dados indicam que 2/3 dos discentes aceitariam estar na UFRJ, mesmo que não fosse no curso e/ou área que está matriculado, indicando o valor que a instituição tem nas escolhas dos ingressantes. Esse dado corrobora a informação apresentada no item anterior de que quase 90% dos jovens estudantes desejam ingressar numa universidade pública.

Haveria alguma relação entre ingressar pela ampla concorrência ou pelas diferentes modalidades de cotas e o valor atribuído à UFRJ? Seriam os cotistas mais interessados na instituição, e os demais mais centrados em um curso específico? A tabela abaixo apresenta os percentuais dos ingressantes que declararam "Somente me interesso pelo curso em que estou me matriculando" segundo a forma de ingresso. Nela, observamos que os ingressantes pela ampla concorrência são aqueles que mais declararam "Somente me interesso pelo curso em que estou me matriculando", seguido

pelos ingressantes por cota de escola pública (sem critério racial, nem de renda baixa). Os demais ingressantes tiveram percentuais um pouco menores, mas com algumas variações ao longo do ano. Com isso, não há como identificar tendências claras para a relação entre forma de ingresso e valor atribuído a estar na UFRJ.

Tabela 7 – Ingressantes que declararam "Somente me interesso pelo curso em que estou me matriculando" (%)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Ampla concorrência	34,00	35,70	36,50	37,20	36,60	36,40
Negros e indígenas e escola pública	-	28,80	31,30	32,60	31,70	29,00
Negros e indígenas e renda até 1,5 SM e escola pública	-	30,50	31,80	32,60	32,40	32,00
Renda até 1,5 SM e escola pública	-	29,40	34,60	33,70	37,70	33,40
Escola pública	-	37,30	32,40	34,00	34,50	31,80
Com deficiência	-	-	-	-	-	34,00

Fonte: Dados institucionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elaboração própria.

Se em relação à forma de ingresso não é possível identificar tendências, por características socioeconômicas as diferenças são destacadas. Por gênero e raça, as mulheres negras são aquelas que mais abrem espaço para estar na UFRJ, independente do curso/área, seguidas pelos homens negros e distantes dos homens e mulheres brancas. Observamos também diferença significativa quando analisamos a renda dos ingressantes. Quanto maior a faixa de renda, maior o percentual de ingressantes que declaram que só se interessam pelo curso que estão matriculados. As classes altas se definem por um senso de pertencimento aos lugares que ocupam (LAREAU, 2011), o que as leva a naturalizar aqueles lugares como seus. Tal como visto na seção anterior, condições socioeconômicas como ser preto/pardo, proveniente de escola pública e pobre podem contribuir para a escolha do curso possível em relação ao desejado (AMARAL; OLIVEIRA, 2011; ALMEIDA; PRESTA, 2008).

Tabela 8 – Ingressantes que declararam "Somente me interesso pelo curso em que estou me matriculando" (%)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Homem branco	37,40	39,30	38,00	39,40	37,50	38,60
Homem negro	30,80	32,00	31,10	33,10	33,50	32,30
Mulher branca	37,20	37,80	38,10	37,60	40,20	37,20
Mulher negra	27,20	27,90	31,60	31,80	31,90	29,70

Fonte: Dados institucionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elaboração própria.

Tabela 9 – Ingressantes que declararam "Somente me interesso pelo curso em que estou me matriculando" (%)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Até 1,5 SM	23,30	27,60	29,70	30,10	31,10	29,20
+1,5 a 3 SM	27,7	28,70	29,00	32,40	33,90	30,00
+3 a 5SM	30,8	33,50	34,40	35,50	32,10	33,60
+5 a 10 SM	34,7	36,30	37,90	36,60	36,80	37,80
+10 SM	44,5	45,00	44,30	43,90	45,60	44,20

Fonte: Dados institucionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elaboração própria.

O valor da instituição também pode ser medido pela resposta à questão "Fator que mais influenciou sua opção pela UFRJ", na qual cerca de 73% dos ingressantes declararam que "é a que oferece o melhor curso pretendido". E esse número é estável ao longo do tempo. A alta adesão a esta resposta não é impactada de modo significativo por gênero e raça, mas a renda chama atenção porque os ingressantes nas faixas de maiores rendas vão, ao longo do tempo, ampliando sua diferença em relação aos ingressantes das faixas de renda mais baixas.

Tabela 10 – Ingressantes que declararam "É a que oferece o melhor curso pretendido" (%)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Até 1,5 SM	76,00	72,90	75,50	74,20	74,00	71,00
+1,5 a 3 SM	74,1	73,10	73,40	73,40	73,30	72,30
+3 a 5 SM	74,2	72,80	76,00	73,80	72,90	73,00
+5 a 10 SM	74,7	75,60	75,30	75,30	74,50	76,80
+10 SM	75,9	76,80	78,10	79,80	81,90	81,10

Fonte: Dados institucionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elaboração própria.

Na pergunta anterior observamos que a escolha pela UFRJ se deu por identificar nessa instituição o melhor curso, já a pergunta seguinte indaga sobre qual o valor dado ao curso, seja no sentido do prestígio e retorno salarial, seja como expressão da autoavaliação que fazem de seus talentos e aptidões. Esses últimos elementos são os mais acionados pelos ingressantes e, ao longo do tempo, observamos um aumento de ingressantes aderindo às motivações individuais. A opção pela chance de inserção no mercado de trabalho, embora seja o segundo maior percentual, representa apenas 15% dos ingressantes e cai para 11% ao longo do tempo. As demais opções são residuais, mas que, somadas à anterior, permitem observar que as chances de inserção no mercado de trabalho e hierarquias econômicas e simbólicas das ocupações e profissões (amplas possibilidades salariais e prestígio social da profissão) ainda são avaliações muito distantes dos ingressantes da UFRJ. Parece haver, portanto, um cultivo aos capitais culturais herdados que transmitem um senso de pertencimento e apropriação de talentos cultivados como aptidões individuais, tornando secundária a escolha pelo mercado de trabalho ou retornos salariais. Ou ainda uma certa crença de que o sucesso é resultado do talento e vocação dos indivíduos e não do seu esforço cotidiano.

Tabela 11 – Fator principal para a escolha do curso por ano (%)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Adequação às aptidões pessoais/inclinação pessoal	70,80	70,30	71,40	74,70	76,50	77,00
Amplas possibilidades salariais	2,40	2,60	2,30	2,30	2,30	2,00
Baixa concorrência pelas vagas	1,70	1,30	1,30	1,20	1,20	1,30
Mercado de trabalho	15,40	16,70	16,10	13,40	12,20	11,20
Não desejo responder essa pergunta	6,40	5,90	5,90	5,10	4,50	5,30
Prestígio social da profissão	3,20	3,20	3,00	3,30	3,20	3,20
Total	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**

Fonte: Dados institucionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elaboração própria.

Tal como observamos para o fator de escolha pela UFRJ, a renda parece ser a única variável que claramente tem algum impacto na resposta, pois, à medida que a renda aumenta, aumenta também o percentual de ingressantes que responderam aptidão/inclinação pessoal, por outro lado, quanto mais baixa a renda, maior o percentual daqueles que declaram que a escolha do curso se dá pelo mercado de trabalho. Talvez pelo senso de pertencimento (LAREAU, 2011), os mais ricos sabem "naturalmente" que suas carreiras serão bem remuneradas no mercado de trabalho.

Tabela 12 – Ingressantes que declararam "Adequação às aptidões pessoais/inclinação pessoal" (%)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Até 1,5 SM	69,20	68,50	67,50	70,80	73,20	75,70
+1,5 a 3 SM	67,5	67,70	69,70	72,50	76,20	78,00
+3 a 5 SM	73,4	73,40	73,90	77,90	78,00	78,80
+5 a 10 SM	74,0	72,40	75,20	78,60	81,10	80,90
+10 SM	76,4	76,40	78,30	79,90	81,30	82,40

Fonte: Dados institucionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elaboração própria.

Se a maior parte dos ingressantes da UFRJ atribuem a escolha do curso a motivações individuais/subjetivas, qual as expectativas que têm sobre o curso? Essa resposta é dada quando os alunos são indagados sobre o que esperam do curso. Se, no ingresso, a motivação se dá por questões relacionadas à vocação e ao talento, por outro lado, os estudantes esperam que o curso ofereça uma formação voltada para o mercado de trabalho. Mesmo considerando que a forma de mensuração no questionário do ENEM é bem distinta da forma de mensuração do questionário aplicado aos ingressantes da UFRJ, os dados caminham juntos em relação ao fato de apontar o mercado de trabalho como principal motivo para os passos dados em direção ao prolongamento da educação. No entanto, para os ingressantes da UFRJ, esses números vêm diminuindo ao longo dos anos. Em 2012, 43,8% dos ingressantes declararam que esperavam uma formação para o mercado de trabalho e, ao longo do tempo, esse percentual cai para 28,6%. Em contrapartida, o percentual de ingressantes que declararam que esperavam "conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos" passa de 10,9% para 21,4% entre 2012 e 2017.

Tabela 13: O que você mais espera de um curso universitário por ano (%)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Conhecimentos que melhorem meu nível de escolaridade	2,4	3,5	3,6	3,3	3,4	3,2
Conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos	10,9	11,6	13,8	16,6	19,6	21,4
Cultura geral ampla	14,2	16,9	17,3	17,2	17,2	16,4
Formação acadêmica para melhorar atividade prática	16,2	17,5	18,0	18,0	18,1	18,0
Formação teórica voltada para a pesquisa	7,1	7,3	7,7	8,8	8,0	7,9
Formação voltada para o mercado de trabalho	43,8	38,7	35,4	32,1	30,1	28,6
Não desejo responder essa pergunta	5,4	4,5	4,2	4,1	3,6	4,5
Total	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Fonte: Dados institucionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elaboração própria.

A expectativa em relação ao curso, como visto acima, é a questão menos concentrada em uma opção. O que significa que, embora a formação para o mercado de trabalho seja a resposta mais recorrente, há outras respostas em destaque. É interessante notar que as características sociodemográficas, ao longo do tempo, perdem o pouco do impacto que têm sobre as respostas, aproximando mais os negros e negras dos brancos e brancas, bem como os ingressantes das faixas mais baixas dos das faixas mais altas, pois, em todos os grupos, há uma redução do percentual de ingressantes que declaram esperar de um curso a formação voltada para o mercado de trabalho. Esse é um dado que merece muita atenção, uma vez que significa um caminho em direção ao descolamento da formação universitária e o mercado de trabalho, o que pode refletir não apenas uma análise da crise do mercado de trabalho, mas também do significado da estadia no ensino superior.

Notas finais

Um trabalho exploratório, como proposto neste capítulo, traz muito mais indagações como resultados do que desfechos conclusivos. Nas páginas anteriores, foi interessante identificar similaridades entre aspirações em relação ao ensino superior por parte de alunos antes e depois de ingressarem no curso de uma instituição de alta seletividade como a UFRJ. O valor que atribuem ao ensino superior público e a uma formação que os qualifique para o mercado de trabalho aparecem como importantes para esses estudantes. Vimos também como características socioeconômicas interferem nos processos das escolhas e expectativas, muitas vezes, tendo que adequar entre o possível e o desejado, sobretudo quando consideramos os estudantes mais pobres. Tudo isso ocorreu dentro de um contexto de profundas transformações. Em cinco anos, de 2012 a 2017, a UFRJ alterou profundamente sua forma de ingresso, passando de 100% de ingresso por ampla concorrência para 50%. Isso significa que metade dos alunos dessa instituição ingressou em 2017 por algum tipo de política de inclusão.

Essas mudanças não passaram incólumes nas respostas dos estudantes. Dentre várias, destacamos uma em especial: as alterações em relação ao que se espera do curso universitário (Tabela 13). Como já mencionado, duas respostas tiveram comportamentos opostos. A opção "*Adquirir conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos*" dobrou no período considerado, e a opção "*Formação voltada para o mercado de trabalho*", embora seja a mais assinalada, diminuiu 15 pontos percentuais.

As oscilações verificadas sugerem que a abertura da universidade para públicos que não estavam habituados a frequentar esses espaços produz alterações nas mentalidades e na subjetividade das pessoas com consequências para as políticas e para a vivência universitária. Clark (1973) já nos alertava a pensar nos efeitos do ensino superior nas crenças, valores e características dos estudantes, mesmo se consideramos os ingressantes.

As escolhas dos estudantes, tanto antes da entrada no ensino superior quanto ao longo da sua formação, podem ser compreendidas no contexto histórico-social e, também, sob a ótica dos valores que orientam essas decisões. Elas expressam o sentido dado à escolarização em nossa sociedade, evidenciando dilemas importantes envolvidos na construção das trajetórias sociais. Para algumas famílias, estudar significa realizar-se como pessoa, ao passo que, para outras, investir na educação constitui um esforço para garantir emprego e renda melhores. Da mesma forma, a escolha do curso pode não expressar "apenas" a vocação e a aptidão do estudante, mas a avaliação de suas possibilidades no processo seletivo, como sugerido pela análise dos dados do questionário socioeconômico do Enem.

Num contexto em que os alunos valorizam mais as aptidões e vocações para escolher o curso, em que desejam um curso que amplie o conhecimento do mundo em que vivem e em que a formação para o mercado de trabalho perde espaço, embora ainda seja importante, resta-nos indagar:

- O ensino superior público será tão desejado pelos estudantes? Ou o segmento privado passará também a ser mais considerado?
- Os estudantes preferem uma instituição renomada ou um curso com a formação desejada?
- Que implicações essas mudanças terão nos currículos dos cursos e nas facilidades para que estudantes possam mudar de cursos depois de ingressarem?
- Em consonância com o anterior, que alterações serão esperadas nas carreiras?
- Como adequar ou criar políticas e ações de permanência que levem em conta necessidades e desejos não ligados às dimensões materiais?

Nesse quadro, passar pelo ensino superior tem dimensões de melhoria econômica para as famílias. E tem dimensões civilizatórias, da construção de valores democráticos e de cidadania. Pode-se entender, assim, a universidade como bem público. Buscamos

iniciar a análise da multiplicidade de sentidos, das ambiguidades dos valores que orientam as decisões das pessoas que escolhem investir numa carreira universitária.

Referências

ALMEIDA, Ana. Maria Fonseca.; PRESTA, Sueli. Fronteiras Imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educação e Sociedade,** p. 401-424, 2008.

ALON, Sigal, The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion, and Adaptation. **American Sociological Review**, v. 74, n. 5, 731–755. 2009.

AMARAL, Daniela Patti; OLIVEIRA, Fátima. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, 2011.

BARBOSA, Maria Ligia. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? **Rev. educ**. PUC-Camp., Campinas, v. 24, n. 2, p. 240-253, 2019.

BARBOSA, Maria Ligia; GANDIN, Luis. Armando. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - **BIB**, v. 91, p.1-38, 2020.

BASTEDO, Michael; JAQUETTE, Ozan. Running in Place: Low-Income Students and the Dynamics of Higher Education Stratification. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v.33, n.3, p. 318-339, jul. 2011.

BORGES, Eduardo Henrique Narciso; SOUZA, Thaissa Bispo. Desafios das políticas de permanência e apoio pedagógico na UERJ. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 33, p. 256-277, 2020.

BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades**: a mobilidade social nas sociedades industriais. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

BOUDON, Raymond. **The Origin of Values: Reprint Edition**: Sociology and Philosophy of Beliefs, NY, Routledge, 240 pp, 2013.

BOWEN, William. G.; Bok, Derek. **O Curso do Rio**: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CASTEL, Roldán. **El asenso de las incertidumbres**: trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

CLANCY, Patrick; GOASTELLEC, Gaële. Exploring access and equity in higher education: Policy and performance in a comparative perspective. **Higher Education** Quarterly, v. 1, n. 2, 136-154, 2007.

CLARK, Burton R. Development of the Sociology of Higher Education. **Sociology of Education**, p. 2-14, 1973.

COLLINS, Randall. Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review*, v. 36, n. 6, p. 1001–1019, 1971.

CÔTÉ, J; FURLONG, A. *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2016: Routledge, 2016.

FERREIRA, Francisco. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional. *In*: HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade e pobreza no Brasil**, IPEA, Rio de Janeiro, 2000.

GOASTELLEC, Gaële. Changes in access to higher education: From worldwide constraints to common patterns of reform? *In*: BAKER, D.P; WISEMAN, A.W. (Ed.) **The Worldwide Transformation of Higher Education** (International Perspectives on Education and Society, v. 9), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, p. 1-26, 2008.

GRIPP, Glicia; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A sociologia da educação superior: ensaio de mapeamento do campo *In*: BARBOSA Maria Ligia de Oliveira (org.). **Ensino Superior**: Expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 9-36

GUMPORT, Patricia (Ed.). *Sociology of Higher Education. Contributions and their contexts*, Baltimore: The John Hopkins University Press, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Enem** 2016. Brasília, 2017.

KARABEL, Jerome. **The Chosen**: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton. Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 2005.

LAREAU, Anette. Unequal childhoods: Class, race, and family life. California, *Univ of California Press, 2011.*

MARTINS, Carlos B. Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro? *Sociologias*, v. 29, p. 100–127, 2012.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Education at a Glance**. Paris: OECD Publications, 2020.

