

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Luis Fernando Martins Gröhs

**PÁRIAS ENTRE PARES:
A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E A SOCIOLOGIA DA
EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU**

**Sorocaba/SP
2011**

Luis Fernando Martins Gröhs

**PÁRIAS ENTRE PARES:
A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E A SOCIOLOGIA DA
EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Dias Sobrinho

**Sorocaba/SP
2011**

Ficha Catalográfica

Gröhs, Luis Fernando Martins
G897p Párias entre pares : a expansão do ensino superior e a sociologia da
educação de Pierre Bourdieu / Luis Fernando Martins Gröhs. -- Sorocaba,
SP, 2011.
93 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Dias Sobrinho.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2011.
Inclui bibliografia.

1. Sociologia educacional. 2. Ensino superior - Avaliação. 3. Bourdieu,
Pierre, 1930-2002. I. Dias Sobrinho, José, orient. II. Universidade de
Sorocaba. III. Título.

Luis Fernando Martins Gröhs

**PÁRIAS ENTRE PARES:
A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E A SOCIOLOGIA DA
EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 30 / 11 / 2011

BANCA EXAMINADORA:

Pres.: Prof. Dr. José Dias Sobrinho,
Universidade de Sorocaba

1º Exam.: Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen,
Universidade de Sorocaba

2º Exam.: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani,
Universidade de São Paulo

Seja como for, dedico este trabalho para todos os estudantes imersos na ilusória democratização do Ensino Superior. Poderia supor que seriam simplesmente esmagados sob os pés dos incluídos na modernidade se não fosse sua obstinação em aprender e emergir para sucesso.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho não teria sido possível sem a ampla ajuda de vários amigos para os quais o agradecimento é o mínimo para retribuir minha dívida. Agradeço a todos os amigos e amigas que, neste período de ausência social justificável, sempre estiveram por perto, motivando o trabalho e auxiliando de bom grado na medida de suas possibilidades.

Agradeço em particular aos amigos Ronaldo Camillo e Ari Ferraz pelas interessantes discussões sobre o tema que me proporcionaram a visão do objeto de pesquisa de outras perspectivas.

Agradeço a Rodrigo Vieira pelo apoio na área de Informática que possibilitou a comparação estatística, fundamental para a metodologia seguida.

Agradeço também a Heitor Mayer pelo auxílio em todas as dúvidas com o inglês e a Maria da Glória Piletti pela ajuda com o conteúdo final.

Agradeço a confiança do meu orientador que me proporcionou a liberdade necessária para que, além de produzir uma dissertação, me desenvolvesse como pesquisador.

Finalmente, agradeço de forma especial a Ana Piletti pela dedicação e carinho durante as fases mais difíceis do trabalho que me proporcionaram a segurança necessária para eu concluir a presente pesquisa.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele 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 (BOURDIEU, 1998, p. 41)

RESUMO

Este trabalho analisa as consequências da inclusão de novas camadas sociais no Ensino Superior e a reestruturação do campo educacional brasileiro, atualizando a distribuição desigual de oportunidades de um estado anterior que abruptamente interrompia a escolaridade para outro que não impõe uma descontinuidade, mas uma desvalorização gradual dos diplomas. Foi abordado, inicialmente, por meio de pesquisa bibliográfica, a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, suas principais críticas teóricas e desenvolvimentos contemporâneos, avaliando a pertinência deste referencial teórico para a compreensão do caso brasileiro, destacando como problema fundamental de pesquisa a escolha da Instituição de Ensino Superior como *habitus* e mecanismo de reprodução social. Utilizando o curso de Direito como tipo-ideal, e dados do exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e dos resultados e indicadores sociais do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), foram relacionadas estatisticamente as chances de sucesso profissional com variáveis como a escolaridade dos pais, faixa de renda familiar e tipo de estabelecimento escolar frequentado, o que possibilitou o comparativo entre o capital cultural, econômico e social dos estudantes e o desempenho dos mesmos em testes objetivos, modelo da avaliação necessária para o avanço na carreira escolhida. Os resultados indicam uma correlação linear entre as variáveis sociais pesquisadas dos ingressantes e os resultados em provas objetivas dos estudantes concluintes do curso de Direito, o que permite prever, estatisticamente, as chances de sucesso profissional a partir de características iniciais e posse de capitais relevantes no campo educacional. A conclusão, a partir da análise dos dados, revela um mecanismo de eliminação branda e progressiva, em que estudantes ingressantes em Direito já possuem fortes propensões significativamente diferentes de sucesso sendo a Universidade um meio incapaz de resolver o problema da desigualdade social e educacional.

PALAVRAS CHAVES: Sociologia da Educação. Pierre Bourdieu. Ensino Superior. Reprodução social. ENADE.

ABSTRACT:

This paper analyzes the consequences of new social layers inclusion in Higher Education and the Brazilian educational field restructuration, updating the unequal distribution of opportunities of a former state, which suddenly interrupted the schooling, to another one which does not impose a discontinuity, but one gradual undervaluation of the diplomas. It has been initially approached, through bibliographic research, the Sociology of Education, by Pierre Bourdieu, his main theoretical critiques and contemporary developments, assessing the relevance of this theoretical referential aiming at the understanding of the Brazilian case, emphasizing as a fundamental researching problem, the choice of the Higher Education Institution as "*habitus*" and mechanism of social reproduction. Using the Law School course as the ideal type, data from the Brazilian Lawyers Association (OAB) exam and from the outcomes and social indicators of the National Student's Performance Exam (ENADE), the chances of career success together with variables such as parents schooling, family income range and the kind of educational institution frequented, what made it possible to make a comparison between the cultural, economic and social student's capital and their performance in objective tests, model of the needed assessment to the progress in the chosen career. The outcomes indicate a linear correlation between the researched social variables of the entrants, and the outcomes from objective tests of the Law School graduating students, allowing to predict, statistically, the chances of career success from initial characteristics and from the relevant capitals in the educational field. The conclusion, from the data analysis, reveals a mechanism of progressive and lenient elimination, where students entrants in Law School already have significantly different strong susceptibilities of success, being the University an incapable way of solving the problem of social and educational inequality.

KEYWORDS: Sociology of Education. Pierre Bourdieu. Higher Education. Social Reproduction. ENADE.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução candidatos por vaga	58
Gráfico 2 – Evolução vagas por ingressos	58
Gráfico 3 – Evolução candidatos por ingressos	59
Gráfico 4 – Resultados do ENADE por grupos de ingressantes.....	63
Gráfico 5 – Correlações escolaridade dos pais e resultados ENADE.....	65
Gráfico 6 – Correlações renda familiar e resultados ENADE	67
Gráfico 7 – Correlações tipo de escola e resultados ENADE.....	68
Gráfico 8 – Correlações cor e resultados ENADE.....	69
Gráfico 9 – Relação exame da OAB e resultados ENADE	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU	14
2.1 <i>Habitus</i> - entre o objetivismo e o subjetivismo.....	14
2.2 O espaço social	19
2.3 A sociologia da educação.....	22
2.3.1 O capital cultural	23
2.3.2 A causalidade do provável.....	24
2.3.3 Diferentes <i>ethos</i> , diferentes destinos	27
2.4 O processo	29
2.5 Atualizando o campo educacional: os excluídos do interior.....	31
3 PÁRIAS ENTRE PARES	34
3.1 Desenvolvimentos recentes.....	34
3.1.1 Da posição social ao indivíduo: limites teóricos	34
3.1.2 A distinção negativa	38
3.2 Escolha do curso e a democratização do ensino	42
3.3 A escolha do estabelecimento.....	45
3.4 Uma ascensão parcial	48
4 ENADE E CONHECIMENTO AGREGADO.....	52
4.1 O ENADE e a OAB.....	52
4.1.1 Exame nacional e o desempenho esperado.....	52
4.1.2 O curso de Direito e o capital cultural.....	56
4.1.3 O exame da OAB.....	60
4.2 Análise do ENADE 2006 e Exame da OAB 1/2009.....	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A – Tabelas	83

1 INTRODUÇÃO

Analizamos no presente trabalho a escolha da Instituição de Ensino Superior a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu, cujos conceitos principais nos permitem interpretar o processo de seleção das alternativas de curso e de estabelecimento de ensino. Por ser muito comum a crença em uma autodeterminação pessoal que seleciona os aspectos significativos de nossas vidas, transformando todos os nossos atos em escolhas, pretendemos aqui aprofundar a idéia de que escolhemos as opções mais prováveis de nossas referências sociais, utilizando o potencial racional da sociologia que, conforme Bourdieu (1990, p.28), *liberta libertando da ilusão da liberdade*. Nossas ações não ocorrem em um meio vazio e não fazemos a história como queremos: as pessoas se influenciam mutuamente e a partir de disposições ou estruturas muito anteriores a elas próprias. As ações individuais, embora obviamente carreguem alguma capacidade reflexiva e auto-regulatória, são restritas a uma margem de possíveis e situam-se entre a liberdade e a determinação. Finalmente, ao agir deixamos rastros de nossos atos, transformando, mesmo sem o saber, nossas atitudes em estruturas, construindo a sociedade de modo não intencional. A educação, processo por excelência da manutenção social, uma vez que é explícita na visão de mundo que constrói, tem o poder de revelar aos indivíduos de uma maneira aparentemente natural, qual o seu lugar no mundo. Afirmando que as posições sociais são desiguais, podemos concluir que os lugares a serem ocupados na sociedade devem ser, por algum critério, estabelecidos, e essa continuidade da vida social é possível graças ao trabalho educativo.