PARKIN, Frank. **Marxism and class theory**: a bourgeois critique. Nova York: Columbia University Press. 1979

PIRES, A. Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v. 21, n.80, p. 513-531, 2013.

PIRES, André Renda Familiar e Escolaridade dos Pais: reflexões a partir dos microdados do ENEM 2012 do Estado de São Paulo. **ETD**: educação temática digital, v. 17, p. 523-541, 2015.

PIRES, André; ROMÃO, Paulo Cesar; VAROLLO, Victor. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior: a importância do eu me viro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240020, 2019.

REAY, Diane; DAVID, Miriam E.; BALL, Stephen. Degrees of Choice: Class, race, gender and higher education. **Stoke-on-Trent**: Trentham Books Limited. 2005.

SALATA, André Ricardo. **Estudar X trabalhar**: as influências do local de moradia sobre as escolhas dos jovens no município do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Clarissa; LIMA, Raquel; CARVALHAES, Flavio. O perfil institucional do sistema de ensino superior brasileiro após décadas de expansão. *In*: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. (org.) **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**, Curitiba, Appris. 2020.

SCHOFER, Evan; MEYE, J. W. The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70(6), p. 898-920, 2005. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/4145399. Acesso em: 5 abr. 2022.

SCHWARTZMAN, Simon; SILVA FILHO, Roberto Lobo; COELHO, Rooney R. Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. **Estudos Avançados**, v. 35, n. 101, p. 152-185, 2021.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOUZA, Pedro H. H. Ferreira de. **Uma história de desigualdade**: a concentração de renda entre os mais ricos no Brasil 1926-2013. São Paulo: Hucitec, 2018.

TEIXEIRA, Cauê; PIRES, André. Nível de Informação e Conhecimento sobre Políticas de Inclusão no Ensino Superior: o caso de estudantes de camadas sociais distintas do município de limeira/SP. **ETD**-Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 23 n. 2, p. 506-533, 2021.

TILLY, Charles. *Durable Inequlity*. Berkeley: University of California Press, 1998.

TRIVENTI, Moris *et al.* Advantage 'Finds Its Way': How Privileged Families Exploit Opportunities in Different Systems of Secondary Education. *Sociology*, v. 54, n. 2, p. 237–257, 3 abr. 2020.

TROW, Martin Problems in the Transition from Elite to Mass HigherEducation. Carnegie Commission on Higher Education Berkeley, California 1973.

Capítulo 9

Escolha pelo magistério, identidade e profissão docente

Hustana Maria Vargas

Regina Lúcia Cerqueira Dias

Resumo: O capítulo aborda a escolha pelo magistério em articulação com as temáticas da identidade docente e da profissão docente no Brasil, em perspectiva sociológica. Como se pode caracterizar a identidade e o exercício da profissão docente em nosso país? Quem escolhe e como escolhe o magistério? Que tipo de controle os professores ainda possuem sobre seu trabalho? São algumas indagações que procuramos responder neste artigo, através de uma pesquisa bibliográfica. Os baixos salários recebidos pelos professores e a perda de prestígio que a profissão vem enfrentando ao longo do tempo fazem com que os jovens oriundos das classes médias e das elites se afastem das licenciaturas. A valorização dos professores precisa acontecer através de planos de carreira, salários atraentes e uma maior autonomia. Para isso, a luta desses profissionais deve ser uma constante, tanto no campo político como no pedagógico, que é também político.

Palavras-chave: profissão docente; identidade profissional; saberes docentes.

Introdução

Este capítulo aborda a escolha pelo magistério em articulação com as temáticas da identidade docente e da profissão docente no Brasil, acionando o aporte teórico da sociologia da educação e das profissões, em diálogo com trabalhos recentes do campo educacional (NÓVOA, 1992; GAUTHIER, 1998; DUBAR, 1999; MONLEVADE, 2000; PINTO, 2002; LÜDKE; BOING, 2004; BARBOSA, 2009; RODRIGUES, 2002; BOUDIEU, 2013; JACOMINI; CAMARGO, 2016).

O Censo da Educação de 2020 (INEP, 2020) contabilizou 2,2 milhões de professores atuando nas 179 escolas de educação básica no Brasil. A maioria, 1.378.812, atua no ensino fundamental (63%). Na educação infantil atuam 593 mil docentes: 96,4%

do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino. A distribuição das idades se concentra nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos. Nos anos iniciais, 88,1% são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino. As faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. Já nos anos finais do ensino fundamental, atuam 753 mil docentes, sendo 66,8% do sexo feminino e 33,2% do sexo masculino. As faixas etárias com maior concentração são as mesmas dos anos iniciais. No ensino médio, são 505.782 professores: 57,8% do sexo feminino e 42,2% do sexo masculino. A distribuição das idades se concentra nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos, da mesma forma que na educação infantil[1].

A escolaridade docente tem aumentado no país em todos os níveis, da mesma forma que a adequação da formação docente, embora perdurem baixos indicadores em disciplinas específicas, como a Sociologia, em que apenas 36,3% das turmas são ministradas por professores com formação adequada. Nesse sentido, os melhores resultados são observados em Língua Portuguesa, Educação Física, Biologia, Matemática, História e Geografia, com percentuais acima de 75% (INEP, 2020).

A esses bons indicadores de qualificação docente, contrastamos o seguinte: a busca pela formação no magistério, que, na primeira década do século XXI, teve um aumento de 164% em Pedagogia, experimenta, na segunda década, um decréscimo: "O crescimento arrefece nitidamente, tanto no cômputo geral das licenciaturas, quanto nos cursos que preparam docentes para os anos iniciais da educação básica (13% e 16% respectivamente entre 2011-2016)" (GATTI *et al.*, 2019). Tanto os limites econômicos da clientela potencial para arcar com os custos da expansão da educação superior quanto a escassez de formados no ensino médio são apontados pelos autores como possíveis explicações para esse decréscimo.

Neste trabalho, pretendemos acrescentar às discussões sobre a escolha pelo magistério a perspectiva da profissão e da identidade docente. O texto está subdividido em duas seções. Na primeira, aproximamo-nos, de forma panorâmica, do estudo sobre profissões e suas hierarquias, problematizando a educação e sua atratividade nessa perspectiva. A segunda seção enfoca a identidade profissional docente, considerando o processo e a natureza do trabalho de docência.

[1] Para informações adicionais sobre características socioeconômicas e culturais dos professores brasileiros, ver Gatti *et al.*, 2019.

Profissões e a educação na hierarquia de profissões

O mapeamento da literatura sobre profissão e profissionalismo docente reserva especificidades sintomáticas. Não há sequer consenso na atribuição do conceito de profissão à docência. A literatura atravessa um *continuum* entre o questionamento da pertinência da categoria profissão atribuída à docência (SANTOS, 2011), passando pela sugestão da categoria de semiprofissão (ENGUITA, 1991) até alcançar o reconhecimento da profissão e de suas mazelas, entre eles Lüdke e Boing (2004) e Barbosa (2009).

Enguita (1991), ao refletir sobre a profissão docente, situa-a na categoria semiprofissional, numa condição intermediária entre os profissionais e os proletários: "[...] a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois polos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões". Radicalizando a reflexão, Santos (2011) aponta a complexidade da educação como impedimento para circunscrevê-la como profissão: "Admitindo-se que, em razão da liberdade humana, não há ciência capaz de desvendar os mistérios do processo de educação, domando-lhe as incertezas e imperfeições, deveria a docência abdicar de qualquer pretensão à especialidade e à busca de profissionalização?" (SANTOS, 2011, p. 22).

Lüdke e Boing (2004) realizam uma boa síntese das mazelas do profissionalismo docente:

> dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões. E a lista das fragilidades da "profissão" docente não para por aí. Poderíamos também enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a

> identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais. E isso não apenas no Brasil (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1168-9).

De fato, sem a aquisição, consolidação e controle de competências próprias, resta ao conjunto do professorado lidar com uma profissionalização afeita a uma difusa classificação relacionada a postos de trabalho ou a posições hierárquicas (DUBAR, 1999).

Não obstante a diversidade de pontos de vista sobre a educação como profissão, adotamos um guia para prosseguir na análise. Como entenderemos *profissões*? Adotamos aqui a síntese de Rodrigues (2002), para quem:

> As profissões são uma forma de organização e controle do trabalho. Existe profissionalismo quando um grupo educacional organizado adquire o poder de determinar quem é qualificado para exercer que tipo de atividades, impedindo outros de o fazerem, bem como o poder de controlar os critérios de avaliação da qualidade do exercício profissional. Trata-se de uma forma de regulação do trabalho e do emprego baseada na valorização de quatro princípios organizativos: certificação formal, por diplomas, do conhecimento científico e das competências específicas; autonomia de decisão sobre o tipo e a forma de realização do trabalho; autorregulação e fechamento no acesso ao mercado de trabalho e, finalmente, orientação da atividade para resolução de problemas. (RODRIGUES, 2002, p. 9).

Mediante tal síntese, levantamos uma questão inicial: trabalhadores da educação em nosso país se enquadram nas especificações acerca de profissionalismo apontadas por Rodrigues (2002)? Sempre que possível, discutiremos a questão em comparação com outros grupos profissionais.

Nesse sentido, devemos introduzir um refinamento para o exame da identificação da existência das profissões e de sua dinâmica. É necessário identificarmos os atores envolvidos no processo — no caso do magistério, associações profissionais, agentes públicos do Estado, empregadores, público que busca a educação, sistema de ensino que

oferece formação docente, entre outros — e sua correlação de forças (RODRIGUES, 2002).

É assim que enquadraremos nossa abordagem sobre a profissão docente nesta seção: interpelando agentes e circunstâncias envolvidas na constituição da profissão, os recursos que mobilizam e seus efeitos, discutiremos alguns limites e possibilidades.

No caso da docência no Brasil, existe uma certa confusão e profusão de possibilidades de acesso ao magistério, com ou sem diploma. Embora a figura do professor leigo esteja em extinção, as múltiplas possibilidades de formação abrem um espaço de indeterminação sobre a função do diploma para o desempenho desse cargo. Ora, autores como Freidson (1996) salientam a participação ativa da universidade na constituição das profissões, pois na sociedade moderna, via de regra, é nela que se adquire o saber especializado — transmitido pelo currículo elaborado por outros membros do grupo. Dessa forma, credencia-se com o diploma o exercício profissional. Nesse caso, estamos diante do "fechamento" oriundo da tradição weberiana na sociologia das profissões, expresso pelo monopólio do controle sobre o mercado de trabalho e do controle da entrada e da saída dos membros, um elemento diferenciador entre profissão e ocupação.

Finalizando o exame desse aspecto da discussão, uma vez obtido o diploma de professor (no ensino médio ou superior), novos espaços de classificação surgem, depondo contra uma consolidação profissional mais homogênea do grupo.

Com relação ao regime jurídico do trabalho, o concurso para a carreira de magistério no setor público é obrigatório pela legislação brasileira[2]. No entanto, muitas vezes esses concursos ou não são realizados, contratando-se professores em condição transitória, ou são muito insuficientes em sua concepção e execução, o que os torna insuficientes para verificação de qualificação profissional mínima.

Já Lüdke e Boing (2004) evidenciam a heterogeneidade da profissão docente, seja pelas diferentes disciplinas abraçadas pelos professores, que por vezes determinam traços nítidos de conotação profissional, seja pela integração funcional a um grau de ensino, seja pelas diferentes exigências de formação. Na hierarquia "profissional", os professores

[2] Art. 206, V da Constituição da República Federativa do Brasil: "valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com **ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas"** (BRASIL, 1988, negrito nosso).

seriam enquadrados numa ordem hierárquica sólida, organizada da seguinte forma: no primeiro escalão situam-se os professores cujas atividades predominantes são de cunho científico e de pesquisa; no segundo, estão os que desempenham tanto atividades de pesquisa como atividades de ensino; no terceiro, finalmente, estão confinados aqueles professores cujas atividades concentram-se no ensino e na formação de professores (LÜDKE; BOING, 2004). Vale aduzir que as céleres modificações na estrutura do mercado educacional, aliando fusão de grupos, modernização de processos por meio de tecnologia digital, vêm operando uma nova forma de organização — ou reorganização fragmentadora — do trabalho docente. Resulta no desmembramento de funções docentes que, no limite, promovem uma "desagregação[3] do trabalho" docente (VARGAS; ZUCCARELLI; HONORATO, 2021).

Essa problemática concorre para fechar o círculo vicioso da desprofissionalização docente: para Bosi (1996), várias profissões aspirantes não se tornam profissões no sentido pleno, porque não atingem níveis de conhecimento e dedicação para o serviço, considerados necessários para esse *status*. Da mesma forma, no caso da docência no Brasil, os contornos do profissionalismo vão sendo delineados em interlocução com a sociedade política e com a sociedade civil, e não na perspectiva da dimensão intelectual da divisão do trabalho (WEBER, 2003).

No mesmo sentido, Barbosa (2009) mostra que o aumento do número de professores necessário para fazer frente à expansão do sistema educacional no Brasil não se fez acompanhar do estabelecimento de um conjunto de saberes e técnicas associadas ao trabalho do grupo e à consciência partilhada do pertencimento a um corpo social a partir do qual se organizam as identidades, individuais e coletivas, bem como as estruturas da carreira profissional (BARBOSA, 2009, p. 109).

Reforça ainda essa percepção a pesquisa de Leme (2012) sobre atratividade da docência entre licenciandos de várias áreas e discentes de Medicina da USP[4], ao concluir que o reconhecimento do professor como o único profissional a deter conhecimentos e

[3] Relacionada à modernização da educação, especialmente relacionada ao crescimento do uso das tecnologias digitais. Refere à substituição do trabalho acadêmico por múltiplas funções especializadas, como professores, tutores, profissionais de mídia educacional, criadores de conteúdo etc.

[4] Nessa pesquisa, a autora investigou o desejo pelo magistério na educação básica em algum momento das vidas de estudantes de licenciatura e de medicina.

habilidades para o ensino colaboraria para a atratividade do magistério na educação básica.

Labaree (2003) levanta, por sua vez, um aspecto muito peculiar do magistério: o baixo *status* atribuído a uma profissão exercida "contra" alunos que são obrigados, pelos pais e pelo governo, à escolarização. Os alunos são obrigados, por leis de evasão escolar, pelo mercado de trabalho e pelo costume social, a passar pelo menos 12 anos de suas vidas submetidos à escola, resistindo ativamente à aprendizagem como uma intromissão injusta em suas vidas. Também por esse motivo, o ensino envolve uma relação emocional complexa com os alunos. Além disso, os professores teriam que exercer sua profissão em condições de isolamento de colegas e com um grau de incerteza maior do que em qualquer outra profissão: quem seria o cliente, considerando-se que devem atender, simultaneamente, às necessidades e demandas dos alunos, pais e comunidade. Labaree, por tudo isso, considera que professores não têm obtido crédito para as circunstâncias difíceis em que trabalham. Para a maioria das pessoas que não ensinam — cidadãos, pais e futuros professores — ensinar parece fácil.

Essa discussão é adensada por Nóvoa (1995), para quem o momento forte de produção de um discurso científico em educação, bem como de afirmação profissional dos professores, contém igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provoca a "deslegitimação" dos professores como produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como "autoridades científicas" no campo educativo. Essa condição instaura a cultura da performatividade, tal qual proposta por (BALL, 2005). Nessa cultura há uma tendência a nomear, diferenciar e classificar, e os profissionais tendem a observar regras geradas de forma exógena, que fazem com que a prática profissional seja constrangida pela necessidade de satisfazer julgamentos impostos a partir de fora. Ball considera que esse é o caso específico da carreira docente.

Na mesma direção apontam Puggian e Martins (2011), para os quais a crescente regulamentação da educação brasileira produz reflexos diretos no fazer profissional do professor. O Ministério da Educação atua no controle dos resultados e na parametrização do ensino, produzindo indicadores de qualidade em todos os níveis de ensino. Essa noção de qualidade, por sua vez, está vinculada a determinados parâmetros de resultados, tais como percentuais de aprovação, volume de matrículas e *ranking* em exames de desempenho, estabelecendo uma lógica da certificação por conformidade.

Tudo isso contribui para a não constituição de uma identidade profissional mais homogênea e consistente, como acontece, por exemplo, no caso dos médicos, advogados ou engenheiros, cujas carreiras são dotadas de um senso de importância e de uma forte identidade, que podem ser expressos na fala de um presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, interrogado sobre a pertinência da manutenção do exame da Ordem:

> Existem profissões que exigem uma regulamentação mais rígida por conta do peso que têm na sociedade. Um advogado lida com questões essenciais, como a liberdade. Um médico, por outro lado, lida com vidas. O engenheiro é responsável por obras, que, se malfeitas, causariam um estrago enorme. Profissões assim precisam ser regulamentadas, não só no Brasil como em qualquer parte do mundo (CAVALCANTI, 2011).

A subordinação estrita a normas e diretrizes emanadas do Ministério da Educação e de seus órgãos explica grande parte da falta de autonomia dos professores, distantes da situação de independência característica dos grupos profissionais, que se autodeterminam, se autocontrolam e se autoconduzem. Considerando-se o aspecto organizativo do magistério, efetivamente, os vários sindicatos e conselhos científicos e acadêmicos da área (Anfope, ANPEd, Anpae)[5] não substituem o papel de conselhos e ordens. Esses seriam órgãos com personalidade jurídica de direito público com função básica de disciplinar e defender a profissionalização do magistério em distintas fases: preventiva ou educacional sobre a importância da qualificação profissional para o exercício do magistério; e acompanhamento e verificação da qualidade das práticas profissionais. Funcionariam como entidades políticas de inserção, participação, sugestão e encaminhamento aos órgãos competentes de projetos de interesse da sociedade em relação às políticas públicas de educação. Para além de um arcabouço jurídico e institucional do setor da educação, o conselho ou ordem permeia a vida social e profissional, objetivando garantir o compromisso com a qualidade dos serviços educacionais prestados à população, o zelo pela conduta ética dos profissionais, a luta por uma sociedade justa dentro de um país de interesses contraditórios (VEIGA, 2006).

[5] Anfope: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPEd: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; Anpae: Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

Um outro aspecto concerne às relações entre acesso aos postos de trabalho de maior prestígio no mercado de trabalho e a natureza administrativa e organizacional das instituições de ensino superior pode ser observado em Prates, Silva e Paula (2012). Os autores verificaram que tanto bacharéis quanto licenciados formados em instituições públicas ocupavam cargos de maior prestígio no mercado de trabalho quando comparados com indivíduos bacharelados ou licenciados em instituições particulares. Na medida em que a maior oferta de vagas nas licenciaturas em nosso país ocorre fora das instituições de ensino públicas tradicionais, temos aqui mais um fator que pode ser associado às desvantagens do magistério como profissão.

Do ponto de vista do rendimento do diploma, Bourdieu (2013) pontua que os que vendem sua força de trabalho buscam valorizar ao máximo seus diplomas e certificados e, por outro lado, os que compram tendem a atribuir o menor preço possível às capacidades desses trabalhadores, presumidamente garantidas pela formação e certificação. Bourdieu (2013, p. 152) ainda observa que "No entanto, seria falso ver uma antinomia no fato de que o diploma é tanto mais precioso (caro) quanto mais raro é". Em sua análise, a força do diploma não se verifica pela quantidade de seus detentores, mas sim pelo capital social atribuído e relacionado ao certificado. A distinção social do diploma, e consequentemente seu valor simbólico e material, relaciona-se em grande medida à especificidade dos grupos que os detêm e, por isso, relaciona-se muito mais ao seu capital social, o que esclarece fragilidades da categoria do magistério também por esse ângulo.

A partir de todas essas considerações, vislumbramos a posição do magistério numa hierarquia de profissões. O valor atribuído ao trabalho realizado pelos profissionais do magistério não está diretamente associado à competência técnica a partir da formação (diploma), mas está, de acordo com os apontamentos de Bourdieu (2013), muito mais atrelado ao valor simbólico atribuído ao magistério comparativamente a outras profissões/cargos na estrutura social. Isso contribui para estabelecer uma hierarquia social das carreiras nos sistemas de ensino.

Considerando mercado de trabalho, o magistério tem passado por um processo de desvalorização simbólica e material. Reis e Machado (2013) indicam que para o Brasil os rendimentos mais elevados se concentram nas formações em medicina e engenharia e, no extremo oposto, os mais baixos estão relacionados à educação e letras. Destacam, ainda, que a probabilidade de o trabalhador ter uma ocupação diretamente relacionada

com a sua formação é maior em quase todas as áreas, em comparação com os indivíduos com formação na área de educação, mantendo os demais fatores constantes. Tal distorção foi objeto de meta sobre a "valorização do professor" no Plano Nacional de Educação, que previa igualar, até o ano de 2020, a renda média dos professores às de outros profissionais com a mesma escolaridade[6]. Além disso, os planos de carreira não mostram a possibilidade de professores "subirem na profissão" sem deixarem a sala de aula, desmotivando bons candidatos a professores e bons professores, que acabam por procurar funções fora da sala de aula para obter promoção, uma vez que ficar na sala de aula não rende bons resultados financeiros e sociais (GATTI *et al.*, 2011).

Ironicamente, entre as reflexões mais propositivas sobre o magistério, até mesmo em documentos oficiais como o mencionado Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a própria Constituição Federal, encontramos sempre a ideia de "resgate", "recuperação", "revalorização", denunciando claramente alguma perda havida na condição profissional do professor.

Muitos autores (PINTO, 2002; BARBOSA FILHO *et al*., 2009; MONLEVADE, 2000; FERNANDES *et al*., 2012; CAMARGO; JACOMINI, 2011; GATTI, 2012; JACOMINI, ALVES; CAMARGO, 2019) associam as origens dessas perdas ao processo de universalização da educação, empreendido às custas do salário e da carreira docente.

> Entre os anos de 1980 e 2000, nota-se uma perda salarial relativa dos professores do setor público. Esta perda é maior em alguns Estados. No entanto, não se nota um padrão específico de perda por Estado, para todos os níveis de ensino. Esta não regularidade nos resultados nos leva a inferir que não há nenhuma política educacional consistente para elevar a remuneração dos professores. (BARBOSA FILHO *et al.*, 2009, p. 626).

Uma das explicações está atrelada

> ao maior crescimento das matrículas e do número de professores do que da arrecadação de tributos. Com dois gravames: a escolarização obrigatória e real se estendeu para antes dos sete anos e para além dos onze e os tributos,

[6] Em 2020, professores ganhavam 78,5% do salário médio de profissionais com a mesma escolaridade.

> principalmente os federais, aumentaram menos no campo dos impostos do que das contribuições sociais — estas últimas não vinculadas à educação. (MONLEVADE, 2000, p. 70).

Considerados todos esses aspectos, evidencia-se a cabal fragilidade da docência enquanto profissão em nosso país, enunciando pontos a serem disputados em favor de seu fortalecimento, tais como a qualidade e exclusividade da formação do docente, a valorização da profissão em termos de planos de carreira e de níveis salariais.

Atratividade da profissão docente em nosso país

O que nos dizem os dados sobre escolha pelo magistério? Resultados do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) mostram que 11% de todos os alunos que fizeram o exame estavam interessados em se tornar professores do ensino fundamental ou médio. Entre esses, apenas 5% estavam entre os 20% com melhor desempenho, e 16% estavam entre os 20% com pior desempenho (LOUZANO *et al*., 2010). O que tais dados sinalizam?

Inicialmente, vamos problematizar a discussão sobre vocação ou aptidão. Noelle Bisseret (1978) já nos mostrava como o conceito de aptidão contou com o auxílio de determinados conhecimentos científicos para se transformar em um discurso cujo objetivo era encobrir e justificar as desigualdades sociais. A partir da análise de discursos de correntes científicas de diferentes épocas, a autora argumenta que, após a Revolução Francesa, a noção de aptidão foi progressivamente senda usado como suporte para justificar e manter as desigualdades sociais e escolares que as traduzem e perpetuam. Como a nova sociedade e as instituições escolares são colocadas como igualitárias, a causa das desigualdades só podia ser atribuída a um dado natural (BISSERET, 1978, p. 31).

Pelo contrário, as mudanças no mercado de trabalho e a sua relação com a formação profissional exigida, bem como as representações sociais das profissões, associadas a *status* e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade para a escolha entre as diferentes áreas de trabalho.

Duru e Mingat (1988) produzem uma lista de elementos influentes na escolha profissional: possibilidades de emprego e de remuneração, a característica mais ou menos difícil e seletiva dos estudos, sua duração, sua característica mais ou menos intensiva e os

recursos mobilizáveis pelos estudantes. Também deve-se considerar as representações que os sujeitos têm de si mesmos, relativas à sua capacidade intelectual, às suas habilidades em geral e ao capital informacional sobre o sistema universitário e as profissões. Trata-se, portanto, de um fenômeno complexo, que não se reduz a questões de preferências ou inclinações pessoais.

Mesmo considerando as múltiplas possibilidades de escolha profissional, quando se analisa com o jovem as viabilidades, as contextualizações, as realidades e suas prioridades, a escolha torna-se limitada. Lisboa (*apud* NOGUEIRA; PEREIRA, 2010) explica que são limitações que vão além da situação da profissão frente ao mercado de trabalho no presente e no futuro. O que o indivíduo escolhe é "[...] limitado por objetivos que vão, desde as expectativas familiares, até o que existe de mais viável dentro da sua realidade, sendo, muitas vezes, até contraditório com seus desejos e possibilidades pessoais" (*Ibid.* p. 44). O aspecto salarial, embora seja fator forte quando há a possibilidade de escolha, não cerca todas as questões que envolvem a atratividade de uma profissão. Outros elementos, tanto de ordem individual como contextual, também compõem a motivação, os interesses e as expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho. Muitas vezes até não há escolha apriorística, mas inserção por oportunidades pontuais.

Assim, o projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas, ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, *status* associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas em relação ao futuro.

A opção específica pelo magistério também está inserida no contexto anteriormente exposto. Como explica Valle (2006), repousa sobre algumas lógicas, relacionadas com as representações que se tem de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção no mundo do trabalho e, em particular, do exercício da docência. Para analisar essa questão, a autora desenvolveu estudo visando compreender a lógica das escolhas profissionais distinguindo as "motivações que influíram na decisão de professores dos anos iniciais ou que os impelem as outras profissões, despertando velhos sonhos e nutrindo novas ambições" (VALLE, 2006, p. 179).

Valle (2006) constatou que as motivações para o ingresso no magistério evocadas pelos professores interrogados permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira. Pelos estudos, ao longo de décadas, essas motivações vêm sendo a justificativa para a escolha da docência e permanência nela. Talvez o fato de a grande maioria dos docentes nas redes de ensino e dos licenciandos serem do sexo feminino coloque a questão de gênero em nosso contexto social como um dos fatores intervenientes nessas motivações e na escolha pela docência.

O desejo de desempenhar um papel na educação também aparece em sua pesquisa, na qual os professores interrogados se veem, na sua maioria, como "agente de transformação social" e procuram orientar-se segundo algumas circunstâncias conjunturais, que combinam valores de natureza intrínseca (claramente privilegiados nas lógicas de integração e de profissionalização) com valores exógenos, esses relacionados sobretudo com o dever comunitário, o valor social.

Gertel e De Santis (2002, *apud* GATTI; BARRETO, 2009), analisando essa questão na Argentina, partem da ideia de que, para compreender as escolhas profissionais, é necessário encontrar as causas determinantes que influenciam os estudantes secundários na decisão de ingressar nos cursos de formação de professores. No estudo desenvolvido pelos autores, buscou-se analisar as características dos indivíduos que optaram pela docência depois de concluído o ensino médio. Observaram algumas tendências: para as escolhas ocupacionais, no geral, as decisões dos homens são influenciadas pela possibilidade de carreira e as das mulheres são mais sensíveis à possibilidade de salário imediato, e isso pode estar determinando que um número muito maior de mulheres do que de homens esteja optando pela docência. Encontraram também o dado que os estudantes que optam pela docência tendem a ser de classe socioeconômica menos favorecida, o que corrobora também a perspectiva de busca de um salário imediato para sobrevivência, bem como o significado de ascensão social encontrado entre grupos de professores. Essas inferências também podem ser admitidas para o Brasil, se levarmos em conta dados já analisados das bases da PNAD/IBGE e do Enade/INEP (GATTI; BARRETO, 2009).

Em alguns casos verifica-se a inspiração decorrente de professores exemplares que serviram de modelos ou, ainda, de familiares envolvidos nessa área profissional. Em geral, no entanto, observa-se que os baixos rendimentos não costumam ser atrativos para candidatos das camadas mais abastadas da sociedade (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010). E, nesse caso, destaca-se que muitos profissionais passam a atuar em campos não relacionados com suas titulações.

De qualquer forma, para o nosso caso, não apenas o magistério tem atraído poucos candidatos, como a evasão dos cursos de licenciatura sugere atenção. A evasão média nacional nesses cursos é de 16,7% ao ano, e a taxa de não conclusão média nacional é de 41,7% ao ano (ANIBAL, 2013). Até mesmo as vagas públicas acompanham essa tendência: em 2012, nas universidades estaduais paulistas, houve decréscimo de cerca de 30%, comparando-se a 2008. Mesmo quadro encontramos nas vagas abertas pela expansão e interiorização das universidades federais: na Universidade Federal Fluminense, os novos cursos de licenciatura e de Pedagogia no interior do estado receberam menos de um candidato por vaga no vestibular de 2012 (VARGAS, 2014).

Outra evidência facilmente observável é que, simultaneamente ao esvaziamento das licenciaturas, o magistério tem passado por um processo de desvalorização tanto no imaginário social quanto objetivamente, ou seja, vem passando por um processo de perda do seu valor simbólico e material. Em levantamento feito pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), com intuito de analisar os salários pagos aos professores em diferentes localidades, destaca-se que os docentes brasileiros estão nas piores posições, quando o assunto é salário do professor (MARQUES, 2021).

Gatti e Barreto (2009) aduzem ainda que, nos últimos 20 anos, na maioria dos países, os vencimentos dos professores têm diminuído em relação a outras ocupações que exigem os mesmos níveis de educação e formação. Além disso, em 70% dos países estudados, o professor leva pelo menos 20 anos para mudar de base na escala salarial, o que é muito tempo em comparação a outras profissões.

Dadas essas condições, compreende-se por que o magistério exerce baixa atratividade, conforme constatado por Gatti *et al.* (2011). O desencanto com o magistério está traduzido no envelhecimento da profissão. A pesquisa Talis 2018[7] mostrou que, ao longo das primeiras décadas do século XXI, o contingente docente envelheceu no Brasil,

[7] Talis: Teacher and Learning International Survey.

com um aumento de quase 90% na proporção de professores dos anos finais do ensino fundamental com mais de 50 anos, enquanto a proporção de professores com menos de 30 anos diminuiu para menos da metade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Finalmente, mencionemos o que alguns autores têm denominado "mal-estar" docente, com duas características: a atividade docente tem se tornado cada vez mais complexa, porém o prestígio social da profissão docente tende a diminuir.

Mas em quê, de fato, consiste a atividade docente? Pode ser associada estritamente a mal-estar? É o que examinaremos a seguir.

Identidade e profissão docente

De forma generalizada, o campo reconhece a condição de "mal-estar" docente. Em contraposição a ela, Jesus (2012) propõe a recuperação ou a instauração de boas práticas que instaurem o "bem-estar docente". Para além dos aspectos materiais da profissão, entende que os professores deveriam ser treinados em competências que permitissem uma melhor gestão do imprevisível ou do espaço de incerteza que é atualmente a sala de aula, principalmente em aptidões sociais e assertividade. Para discutir essas questões, analisaremos estudos que tratam sobre o tipo de controle que os professores ainda possuem sobre os modos de concepção e execução de seu ofício. Sabendo-se que é no contexto do trabalho docente que a identidade do professor se consolida, quais são os limites e possibilidades de uma prática mais autônoma vivenciada por esses profissionais em seu cotidiano?

O processo e a natureza do trabalho docente

Os estudos que tratam sobre o processo e a natureza do trabalho docente giram principalmente em torno da tese da proletarização dos professores. Há estudiosos que defendem essa teoria; outros, por sua vez, criticam-na e a consideram inadequada para interpretar o trabalho docente. Existem ainda autores que a tomam em seus trabalhos de maneira mais flexível, ressaltando as resistências empreendidas pelos professores no cotidiano escolar, ou mesmo o papel dos docentes como intelectuais.

A natureza dos estudos sobre a proletarização do trabalho do professor pende para o caráter teórico-histórico, com poucas pesquisas empíricas. Os trabalhos que seguem tal

perspectiva (ARROYO, 1985; SÁ, 1986; SANTOS, 1989) partem do ponto de vista de que o professor é um trabalhador assalariado, que vem passando por um processo de desqualificação, de perda de prestígio e de controle sobre o seu processo de trabalho. A intervenção racionalizadora do capital na produção se estendeu também ao processo educacional, resultando em condições de trabalho caracterizadas pelo parcelamento das tarefas, pela rotinização e pela hierarquização. O professor teve expropriado o seu saber e vem perdendo suas habilidades de ofício. Segundo essa visão, o docente foi destituído de sua autonomia, sem controle sobre os fins do seu trabalho e sobre os modos de execução dele.

Segundo Enguita (1991, p. 48):

> [...] a regulamentação do ensino passou, com o tempo, da situação de requisitos mais gerais para a de prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino. A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação etc.

Existe uma grande divergência entre os autores que partem da perspectiva da tese da proletarização para interpretar o trabalho docente em relação ao enquadramento do professor em uma classe social. Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) identificam os professores ao operariado. De acordo com os autores, há uma aproximação real dos professores com o proletariado, no que diz respeito às relações de trabalho e em seu processo de organização e de luta. No entanto, no que se refere à questão da autonomia, eles percebem que o professor possui um grau de autonomia bem maior que um operário, pois reconhecem "que no espaço escolar se vive um ambiente menos autoritário que no espaço das fábricas e dos serviços em geral" (*Ibid*., p. 97).