Esta série de pressupostos teóricos nos permite perceber, a partir do ponto de vista sociológico, o destaque e a importância fundamental dos processos educativos como criadores dos espaços sociais. No entanto, assim como os indivíduos possuem em sua própria história pessoal um desenvolvimento que engloba aspectos estáticos e dinâmicos, a estrutura social é continuamente renovada e as posições ocupadas muitas vezes são abaladas.

Contudo, pretendo neste presente trabalho, a partir da (re)construção do pensamento bourdesiano, considerando tanto as modificações trazidas pela aplicação deste pensamento na sociedade brasileira quanto sua evolução como Sociologia geral, analisar as modificações contemporâneas do campo educacional trazidas pela ampliação do acesso ao Ensino Superior.

No primeiro capítulo, “Conceitos fundamentais da Sociologia da Educação de Bourdieu”, revisamos criticamente a teoria geral e da educação elaborada pelo sociólogo francês em diálogo com as principais interpretações contemporâneas de autores brasileiros. A

Sociologia de Bourdieu é, atualmente, uma vigorosa corrente teórica que tem possibilitado um desenvolvimento e aprofundamento constante de pesquisas na área, sendo provavelmente a perspectiva mais influente dentro do campo da Sociologia da Educação (HAETCH, 2009). O conceito de *habitus* é abordado como solução ao impasse do objetivismo e subjetivismo, em uma tentativa de unificar as duas correntes em uma perspectiva da práxis social, podendo manter a liberdade relativa do agente sem perder a possibilidade objetiva do estruturalismo. A regularidade de comportamento, a partir de disposições duráveis de cada grupo como princípio gerador, deve também estar vinculada a outro conceito fundamental do autor, o conceito de *campo*. Se o conceito de *habitus* enfoca a ação, o conceito *campo* permite analisar o lócus social onde acontecem as lutas simbólicas entre os agentes, a topografia das posições privilegiadas em que a ação se desenrola, criando assim limites objetivos para a liberdade individual mas não excluindo o sujeito, uma vez que pode agir livremente em um mundo com posições iniciais já consolidadas.

Após a exposição da Sociologia Geral de Bourdieu, analisamos mais detidamente seus conceitos específicos da Sociologia da Educação, começando com o conceito de *capital cultural*. As posições ocupadas no campo da educação se dão a partir de diferentes posses desse “quantum cultural”, uma medida de quanto o indivíduo sabe, tem de reconhecimento social e de objetos que lhe permitem evidenciar sua posse da “cultura legítima”. Este conceito minimiza a importância do capital propriamente econômico, critério quase exclusivo na divisão de classes da teoria marxista. Desta maneira, com a nova variável teórica, podemos compreender os mecanismos de reprodução escolar e produção das elites sociais como ajustamento e facilitação em aprender a cultura “oficial” que já pertence aos mais favorecidos. O ajustamento das expectativas ao futuro mais provável é denominado pelo autor de *causalidade do provável*, uma vez que a experiência é compartilhada entre pares e as chances objetivas de sucesso para cada comportamento podem ser estimadas pelos resultados dos semelhantes, criando propensões relativamente seguras para a conduta individual. O processo fundamental e necessário para a manutenção da desigualdade, ou favorecimento dos favorecidos, é a transmissão do conhecimento “neutro” da escola, que se identifica com a cultura dominante e aparece como conteúdo estranho a ser assimilado pelos menos favorecidos. Finalmente, abordamos a obra do autor sobre a transformação do campo educacional francês, onde a abrupta forma de eliminação anterior (a seleção por meio de notas de alunos aptos ou não a prosseguir seus estudos) dá lugar a uma forma de exclusão mais branda, onde os indivíduos podem continuar por mais tempo estudando e acreditando poder ascender às classes superiores. No entanto, a multiplicação de oportunidades dá origem a

uma “*inflação de títulos*”, reduzindo o valor objetivo destes e tendo estes indivíduos recém chegados ao ensino superior diplomas e certificados com finalidade em si mesmo. Mantém, para Bourdieu, a desigualdade, mas de maneira muito mais discreta e com barreiras muito menos visíveis.

Seguimos para o emprego dos conceitos construídos da Sociologia da Educação para vários problemas educacionais recentes no segundo capítulo, “Párias entre pares”, onde analisamos os desenvolvimentos recentes e até mesmo atualizações teóricas importantes. O trabalho mais relevante analisado é o de Lahire, contemplando os limites conceituais de Bourdieu ao mesmo tempo em que revela informações importantes para compreendermos os desvios à teoria. O referencial construído no primeiro capítulo apresenta limites teóricos que são, conforme Lahire, intransponíveis, como a passagem da posição social a individual. A tradição disposicionalista, ao criar propensões para ação, nos remete a uma chance de comportamento individual, mas não permite dizer qual será para cada pessoa. A posição individual é também alvo de críticas, uma vez que os indivíduos ocupam vários espaços sociais com capitais diferentes, e ao elegermos uma como mais importante esquecemos toda a multiplicidade de esperas na qual cada um está ligado: perde-se assim justamente a singularidade social. A alternativa proposta por Lahire é, no entanto, inviável por focar tanto em especificidades e utilizar demasiadas variáveis que impossibilitam o próprio empreendimento sociológico enquanto generalização de comportamentos individuais.

A teoria de Bourdieu é a seguir exposta as condições empíricas brasileiras, sendo necessárias algumas modificações e atualizações na definição de alguns conceitos. Utilizamos o trabalho de Paixão e Zago (2007) que revisam o esquema analítico de Bourdieu e a dissertação de Loureiro (2009) que utiliza o conceito de “*distinção negativa*”: os diplomas não mais podem garantir a ascensão social ou manter o privilégio, mas possuem força de excluir aqueles que não o tem. O papel da educação, para este autor é, portanto, o de justificar a exclusão daqueles que interromperam sua educação precocemente. Outros trabalhos analisados se referem a escolha do curso e a democratização do ensino: será que reside atualmente na escolha do curso a distinção do Ensino Superior? Segundo Vargas (2008a), que produziu uma escala de hierarquia simbólica de cursos revelando a estratificação social, a ampliação do acesso não significou democratização, uma vez que aumentou a inscrição nos cursos menos elitizados muito mais que dos cursos de elite (Direito, Medicina, Engenharia). Finalmente, podemos relacionar a escolha do estabelecimento como critério de distinção uma vez que há grande disparidade entre dois estabelecimentos que oferecem o mesmo curso de elite. Se dois estudantes cursam o mesmo curso de prestígio, apesar de terem origens sociais

totalmente opostas, terão as mesmas chances objetivas de sucesso profissional? Propomos então como hipótese de pesquisa que dois indivíduos estudando no mesmo curso terão propensões diferentes de sucesso na carreira a partir das condições iniciais (capital cultural, social e econômico da família), sendo a escolha da instituição também fruto da posição no *campo* e do *habitus* do indivíduo.

No terceiro capítulo, “Enade e conhecimento agregado”, realizamos a análise do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2006 como mecanismo de aferir, ao menos, os resultados de testes objetivos em função de variáveis sociais. Para o aprofundamento da análise e teste da hipótese apresentada, focamos apenas no curso de Direito, construído como tipo-ideal para nossa análise, uma vez que é um curso de elite amplamente procurado com o diferencial de vincular o sucesso profissional do egresso quase diretamente ao capital cultural incorporado. Quem cursa Direito, no Brasil, terá duas opções fundamentais de carreira: ou se tornar um profissional liberal (advogado), sendo necessário para tal a aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); ou realizar concurso público na área, que comumente exige a aprovação na OAB e ainda, realiza-se por meio de prova objetiva com padrões muito próximos do exame de ingresso na ordem.

O percurso metodológico que seguimos utiliza amplamente o conceito de correlação linear de Pearson como medida quantitativa da relação entre duas variáveis. Embora esta ferramenta matemática tenha uso muito comum na Psicologia e na Ciência Política, tem sido pouco utilizada nos estudos sobre Educação, assim como a maioria dos métodos matemáticos ou estatísticos mais sofisticados. Com os dados do Enade de 2006 do curso de Direito pudemos então criar várias relações estatísticas que puderam medir quanto certas variáveis econômicas, como escolaridade dos pais, renda familiar, tipo de estabelecimento freqüentado no ensino médio (público e particular) e raça auto declarada estão correlacionadas com os resultados objetivos do Enade. Como o Enade é realizado para ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, pudemos obter informações valiosas que permitiram, considerando certos limites teóricos, comparar os dois grupos de estudantes e relacionar o desempenho dos concluintes, por instituição de ensino superior com o desempenho dos ingressantes. O índice resultante mede a intensidade da relação e indica a relação entre capital cultural com os resultados dos ingressantes e concluintes, seguidos das relações que indicam a importância do capital econômico e social.