Para Apple (1995), os professores têm uma localização contraditória de classe, pois estão situados simultaneamente em duas classes, já que "partilham dos interesses tanto da burguesia, quanto da classe operária" (*Ibid*., p. 32). Como estão passando por um processo de proletarização com a consequente perda do controle sobre o seu trabalho, é

possível, segundo o autor, "que esses interesses contraditórios se aproximem dos interesses de outros (as) trabalhadores (as) e dos (as) negros (as) que historicamente têm enfrentado o uso de procedimentos similares por parte do capital e do Estado" (*Ibid*., p. 32).

A nosso ver, a tese da proletarização resultou inegavelmente em uma importante contribuição para a compreensão do trabalho docente. Ao denunciar as difíceis condições de trabalho do professor, a perda de prestígio e de autonomia que esse profissional vem experimentando ao longo do tempo, ela expôs a difícil realidade vivida pelos docentes no cotidiano escolar. No entanto, poucas pesquisas empíricas confirmam, ou não, os pressupostos dessa teoria. Os trabalhos desenvolvidos dentro de tal referencial tendem a um caráter teórico-histórico, e os professores não são ouvidos sobre a sua percepção em relação ao seu processo de trabalho.

Outro ponto que nos parece problemático na tese da proletarização é o modelo das analogias utilizado por muitas das análises que partem dessa teoria, ou seja, os autores transferem, de forma mecânica e automática, para o estudo do processo de trabalho nas escolas, todos aqueles aspectos que caracterizam o processo de trabalho diretamente produtivo, sem levar em conta as especificidades do trabalho no ensino. Esses estudos não contribuem para desvendar a complexidade desse tipo de atuação e, sem o conhecimento profundo do ofício do professor e dos saberes que o envolvem, é problemático e superficial discutir a questão da autonomia docente. A análise simplista do trabalho docente também não leva muitas vezes em consideração elementos como gênero e raça. Além da categoria classe, a nosso ver, tomada por si só, não permitir o entendimento do trabalho docente, o próprio conceito de classe social deve ser ampliado, não se restringindo à sua dimensão econômica. O conceito de classe social de Thompson (*apud* COSTA, 1995) é o que nos parece mais correto para o entendimento da posição de classe que os professores ocupam. Segundo o autor, "a classe é uma formação econômica e é também uma formação cultural" (*Ibid*., p. 581).

Há estudiosos que, partindo da tese da proletarização dos docentes, abordam de maneiras distintas essa questão, impingindo-lhe mais flexibilidade, sem a rigidez do modelo fabril, que transfere de forma mecânica e automática para a análise do processo de trabalho escolar todos aqueles elementos que caracterizam o processo de trabalho diretamente produtivo (APPLE, 1995; GIROUX, 1986). Apple (1995) defende a ideia de que no cotidiano escolar os sujeitos não são determinados pela estrutura de dominação,

há um desempenho ativo dos agentes sociais, pois os professores desenvolvem, em suas práticas educativas, formas de resistência a ela. Apple (1995), entretanto, faz questão de afirmar que os professores não são pessoas situadas apenas numa classe, são também indivíduos situados num gênero específico. A maioria do professorado, com a feminização do magistério, pertence ao sexo feminino, e em toda categoria profissional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens (*Ibid*., p. 32). Para esse autor, a maioria dos pesquisadores comete um erro ao negligenciar esse dado em suas análises sobre o processo de proletarização do professor, ou seja, que uma determinada posição pode ser mais ou menos proletarizada, dependendo de como ela se relaciona com a divisão sexual do trabalho. Sem a análise dessas duas dinâmicas, classe e gênero, não se podem compreender as razões pelas quais os procedimentos para racionalizar o trabalho dos professores têm se desenvolvido.

Conhecem-se, entretanto, outros estudos sobre o trabalho docente que não giram em torno da tese da proletarização, que são também importantes no sentido de ampliar o entendimento sobre esse tipo de trabalho e a questão da autonomia do professor.

Os estudos desenvolvidos por Giroux (1986, 1992) sobre o trabalho docente representam um avanço, a nosso ver, na interpretação dessa questão quando elabora a categoria de intelectual transformativo para reestruturar e repensar esse tipo de trabalho. Segundo o autor, o professor é um intelectual, um profissional reflexivo e seu trabalho jamais pode ser definido em termos puramente instrumentais ou técnicos. Entretanto, Giroux (1992) ressalta também a pouca confiança na capacidade intelectual dos professores pelos articuladores de reformas educacionais, pois "a inteligência, julgamento e experiência" que esses profissionais poderiam oferecer na elaboração e implementação delas são ignoradas (*Ibid*., p. 159).

Giroux (1986) salienta as contradições e formas de resistência que caracterizam o espaço escolar que, em sua opinião, não é um lugar neutro e deve ser visto como local econômico, cultural e social. Critica os teóricos da reprodução social que "relegam a ação humana a um modelo passivo de socialização e enfatizam exageradamente a dominação" (*Ibid.*, p. 119). Para o autor, há uma resistência ativa dos professores à dominação, a qual não é vista apenas como o reflexo de forças externas, o capital, o estado etc., mas também como parte do processo de autoformação própria da classe trabalhadora (*Ibid*., p. 137). Mas, ainda segundo ele, é necessário atentar para o fato de que "nem todos os

comportamentos de oposição têm uma significação radical", nem é todo comportamento de oposição enraizado em uma reação à autoridade e à dominação" (*Ibid*., p. 140).

Entre os estudos sobre o trabalho do professor que não giram em torno da tese da proletarização e que enriquecem a compreensão sobre o tema, ressalta-se a interessante investigação efetuada por Gauthier *et al*. (1998) sobre o saber docente. No estudo, os autores refletem sobre tal categoria, constituinte da identidade do professor, através de uma extensa literatura, resultante de pesquisas efetuadas por vários estudiosos que tentaram estabelecer um "repertório de conhecimentos" que corresponda aos saberes profissionais próprios do professor.

O trabalho dos autores contribui sobremaneira para identificar esses saberes dos professores e desvendar a natureza do trabalho docente. Muitos estudos sobre o processo de trabalho docente abordam a questão da complexidade do ofício de ensinar, inclusive para ressaltar a sua especificidade e diferenciá-lo de outras profissões, mas são quase sempre considerações gerais que não permitem um entendimento satisfatório das peculiaridades desse trabalho. São considerações dos autores:

> [...] as inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos, com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica, podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério. (Gauthier *et al.*, 1998, p. 18).

Não existem ainda, segundo esses estudiosos, respostas definitivas às seguintes questões em relação ao repertório de conhecimentos próprios ao ensino: "Que repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes à sua utilização?" (*Ibid*., p. 19). Para eles, apesar de a tarefa de desvendar esse repertório ser árdua, ela é de extrema importância, pois:

> [...] constitui uma condição fundamental para a profissionalização do ensino e permite contornar dois obstáculos fundamentais que sempre se interpuseram à pedagogia: primeiro, o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes; segundo, o das ciências

> da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério. (*Ibid*., *p*. 19).

Ao refletirem sobre o trabalho de ensinar, os autores analisam as seguintes ideias pré-concebidas sobre como exercer bem esse ofício: "basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência, ou ter cultura" (*Ibid.*, p. 28). Segundo os autores, "embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino" (*Ibid.*, p. 28). Daí a expressão utilizada por eles para identificar a situação problemática em que se encontra a profissão de professor, a de "um ofício sem saberes".

Mas, para eles "a tendência inversa também existe, ou seja, a de formalizar o ensino, mas reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade" (*Ibid*., p. 25.). Podemos resumir essa situação através de outra expressão utilizada pelos autores: "saberes sem ofício". As faculdades de Educação produziram saberes formalizados a partir de algumas pesquisas, mas "esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas" (*Ibid.*, p. 26).

Para esses estudiosos, é preciso evitar esses dois erros, "um ofício sem saberes" e "saberes sem ofício", e caminhar, vencendo o desafio da profissionalização, rumo à construção de "um ofício feito de saberes". Eles identificam os saberes necessários ao ensino, como o disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica. Porém, é sobre esse último saber citado, o da ação pedagógica, que "é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula, que esses pesquisadores concentram seus esforços na tentativa de revelá-lo" (*Ibid*., p. 33).

Os autores analisaram várias pesquisas sobre a prática dos professores em sala de aula, e o resultado nos surpreende pela riqueza e variedade de saberes que envolvem o exercício do magistério. Citaremos alguns desses saberes, pois não é possível descrever neste trabalho todos eles: gestão da matéria que envolve o planejamento dos objetivos do ensino, dos conteúdos de aprendizagem, das atividades de aprendizagem, a gestão da

matéria no processo de interação com os alunos, a avaliação da fase de gestão da matéria, a gestão da classe e vários outros.

Além da descrição detalhada desses saberes, fica evidente, no trabalho desenvolvido pelos autores, que "existem comportamentos de ensino mais eficazes que outros no tocante, de um lado, à preparação, à apresentação e à avaliação dos conteúdos e, de outro lado, à moderação do comportamento dos alunos" (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 275).

O estudo desenvolvido por esses pesquisadores leva-nos a pensar que, por mais que o professor sofra várias formas de controle no exercício da sua profissão, há uma infinidade de saberes envolvidos no ofício de ensinar; ofício esse interativo, que implica uma relação intensa com os alunos, que possibilita margens de autonomia a esse profissional. Acreditamos, ainda, na necessidade de vencer o desafio da profissionalização do ensino, construindo um ofício feito de saberes. Daí a importância de desvendar esses saberes, contribuindo para a revalorização da profissão docente.

Outro estudo que nos fornece pistas sobre o professor e seu trabalho, que ajuda a ampliar a nossa compreensão sobre essa temática e a questão da autonomia, é o trabalho desenvolvido por Nóvoa (1992). Esse autor ressalta a importância de se conhecerem as dimensões pessoais e profissionais do professor, pois sua ação pedagógica é influenciada também pelas suas características pessoais e pelo seu percurso de vida profissional.

Segundo Nóvoa (1992), durante muito tempo, até a década de 1980, essas dimensões não eram contempladas nos estudos pedagógicos, que concentravam suas atenções exclusivamente sobre as práticas de ensino. O interesse pela vida e a pessoa do professor é, portanto, recente. De acordo com esse autor, estamos no cerne do processo identitário da profissão docente e o conhecimento da dinâmica "que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor" é fundamental na construção desse processo (NÓVOA, 1992, p. 15). Para ele,

> o processo identitário passa também pela capacidade de exercemos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (NÓVOA, 1992, p. 17).

Segundo o autor, é imprescindível que os docentes consigam se tornar produtores de sua profissão e não simples executores de tarefas.

Procuramos, ao explicitar e analisar as diferentes perspectivas sobre a natureza e o processo do trabalho docente, compreender melhor esse trabalho complexo e refletir acerca das possibilidades de se instaurar um "bem-estar docente".

Considerações finais

Grande parte dos docentes no Brasil estão submetidos a difíceis condições de trabalho e são mal remunerados se comparamos os salários recebidos por eles aos de outros profissionais que possuem uma formação em nível superior. Como já mencionado neste capítulo, os rendimentos mais baixos estão relacionados à formação em Educação e Letras. Nos discursos oficiais, essa é uma profissão fundamental para a formação do cidadão e para o desenvolvimento econômico do país. No entanto, na prática, o discurso não se efetiva, pois a educação não tem sido prioritária para o Estado brasileiro.

De acordo com Libâneo (2001, p. 65), "se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional".

Os baixos salários recebidos pelos professores e a perda de prestígio que a profissão vem enfrentando ao longo do tempo fazem com que os jovens oriundos das classes médias e das elites se afastem das licenciaturas e procurem formações que propiciem a eles exercerem profissões bem valorizadas simbolicamente e materialmente. Atualmente os que buscam as licenciaturas são majoritariamente indivíduos pertencentes às classes populares, e o fazem em sua maioria não por desejarem ser professores, e sim por ser o possível a eles devido às difíceis condições objetivas de vida. No entanto, a opção pelo possível à realidade vivenciada por esses jovens das classes populares não significa que não se adaptarão aos cursos de licenciatura e desejarão ser professores. Podem adquirir o "gosto" pelo magistério ao longo de suas vivências como estudantes nas licenciaturas. Por outro lado, os cursos de formação de professores precisam se adaptar a esse novo perfil de discente, que muitas vezes é também trabalhador, estudou,

em sua maioria, em escolas públicas que vêm sofrendo um processo de decadência e são oriundos de famílias com reduzido capital econômico e cultural.

Os saberes são constituintes da identidade profissional e é preciso, como advoga Gauthier *et al.* (1998), que seja estabelecida, a partir de pesquisas em sala de aula, a natureza dos mesmos, especialmente o conjunto de habilidades, competências e conhecimentos que "servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação de professores" (*Ibid*., p. 14).

A valorização dos professores precisa acontecer através de planos de carreira que façam com que os docentes sintam que vale a pena exercer seu ofício se dedicando em sala de aula a ele e com uma remuneração que seja pelo menos igualada à renda média de outros profissionais com a mesma escolaridade, já prevista no Plano Nacional de Educação. No entanto, para que isso aconteça é preciso que os docentes façam da luta política uma constante. Não existe outro caminho para que a lei seja cumprida em nosso país. Portanto, tanto no campo político como no pedagógico, que é também político, ainda existe um longo caminho a ser percorrido.

Referências

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **A educação no Brasil**: uma perspectiva internacional. 2021. Disponível em:: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

ANIBAL, F. Evasão em licenciatura chega a 39%. Brasil, jul. 2013. Gazeta do Povo. **Seção Vida e Cidadania**. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/evasao-em-licenciatura-chega-a-39-ci2oebivr3fzzqs1q9w6o2h5a/ Acesso em: 6 abr. 2014.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Mestre educador, trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. Tese (Professor Titular) Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1985.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 35, n. 126, p.539-564, set/dez 2005.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel de; AFONSO, Luís Eduardo. Um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre os professores das redes pública e privada de ensino**. Estud. Econ.** v. 39, n. 3, set. 2009. Disponível em Disponível em: https://www.scielo.br/j/ee/a/sp4Qkw8rJcYrjfSzMSvRjqw/?lang=pt. Acesso em 1 abr. 2022.

BISSERET, Noelle. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (org.). **Educação e hegemonia de classe - as funções ideológicas da escola.** Rio de Janeiro, Zahar, 1979. 288 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 1 abr. 2022.

BOURDIEU, Pierre. O Diploma e o Cargo: Relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação.** 14 ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2013.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMIN, Márcia Aparecida. Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. Educação em foco. Ano 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 129-167. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/106/141

CAVALCANTI, Ophir. Fiscalização de universidades pelo MEC obedece a interesses políticos. 25 nov. 2011. Disponível em: http://www.oab.org.br/Util/Print/23171?print=Noticia. Acesso em 01 abri. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: INEP, 2021.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade** (Online), v.19, n. 64, p. 87-103, 1999.

DURU, Marie; MINGAT Alain. Les disparités de carrières individuelles a l´université: une dialectique de la sélection et de l´autosélection. **L´Année sociologique**, v. 38, p. 309-340, 1988.

ENGUITA, Mariano F. A Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 11, p. 141-154, 1996.

GATTI, Bernadete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de pesquisa** v. 42 n. 145 p. 88-111 jan./abr. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte / Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **A atratividade da carreira docente no Brasil**, 2009. Fundação Carlos Chagas.

GATTI, Bernardete Angelina. Professores do Brasil: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C.; *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores: *In*: ESTEVES, A. J. e STEPHEN, S (Orgs.). **A sociologia na escola**: professores, educação e desenvolvimento. Porto: Edições Afrontamento, 1992.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; GOUVEIA, Andrea Barbosa; BENINI, Élcio Gustavo. **Remuneração de professores no Brasil:** um olhar a partir da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 339-356, abr./jun. 2012.

JACOMINI, Márcia; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Remuneração Docente: Desafios para o Monitoramento da Valorização dos Professores Brasileiros no Contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 73, 2019.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **KATÁLYS** v. 7 n. 2 jul./dez. 2004 Florianópolis SC 192-202.

LABAREE David F. Carrer ladders and the early public high-school teacher: A study of inequality and opportunity. In Warren, D. (Ed.), **American Teachers: Histories of a Profession at Work** (pp. 157-189). New York: Macmillan, 1989.

LABAREE David F. Life on the margins **Journal of Teacher Education,** v. 56, n. 3, p. 186-191, maio/jun. 2003.

LEME, Luciana F. **Atratividade do magistério para a educação básica**: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção de sua identidade profissional. *In*:

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 62-71.

LOUZANO, Paula, ROCHA, Valéria, MORICONI, Gabriela M., OLIVEIRA, Romualdo P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez., 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 1 abr. 2022.

MARQUES, Júlia. Salário de professores brasileiros é o mais baixo da OCDE. Brasil, set. 2021. **Terra**, seção Educação. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/salario-de-professores-brasileiros-e-o-mais-baixo-da-ocde,aa296a179ed033228e1de31e15964407dgqr12t7.html Acesso em: 16/09/2021

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública / João Antônio Cabral de Monlevade. – Campinas, SP: [s.n.], 2000.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PEREIRA, Flávia Goulart. **O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 3, Dec. 2010.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** 2 ed. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.

NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

PINTO, José Marcelino de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 108-135.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; SILVA, Matheus Faleiros e PAULA, Túlio Silva De. O acesso diferenciado no mercado de trabalho aos postos de maior prestígio ocupacional e o tipo de gestão organizacional das instituições de ensino superior. **Revista sociedade e estado**. 27, n.1, janeiro/abril 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/se/v27n1/02.pdf. Acesso em: 14 nov. 2013.

PUCCI, B, OLIVEIRA, N.R, SGUISSARD, V. **O processo de proletarização dos trabalhadores. Teoria & Educação,** Porto Alegre, n.4, p.91-108, 1991.

PUGGIAN, Cleonice; MARTINS, Herbert Gomes. Profissionalização no magistério e carreira docente: entraves e encaminhamentos. **XV Congresso Brasileiro de Sociologia.** 26 a 29 de julho de 2011.

REIS, Maurício Cortez; MACHADO, Danielle Carusi. Desafios da educação superior: áreas de formação contribuem para o rendimento do trabalhador? **XIII Encontro Nacional da ABET** – 2013 – Curitiba/UFPR.

RODRIGUES, Maria de Lurdes (2002). **Profissões: lições e ensaios**. Coimbra: Celta Editora.

SÁ, N. P. **O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 57, p. 20-29, maio 1986.

SANTOS, André F. P. Reid. Principais abordagens sociológicas para análise das profissões. **BIB**, São Paulo, n.71, 1º semestre de 2011, p. 25-43.

SANTOS, O. J. **Organização do processo de trabalho docente**: uma análise crítica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 26-30, 1989.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira de magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 216, Brasília, 2006.

VARGAS, Hustana Maria; ZUCCARELLI, Carolina.; HONORATO, Gabriela. Século XXI, políticas educacionais e condições de trabalho docente no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 69, 2021.

VEIGA. Ilma P. A. Profissionalização docente. **II Colóquio Formação de Educadores**, Salvador, UNEB, 15-17 maio/2006.

Capítulo 10

A gestão das instituições públicas de educação superior: dilemas e questões para a administração universitária

Eduardo Henrique Narciso Borges

Adriane Pereira Gouvêa

Resumo: Este trabalho se propõe discutir a importância da gestão institucional como ferramenta para a promoção da eficácia das políticas públicas para a educação superior brasileira. A análise, de cunho qualitativo e desenvolvida a partir da revisão da literatura da sociologia da educação superior e da administração educacional, concentra-se nos principais mecanismos que regem a gestão das universidades públicas federais, tais como a organização, o controle e a avaliação institucional. Os resultados demonstram a singularidade organizacional dessas instituições, proporcionando subsídios para uma discussão empírica das ações institucionais e da gestão universitária, especialmente em um momento de grandes transformações e demandas para a educação superior no país.

Palavras-chave: universidade; gestão universitária; avaliação institucional.

Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar a importância da gestão universitária para a eficácia das Instituições de Ensino Superior (IES). Desenvolvido a partir das contribuições teóricas da sociologia da educação superior e da administração educacional, o trabalho se propõe discutir o funcionamento das IES a partir das ações institucionais implementadas nas universidades públicas federais brasileiras, buscando compreender o seu papel no tocante à cooperação, ao incentivo e à promoção da equidade no interior dessas organizações. O intuito é demonstrar que uma gestão eficiente pode ser um importante elemento para a promoção e o aumento da eficácia das políticas públicas para a educação terciária, pois a ação dos agentes institucionais é essencial para a definição do formato que as mesmas irão apresentar no cotidiano das instituições e das pessoas atendidas por elas (DUBOIS, 2019).

Segundo Ellen Immergut (1998), as instituições exercem papel fundamental para a racionalização das práticas e da busca de interesses individuais ou coletivos ao conferirem materialidade a demandas e disputas sociais. Elas colocam freios aos indivíduos e aos grupos, estabelecendo os limites da ação ao criarem normas, padrões e procedimentos que organizam e buscam conciliar a satisfação de interesses individuais com a eficácia institucional. O sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) definiu esse conjunto de normas e padrões de atuação como *burocracia* (WEBER, 1971), existente tanto no âmbito estatal quanto nos entes privados.

A expansão da educação superior nas últimas décadas ampliou as discussões sobre a importância da gestão do sistema e das instituições de ensino. Como descreve Fischman (2012), o papel das IES mudou desde seu surgimento no período medieval. De ambientes exclusivos às elites, transformaram-se, a partir de meados do século XX, em organizações mais abertas a estudantes com diferentes perfis socioeconômicos. Esses espaços privilegiados para a formação intelectual, cultural e artística, cada vez mais, são chamados à responsabilidade pela trajetória de seus estudantes, ampliando o debate sobre a noção de *responsabilidade social* das instituições de ensino superior (ELLER, 2019; NUNES *et al*. 2017).

Para Carbonari (2011), a responsabilidade social das instituições de ensino superior é um conjunto de procedimentos relacionados ao planejamento, acompanhamento e avaliação das metas estabelecidas nos Estatutos ou Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das organizações. Tanto para a pesquisadora quanto para Filgueiras (2011) e Koryakina *et al.* (2015), nas últimas décadas, observou-se uma maior cobrança em relação ao "retorno" dos serviços que essas entidades proporcionam à sociedade no campo social, econômico e cultural, transformando a prestação de contas, ou a *accountability*, em tema essencial para o campo.

Entretanto, vale ressaltar que no caso brasileiro essas transformações ocorrem em uma sociedade historicamente marcada por extensas desigualdades sociais, que opõem a maior parte da população brasileira a reduzidos grupos privilegiados em termos de renda, poder e conexões que favorecem a satisfação de interesses desses últimos e a ocupação por eles dos espaços privilegiados de poder e mandonismo político (SCHWARCZ; STARLING, 2018). Essa discussão também se aplica à educação superior, que se construiu historicamente como um espaço privilegiado de socialização de elites inteiradas nas regras do "jogo social" (ALMEIDA, 2009; BARBOSA; PRATES, 2015).

Dessa maneira, apesar da diversificação do perfil discente motivada em grande parte pelas políticas públicas de expansão do setor — Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa Universidade para Todos (Prouni), a expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a adoção de ações afirmativas — ainda há uma forte correlação entre origem social, escolha dos cursos e áreas de estudo nas instituições terciárias brasileiras, com pretos, pardos, indígenas e estudantes com baixa renda familiar ocupando espaços pouco prestigiados no interior do sistema, em formações com menor demanda, como licenciaturas e cursos tecnológicos (BELTRÃO *et al.* 2016; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; HONORATO *et al*. 2019). Além disso, essas disparidades ainda persistem no mercado de trabalho[1], onde observamos indivíduos menos escolarizados, oriundos de grupos sociais historicamente excluídos ocupando postos mais precários e com menos garantias trabalhistas, enquanto indivíduos de grupos privilegiados reproduzem o *status* familiar (IANNELLI *et al*., 2018; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017; ZAGO, 2008).

Diante dessas premissas, nos cabe indagar sobre as possibilidades de as instituições de ensino superior promoverem a equidade e mitigarem as consequências da denominada estratificação horizontal, compreendida como as desigualdades existentes dentro de um mesmo campo de atuação. Qual é o papel da gestão institucional universitária na redução das desigualdades históricas que repercutem nas trajetórias dos estudantes? Quais ações têm favorecido a efetiva inclusão desse "novo estudante" (ALMEIDA, 2009) no sistema? Como garantir não somente a igualdade de oportunidades, mas a equidade entre os indivíduos que ingressam nele, independentemente de sua origem social e situação socioeconômica, o que, de acordo com a literatura analisada, indicaria a efetiva democratização do sistema? (RAWLS, 1997; DUBET, 2015).

Para responder a esses questionamentos, optamos pelo desenvolvimento de uma metodologia qualitativa assentada em uma revisão de literatura multidisciplinar, que reúne contribuições da sociologia da educação superior e da administração educacional. Nossa proposta é analisar como diferentes dimensões se cruzam, dando origem ao contexto vivenciado no cotidiano das universidades públicas. Nesse conjunto encontram-

[1] Dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam a persistência de fortes desigualdades de classe, gênero e cor entre brancos e negros (pretos e pardos) no mercado de trabalho brasileiro. Pretos e partos, predominantemente, possuem ocupações mais precárias e pior remuneradas, se compararmos aos brancos (IBGE, 2019).

se dinâmicas históricas de produção de desigualdades na sociedade brasileira (SCHWARCZ, 2019), a estruturação tardia do sistema de ensino superior brasileiro com feições excludentes (TEIXEIRA, 2010; CUNHA, 2016) e interações entre grupos sociais distintos nesse nível de ensino (SOUZA; BORGES, 2020). Essas são as principais variáveis para a análise da eficácia da gestão, na medida em que, a partir da implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), as IES se tornaram responsáveis por adotar ações de combate à desigualdade e de atendimento aos discentes.

Organizamos este trabalho em três seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira seção, de cunho teórico, analisamos os principais elementos relacionados à gestão universitária e às características específicas de sua organização para, posteriormente, nos debruçarmos sobre o debate em torno da importância da avaliação institucional como um elemento para o aperfeiçoamento das gestões universitárias. Dando prosseguimento, na segunda parte deste capítulo, nos dedicamos a discutir a avaliação da gestão institucional nas universidades públicas federais, mas sem nos esquecer de algumas particularidades encontradas nas estaduais. Finalmente, na terceira seção discutimos a implementação de políticas de assistência e permanência estudantil na educação superior a partir da ação dos agentes institucionais que desenvolvem a gestão.

1. A universidade como uma instituição complexa: elementos para uma gestão

Dentro do campo de estudos da gestão pública, há infinitas possibilidades de pesquisa, pois são vários os tipos de instituições existentes e possíveis. Nessa miríade, destacam-se os processos de gestão da instituição universitária que, nas últimas décadas, receberam maior atenção nos debates organizacionais, especialmente no que se refere à possibilidade da aplicabilidade dos princípios da administração em seu contexto (PAIVA; CAMPOS, 2018; DESIDÉRIO; FLORENZANO, 2004).

Segundo Canterle e Favaretto (2008), a universidade é uma instituição de serviços, um espaço de geração e disseminação de conhecimento através da pesquisa, ensino e extensão de atividades para o desenvolvimento comunitário. Uma organização de caráter interdisciplinar, que atua a partir de diferentes demandas oriundas do mundo do trabalho, bem como do universo científico e acadêmico. De acordo com Stefano *et al.* (2017), é

indubitável o esforço que as universidades têm empreendido para se adequarem às diferentes expectativas em relação à qualidade dos serviços prestados e ao seu desempenho. A esses esforços soma-se o debate sobre o seu processo de modernização que, junto aos questionamentos sobre sua identidade e seu papel social, sempre esteve presente nas discussões em torno das reformas universitárias (leis n° 5.540/68 e n° 9.394/96), imputando um imprescindível reexame e amadurecimento dos instrumentos envolvendo suas gestões institucionais (SAMPAIO, 2003).

Entre os cenários sociais que envolveram as promulgações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as discussões do fim da década de 1990 merecem destaque. De um lado, os primeiros momentos da segunda expansão do ensino superior nacional — fenômeno explicado por fatores como a estabilização da economia, o aumento do nível de escolarização da população e o crescimento das matrículas no ensino médio, os quais, associados às políticas de inclusão social, permitiram um crescimento de representantes das classes populares nos bancos escolares, especialmente segmentos que historicamente estiveram em desvantagem educacional, como os negros (HONORATO, 2005; GUIMARÃES, 2003; ZAGO, 2000). Do outro, um intenso debate sobre a governabilidade e credibilidade do Estado na América Latina, uma crise do projeto nacional-desenvolvimentista que expôs os problemas do patrimonialismo e do autoritarismo do Brasil, estimulando a construção de um projeto modernizador para o Estado: a reforma da administração pública gerencial, ou o *gerencialismo* (BRESSER-PEREIRA, 1996).

Para Burgos e Bellato (2019), o *gerencialismo* surgiu por meio de um código de valores e condutas que organizou as atividades de forma a garantir uma modernização do Estado e a introdução de um padrão de gestão orientado por critérios de eficiência e eficácia advindos das práticas e ferramentas de gestão utilizadas no setor privado. Termos e expressões como controle de processos, governança, competitividade e produtividade passaram rapidamente pelas portas de empresas e indústrias, chegando às instituições de ensino (PAIVA, 2006). Segundo Andrade (2003), essas organizações passaram, então, a ser desafiadas a formular novas estratégias e a desenvolver sistemas de planejamento para garantir, entre outras finalidades: (a) o atendimento das necessidades de seus beneficiários (especialmente, estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com dificuldades de inserção acadêmica e problemas de desempenho); (b a sustentabilidade para futuras ações institucionais. Tudo, em um cenário de limitados recursos financeiros

e humanos. Portanto, era condição *sine qua non* que os gestores estivessem preparados e capacitados para desempenhar suas atividades, viabilizando as transformações necessárias para atender às demandas da instituição e às perspectivas da sociedade, pois são eles os agentes que, na prática, definem a forma como os processos decisórios são implementados (DUBOIS, 2019; MALDONADO, CASARTELLI, 2018).

Contudo, cabe ressaltar que a universidade é uma instituição complexa marcada por peculiaridades que a difere de outras instituições administrativas. Mesmo que ambas sejam regidas por princípios em comum, tais como o planejamento, a previsão, o controle e o êxito, autores como Andrade (2002, 2003) e Borges e Araújo (2001) chegam a afirmar que contribuições advindas da lógica que preside e regulamenta a vida empresarial encontram dificuldades para serem implementadas em sua totalidade nessas entidades. Para Ribeiro (2017), isso não significa uma distorção de organização, uma vez que essas instituições de educação terciária vêm trazendo para si conceitos e traços do campo da Administração e da Ciência Política. Desse modo, é importante compreender que essas organizações[2] não devem ter seu papel limitado somente às regras de adequação ao mercado, muito menos serem concebidas como um produto industrial, uma vez que possuem funções sociais, culturais e simbólicas (PIRES, 1996 *apud* RIBEIRO, 2017).

Isso se deve, primeiramente, ao que Baldridge *et al.* (1982) descreveram como as metas institucionais ambíguas das instituições acadêmicas. Uma instituição empresarial tem seus objetivos determinados por um amplo caráter, traduzidos em metas concretas que orientam seus processos de tomadas de decisão e que desencadeiam ações específicas para sua execução (ANDRADE, 2002). Isso não ocorre nas instituições universitárias em virtude da multiplicidade e da complexidade de seus objetivos. O seu "campo de ação" — geração, transmissão de conhecimento e transferência de benefícios à sociedade — é amplo e atua em diferentes áreas, com diversos recursos. Como consequência, temos diferentes interpretações para as implementações das metas operacionais, gerando desacordos a respeito de como devem ser alcançadas, dificultando o desenvolvimento de um sistema de planejamento.

[2] Para John Child (2012), uma organização é um processo de ordenamento do esforço coletivo visando a obtenção de um resultado superior ao daqueles que trabalham sozinhos. Ela é definida por práticas sociais determinadas por sua instrumentalidade, ou seja, por um conjunto de meios administrativos particulares cujos objetivos são a busca pela excelência e a manutenção de vantagens competitivas.

Outro ponto diz respeito às características peculiares das organizações profissionais dessas entidades (MINTZBERG, 1993). Nesses ambientes, os trabalhos complexos e as principais tarefas operacionais são realizados por profissionais altamente especializados. Enquanto as organizações tradicionais desenvolvem padrões para controlar os trabalhos de seus empregados, nas organizações universitárias os trabalhadores possuem um elevado grau de autonomia sobre suas próprias atividades. Devido à complexidade e à variabilidade do trabalho desenvolvido, os profissionais que atuam nessas áreas têm uma maior autonomia na condução de sua prática cotidiana, dificultando o trabalho dos dirigentes, analistas e planejadores organizacionais e diminuindo o sistema de coordenação e normalização de tarefas. Para Andrade (2002), essa autonomia também é observada, inclusive, no controle coletivo sobre as decisões administrativas que afetam os próprios trabalhadores — na contratação para os departamentos, na promoção dos colegas e na distribuição de recursos, por exemplo.

O terceiro ponto a ser destacado se refere a estrutura organizacional para o desenvolvimento de suas atividades. Devido a suas peculiaridades, a diferenciação nas universidades se manifesta de uma forma muito característica: as diversas áreas de conhecimento, constituídas por diferentes grupos de especialistas, são as que servem de base para a divisão em unidades ou departamentos (ANDRADE, 2002, 2003). Enquanto na maioria das organizações complexas tradicionais, a integração constitui um elemento básico de êxito, nas universidades são as organizações fragmentadas, estruturadas ao redor de especialistas, que se sobressaem, em um processo de nítida descentralização. As faculdades, os centros, os departamentos funcionam como pequenos “estados soberanos”, que seguem interesses, objetivos e estratégias próprias.

Há, portanto, uma dispersão de poder nas instituições universitárias que se contrapõe ao modelo burocrático baseado na autoridade escalar, distribuída desde a cúpula até os níveis hierárquicos inferiores. Nas organizações acadêmicas, o poder não é delegado por uma cúpula, ele é resultante de uma estrutura de autoridade dinâmica e mal definida. Essa dispersão é mais claramente observada naqueles que promovem ensino e pesquisa, localizados nas células autônomas. O que se nota é uma grande difusão do processo de tomada de decisão que fica disseminado em meio a um grande número de atores e unidades.

Desse modo, tendo em vista as características descritas anteriormente, é possível refletir sobre a necessidade de se implementar um planejamento estratégico diferenciado

daquele que se institucionalizou nas organizações empresariais. Entre os instrumentos de formulação de estratégias envolvidos, a avaliação institucional adquiriu espaço como um importante elemento para a formulação de políticas visando ao aprimoramento da gestão universitária, ou seja, um método para o aperfeiçoamento das práticas e melhoria dos serviços prestados (FERREIRA, 2020).

1.1 Avaliação da gestão institucional

No caso das empresas privadas, essas práticas de avaliação visam aumentar os lucros e conquistar mais mercados e clientes. Nas instituições públicas, a avaliação contribui para a eficácia dos gastos e do atendimento aos cidadãos, uma vez que o público atendido por esses órgãos é heterogêneo, formado por pessoas de todos os perfis sociais e diferentes faixas de renda. Diante disso, alguns serviços são direcionados especificamente para aqueles que são mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico, o que tende a ser exclusivo desse setor. Assim sendo, este trabalho busca analisar os principais aspectos da gestão universitária nesses dois setores, delimitando as diferenças existentes.

De acordo com Gonçalves (2000), as organizações são guiadas por processos que variam de acordo com os objetivos e cultura organizacional de cada uma delas. Porém, os processos não se desenvolvem de forma isolada e, não raramente, ultrapassam os limites funcionais, ou seja, envolvem setores e funcionários com funções distintas. Essa discussão também é válida para as instituições educacionais, sejam públicas ou privadas. Todos os serviços de ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil e administrativos se desenvolvem a partir de processos, e a eficácia da execução desses, ou a "forma como as coisas são feitas", reflete a qualidade do serviço oferecido à comunidade acadêmica.

O objetivo da avaliação da gestão não é ser *a priori* punitiva (GADOTTI, 2000), mas identificar elementos e fatores que eventualmente possam estar minando a eficácia das ações institucionais, impedindo as IES de executarem plenamente seus objetivos. Elpo (2004) indica que a Constituição de 1988 determina que os princípios da gestão devem corresponder a valores democráticos. Sendo assim, levantou-se o desafio de aplicar esses valores às instituições educacionais. Segundo a autora, os mecanismos de avaliação desenvolvidos sempre foram atrelados à cobrança de resultados e, como indicamos anteriormente, a *accountability* é uma dimensão importante do sistema. Contudo, os mecanismos de avaliação não devem funcionar somente para verificação do

cumprimento “burocrático” de metas e para impor sanções caso elas não sejam atingidas. Os mecanismos de avaliação deveriam ser, nessa perspectiva, antes de tudo ferramentas para melhoria das condições do sistema universitário, garantindo, assim, a qualidade de que falamos neste capítulo.

Em sociedades democráticas, a transparência das organizações é um valor fundamental, seja qual for a dependência administrativa em que o serviço é prestado (pública ou privada). O sistema de ensino superior brasileiro é heterogêneo e, ao analisar a eficácia da gestão das IES, devemos considerar seus formatos institucionais (universidades, centros universitários, faculdades, Institutos Federais [IFs]), sua organização acadêmica (Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico) e suas modalidades de curso oferecidas (presencial, semipresencial ou Educação a Distância [EaD]).

A demanda por transparência dos resultados obtidos pelas IES tem crescido em todo mundo (ELLER, 2019), e diversos mecanismos de avaliação têm sido construídos em âmbito internacional (GINDRAS, 2016). A transparência, em oposição ao segredo (FILGUEIRAS, 2011), permite que a qualidade e a atuação das instituições possam ser avaliadas pelos organismos de controle públicos, como Ministério da Educação (MEC), Tribunal de Contas da União (TCU), entre outros órgãos de fiscalização, garantindo a oferta de cursos superiores de qualidade, um bem coletivo.

Ribeiro (2017) indica que boas práticas em gestão universitária implicam a adoção de planejamento estratégico que busque avaliar como o contexto ambiental, externo à instituição, influencia os acontecimentos e problemas cotidianos das instituições e, consequentemente, as ações empreendidas pelos gestores. A autora aponta que a gestão estratégica pressupõe mudanças de comportamento das IES, isso é, a substituição de um modelo elitista e burocrático sob medida para grupos já inteirados nos *habitus* acadêmicos e historicamente estabelecidos na universidade, como caracterizado por Barbosa e Prates (2015), por um modelo mais democrático e atento às mudanças nos cenários políticos, econômicos e sociais do Brasil e do mundo.

Dessa maneira, ainda que as experiências de outras IES sejam importantes como referência, não é possível reproduzir e implementar de forma exata programas existentes em outras instituições porque eles respondem a demandas distintas. A autora destaca fatores que dizem respeito à gestão na perspectiva didática, isso é, político-institucionais, econômicos e culturais, indicando que as universidades deveriam modificar suas práticas, pois em grande medida ainda operam tendo em vista um cenário no qual o campo

universitário era majoritariamente ocupado por estudantes de estratos privilegiados da sociedade (BARBOSA; PRATES, 2015; BORGES, 2017).

Segundo Turner (1989), a substituição da origem social por categorias de mérito individual na cultura política e no discurso público elevou o valor social do diploma de educação superior como instrumento de hierarquização na sociedade e alocação de indivíduos no mercado de trabalho. Contudo, nas últimas décadas, mudanças ocorridas na sociedade, na economia e no mercado de trabalho têm feito com que os conteúdos dos diplomas percam um pouco de sua força e até mesmo de seu prestígio social, sendo valorizados componentes subjetivos que a passagem pela educação superior pode produzir como a capacidade de trabalho em equipe, bem como criatividade e liderança para resolver problemas complexos (RAMOS, 2015).

Em um contexto de ampliação do ingresso de estudantes de "primeira geração"[3] que ingressam no sistema, os gestores são desafiados a acolher os "novos estudantes" e a promover oportunidades equitativas. Dessa maneira,

> Compreender a cultura organizacional é essencial para que os gestores consigam constituírem-se em líderes de equipes que compreendem que trabalham em setores específicos, desempenham atividades específicas, mas que, principalmente, trabalham em prol da manutenção dos tempos e espaços formativos de qualidade na instituição. Nessa perspectiva, o formato da gestão concebido e posto em prática em cada instituição é também uma das dimensões que precisa ser compreendida por todos os envolvidos, pois somente com o comprometimento de todos é que a gestão, tal como concebida, poderá ser efetivada. (DEWES; BOLZAN, 2018, p. 46).

As instituições são formadas por incontáveis componentes que podem se organizar e reorganizar de forma imprevisível, de acordo com necessidades e interesses (BERK; GALVAN, 2009). No Brasil, as universidades públicas são historicamente mais prestigiadas e fornecem ensino, pesquisa e extensão de melhor qualidade, segundo avaliações oficiais (BORGES, 2020), além de serem gratuitas. Segundo relatório

[3] Esse termo é utilizado na literatura para se referir a estudantes que são os primeiros de suas famílias (núcleo familiar) a conseguir aprovação e a se matricular em Instituição de Ensino Superior, seja ela pública ou privada.

produzido pela *Clarivate Analytics*, quinze universidades públicas produzem 60% da ciência brasileira (ESCOBAR, 2019). Por outro lado, o Censo da Educação Superior (CES) de 2019 indica que as IES públicas correspondem a somente 24,2% das matrículas no sistema (INEP, 2020), ou seja, o acesso a esse ensino, pesquisa e extensão de excelência é ainda bastante restrito.

A partir da aprovação da Lei n° 10.861/2004, o Ministério da Educação passou a dispor de um sistema de avaliação de qualidade mais estruturado com a implementação do Sinaes, que tem sido um dos principais orientadores para os gestores institucionais. Essa avaliação é muito importante em termos de *accountability* e para a criação, credenciamento e funcionamento de cursos e instituições de ensino. A implementação do Sinaes e do Pnaes reforçou esse movimento e conferiu às IES um papel central no processo de implementação de políticas de permanência estudantil e assistência. É previsto, por exemplo, que a atuação institucional seja acompanhada da prestação de contas, que se relaciona à transparência das instituições e das políticas públicas implementadas.

O Sinaes é composto por três pilares: a avaliação institucional, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes (RIBEIRO, 2015). A primeira é formada pela autoavaliação realizada pelas IES por meio das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), bem como por avaliação externa feita por especialistas indicados pelo INEP/MEC. A avaliação *in loco* visa comprovar informações prestadas pela autoavaliação (CAVALCANTI *et al*. 2021). A avaliação dos cursos é realizada por especialistas indicados pelo INEP para esse fim, observando os dados coletados. Já a avaliação do desempenho dos estudantes é realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Esses processos mobilizam uma série de indicadores que dão conta de diversas questões importantes. Os principais são: **Conceito Enade**, **Conceito Preliminar de Curso (CPC**) e **Índice Geral de Curso (IGC)**. O primeiro avalia os cursos de graduação de acordo com o desempenho dos estudantes no Enade. Esse conceito é calculado considerando o desempenho médio nacional e divide as instituições em faixas que variam de 1 (mais baixo) a 5 (mais alto). O CPC também avalia o curso em uma escala de 1 a 5, mas considera outras variáveis. Além do Conceito Enade, é avaliado o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), informações do corpo docente obtidas pelo Censo da Educação Superior (titulação e regime de trabalho) e

percepção dos estudantes sobre seu processo formativo (informações fornecidas durante o preenchimento do Questionário do Estudante do Enade). Já o IGC busca avaliar as IES. Ele avalia a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Nos cursos de graduação, o IGC utiliza uma escala de qualidade que varia entre 1 e 5, na qual quanto mais próximo do valor máximo, maior seria a qualidade das Instituições de Ensino Superior (DOMBROSKI *et al*. 2019).

2. Discutindo a gestão institucional nas universidades públicas federais de ensino superior

Ribeiro (2017) indica que é necessário que as IES federais busquem novas estratégias para agilizar e modernizar seus processos, reforçando a liderança e diminuindo a burocracia (excesso de trâmites e dificuldades). Entretanto, a autora questiona os métodos inspirados na gestão empresarial. É possível indicar que essa crítica pode ser fundamentada no argumento de que as missões institucionais de entidades públicas não se dirigem à obtenção do lucro tal qual ocorre no setor privado. A produção de conhecimento científico, artístico e cultural que compõe o cerne das missões das IES federais exige uma lógica, muitas vezes, distinta daquelas do mercado, nas quais a manutenção de cursos e metodologias são condicionadas a fatores mercadológicos, como o rendimento das ações na bolsa de valores.

Uma das principais críticas à gestão das IES públicas tem sido em relação ao modelo de escolha dos gestores — diretores, coordenadores de curso e chefes de departamento. Na maioria das IES, esses cargos são ocupados por pessoas que, em muitos casos, não possuem formação ou experiência administrativa. Ainda que apoiados pelos técnicos administrativos, a reduzida experiência dos professores na área de administração seria, segundo essa linha de argumentação, um elemento que diminuiria a eficácia (FINGER, 1997 *apud* RIBEIRO, 2017). Porém, essa posição não é unânime. Dewes e Bolzan (2018) argumentam que a participação de professores na gestão das IES é importante, ainda que no contexto atual esse trabalho administrativo seja mais complexo. No Brasil, é notório que as instituições públicas nas quais observamos a participação de professores universitários como diretores e coordenadores de cursos são mais bem

avaliadas e recebem os maiores conceitos na avaliação do Enade,[4] mesmo vivenciando uma série de problemas.

Rodrigues Santos *et al*. (2017) apontam que, na segunda metade da década de 1990, a avaliação externa ganhou relevância devido à aplicação do Exame Nacional de Cursos (ENC), o "Provão" (substituído pelo Enade, em 2004). Em 2002, o Tribunal de Contas da União, juntamente com a Secretaria Federal de Controle Interno e a Secretaria de Educação Superior do MEC (SESU), determinou que as *IES federais* incluíssem nove indicadores de desempenho em seus relatórios institucionais, compreendendo a avaliação como um instrumento de gestão para analisar os esforços empreendidos pelas IES para aumentar a eficácia de suas políticas e da gestão dos recursos financeiros. Os indicadores do TCU são divididos em três grupos: **Eficiência**, **Eficácia e Efetividade** e **Comparabilidade.**

Entre os indicadores de Eficiência encontram-se: 1) **Custo Corrente/Aluno Equivalente (CCAE) —** indica a proporção do gasto por aluno de uma IES; 2) **Aluno Tempo Integral/Professor Equivalente (ATIPE) —** indica a proporção do número de professores por aluno matriculado nas IES; 3) **Aluno Tempo Integral/Funcionário Equivalente (ATIFE)** — indica a proporção de funcionários administrativos por aluno matriculado nas IES 4) **Funcionário Equivalente/Professor Equivalente (FEPE) —** indica o tamanho do corpo de apoio indireto aos alunos e professores; 5) **Conceito CAPES (CCAPES)** — indicador de avaliação de qualidade de cursos de pós-graduação, a qual, quando bem avaliada, representa um bom indicativo de um curso de graduação igualmente de qualidade.

Entre os indicadores de Eficácia encontram-se: 1) **Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD) —** titulação dos professores (mestres ou doutores); 2) **Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) —** número de alunos que concluem a graduação no tempo previsto e número de concluintes em relação ao de matriculados; 3) **Grau de Participação Estudantil (GPE)** — em que grau os alunos se utilizam da infraestrutura da IES e a velocidade de integralização curricular e ingresso no mercado de trabalho. No indicador de Efetividade encontra-se o 4) **Grau de Envolvimento com a Pós-**

[4] A avaliação institucional nas IES federais implica uma ação colaborativa entre o MEC e os cursos de graduação (CAVALCANTI *et al.* 2021).

Graduação (GEPG) — grau de envolvimento com atividades de pesquisa e pós-graduação.

Um estudo importante que se dedicou a esses indicadores foi o de Dombroski *et al*. (2019). Os pesquisadores analisaram resultados obtidos em 52 universidades federais a partir da relação entre os indicadores de gestão do TCU e do Ranking Universitário da Folha (RUF) entre os anos de 2013 e 2017. As principais categorias destacadas no estudo são: número de professores por aluno, número de alunos atendidos pelo corpo técnico-administrativo, número de funcionários em relação ao de professores, grau de participação estudantil, grau de envolvimento com a pós-graduação e taxa de sucesso na graduação (número de concluintes em relação ao de matrículas).

O número de professores por aluno indica o quanto as IES conseguem garantir o acompanhamento dos estudantes pelo corpo docente. Dessa forma, quanto menor for a proporção professor/aluno mais os alunos estão assistidos. Os autores indicaram média de 12,09 estudantes por professor com desvio padrão de 2,50. O menor valor foi encontrado em 2013 na Universidade Federal do Pampa (Unipampa): 3,82 (a instituição estava em processo de implantação, com reduzido número de alunos e professores); e o maior foi observado em 2016 na Universidade Federal de Alagoas (UFAL): 20,25 alunos por professores.

O número de alunos atendidos pelo corpo técnico-administrativo indica o quanto as IES conseguem atender as demandas burocráticas, técnicas e de apoio dos estudantes. Da mesma maneira, quanto menor a proporção, melhor é o resultado. Os autores indicam média de 8,39 estudantes para cada técnico com desvio padrão de 2,77. De igual modo, o menor valor foi encontrado na Universidade Federal do Pampa (Unipampa): 2,65 (também explicado pelo pouco tempo de implantação); e o maior também foi observado em 2016 na Universidade Federal de Alagoas (UFAL): 29,66 estudantes para cada técnico. O Sudeste foi a região que apresentou a média mais baixa e a que tem menor falta de funcionários técnicos entre as IES federais (7,66 estudantes para cada técnico).

A proporção de funcionários em relação ao número de professores também é importante como indicador de produtividade. Médias altas, por exemplo, indicam alto custo do corpo técnico. A região Norte apresenta a menor média, enquanto as instituições de grande porte da região Centro-Oeste, as maiores.

O grau de participação estudantil é um indicador de resultado que aponta o número de profissionais disponibilizados para o mercado de trabalho em menos tempo. Os autores encontraram média de 0,73 com desvio padrão de 0,15. Os dados indicam as dificuldades das IES em manter os estudantes em tempo integral, pois parte significativa precisa conciliar estudos e trabalho. O menor valor foi encontrado em 2013 na Universidade Federal do Pampa (Unipampa): 0,22; e o maior em 2015 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM): 1,20 (provavelmente devido à presença da Zona Franca de Manaus que absorve muitos profissionais qualificados).

O grau de envolvimento com a pós-graduação indica o comprometimento com os grupos e laboratórios de pesquisa, bem como a quantidade de intercâmbios. A média geral encontrada foi de 0,12 com desvio padrão de 0,07. As IES com menos programas de pós-graduação apresentaram índices menores. O maior valor encontrado foi na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): 0,30; e os menores foram encontrados na Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Amapá (Unifap) e Universidade Federal do Pampa (Unipampa), todas essas contabilizando 0,02.