2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU

Para iniciarmos a discussão sobre a aplicabilidade do modelo sociológico de Bourdieu à realidade brasileira, retomaremos em linhas gerais sua especificidade dentro da Sociologia Geral e seu avanço dentro de um projeto teórico unificador. A seguir desenvolveremos seus principais conceitos dentro da Sociologia da Educação como ferramentas para uma análise e compreensão posterior do atual fenômeno de ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil.

2.1 *Habitus* - entre o objetivismo e o subjetivismo

A sociologia de Pierre Bourdieu tem como ponto de partida a relação entre indivíduo e sociedade, tratada pela Sociologia de maneira oscilante entre o conhecimento objetivista, que constrói relações estruturantes para as práticas individuais, e o fenomenológico (subjetivista), que explica as ações dos indivíduos pela experiência direta do sujeito. A oposição epistemológica e metodológica entre dois clássicos da Sociologia, Durkheim e Weber representou nessa ciência a controvérsia filosófica entre o objetivismo e o subjetivismo.

Seguindo a cronologia de fundação da própria Sociologia, temos em Durkheim a preocupação com a noção positivista de lei, sendo necessário superar a ‘metafísica abstrata’ por meio de um método próprio, objetivo do livro “As Regras do Método Sociológico”. A tarefa do sociólogo francês era a de delimitar claramente, no campo do conhecimento, os objetos da ciência, onde destaca o reino propriamente social ou moral, percebido nas

(..) maneiras de agir, pensar e sentir exteriores ao indivíduo, e dotadas de um poder coercitivo em virtude do qual se lhe impõem. Por conseguinte, não poderiam ser confundidos com fenômenos orgânicos, visto consistirem em representações e ações; nem com os fenômenos psíquicos, por estes só existirem na consciência dos indivíduos, e devido a ela. Constituem, pois, uma espécie nova de fatos, aos quais deve atribuir-se e reservar-se a qualificação de sociais. (DURKHEIM, 2008, p. 31)

O grande passo teórico de Durkheim foi o de determinar, como objeto da Sociologia, não apenas a sociedade em geral trabalhada por Comte, mas os fatos sociais. Se o domínio da ciência é o empírico, só podemos analisar a sociedade a partir da coerção real que os indivíduos exercem uns sobre os outros. Esta coerção, argumenta o sociólogo francês, não se faz sentir ou é muito superficial quando nos conformamos de bom grado com as regras

estabelecidas; basta no entanto violarmos as leis sociais mais simples, como a maneira de nos vestir, que perceberemos o escárnio ou mesmo o afastamento dos outros, sentindo os mesmos efeitos de uma pena propriamente dita.¹ Fora das consciências individuais existem, portanto, maneiras de agir, de pensar e de sentir que antecedem a vida de cada pessoa, sendo que esses tipos de conduta ou pensamento além de exteriores ao indivíduo são dotados de um poder imperativo. Essas maneiras de agir, gerais na extensão de uma sociedade, que não são próprias do indivíduo, tendo apenas sua manifestação por meio destes, são os fatos sociais.

Dessa maneira, percebemos em Durkheim uma existência da sociedade transcendente ao indivíduo, que enquadra os indivíduos na dimensão da norma. A ação social é, portanto, deduzida a partir de um sistema de representações exteriores ao indivíduo; tendo uma existência social e outra individual, os homens têm uma interminável luta interior entre suas vontades e a consciência coletiva. Em cada um de nós há o homem de ontem, e o inconsciente não passa do esquecimento da história (HAECTH, 2008, p. 27).²

A Sociologia de Durkheim foi amplamente questionada justamente por subtrair a liberdade e espontaneidade do indivíduo, sendo este apenas um executor de algo que já se encontra objetivamente programado. A ação é nesse ponto de vista um produto da cultura, assim como Saussure deduziu o conceito de fala a partir da noção de língua. O objetivismo tende a hipostasiar e reificar a construção científica (NOGUEIRA; NOGUEIRA, p. 23) da estrutura social descrevendo as regras sociais que ele mesmo supõe. O maior problema nessa concepção é compreender como se dá a mediação entre a estrutura e a prática, ou seja, como as regras sociais de fato operam na prática dos indivíduos

Por outro lado, dentro da tradição alemã, Max Weber compõe uma nova forma de se fazer sociologia: para este sociólogo é apenas a partir das ações individuais que podemos perceber a objetividade do social. Uma nova metodologia na sociologia está contida numa nova forma de entender as ciências humanas: o objeto do conhecimento social não se impõe a análise como dado, mas é constituído a partir do próprio pesquisador. A realidade social não possui leis gerais capazes de impor a qualquer pesquisador a fidelidade a ela, nem “se trata de reproduzir em ideias uma ordem objetiva já dada, mas de atribuir uma ordem a aspectos selecionados daquilo que se apresenta à experiência como uma multiplicidade de fenômenos.” (COHN, 2008, p. 22). Um conceito fundamental para apreender essa realidade social é o *tipo ideal*, entendido como uma categorização de elementos históricos isolados que podem

¹ É com base nessa ideia chave que se funda a Sociologia da Educação de Durkheim, a educação como formação do ser moral; os pais e mestres são os representantes e intermediários da sociedade.

² O estruturalismo de Levi-Strauss, fortemente influenciado por Durkheim desenvolverá essa ideia mais profundamente.

agrupados fornecer uma interpretação causal de ações concretas. Dessa maneira Weber (1999), opõe-se simultaneamente à explicação estrutural, uma vez que retoma o curso singular dos fatos históricos e a uma perspectiva puramente interpretativa, pois mesmo sendo os fenômenos diferentes podem ser relacionados a outras combinações singulares e passíveis de explicação compreensiva e causal.

Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de pensamento. Torna-se impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro, na sua pureza conceitual, pois se trata de uma utopia. A atividade historiográfica defronta-se com a tarefa de determinar, em cada caso particular, a proximidade ou afastamento entre a realidade e o quadro ideal (...). (WEBER, 2008, p. 106)

Temos em Weber, portanto, uma perspectiva fenomenológica, o mundo como uma rede de intersubjetividade de ações que adquirem significado a partir do resultado das ações para e do “outro”. O foco da Sociologia aqui é a compreensão, sempre interpretativa, da ação social e a partir dessa a explicação causal da ação e dos seus efeitos. A ação social está sempre relacionada com um sentido, onde um indivíduo se orienta pelo comportamento do outro por meio daquilo que lhe é subjetivamente visado; o motivo é assim o fundamento da ação.

Ao propor essa forma de análise do social, exclui-se a priori a existência dada de estruturas sociais com sentido intrínseco. Com isso, diferentemente de Durkheim, o sociólogo alemão tem a difícil tarefa de compreender, passo a passo em um esquema coerente e consistente, conceitos como o de Estado, sem atribuir a realidade substantiva a esta entidade fora das ações concretas dos indivíduos. Sendo a ação um núcleo de significado para essa escola fenomenológica, entendemos facilmente que a comunicação se efetua a partir da situação de encontro entre subjetividades, ou seja, o ator social age de acordo com o ambiente e com seu interlocutor. A fala não executa a língua, nem a mensagem existe antes do encontro dos indivíduos, conforme poderíamos entender a partir da teoria lingüística de Saussure; o agente da comunicação nunca é anônimo.

Apesar da concordância entre a sociologia de Bourdieu e a teoria fenomenológica em relação à crítica ao objetivismo, suas diferenças são marcantes e impedem uma ideia de continuidade entre essas correntes. O problema maior se dá justamente na questão do poder, negligenciado freqüentemente em análises fenomenológicas, e com isso ignorando o pano de fundo sobre o qual se desenrola o encontro de subjetividades. Temos aqui em Bourdieu o

papel fundamental das ideias de Marx que tem por foco sociológico principal o conflito e as relações de poder. A interação se dá de modo socialmente estruturado, e afirmar que os indivíduos agem sem considerar os diferentes lugares sociais que ocupam é cair num idealismo ingênuo e alienado da liberdade humana.

A partir da dupla crítica às concepções objetivista e subjetivista, podemos compreender melhor a relação indivíduo e sociedade para Bourdieu (VIEIRA, 1994). Por um lado, as constatações das regularidades dos comportamentos individuais são fundamentais para qualquer análise sociológica, mas o problema consiste basicamente na passagem da norma ou da estrutura para a ação. Para superar essa dicotomia³, o autor recorre a uma terceira forma de conhecimento, o praxiológico, que dialeticamente se relaciona com os outros dois, descartando a experiência pura e imediata do sujeito autônomo, uma vez que ela é estruturada e limitada, assim como se impõe contra o estruturalismo, que não tem a mediação necessária para ligar as estruturas objetivas ao comportamento individual; é necessário ir do “*opus operatum* ao *modus operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio da produção dessa ordem observada e construir a teoria da prática” (BOURDIEU, 1972, p.60).

A regularidade é constituída por sistemas de disposições duráveis de cada grupo, um princípio gerador que torna as ações regulares mesmo sem ser o produto de obediência a uma regra. Esse conhecimento prático é chamado de *habitus*, e se constitui em poucas palavras das estratégias mais adequadas adotadas por cada grupo social com o acúmulo histórico de experiências, um senso prático do que se deve fazer em cada situação:

Diferentemente do cálculo das probabilidades que a ciência constrói metodicamente, com base em experiências controladas e a partir de dados estabelecidos conforme regras precisas, a avaliação subjetiva das chances de sucesso de uma ação determinada numa situação determinada faz intervir um corpo de sabedoria semiformal, ditados, lugares comuns, preceitos éticos (‘não é para nós’) e, mais profundamente, princípios inconscientes do *ethos*, disposição geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determina as condutas ‘razoáveis’ ou ‘absurdas’ (as loucuras) para qualquer agente submetido a essas regularidades. (ORTIZ, 1983, p. 63)

A grande passagem conceitual se dá pela prática orientando o comportamento presente *como se* a probabilidade *a posteriori* de um acontecimento comandasse a probabilidade a

³ Esse problema da polaridade entre indivíduo e sociedade também foi abordado por Norbert Elias e há uma significativa aproximação desses autores nessa superação (NORONHA;ROCHA, 2008).

priori de realizá-lo, sem que os agentes mensurem suas chances de sucesso⁴. Bourdieu afirma assim que cada sujeito tem experiências individuais relacionadas com sua vida em determinada posição da estrutura social. Essas experiências são ‘matrizes de percepções e apreciações’ que os orientam nas suas ações futuras (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 25) como um princípio para improvisações, um conjunto de disposições flexíveis que são adaptadas para cada situação. A partir dessa incorporação pela vivência do indivíduo ajusta suas disposições duráveis para suas ações futuras a partir da estrutura social anterior, se comportando como um membro típico de um grupo social e colaborando inconscientemente para reproduzir as propriedades de seu grupo social de origem. Com isso, o conceito *habitus* desempenha na obra de Bourdieu o papel de articulador entre as posições estruturadas objetivas, a subjetividade individual e as situações concretas de ação, permitindo ao autor explicar a existência e a manutenção de uma estrutura social objetiva sem recorrer ao teleologismo ou finalismo de natureza individual ou coletivo.

Com o conceito de *habitus*, Bourdieu nos mostra que as ações humanas têm um sentido que escapa aos agentes, uma vez que agem como membros de uma classe mesmo quando não têm essa percepção.⁵ O poder e a dominação são frequentemente usados de maneira sem intenção, assim como as marcas da posição social, os símbolos de distinção, as crenças, os gostos e as opiniões que se tornam de tal modo incorporados aos indivíduos – de maneira absolutamente natural – que dificilmente poderiam distinguir por si quais comportamentos estão de acordo com sua posição social; o processo de socialização se camufla sob o signo da liberdade de escolha. O importante a ser observado é que, independentemente da avaliação do sujeito de si, ele é portador de *habitus* de classe e que a subjetividade dos sujeitos é algo socialmente estruturado (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). No entanto, a posição do sujeito na estrutura social não o conduz a um agir mecânico, apenas lhe oferece um conjunto de disposições que o orienta a agir em diferentes situações, um senso prático.

⁴ Um uso atual desse conceito na Sociologia da Educação é o fenômeno da auto-exclusão de classes mais desfavorecidas de cursos de maior relação candidato/vaga, que se torna explicável pela estimativa inconsciente de suas chances de sucesso, formada mais pela percepção das experiências dos semelhantes que pelo conhecimento probabilístico de análises estatísticas.

⁵ Karl Marx afirmou no Dezoito Brumário que “os homens fazem a própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” Durkheim afirma ser fecunda a ideia de que a vida social deve ser explicada não pela concepção que os seus participantes têm dela, mas a causas profundas que lhe escapam a consciência, enquanto Weber não aceitava reduzir o sentido cultural das ações às intenções subjetivas dos atores. Tal convergência entre pensadores tão díspares é a própria fundamentação da teoria sociológica (Bourdieu, 2010, p. 28)

O conceito de *habitus* é hoje amplamente debatido embora poucos conceitos operacionais e unificadores tenham surgido para substituí-lo. A concepção de *habitus* de Lahire é uma das ideias mais novas e promissoras sobre o conceito, modificando-o para abarcar mais minuciosamente o complexo conjunto de influências nem sempre coerentes entre si que diferentes posições sociais poderiam exercer sobre as disposições individuais. Retornaremos a essa modificação do conceito, assim como suas vantagens e desvantagens posteriormente.

2.2 O espaço social

Para escapar de uma perspectiva que fornece uma liberdade demasiada aos indivíduos, Bourdieu é compelido a afirmar que existe uma determinada estrutura social, com posições determinadas que influenciam as disposições individuais a partir da vivência em determinada posição social. Bourdieu denomina então *campo social*⁶ o espaço onde as posições dos agentes estão inicialmente fixadas, o “*locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno dos interesses específicos que caracterizam a área em questão.” (ORTIZ, 1983, p. 19). A teoria geral dos campos permite descrever a forma específica que conceitos gerais – como os conceitos da economia, investimento, ganho, etc. – adquirem e se revestem em cada campo, fugindo dessa maneira do reducionismo (BOURDIEU, 2007). O campo é particularizado pela distribuição desigual de um quantum social que determina e distingue os indivíduos de acordo com sua posse. Essa unidade de distinção é chamada pelo autor de *capital*⁷; os indivíduos que estão no pólo de dominação do campo são os que possuem um máximo de capital, enquanto os que ocupam o extremo do pólo dominado são os que têm escasso ou nenhum capital⁸. O espaço social é, portanto, construído a partir da distribuição

⁶ O conceito de campo foi importado da Física, onde designa uma entidade física que transmite a todo o espaço a informação dos corpos que podem influenciar quaisquer outros que sejam inseridos no sistema. Sobre o campo social, assim é definido pelo autor: “*Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses*”. (BOURDIEU, 2007, p. 135)

⁷ O conceito de “capital” para Bourdieu, embora guarde certa similaridade com o conceito de Marx, diferencia-se por ser mais genérico evidenciando as diversas formas de dominação simbólicas em diferentes aspectos do campo social. Dentro da conceituação bourdesiana, podemos entender o conceito marxista como um aspecto singular e menos influente do que para o autor alemão: capital econômico como uma dos tipos de capital

⁸ É necessário enfatizar que o conceito de capital, principalmente no uso aplicado aos bens simbólicos culturais, não faz obviamente nenhum juízo de valor a respeito do seu conteúdo; não se nega a validade de qualquer tipo de cultura, mas se ressalta que as variantes culturais são valorizadas diferentemente de sociedade para sociedade,

relacional dos agentes diferenciados pelo volume de capital, principalmente de capital social, econômico e cultural, correspondendo essa diferenciação às distâncias sociais.

Algumas observações devem ser feitas para uma compreensão desses conceitos. O espaço social torna-se cada vez mais complexo na medida em que as sociedades se tornam maiores, numa ampliação da divisão do trabalho e o desenvolvimento de uma relativa autonomia de alguns domínios de atividade. O campo da alta costura, por exemplo, tem regras próprias e pessoas influentes que lutam por reconhecimento entre si e de suas obras, determinando assim uma luta simbólica pelo domínio estético. O objeto de disputa é a definição de beleza, de moda, de quais indivíduos ou meios de divulgação – revistas, desfiles, etc. – são apropriados, ou melhor, legítimos para representar e hierarquizar os objetos da alta costura. O que permanece em comum em todos os campos é a hierarquização simbólica das posições relativas dos indivíduos.

Em segundo lugar, não é usado o conceito marxista de classe social. Embora haja uma proximidade de pessoas no espaço social, isso não significa que elas constituam uma classe, um grupo mobilizado por objetivos comuns e em oposição à outra classe; podemos apenas afirmar que existem em estado virtual, pontilhado, uma vez que empiricamente apenas existe um espaço de diferenças.⁹ Finalmente, membros de um mesmo campo, mesmo com distância relacional entre si, não são necessariamente adversários: ambos são necessariamente coniventes, e através do antagonismo podem delimitar a discussão legítima e o consenso. Conforme Ortiz:

A convivência entre os agentes determina o consenso a respeito da situação, ou seja, o que merece ser ou não levado em consideração. O consenso se fundamenta, pois, no desconhecimento, pelos agentes, de que o mundo social é um espaço de conflito, de concorrência entre grupos com interesses distintos. (ORTIZ, 1983, p. 24).