Por fim, a taxa de sucesso na graduação é um indicador de eficácia e mede o número de diplomados por ingressantes. Ela é expressa pela razão entre o número de formados e o número de ingressantes ajustada pelo ano de ingresso e tempo que permaneceram na IES. A média geral encontrada foi de 0,47 com desvio padrão de 0,13. As médias por região apresentaram-se muito próximas da média geral, e os valores atípicos observados nesta pesquisa foram 0,04 em 2015 na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e 0,89 em 2016 na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Comparando as informações descritas, mesmo não sendo nosso foco de análise, podemos afirmar que as universidades estaduais[5] apresentam maior heterogeneidade em seus processos de seleção, políticas de ação afirmativa, políticas de assistência, gestão e avaliação. Mesmo obedecendo a leis e regras nacionais, essas instituições são diretamente submetidas às portarias e determinações do MEC. Um exemplo disso é que grande parte das IES estaduais possui processos seletivos próprios ou aderem somente em parte à

[5] Entre os estados da federação, somente quatro não possuem universidades estaduais: Acre, Rondônia, Espírito Santo e Sergipe (RIBEIRO, 2017). Em 2019, as IES estaduais respondiam por 7,6% das matrículas na educação superior e 7% dos concluintes no país (INEP, 2020).

seleção do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Além disso, as determinações do Pnaes não são aplicáveis a essas instituições.

No entanto, o MEC também implementou programas de apoio à permanência estudantil em IES públicas estaduais. A Portaria n° 25/2010 criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest). Para participarem do programa, as IES estaduais devem aderir à seleção do SISU. Os recursos devem ser aplicados na implementação de ações voltadas à assistência estudantil de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial. É importante salientar que cada estado possui seus próprios critérios e legislações educacionais. Sendo assim, esse é um nicho importante para futuros trabalhos de pesquisa.

3. Gestão de políticas de permanência/combate à evasão discente

O Pnaes foi criado no ano de 2007[6] pelo MEC para atuar como um instrumento de garantia da sustentabilidade da expansão do acesso à educação superior proporcionando condições materiais para que os estudantes consigam concluir seus cursos. O programa foi criado devido à constatação de que somente estimular o acesso não é suficiente para democratizar o sistema de ensino superior. Muzzeti *et al*. (2013) indicam que alguns estudos já apontam o ingresso na educação superior como sucesso, mas desconsideram a "exclusão do interior" (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1996).

Dubet (2015) discute que mais alunos ingressaram na educação superior, mas, por outro lado, as universidades não foram bem-sucedidas em promover uma eficiente democratização interna. Dessa forma, ao mesmo tempo que entrar na universidade se torna "mais fácil", outras desigualdades internas se fortalecem, como o acesso a bolsas de pesquisa, estágios e monitorias (HONORATO, 2015). O fracasso de estudantes vulneráveis do ponto de vista socioeconômico é recorrentemente mais estigmatizante para eles do que quando ocorrido com jovens privilegiados. Isso porque predomina a ideia de que esses estudantes tiveram uma oportunidade única, mas que não souberam aproveitá-la, enquanto os jovens privilegiados teriam mais possibilidades de reconstruir suas trajetórias sem maiores danos.

[6] Portaria n° 39/2007. Posteriormente regulamentada pelo Decreto n° 7.234/2010.

A democratização interna está diretamente relacionada às práticas de gestão institucional, na medida em que os gestores possuem as prerrogativas para organizar tanto o uso do espaço físico quanto a oferta de atividades acadêmicas. A partir da implementação do Reuni, as IES federais que quisessem receber recursos extras deveriam adotar medidas de democratização interna, como a oferta de cursos noturnos, já que historicamente as universidades federais ofertam quantidade reduzida de cursos nesse horário, principalmente os mais seletivos e prestigiados. Contudo, os cursos noturnos são essenciais para a permanência de estudantes com menor renda e que precisam trabalhar (BARBOSA; PRATES, 2015). Políticas de democratização do acesso seriam ineficazes caso os estudantes com menor renda familiar não conseguissem se sustentar enquanto estudam.

Porém, há a percepção de que problemas financeiros não são os únicos impedimentos para o sucesso acadêmico. Assim sendo, o Pnaes foi estruturado em nove eixos principais que devem guiar a elaboração e implementação de ações de apoio aos estudantes nas IES. Devido à grande extensão do território nacional e à heterogeneidade de experiências e de problemas sociais vivenciados nas diferentes regiões do país, as IES assumiram grande autonomia para definir suas estratégias de ação, contanto que elas não contrariem as disposições legais do Pnaes. O quadro abaixo indica os principais eixos básicos que orientam as políticas decorrentes do apoio do Programa.

Quadro 1 – Principais eixos de atuação do Pnaes e seus objetivos

Eixo	Principais objetivos
1) Moradia estudantil	Oferecer vagas em alojamento ou recursos para pagamento de aluguéis para estudantes que não possuem residência na cidade ou na região em que a IES está instalada e que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica.
2) Alimentação	Oferecer alimentação gratuita ou a preços acessíveis a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou auxílio financeiro que sirva aos mesmos fins.
3) Transporte	Oferecer auxílio financeiro a estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica para custeio do deslocamento entre residência e os *campi*.*
4) Assistência à saúde	Oferecer assistência médica, odontológica e auxílio psicológico e psiquiátrico à comunidade acadêmica.
5) Inclusão digital	Investir no acesso dos estudantes a equipamentos e à internet.
6) Cultura	Investir em atividades culturais, que são instrumento de aprendizado e favorecimento da afiliação simbólica dos estudantes.
7) Esporte	Apoiar a prática de esportes, saúde e integração dos estudantes à vida comunitária.
8) Creche	Apoiar estudantes que possuem filhos de até 6 anos de idade com auxílio financeiro para pagamento de creche ou oferta de creche universitária.
9) Apoio pedagógico	Desenvolver ações de apoio aos estudantes que enfrentam dificuldades de desempenho acadêmico nas disciplinas e auxiliá-los na construção de suas trajetórias acadêmicas considerando o "tripé" ensino-pesquisa-extensão.

Fonte: Elaboração dos autores a partir da revisão da literatura.

* Em alguns estados e municípios, como o Rio de Janeiro e sua capital, existem leis que garantem gratuidade nos transportes públicos a estudantes de ensino superior cotistas ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Seguindo esses princípios, várias IES federais oferecem, além da Bolsa Permanência paga diretamente pelo MEC aos estudantes, outros tipos de auxílios, tanto utilizando recursos destinados pelo Pnaes quanto fazendo uso de seus próprios orçamentos. Destacam-se a bolsa-auxílio e aquelas destinadas à moradia, ao transporte e à alimentação. Um dos grandes desafios deste capítulo é indicar os limites da gestão institucional para garantir a efetividades dessas políticas em um contexto de fortes restrições orçamentárias, que têm colocado em risco todo os avanços conquistados nas últimas décadas no que diz respeito à democratização do acesso e à permanência nas universidades públicas federais.

Nas últimas décadas, houve redução de desigualdades no interior do sistema, sendo que essa redução ainda é aquém da necessária (SENKEVICKS; MELLO, 2019), principalmente quando consideramos que o Brasil ainda está distante de cumprir as metas de cobertura da educação superior estipuladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), as quais, segundo projeção da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES), só seriam atingidas em 2041 (ABMES, 2020). Esse é um cenário preocupante, potencializado pela redução de investimentos em educação superior nos últimos anos, que foi intensificada por medidas de "ajuste fiscal" (OLIVEIRA, 2019). Ao que tudo indica, as restrições orçamentárias podem colocar um limite à expansão tanto do acesso quanto do financiamento de políticas de permanência, que podem apresentar estagnação nos próximos anos, potencializada, ainda, pelos efeitos da pandemia da covid-19.

Se atualmente o sistema enfrenta grandes dificuldades para atender aos já inseridos, dificilmente ocorrerão novos ciclos vigorosos de expansão e aumento dos recursos para permanência estudantil nos próximos anos, o que poderia fazer com que mesmo a projeção da ABMES não se concretize caso não ocorram mudanças no cenário brasileiro. A educação superior pública federal perdeu R$ 3,76 bilhões em investimentos nos últimos cinco anos, e a perspectiva é de mais cortes orçamentários, na medida em que, além das dificuldades econômicas, o ambiente político brasileiro tem favorecido políticas de "aperto fiscal" em áreas específicas e estimulado a construção de estigmas em relação às universidades e instituições científicas no Brasil (FREITAS *et al.* 2020).

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi analisar a importância da gestão para a eficácia das Instituições de Ensino Superior. Assim, a principal contribuição deste trabalho foi indicar os principais dilemas que afetam a gestão das universidades, bem como as repercussões das ações institucionais. O aumento das demandas sociais por *accountability* e os instrumentos de avaliação formulados pelo MEC colocam os gestores em uma posição central nesse debate, na medida em que as atividades desempenhadas por esses agentes são centrais para o alcance dos objetivos traçados seja pelas políticas públicas, ou seja pelos controladores das instituições (no caso do setor privado).

O funcionamento do sistema de ensino superior brasileiro é regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e por uma série de outras leis, portarias e normas no âmbito do MEC. Apesar desse quadro regulatório comum, a pesquisa permitiu indicar enorme heterogeneidade, tanto na comparação de IES públicas e privadas quanto no interior de uma mesma instituição. Na prática, cada centro ou departamento apresenta suas próprias questões e dilemas e, sendo assim, a ação discricionária dos gestores e funcionários (dentro dos limites legais) é de suma importância para a compreensão da realidade do sistema.

As IES têm enfrentado inúmeros desafios, entre os quais a própria sobrevivência, quando disputas sociais, muitas vezes, tendem a colocar em xeque o papel e a importância da educação superior na sociedade brasileira. Em um mundo cada vez mais "conectado" pelas tecnologias da informação, o fluxo e o intercâmbio de conhecimento aumentam consideravelmente, e as universidades são desafiadas a ajustar suas práticas e a corresponder a formas mais modernas de gestão e de participação no mundo científico. Isso passa pelo aprimoramento de seus programas de ensino, pesquisa e governança.

Os próximos anos tendem a ser desafiadores, tanto para IES públicas quanto privadas. Redução de investimentos públicos em Educação, Ciência e Tecnologia, altos índices de desemprego, estagnação econômica e efeitos da pandemia da covid-19 pressionam o sistema de ensino superior, deteriorando as condições de permanência estudantil e de ingresso na educação superior. O grande desafio dos gestores será lidar com essa situação e garantir a sustentabilidade das instituições e de seus projetos acadêmicos e científicos de longo prazo.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria F. **As escolas dos dirigentes paulistas**: Ensino médio, Vestibular, Desigualdade social. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **USP para todos?**: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública. São Paulo: Musa Editora, 2009.

ANDRADE, Arnaldo Rosa. A Universidade como organização complexa. **RN: Revista de Negócios. Studies on Emerging Countries**, v. 7, n. 3, p. 15-28, jul/set, 2002. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/559. Acesso em: 13 set. 2021.

ANDRADE, Arnaldo Rosa. Gestão Estratégica de Universidades: Análise comparativa de instrumento de planejamento e gestão. *In*: **Encontro da Associação da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. ENANPAD. Atibaia. São Paulo. 24 a 27 de setembro de 2003. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2003-eso-1636.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORES DE ENSINO SUPERIOR. Meta para matrículas no ensino superior deverá ser atingida só em 2041, afirma entidade; Pandemia poderá agravar ainda mais o quadro. s.p. 25 jul. 2020. **ABMES**. Disponível em: https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3920/meta-para-matriculas-no-ensino-superior-devera-ser-atingida-so-em-2041-afirma-entidade-pandemia-podera-agravar-ainda-mais-o-quadro. Acesso em: 05 set. 2021.

BALDRIDGE, J. Vitor et al. **Estructuración de políticas e liderazgo efectivo en la educación superior.** México: Noema, 1982.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; PRATES, Antônio A. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 327-339, Salvador, Maio/Ago, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19900. Acesso em: 13 set. 2021.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; MANDARINO, Mônica Cerbella Ferreira; GÓES, Ricardo Ribeiro; MEGAHÓS, Ricardo Servare. Diferenciais socioeconômicos dos concluintes das diferentes áreas. *In*: LETICHEVSKY, A. C. et al. **Enade:** quatro recortes, quatro visões. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/YT6ZQs59wDvmjC9W8RWvdQF/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

BERK, Gerald; GALVAN, Dennis. How people experience and change institutions: a field guide to creative syncretism. **Theory and Society,** v. 78, n. 6, p. 543-580, nov., 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/226040445_How_People_Experience_and_Change_Institutions_A_Field_Guide_to_Creative_Syncretism. Acesso em: 13 set. 2021.

BORGES, Djalma Freire; ARAÚJO, Maria Arlete Duarte. Uma experiência de planejamento estratégico em universidade: o caso do Centro de Ciências Sociais

Aplicadas da UFRN. **RAP**, v. 35, n. 4, p. 63-76, jul./ago. 2001. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6397/4982. Acesso em: 04 set. 2021.

BORGES, Eduardo H.N. **As desigualdades educacionais e a escolha da carreira**: entre as expectativas de futuro e as possibilidades objetivas / Eduardo Henrique Narciso Borges. 119f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS. Rio de Janeiro, RJ, 2017.

BORGES, Eduardo H.N. A construção de políticas públicas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico na educação superior: uma análise da agência institucional. *In*: OLIVEIRA, José Antônio Barbosa; HONORATO, Gabriela de Souza. **Desafios para o ensino superior brasileiro no contexto contemporâneo**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2020, p. 132-151. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tRYaQguOMDoJ:www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/12/Caderno-Lepes-Volume-3-editoracao-final.pdf%3Ffbclid%3DIwAR30U5sw3vakYjDbihiikaYeFlQejQsvnC-9fz5Y2dhP9w-9XEChJBqTfJc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d. Acesso em: 13 set. 2021.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 481-586.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público,** v. 120, n. 1, 1996. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZkWEH6suyXoJ:https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d. Acesso em: 13 set. 2021.

BURGOS, Marcelo Baumann; BELLATO, Caíque. Gerencialismo e Pós-Gerencialismo e pós-gerencialismo. Em busca de uma nova imaginação para políticas educacionais no Brasil. **Sociologia & Antropologia.** Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 919-943, dez., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sant/a/hzHGhpwGMxYvzhvqwzPP7vs/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 set. 2021.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt. Gestão de responsabilidade social. *In*: COLOMBO, Sonia Simões e RODRIGUES, Gabriel Mario. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 337-361.

CANTERLE, Nilsa Maria Guarda; FAVARETTO, Fabio. Proposta de um modelo referencial de indicadores de qualidade na instituição universitária. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação,** v. 16, n. 60, p. 393-412, set/2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Cp5xmgmRxyH9s7jK6njpyfr/?lang=pt. Acesso em: 13 set. 2021.

CARVALHAES, Flávio; RIBEIRO, Carlos Antônio C. Estratificação horizontal na educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social, revista de Sociologia da USP**, v.31, n.1, p. 195-233, jan./abr., 2019. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ts/a/xwLJY7HjWj6DZrbG85cPwgp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 set. 2021.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria Das Graças Gonçalves Vieira; GOMES, Claudia Suely Ferreira. Avaliação de cursos do ensino superior no Brasil: o SINAES e sua relação com a qualidade. **Eccos - Revista Científica,** São Paulo, s.v., n. 56, p. 1-20, jan./mar., 2021. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13437. Acesso em: 13 set. 2021.

CHILD, John. **Organização**: princípios e prática contemporâneos. São Paulo: Saraiva, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES *et al*. (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 151-205.

DESIDÉRIO, Mônica; FLORENZANO, Ana Paula. Desafios da Gestão Universitária. **XVIII Simpósio em Excelência em Gestão e Tecnologia**. Evento Online, Brasil, 1 a 2 de dezembro de 2004.

DEWES, Andiara; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Gestão Universitária a partir da narrativa de professores gestores de departamentos didáticos. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n.15, p. 39-53, maio/ago., 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/30806. Acesso em: 13 set. 2021.

DOMBROSKI, Luciane; SANTOS, Marcos Roberto dos; VOESE, Simone Bernardes. Relação entre Indicadores de Desempenho de Gestão das Universidades Federais e os Rankings Índice Geral de Cursos e Ranking Universitário Folha. **XXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS** – Curitiba, PR, Brasil, 11 a 13 de novembro de 2019. Disponível em: https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/4644. Acesso em: 13 set. 2021.

DUBET, François. Qual a democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 set. 2021.

DUBOIS, Vincent. Políticas no guichê, políticas do guichê. *In*: PIRES, Roberto Rocha (Org.). **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Brasília: IPEA, 2019. p.105-127.

ELLER, C. Ciocca. Superficially Coupled Systems: The Organizational Production of Inequality in Higher Education. **Ed. Working Paper n. 19-70**. Retrieved from Annenberg Institute at Brown University, 2019. Disponível em: https://www.edworkingpapers.com/ai19-70. Acesso em: 13 set. 2021.

ELPO, Mirian E. H. Collares. Avaliação da Gestão Universitária – Velhos Problemas e Novas Perspectivas. **IV Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2004. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6vYilWIizRgJ:https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35779/Mirian%2520E.%2520H.%2520Collares%2520Elpo%2520%2520Avalia%25E7%25E3o%2520da%2520Gest%25E3o%2520Un

iversit%25E1r.pdf%3Fsequence%3D4+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d. Acesso em: 13 set. 2021.

ESCOBAR, Herton. 15 universidades públicas produzem 60% da ciência brasileira. **Jornal da USP,** São Paulo, s.p. 05 set. 2019. Disponível em: https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/15-universidades-publicas-produzem-60-da-ciencia-brasileira/. Acesso em: 05 set. 2021.

FERREIRA, Ana Carolina. Não confunda gestão de desempenho organizacional e avaliação de desempenho. **Péex People Experience.** 31 mai., 2020. Disponível em: https://blog.peexbrasil.com.br/gestao-de-desempenho-organizacional-x-avaliacao-de-desempenho/. Acesso em: 05 set. 2021.

FILGUEIRAS, Fernando. Além da transparência: accountability e política da Publicidade. **Lua Nova**, São Paulo, v. 84, s./n., p. 353-364, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/3Z88sCrZZbTrnKy5SW6j6MK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 set. 2021.

FISCHMAN, Gustavo. Imaginando as universidades públicas no século XXI: grandes expectativas, algumas promessas e muitas incertezas. *In:* FISCHMAN, Gustavo (Org.). **A universidade imaginada**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 13-53.

FREITAS, Jefferson B. de; PORTELA, Poema E.; FERES JÚNIOR, João; BESSA, Águida; NASCIMENTO Vivian. **Raça, gênero e saúde mental nas universidades federais.** Boletim do GEMMA. (GEMAA), IESP-UERJ, n.8, p.1-11, 2020. Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/boletins/boletim-gemaa-8-raca-genero-e-saude-mental-nas-universidades-federais/. Acesso em: 13 set. 2021.

GADOTTI, Moacir (org.). **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GINDRAS, Yves. **Os desvios da avaliação da pesquisa**: o bom uso da bibliometria. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2016.

GONÇALVES, José Ernesto Lima. As empresas são grandes coleções de processos. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 6-19, jan./mar, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/RgMGb3VwDT8hGWmhwD84zYf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 set. 2021.

GUIMARÃES. Antônio Sérgio Alfredo. O acesso de negros à universidade pública. **Revista FAEEBA**. Salvador, v. 12, n.19, p. 191-204, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/f7yMvXF9VLGKPKdXSHcRBqy/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

HONORATO. Gabriela. **Estratégias Coletivas em Torno da Formação Universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ. Rio de Janeiro. 2005.

HONORATO, Gabriela. A distribuição de apoio social e atividades complementares entre estudantes das IFES por cor e condição de ingresso (cotista e não cotista). *In*:

HERINGER; HONORATO (orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015, p. 142-163.

HONORATO, Gabriela; VIEIRA, André; ZUCARELLI, Carolina. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p.28-53, jan./abr, 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21995. Acesso em: 13 set. 2021.

IANNELLI, Cristina; GAMORAN, Adam; PATERSON, Lindsay. Fields of study: Horizontal or vertical differentiation within higher education sectors? **Research in Social Stratification and Mobility,** V.57, s./n., p. 11-23, June, 2018. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562416301457. Acesso em: 13 set. 2021.

IMMERGUT, Ellen M. The theoretical core of New Institutionalism. **Politics & Society**, v. 25, n. 5, p. 5-34, mar., 1998. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0032329298026001002. Acesso em: 13 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas.** Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, 2019. Disponível em:https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 06 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 06 set. 2021.

KORYAKINA, Tatyana; SARRICO, Cláudia S.; TEIXEIRA, Pedro. Third mission activities: University managers' perceptions on existing barriers. **European Journal of Higher Education,** v. 5, n. 3, p. 1-15, jul., 2015. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21568235.2015.1044544?journalCode=rehe20. Acesso em: 13 set. 2021.

MALDONADO, Luciene; CASARTELLI, Alam de O. **Gestão universitária, uma abordagem interdisciplinar:** as dimensões humanas e educacionais no coletivo universitário. X CIDU - CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: "O ENVOLVIMENTO ESTUDANTIL". EIXO 3 - Políticas e Gestão da Educação Superior. PUC-RS, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14659/2/Gestao_Universitaria_uma_abordagem_multidisciplinar_as_dimensoes_humanas_e_educacionais_no_coletivo_universitario.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

MINTZBERG, Henry. La organización profesional, *In*: MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. **El proceso estrategico**: conceptos, contextos y casos. México: Prentice Hall, 1993.

MUZZETI, Luci R.; REINA, Fábio T.; SUFICIER, Darbi M. Trajetória social de alunos de um curso pré-vestibular popular. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 629-649, maio/ago. 2013. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8306. Acesso em: 13 set. 2021.

NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; PEREIRA, Isabel Cristina Auler; PINHO, Maria José de. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 165-177, mar. 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219150561010. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. **Educação superior brasileira no início do século XXI**: inclusão interrompida. 304f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, SP, 2019.

PAIVA, Andressa Jackeline de Oliveira Mário e. Gestão universitária: perfil e atuação. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. PUC-Campinas. 2006.

PAIVA; Alysson Ribeiro; CAMPOS, Marilene de Souza. Modelos de Gestão Universitária: Uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Gestão e Engenharia**, Minas Gerais, v. I, número XVIII**,** p. 113-125, jul/dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/gestaoeengenharia/article/download/402/548. Acesso em: 13 set. 2021.

RAMOS, Carlos Alberto. **Introdução à Economia da Educação**. Rio de Janeiro, RJ: Alta Books, 2015.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UntMpeqojMQJ:https://www.scielo.br/j/aval/a/CMzwFCYHzqZ5gNKJMb9YSyq/abstract/%3Flang%3Dpt+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d. Acesso em: 13 set. 2021.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. A natureza da gestão universitária: influência de aspectos político-institucionais, econômicos e culturais. **Revista Internacional de Educação Superior,** Campinas, SP, v. 3, n .2, p. 357-378, maio/ago., 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650609. Acesso em: 13 set. 2021.

RODRIGUES SANTOS, Alexandre; SAMPAIO BARBOSA, Flávia Lorenne; VICTOR MARTINS, Daniel Felipe; MOURA, Heber José de. Orçamento, indicadores e gestão de desempenho das universidades federais brasileiras. **Administração Pública e Gestão Social**, v.9, n.4, p. 276-292, 2017. Disponível em:

http://www.spell.org.br/documentos/ver/47039/orcamento--indicadores-e-gestao-de-desempenho-das-universidades-federais-brasileiras-. Acesso em: 13 set. 2021.

SAMPAIO, Rosely Moraes**. Iniciativas e limites à modernização da gestão administrativa na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Escola de Administração, Núcleo de Pós-Graduação Em Administração - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa M. **Brasil:** uma biografia. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SENKEVICKS, Adriano S.; MELLO, Ursula M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa,** v. 49, n. 172, p.184-208, São Paulo, abr/jun, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?lang=pt. Acesso em: 13 set. 2021.

SOUZA, Thaíssa Bispo; BORGES, Eduardo H.N. A estigmatização de cotistas como efeito não pretendido da implementação da política pública de cotas. **Revista de Administração Educacional,** v. 11, n. 1, p. 126-142, jan./jun., 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246086. Acesso em: 13 set. 2021.

STEFANO, Nara Medianeira; SARTORI, Simone; LAUX, Raul Otto. Elementos da inovação e empreendedorismo na gestão universitária: portfólio bibliográfico e análise bibliométrica da leitura. **Revista Espacios**, v. 38, n. 14, p. 33-48, 2017. Disponível em: https://www.revistaespacios.com/a17v38n14/a17v38n14p33.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e universidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

TURNER, Brian. **Status**. Editorial Estampa: Lisboa, 1989.

WEBER, Max. Burocracia. *In*: WEBER, Max. **Ensaios de Sociologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971, p. 229-282.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, FFCLRP-USP, p. 70-80, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v10n18/07.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p149. Acesso em: 13 set. 2021.

Sobre os autores

ADRIANE PEREIRA GOUVEA

Professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ). Doutoranda em Ciências Humanas (Sociologia) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mestra em Sociologia pelo PPGSA/UFRJ (2009). Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Lepes/FE/UFRJ) e do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (LAPES/PPGSA/UFRJ). *E-mail*: adrianegouvea@gmail.com

ANA CAROLINA CHRISTOVÃO

Professora substituta do Departamento de Fundamentos da Educação da UFRJ e pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE). Cientista Social, mestra em Planejamento Urbano, doutora em Educação pela UFRJ. Desenvolve pesquisas com foco nas relações entre segregação urbana e desigualdades educacionais. *E-mail*: anacarolinachristovao@yahoo.com.br

ANDRÉ PIRES

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso) e membro do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (Lapes) da UFRJ. Foi bolsista da modalidade Pós-Doutorado Sênior da Faperj e pesquisador do CNPq. Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp, mestre em Antropologia Social pela Unicamp e bacharel em Ciências Sociais pela Unicamp. Tem experiência em sociologia da educação, com ênfase nos estudos sobre desigualdades, pobreza e políticas de inclusão. E-mail: anpires@gmail.com

CAROLINA ZUCCARELLI

Professora do Departamento de Sociologia da Universidade Federal Fluminense (GSO/UFF) e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/UFF). É pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Desigualdades Estruturantes (Desestrutura/CNPq). Doutora em Sociologia pela UFRJ, mestra em planejamento urbano pela UFRJ, bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UFRJ. Tem experiência na área de Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: desigualdades sociais, educação e trabalho. *E-mail*: carolinazuccarelli@id.uff.br

DIANA MANDELERT

Professora adjunta da Faculdade de Educação, onde leciona Sociologia da Educação. Doutora e mestra em Educação pela PUC-Rio, graduada em Pedagogia pela PUC-Rio e Direito pela UERJ. Tem experiência em sociologia da educação, atuando principalmente sobre repetência, relação família e escola e avaliação. *E-mail*: dmandelert@gmail.com

EDUARDO HENRIQUE NARCISO BORGES

Professor substituto no Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ). Doutorando em Ciências Humanas (Sociologia) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mestre em Sociologia pelo PPGSA/UFRJ (2017). Pesquisador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Lepes/FE/UFRJ), do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (Lapes/PPGSA/UFRJ) e do Núcleo de Ensino em Ciências, Espiritualidade e Saúde (NECES/FIOCRUZ). *E-mail*: eduardonarcisorj@gmail.com

FELÍCIA PICANÇO

Doutora em Sociologia, professora do Departamento de Sociologia e do Programa em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, bolsista de Produtividade do CNPq 2 e coordenadora do Laboratório de Estudos sobre Diferenças, Desigualdades e Estratificação (LeDdE). Dedica-se aos estudos sobre diferentes

dimensões das desigualdades de gênero e raciais na juventude, mundo do trabalho, acesso à educação e ao ensino superior, percepções e práticas de papéis de gênero e na articulação trabalho-família. *E-mail*: felicia@uol.com.br

FELIPE MACEDO DE ANDRADE

Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE/UFRJ). Coordenador do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (Cespeb/ UFRJ) na ênfase de Educação Física Escolar. Seus principais interesses de pesquisa são sociologia da educação, políticas de responsabilização e avaliação em larga escala. *E-mail*: felipema8@gmail.com

GABRIELA DE SOUZA HONORATO

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ e vice-coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação (Lepes) da mesma instituição. Doutora em Ciências Humanas, mestra em Sociologia, bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UFRJ. Tem experiência em sociologia da educação, com ênfase nos estudos sobre produção e efeitos de desigualdades sociais. *E-mail*: gabrielahonorato@rocketmail.com

HUSTANA MARIA VARGAS

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF), onde lidera o Laboratório sobre Acesso e Permanência na Universidade (LAP/UFF.) Vice-Coordenadora do PPGE-UFF entre 2015 e 2017. Membra titular do Comitê Científico do GT de Sociologia da Educação da Anped. Avaliadora INEP para Educação Superior. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em sociologia da educação, sociologia das profissões e democratização do ensino superior. Graduada em Ciências Sociais (UFMG, 1983) e em Direito (PUC-Minas, 1983), mestra em Ciências Jurídicas (PUC-Rio, 1988) e em

Educação (PUC-Rio, 1998) e doutora em Ciências Humanas - Educação (PUC-Rio, 2008). *E-mail*: hustanavargas@id.uff.br

JOANA MACEDO

Professora de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora da UFRJ. Doutora em Ciências Sociais pela PUC-Rio, mestra e graduada em Ciências Sociais pela PUC-Rio. Tem experiência em sociologia da educação, com ênfase nos estudos sobre oportunidades educacionais e ensino de Ciências Sociais. *E-mail*: jocsmacedo@gmail.com

LEONARDO RODRIGUES

Professor no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e membro do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (Lapes/UFRJ). É doutorando em Sociologia pela UFRJ, mestre em Sociologia pela mesma instituição e licenciado em história pela UFOP. Trabalha principalmente os temas de sociologia da educação, sociologia das profissões, desigualdades e ensino superior. *E-mail*: leonardoalr@gmail.com

MARIA COMES MUANIS

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da UFRJ e pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE). Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, mestra e doutora em Sociologia pelo Iuperj. Desenvolve pesquisas sobre estratificação social e desigualdades nos sistemas de ensino. Atualmente, é diretora da Faculdade de Educação da UFRJ. *E-mail*: maria.muanis@gmail.com

MARIA LIGIA DE OLIVEIRA BARBOSA

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1977) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Atualmente é professora voluntária do PPGSA/UFRJ, onde coordena o Lapes (Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior/UFRJ/CNPq). Pesquisadora 1 A do CNPq

e Cientista do Nosso Estado na Faperj. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em sociologia da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: desigualdades sociais, hierarquias sociais, ensino superior e profissões, políticas públicas. Vice-Presidente para América Latina do RC04 — Sociology of Education — da ISA (International Sociological Association) 2010–2014 e 2014–2018. Vice-Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia 2015-2017. *E-mail*: mligiaifcs@gmail.com

MARIANE CAMPELO KOSLINSKI

Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais/UFRJ. Coordenadora do CP17 Educação e Sociedade da Sociedade Brasileira de Sociologia. Graduação em Sociologia pela London School of Economics, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ e Pós-Doutorado no Instituto de Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional Ippur/UFRJ. Tem experiência em pesquisa na área de sociologia da educação, com ênfase em avaliação educacional, análise de políticas educacionais, desigualdades de oportunidades educacionais e segregação socioespacial e desigualdades educacionais. *E-mail*: mckoslinski@gmail.com

RAQUEL GUILHERME DE LIMA

Professora do departamento de Sociologia e Metodologia das Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense e pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Desigualdades Estruturantes (Desestrutura/CNPq). Doutora em Sociologia pelo Iesp-UERJ, mestra em Sociologia pelo antigo Iuperj e bacharel em ciências sociais pela UFMG. Trabalha principalmente com os temas, desigualdades sociais, educação, trabalho e trajetórias. *E-mail*: rglima@id.uff.br

REGINA LÚCIA CERQUEIRA DIAS

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em História pela PUC-MG, mestra em Educação pela PUC-MG e doutora em Educação pela UFMG. Pesquisadora associada ao Laboratório de Acesso e Permanência

no ensino superior (LAP/UFF). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em sociologia da educação. *E-mail*: regcerdias@gmail.com

SARA ESTHER DIAS ZARUCKI TABAC

Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas e Estudos em Educação Superior (Lepes/UFRJ/CNPq) e do Laboratório Ciências Sociais e Educação (ICS/UERJ/CNPq). Doutora em Ciências Sociais pela UERJ, mestra em Ciências Sociais pela PUC-Rio, especialista em Sociologia Urbana pela UERJ, bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela PUC-Rio. Publicou vários artigos e capítulos de livros sobre a relação entre a sociologia da educação e ensino de sociologia. Desenvolve pesquisas sobre a formação de professores de Ciências Sociais e o mercado de trabalho do cientista social. *E-mail*: sara.zarucki@gmail.com

TIAGO LISBOA BARTHOLO

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisador do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (Lapope/ UFRJ). Pesquisador visitante na Universidade de Durham, Inglaterra (2014 - 2017), Universidade de Birmingham, Inglaterra (2012-2013) e Universidade de León, Espanha, (2009). Seus principais interesses de pesquisa são relacionados à temática das desigualdades educacionais, segregação escolar e avaliação de impacto de programas e políticas educacionais. *E-mail*: tiagobartholo@ufrj.br

Este livro surgiu da inquietação das organizadoras quanto à ausência de uma coletânea no Brasil que sistematize o conteúdo das principais discussões estabelecidas em cursos de sociologia da educação, seja de graduação ou pós-graduação. Foram alguns anos de conversa compartilhando experiências como professoras da disciplina, identificando as convergências dos programas trabalhados em sala de aula, as principais teorias abordadas e as pesquisas empíricas apresentadas. Os capítulos foram pensados, portanto, a partir daquilo que identificamos como as principais contribuições da Sociologia para compreensão dos processos escolares e de sua relação com a estrutura social e com a produção e efeitos de hierarquias e desigualdades sociais. São três unidades temáticas, em um conjunto de dez capítulos, escritos com a colaboração de 17 autores.

ISBN: 978-65-89302-01-8
CBL
9 786589 302018

Faculdade de Educação/UFRJ
Av. Pasteur, 250
Urca – Rio de Janeiro
RJ - Brasil
CEP: 22290-902
www.educacao.ufrj.br

fe
Faculdade de Educação - UFRJ