Com o passar do tempo e o desenvolvimento da história de cada campo, estes se desenvolvem e passam a ter suas posições dominantes preenchidas por indivíduos que tenderão a manter estratégias conservadoras que visam manter a estrutura do campo e seus critérios de validação, uma vez que estes já os beneficiam. Para manter sua posição de prestígio, os indivíduos detentores de maior capital simbólico devem apresentar seus bens

e a cultura está sempre associada à dominação simbólica. Não possuir capital cultural não significa não possuir cultura, afirmação essa que seria um completo desconhecimento de ambos os conceitos.

⁹ Existe uma disputa dentro do próprio campo científico sobre a conceituação de classe social e por extensão, sobre a legitimidade de uma visão de mundo particular. Para Bourdieu, Marx comete o mesmo erro que reprovava em Hegel, indo da existência de classes na teoria para a existência na prática – indo “*das coisas da lógica a lógica das coisas*”. (BOURDIEU, 2008, p. 25).

culturais como sendo objetivamente de maior valia que os demais. Essa forma de atribuir classificações e de fazer uma ontologia do certo, belo, agradável ou qualquer critério diferencial de modo interessado, mas por vezes inconsciente, é chamado por Bourdieu de *violência simbólica*, que atribui a um bem cultural que não tem suas características especiais imanentes o status de superior por si: “*os indivíduos perceberiam como hierarquias apenas simbólicas o que seriam, principalmente, hierarquias sociais entre grupos e classes*” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009 p. 39). Dessa forma, uma cultura é apresentada como superior, como a única legítima ou, ainda, a única que pode ter esse nome, mas nada nela transcende sua posição como uma dentre outras; é a crença na sua exclusividade que a torna especial.¹⁰ De qualquer maneira, o reconhecimento da superioridade da cultura dominante por parte daqueles que não a possuem, num esforço de possuí-la é chamado de *boa vontade cultural*¹¹. Como em cada sociedade existe a tendência a prevalecer apenas uma cultura legítima, os indivíduos não percebem os bens culturais como arbitrários, nem o fato de serem impostos historicamente por grupos dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Para os membros dos grupos dominantes, a cultura é naturalmente válida, uma vez que tiveram sua socialização a partir desta; para os demais, incapazes de apropriarem plenamente da cultura dominante uma vez que não foram socializados nesta, aprendem a valorizá-la, reconhecendo-a e adaptando-se a essa. Talvez o “padrão culto” da língua seja o exemplo mais consistente e notório da tentativa de indivíduos com baixo capital simbólico se amoldarem à cultura dominante: apesar de usarem o padrão coloquial com sucesso na comunicação da maior parte de seu cotidiano, afirmam que falam “errado” ou não sabem “falar corretamente”.

A hierarquia entre os bens simbólicos é o substrato da hierarquia entre indivíduos e grupos sociais¹²; aqueles que produzem, reconhecem e apreciam bens culturais superiores têm maior facilidade em alcançar e se manter nas posições mais altas da estrutura social: tanto o mercado de trabalho quanto as atividades escolares exigem, para além do conhecimento técnico ou conteúdo administrado um conjunto de atitudes e comportamentos (se comportar adequadamente, se comunicar de forma elegante com os padrões a língua culta, se vestir apropriadamente, etc.) que são específicos da cultura dominante. Dessa maneira, a dominação social é reforçada pela hierarquia simbólica, dificultando a mobilidade social dos indivíduos,

¹⁰ Segue-se a mesma lógica narrada por Levi-Strauss (2006): “*Quesalid não se tornou um grande feiticeiro porque curava seus doentes, ele curava seus doentes porque se tinha tornado um grande feiticeiro.*”

¹¹ Podemos definir a “boa vontade cultural” como o reconhecimento de cultura (arbitrária) como sendo legítima e o esforço sistemático para adquiri-la (NOGUEIRA, Maria A. NOGUEIRA, Cláudio M.M, 2009).

¹² Para Haetch, “*Ao mesmo tempo em que se perpetua a dominação do arbitrário cultural dominante, reproduzem-se as relações de força que colocaram este em posição dominante*” (2009, p. 25).

uma vez que o passaporte mais simples e rápido para uma posição social favorecida é o domínio da cultura dominante.

A transfiguração de hierarquias sociais em hierarquias simbólicas permite a legitimação das diferenças, permitindo os indivíduos acreditarem que sua localização na topologia social não se deve à própria estrutura de dominação, mas sim por qualidades pessoais como inteligência, perseverança, elegância ou qualquer outra. Por outro lado, os indivíduos da posição dominada tendem a aceitar sua posição social baseados na percepção de que são incultos ou pouco inteligentes. Se para Max Weber os dominantes têm a necessidade de uma teodicéia de seus privilégios, uma justificativa a partir de fatos transcendentais que justifiquem sua existência mais confortável que a de outros, para Bourdieu essa ideia é convertida em *sociodicéia*, a justificativa teórica para o fato de alguns serem privilegiados. No mercado profissional e escolar, é necessário que se crie uma situação de concorrência onde todos tenham a mesma chance de se alcançar o sucesso para que o discurso dominante tenha maior credibilidade. Apesar de favorecer poucos, a sociodicéia não é um discurso forjado para a manipulação ou uma teoria conspiratória, mas sim uma ideia (meritocracia, dom, etc.) que possa convencer a maior parte da sociedade da justiça da sua ordem hierárquica e simbólica.

De maneira resumida, a sociedade se estrutura, portanto, em função de diferentes formas de riqueza, na mesma lógica da esfera econômica, com os diversos tipos de capitais sendo os instrumentos de dominação. De acordo com as diferentes posições no espaço social ocupadas pelos indivíduos, temos diferentes propensões às estratégias de ação, sendo incorporadas pelos agentes como parte do *habitus*, o “senso do jogo” em questão.

2.3 A sociologia da educação

Foram justamente as obras de Bourdieu relacionadas com a educação, *Os herdeiros* (1964) e *A reprodução* (1970) que o tornaram mundialmente conhecido. Embora seu núcleo teórico tenha permanecido praticamente inabalado durante sua trajetória acadêmica, percebemos variações de métodos e de preocupação, nos seus últimos anos, sobre as trajetórias escolares e as identidades individuais. É importante ressaltar que sua Sociologia da Educação só pode ser adequadamente compreendida dentro de um projeto de uma Sociologia Geral, uma vez que seus conceitos chave relacionam-se com a dominação – inclusive simbólica – dentro de uma perspectiva que explique o funcionamento prático e reprodução da sociedade, ou nos termos do autor, a exteriorização da interioridade e a interiorização da exterioridade.

2.3.1 O capital cultural

Em primeiro lugar, temos que compreender que os indivíduos possuem diferentes capitais em função de sua herança familiar¹³, e embora sejam juridicamente iguais, são profundamente diferentes em capital econômico, social e cultural, sendo que cada um desses capitais desempenhará um papel relevante na topologia social que ocupará esse indivíduo. O capital econômico distingue os indivíduos de maneira óbvia e foi severamente trabalhado pelo marxismo, dividindo inclusive a sociedade em classes através dessa dimensão. Aqui percebemos as diferenças nos bens e no patrimônio dos indivíduos, possibilitando acesso a diferentes realidades de acordo com a sua posse. No entanto, apesar de sua importância clara, esse capital não desempenha a mais relevante diferença de oportunidades entre os indivíduos: é o capital cultural que distingue os indivíduos de maneira silenciosa e menos clara. O capital cultural pode ser definido como o poder advindo da produção, posse e apreciação ou consumo de bens culturais socialmente dominantes, como o domínio do padrão culto da língua, considerado como legítimo. O capital cultural pode ter três estados diferentes, a saber: o *estado incorporado*, resultado do trabalho de inculcação e assimilação pessoal, que designa em termos vagos a cultura geral; o *estado objetivado*, materializado em bens culturais como pinturas, bibliotecas; e no *estado institucionalizado*, como uma certidão de competência reconhecida (diploma) que permite a comparação entre diplomados. Finalmente, para o autor podemos mencionar o capital social¹⁴, definido com uma rede durável de relações, relacionamentos e contatos que a família dispõe, mas que tem menor interferência no destino escolar.

A maior importância do capital cultural é de servir como uma ponte entre os conhecimentos ministrados na escola e os conhecimentos adquiridos em casa. O aprendizado é muito mais simples para aqueles indivíduos que possuem uma família que faz uso dos códigos socialmente legítimos assim como têm domínio daqueles conteúdos que serão exigidos pelos professores:

¹³ A capacidade da família em transmitir a “herança” é um tema atual de pesquisas sociológica e não deve ser entendido de forma automática e absoluta, mas em termos de propensões. Esse assunto será revisitado mais tarde.

¹⁴ O capital social nunca é completamente independente do capital econômico e cultural, pois as trocas que instituem o inter-reconhecimento supõem um mínimo de homogeneidade objetiva; no entanto, ele exerce um efeito multiplicador sobre outros capitais possuídos.

Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a ‘cultura culta’ ou a ‘alta cultura’) e o domínio maior ou menor da língua culta, facilitam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2010, p. 25)

Essa intimidade com o saber legítimo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da identidade do indivíduo e no seu comportamento em relação à cultura dominante. Mas além desse aspecto, existe um segundo merecedor de grande importância no favorecimento do “êxito escolar”: o conhecimento próprio das “regras do jogo”, os processos formais e informais das diferentes formas de avaliação. Aqui se encaixa o saber “se comportar” em sala de aula, o falar e escrever “de forma adequada”, a aceitação da cultura legítima que separa os alunos inteligentes e bem educados dos indisciplinados. Essa forma de comportamento exigido pelos professores de maneira oculta e muitas vezes inconsciente é uma das exigências mais incoerentes, uma vez que os alunos são avaliados por uma socialização familiar e não por algo que lhes tenha sido ensinado. Outro tipo de conhecimento meta-educacional é o conhecimento dos valores atribuídos à própria estrutura educacional, ou seja, a importância relativa dos variados cursos, instituições escolares e de suas hierarquias, possibilitando escolher o investimento escolar mais promissor dentre vários.

2.3.2 A causalidade do provável

Reunidos os aspectos mais relevantes do espaço social escolar, podemos compreender como se estruturam as práticas escolares. Como expusemos anteriormente, por meio do conceito de *habitus* podemos entender a regularidade social dos comportamentos relacionando o indivíduo com o lugar que ocupa no espaço social, ou seja, suas disposições para ação são socialmente determinadas. As aspirações pessoais como os empregos a serem conquistados, os estudos a fazer, bens a consumir e até as “mulheres a serem esposadas” fazem parte de um universo de possibilidades possíveis para o sujeito; sua previsão sobre o futuro e sobre suas “maneiras de ser homem” encontram-se diretamente relacionadas com suas pretensões-limite dentro do seu direito estabelecido socialmente (BOURDIEU, 1998c, p.96). A *causalidade do provável* é o processo de adequação das chances subjetivas internalizadas às probabilidades objetivas, processo de ajustamento que se torna com o tempo

mais refinado e evidencia as estratégias mais viáveis para os sujeitos conforme seus *habitus*¹⁵. Como produto objetivo de uma situação concreta em que as práticas razoáveis são estabelecidas dentro da regularidade vivenciada, excluindo as “loucuras” como comportamentos socialmente sancionados como incompatíveis, as condutas asseguram “a correspondência imediata entre a probabilidade a priori ou ex ante que está ligada a um evento (...) e a probabilidade a posteriori ou ex post que pode ser estabelecida a partir da experiência passada” (BOURDIEU, 1998c, p.86). Em outras palavras do próprio autor, podemos entender os sistemas de valores (*ethos*) de classe:

Enquanto necessidade feita virtude, o *ethos* de classe é a propensão ao provável pela qual se realiza a causalidade do futuro objetivo em todos os casos de correspondência entre as disposições e as chances (ou as posições atuais e potenciais na estrutura da distribuição do capital econômico e cultural); assim, seria vão tentar isolar estatisticamente o efeito das disposições éticas, perfeitamente redundantes, neste caso, das condições das quais são o produto e elas tendem a reproduzir. (BOURDIEU, 1998c, p.98)

Aplicado ao campo educacional podemos entender a causalidade do provável como a estruturação social do acesso aos níveis mais desejados da educação. Em outras palavras, os indivíduos formulam suas chances objetivas, fazem seus planos e projetos, traçam suas estratégias inconscientes das suas carreiras e a dos seus filhos conforme percebam as maiores ou menores probabilidades de êxito.

O cálculo intuitivamente operado, conforme Bourdieu, não se relaciona somente com o diploma escolar, mas também com os ganhos sociais em diferentes esferas por meio de um título acadêmico. O título também não tem um valor estático, mas é sempre julgado em termos relacionais, ou seja, é mais valioso conforme sua raridade. Um capital cultural fraco em valor absoluto pode se tornar influente em relação a indivíduos com posse ainda mais escassa. Ainda sobre o diploma, é necessário esclarecer que sua força não se mede somente pela sua exclusividade e número de detentores, mas também pelo capital social de que é provido esse título, ou em outras palavras, pela distinção que promove o grupo detentor.

O fenômeno recente de *inflação dos títulos escolares* com a ampliação do acesso à educação superior por camadas sociais que antes teriam que se conformar com o fim prematuro da sua educação tende justamente a desvalorizar o benefício escolar extraído de sua

¹⁵ Retomando o argumento de Durkheim sobre a coerção social, ou seja, basta desviarmos do padrão para percebê-la, basta também pensarmos que nas situações comuns em que os indivíduos julgam-se – justificadamente ou não – mais capazes ou merecedores do que o seu meio acredita são por este julgados como pretensiosos. No extremo oposto, aqueles que têm empregos ou mesmo um matrimônio julgado como muito abaixo do padrão para sua posição social pode ouvir frequentemente o jargão: “você merece mais do que isso”.

posse¹⁶, pois o crescimento de portadores de títulos escolares processa-se mais rápido que o crescimento de posições as quais esses diplomas conduziriam. Apesar de ser possibilitado o acesso, existe uma reorganização de valores sociais que passam a dar maior importância aos títulos mais raros no mercado (como cursos de Medicina, Engenharia, etc.) assim como as instituições com maior reconhecimento:

A multiplicação do número dos detentores de títulos que só permanecem nominalmente idênticos, a recomposição dos graus universitários e superiores que criam novas hierarquias, a importância crescente do estabelecimento que confere a marca de fábrica, tudo isso permite ver na escolaridade barateada um substituto funcional para a interrupção dos estudos como moderados da mobilidade social. Como resposta a uma tal inflação das certificações, as diferentes classes sociais não dominam evidentemente os mesmos dados e não tem a mesma capacidade para controlar as zonas de incerteza. (HAECTH, 2008, p. 43)

Apesar de aparentemente paradoxal, com a inflação de títulos escolares e sua perda de valor relativo, os maiores prejudicados não são seus detentores, ou mesmo os detentores dos títulos mais desvalorizados, mas justamente aqueles que não possuem nenhum título, uma vez que se tornam excluídos dos mecanismos mais fundamentais de seleção. Os detentores dos títulos escolares formam um monopólio sobre as posições antes abertas aos não-detentores, limitando a concorrência, ao mesmo tempo em que, como estratégia individual, intensificam o uso da escola produzindo mais diplomas e os desvalorizando ainda mais.

O título escolar é além do direito de ocupar alguma posição destacada um fortíssimo elemento constituinte da identidade individual, e o reconhecimento de sua desvalorização não se faz sem dificuldades por aqueles que o encaravam como um passaporte para outra classe social. O apego ao valor nominal do diploma é reforçado pela aplicação de categorias de percepção desatualizadas, ou seja, de um estado anterior do campo educacional. Este desencontro entre as formas ultrapassadas dos indivíduos entenderem sua própria realidade e um novo estado objetivo do campo social é chamado por Bourdieu de *histerese*. Esse efeito é fundamental na compreensão do deslocamento de avaliações de valor de diplomas e das aspirações individuais, notavelmente das classes populares que têm pouca ou nenhuma informação do mercado de títulos escolares. A percepção orientada para uma realidade superada torna os portadores cúmplices de uma mistificação dos diplomas ao conferir uma supervalorização aos certificados (BOURDIEU, 1998b, p. 160). Contudo, o apego ao valor ultrapassado do diploma pela histerese de *habitus* é um dos motivos fundamentais da

¹⁶ No caso brasileiro, podemos ver o processo de formação de uma “sociocracia às avessas”, pois a educação não justifica os privilégios adquiridos pela elite, mas a ausência deles para uma parcela significativa da população. (LOUREIRO, 2009).

permanência de mercados nos quais os títulos possuem ainda algum valor, como o conjunto de familiares, vizinhos e amigos dos indivíduos que mascaram a desvalorização.

Voltaremos mais tarde a essa importante modificação da estrutura social que tem por consequência o desajustamento do *habitus* de determinadas classes.

2.3.3 Diferentes *ethos*, diferentes destinos

Para Bourdieu, temos formas típicas de ser tratado o investimento escolar pelas diferentes classes sociais. Em primeiro lugar, as classes populares com pequeno capital cultural, social e econômico têm um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pela constante busca de enfrentá-las, sendo a necessidade a maior influência nas suas escolhas. Os objetos artísticos são considerados fúteis na medida em que a busca funcional e pragmática supera imensamente o senso estético. O senso prático dessas classes as leva diretamente à busca concreta de um futuro escolar mais seguro e menos arriscado. A percepção das derrotas e fracassos em seus meios mostra que os insucessos de uma escolarização longa são muito prováveis, tornando o investimento escolar uma escolha altamente arriscada, uma vez que seus retornos ocorrem em longo prazo:

Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, ‘isto não é para nós’, é dizer mais do que ‘não temos meios para isso’. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo categórico, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição. (...) Mais profundamente, porém, é porque o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas que os operários – embora ignorando completamente a estatística objetiva que estabelece que um filho de operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior – regulam seu comportamento subjetivamente pela estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria. (BOURDIEU, 1998a, p.47)

Além dessa percepção do retorno propriamente da escolarização, existe o problema do uso do capital cultural; uma parcela considerável de capital social e econômico é necessária para potencializar¹⁷ o uso do título e do conhecimento adquirido, como a criação de um consultório médico ou mesmo a clientela inicial para um escritório de advocacia. A sensação de que não se possui o capital cultural e que, mesmo se o possuísse, não teria com isso a garantia de um futuro promissor torna esse tipo de investimento muito raro entre as classes

¹⁷ Para Bourdieu, a posse de um capital em particular afeta o uso e a aplicação de outro. Se um indivíduo tiver um título de uma Universidade de prestígio (capital cultural), mas se não tiver condições financeiras para iniciar um negócio próprio (capital econômico) e/ou contatos suficientes para ser incluído em um já existente (capital social) pode acabar sem fazer nenhum uso do seu capital cultural adquirido.

populares. A conseqüência é a escolha por uma carreira mais curta que leve diretamente à inserção profissional, como cursos técnicos ou mesmo o abandono da escola em suas fases iniciais se houver a oportunidade de um emprego razoável.

Por outro lado, dentre as classes populares, o investimento numa carreira escolar somente tem sentido com um resultado escolar extraordinário da criança, justificando a aposta na escola. Podemos perceber o fenômeno chamado de *superseleção*: uma vez que os obstáculos enfrentados pelos membros dessa classe são numerosos e cumulativos, estas crianças precisam obter um êxito escolar maior que as outras para que sua família e seus professores as estimulem a prosseguir seus estudos. Passando por um critério muito mais rigoroso de seleção, estes estudantes que têm resultados improváveis têm a possibilidade - contrária ao *habitus* de sua classe - de atingir um sucesso educacional graças ao seu formidável esforço ou dedicação. Nestes casos, em vez de ser pensado em retrospecto a cruzada contra o improvável e as dificuldades enfrentadas como sinais evidentes de uma desigualdade de chances objetivas, temos o triunfo da ideologia do mérito que se baseia na exceção para comprovar a regra de que as classes populares somente poderão ascender socialmente com muito trabalho e determinação. O sucesso excepcional de alguns legitima a seleção e favorece o mito da escola libertadora como sendo o sucesso questão de esforço ou de dom pessoal; notavelmente, dentre os libertos da escola, encontramos os professores que confiam sua fé na escola reproduzindo sua ideologia e seu poder de conservação (BOURDIEU, 1998a, p.59).

As classes médias - pequena burguesia - são as inseridas no meio do pólo dominantes e dominados e essa tensão para não se confundirem com as massas e aproximarem-se das elites é o maior fundamento para entendermos suas escolhas¹⁸. Como essas classes têm chances superiores às populares e meios para suportar melhor um eventual fracasso escolar, as apostas no mercado escolar lhes são mais fáceis. Podemos ver aqui uma maneira austera de se viver como a criação de uma poupança entre outras renúncias ao desfrute imediato de suas possibilidades em nome de um asceticismo e valorização da disciplina na dedicação aos estudos, uma vez que a educação é o meio mais direto de poder conseguir uma ascensão social. O controle disciplinar também passa por um controle da fecundidade, pois o tamanho

¹⁸ As classes médias são bastante heterogêneas entre si, pois se compõem de frações mais ricas em capital econômico - como os pequenos comerciantes, frações com posse de um capital cultural devido à posição que ocupam na estrutura social - professores e técnicos, por exemplo, e finalmente as frações com capital social e cultural mais elevado - como os publicitários, fotógrafos, etc. embora as considerações expostas sejam gerais para as classes médias, é necessária uma análise mais sofisticada sobre cada fração para entender em profundidade seu comportamento específico.

da família é uma das variáveis que mais podem dificultar uma vida escolar longa considerando a posse de poucos recursos. Um ponto fundamental e diferenciador em relação às classes populares é o desenvolvimento da *boa vontade cultural* que torna mais simples e natural a aceitação dos arbitrários culturais com esforço para se incluir nas elites e compensar o limitado capital cultural.

As classes superiores também são marcadas por grandes clivagens internas, sendo que Bourdieu as chama de frações dominantes das classes dominantes – as mais bem providas de capital econômico como os empresários – e as frações dominadas das classes dominantes – as providas fundamentalmente de capital cultural – como as profissões acadêmicas e artísticas. O ponto comum entre estas classes é a busca da distinção como base de suas escolhas e condutas, nas diversas esferas da vida social (costumes, língua, alimentação, arte, etc.). O investimento escolar é mais diletante e descontraído, uma vez que não há aqui uma preocupação fundamental de ascensão social, já conquistado por gerações passadas. O sucesso escolar é algo natural, pois o grande volume de diversos tipos de capitais (econômico, cultural e social) torna o fracasso muito raro, e os meios para revertê-lo são muito numerosos. Ainda assim, a escolarização é necessária para as frações dominantes uma vez que precisam legitimar as posições ocupadas, enquanto que para as frações dominadas precisam manter as carreiras mais longas e de prestígio do sistema de ensino. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 69).

2.4 O processo

(..) para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998a, p. 53)

A escola consagra e transmite a cultura dominante pela instituição escolar, transmitindo os valores arbitrários como sendo inquestionáveis e a cultura como sendo a única universalmente válida.¹⁹ Para a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima, é necessária o emprego das relações de força das classes dominantes, e isso é feito através da cultura escolar. Mas obviamente a autoridade pedagógica só pode ser exercida na medida em

¹⁹ Não pretendo entrar na discussão propriamente epistemológica da tese de Bourdieu, ou seja, o argumento de que a cultura dominante não é escolhida ao acaso, mas é justamente a escolhida porque é a melhor. Apesar de ser refutável essa tese por toda a tradição antropológica compartilhada pelo autor, a discussão se amplia quando se entra propriamente no campo do conhecimento objetivo, ou seja, os conhecimentos científicos não são escolhidos – ou não somente – por motivos arbitrários.

que a imposição é ocultada e não se relacione com nenhuma classe social; é na medida em que a escola é vista como socialmente neutra que pode ser a transmissora do discurso universal escolar e possibilitar assim a reprodução e legitimação das desigualdades escolares. Afirmamos anteriormente que a cultura escolar é propriamente a cultura das classes dominantes (linguagem, gostos, maneiras de se portar, etc.) e os alunos das classes dominantes têm a facilidade natural de compreendê-la, enquanto é uma cultura estrangeira para os demais alunos. Mas como a escola consegue realizar essa ocultação? Considerando que todos teriam igualdade formal de chances, os diferentes desempenhos podem ser atribuídos a dons desiguais entre os alunos, transformando o privilégio social em dom²⁰ e, dessa maneira o destino de cada um seria – como nos faz crer a ideologia neoliberal – uma consequência do mérito individual.

Os efeitos dessa legitimação são duplos, e nisso reside a sofisticação do pensamento bourdieusiano que se opõe a qualquer leitura maniqueísta ou conspiratória. Para os favorecidos, a herança cultural que recebem torna a cultura algo tão natural e inquestionável que falar de imposição cultural chega a lhes ser cômico. Sua personalidade é moldada a partir dessa crença inabalável da cultura dominante (uma vez que não foram submetidos à outra) e conseguir um bom resultado escolar e profissional é para eles, sem dúvida, questão de se aplicar nos estudos. A sensação de que o mundo é justo é uma verdade conveniente, mas ainda assim uma verdade e não somente um discurso conspiratório – ao menos para a maior parte das pessoas – e nisso reside a força da sociodicéia: uma mentira acreditada. O outro lado da sociodicéia é menos conveniente de se acreditar: a escola inculca a cultura dominante aos dominados, não como estrangeira, mas como superior; a diferença de resultados observados é atribuída à diferença de dons, e os dominados atribuem suas dificuldades escolares à própria inferioridade, seja intelectual ou moral²¹. A desvalorização do saber popular em prol do saber socialmente legitimado – violência simbólica – é agravada pelo fato das escolas não cobrarem em suas avaliações apenas o conteúdo ministrado por ela própria, mas a maneira de se relacionar com a cultura e com o saber. A relação com a cultura é uma das mais importantes

²⁰ Conforme a análise do conceito de capital cultural como espécie de rentabilização pedagógica de Cunha (2007).

²¹ Temos como exemplo dessa auto-desvalorização nas colocações de Ali, um filho de imigrante argeliano na França entrevistado por Bourdieu (1997): *“A escola aqui perto é para os bons. Os melhores”*, acrescentada pelo seu amigo François: *“Para os inteligentes”* (p. 88). Em outra entrevista, feita por Sylvain Broccolichi, Muriel, uma aluna que teve *“a experiência da queda brutal de seu valor escolar ao chegar no liceu”*, afirma: *“Mas na verdade é como se tivéssemos medo de fracassar logo de início. Temos a impressão .. Sabemos .. Temos a impressão de saber antecipadamente que, de qualquer jeito, aquilo não dará certo. Assim nem mesmo tentamos”* (p. 516)

categorias analíticas de Bourdieu, sendo que o modo como a cultura foi adquirida constitui uma diferenciação fundamental entre os indivíduos:

Assim, o que a ideologia do gosto natural opõe, através de duas modalidades de competência cultural e de sua utilização, são dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no seio da família, e o aprendizado tardio, metódico, acelerado, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura. O aprendizado quase natural e espontâneo da cultura se distingue de todas as formas de aprendizado forçado, não tanto, como o quer a ideologia do ‘verniz’ cultura, pela profundidade e durabilidade dos seus efeitos, mas pela modalidade da relação com a cultura que ele favorece. (BOURDIEU, 1983, p. 97)

O efeito de coincidência da cultura escolar e da cultura dominante combinado ainda com a posse de capital social e econômico torna, portanto, o mérito uma maneira efetiva na manutenção – ou na reprodução – das diferenças sociais.

2.5 Atualizando o campo educacional: os excluídos do interior

Em “Os Excluídos do Interior”, Bourdieu nos mostra a transformação da forma abrupta de eliminação dos estudantes das instituições francesas de ensino secundário em uma seleção mais longa e lenta, mascarada de tal forma que prorrogaria para o mercado de trabalho as conseqüências das desigualdades sociais. A seleção, tal como era realizada antes de 1950, claramente visível e aceita como justa uma vez que determinada pelos dons e méritos do eleito, era marcada com uma barreira que estabelecia a diferença fundamental entre o último dos aprovados e o primeiro dos reprovados nos exames de acesso, apesar da diferença mínima em termos da avaliação realizada. Os alunos que não conseguiam passar nos exames de admissão tinham, portanto, que reorientar suas vidas para algo mais ajustado às suas condições culturais e sociais, como um rito de passagem que não foi bem sucedido. Com a progressiva inclusão de participantes de diferentes extratos sociais e possuidores de diferentes capitais econômico e cultural no sistema de ensino a partir dos anos 50, algumas categorias sociais que estavam praticamente excluídas ressurgem, e esse processo precipitadamente chamado de democratização do ensino não demorou a manifestar as funções conservadoras da escola. Conforme o autor:

Seria necessário mostrar aqui, evitando encorajar a ilusão finalista (ou, em termos mais precisos, o ‘funcionalismo do pior’) como, no estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado como a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais

correlativos foi mantida, no essencial, mediante uma translação global das distâncias. (BOURDIEU, 1998d, p. 221)

As novas camadas da população passaram a ter, portanto, uma escolaridade com fim em si mesma, títulos desvalorizados que apenas representam uma atualização do sistema desigual de oportunidades de outrora. Com crianças de famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tendo acesso a níveis mais elevados do sistema escolar, os títulos perdem seu valor em seu aspecto econômico e simbólico²². Adiado o processo de eliminação, dilui-se no tempo a frustração e a marca de ruptura entre aqueles que acessam ou não níveis superiores de educação, mantendo os alunos que, de outra maneira, já estariam segregados do processo por mais tempo na falácia educacional.

Como já mencionado, a desatualização quanto ao valor do título (histerese) é resultado inicialmente do desconhecimento sobre o funcionamento do mercado escolar que tem o efeito imediato de aumentar as diferenças relacionais entre os grupos com maior e menor conhecimento para escolher o investimento e se orientar para carreiras valorizadas. A diversificação a partir dos ramos de ensino e dos distintos estabelecimentos criou procedimentos para uma seleção cada vez mais precoce e branda. Os ‘excluídos do interior’, que não possuem a ajuda econômica e o senso de investimento da família, acabam por investir seu pequeno capital cultural nos ramos menos valorizados do sistema de ensino. As sanções negativas e constantes da escola os levam a renunciar às suas aspirações escolares e sociais, diminuindo suas pretensões e levando adiante uma escolarização sem futuro²³.

A estrutura social não se reproduz estaticamente, pois a luta de concorrência entre os agentes produz novas distribuições de capital e a translação da estrutura. Para Bourdieu, o sistema anterior, com fronteiras bem demarcadas leva a interiorização da divisão escolar como divisão social, enquanto um sistema com classificações imprecisas favorece um ajuste fino entre as barreiras e os níveis escolares:

²² É interessante a comparação com um texto recente: “A cada novo empregado corresponde um novo desempregado. Quanto mais qualificados existirem, melhor para as empresas. Mesmo supondo uma situação em que todos os aspirantes ao emprego fossem muito bem qualificados, o número de desempregados não seria reduzido, apenas os desempregados seriam mais qualificados, como ocorre nos países do primeiro mundo. Quem já visitou cidades européias sabe que não é difícil encontrar motoristas de táxi com curso universitário, até mesmo, com título de doutor.” (GOERGEN, 1998)

²³ Temos como exemplos típicos da desatualização do valor do investimento os cursos que, após serem amplamente divulgados na mídia como tendo um elevado reconhecimento ou mesmo rentabilidade vantajosa, passam a ser intensamente procurados resultando em um inchaço e formação de mais profissionais que o mercado necessita, resultando na sua desvalorização que não é igualmente percebida. Outra forma comum de percepção errônea sobre o mercado escolar é a crença de que todos os cursos superiores são iguais ou que os diplomas têm o mesmo status.

Tudo se passa como se a nova lógica do sistema escolar e do sistema econômico encorajasse a adiar, pelo maior tempo possível, o momento em que acaba por se determinar o limite para o qual tendem todas as mudanças infinitesimais, isto é, o balanço final que, por vezes, assume a forma de “crise pessoal”. (BOURDIEU, 1998b, p. 175)

A confusão de hierarquias com uma exclusão gradual que oculta as barreiras sociais e escolares com um gradiente de diplomas entre os eleitos e os excluídos promove uma relação pouco realista da própria eliminação, fazendo com que os relegados superestimem os ramos de ensino e seus diplomas e se atribuam possibilidades que lhes são de fato recusadas. A sensação permanente de um presente provisório em uma ocupação que pode se relacionar com a educação trilhada pode ser bem ilustrada pelo artista convertido em desenhista de publicidade. A descontinuidade do tipo tudo ou nada, sendo substituída pela infinitesimal das ocupações encaradas como temporárias é uma forma de ajustamento mais sutil que torna a própria situação mais aceitável, embora a definição clara das identidades pessoais do sistema anterior seja substituída por uma crise de identidade social.

3 PÁRIAS ENTRE PARES

Após exposto o entendimento do esquema conceitual de Bourdieu e de como pode ser compreensível relacionalmente o fenômeno da expansão do ensino superior, mostraremos como os desenvolvimentos atuais do campo da Sociologia da Educação, em especial no Brasil, podem ajudar na compreensão das mudanças recentes na estrutura social brasileira.

3.1 Desenvolvimentos recentes

Para avançarmos na compreensão conceitual e analisarmos se a teoria de Bourdieu explica adequadamente a tendência para a reprodução da topologia social a partir do curso e estabelecimento de ensino escolhido, precisamos ainda analisar como se dá a relação entre *habitus* e trajetória escolar. Se a escolha do curso superior é relacionada a uma “causalidade do provável” de um comportamento social, é necessário desenvolver a ideia de como os indivíduos tomam suas decisões individualmente, e como explicar adequadamente os desvios. Faremos então uma breve incursão nos limites da teoria para finalmente estabelecer nossa hipótese teórica.

3.1.1 Da posição social ao indivíduo: limites teóricos

Dentro da tradição disposicionalista, principal alternativa a uma teoria de escolha racional²⁴, temos no conceito de *habitus* o elo articulador entre a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas para ação. Dessa maneira, a probabilidade real de sucesso, dos custos, benefícios e riscos do investimento comporia o interesse do indivíduo no investimento escolar. As diferenças finas que tornam cada comportamento único podem ser atribuídas à competência e ao grau de informação sobre o sistema de ensino que são diferentemente repartidos entre os candidatos segundo seu meio social, e o próprio grau de disposição ao risco está relacionado igualmente à posição social e à

²⁴ As teorias da escolha racional, que têm com Boudon (1995) seu principal representante contemporâneo no campo da Sociologia da Educação, constroem modelos de explicação da desigualdade escolar com base no processo de decisão e avaliação racional dos riscos do investimento escolar, não sendo, portanto, necessário recorrer a traços culturais diferenciados. Para o autor, a herança cultural tem efeito muito reduzido comparado com as diferenças de orientação ligadas a posição social de riscos e benefícios, ou seja, os agentes não são “dopados culturais”, mas agentes racionais. As críticas mais contundentes a essa teoria ressaltam seu caráter artificial (os agentes reais não correspondem ao modelo de ator racional), seu escopo limitado (são incapazes de explicar como se constituem e hierarquizam, as preferências individuais e como se mantêm e se transformam o conhecimento a partir do qual os indivíduos avaliam os custos). (Nogueira, 2004)

capacidade de lidar com o fracasso escolar. Conforme Nogueira em sua tese de doutoramento (2004), dentro da perspectiva de Bourdieu, os desvios ao estatisticamente provável podem ser atribuídos ao descompasso entre o *habitus* incorporado e as condições objetivas no momento da escolha, que podem ser causados por processos diferentes. O primeiro é a desatualização do *habitus* em relação a uma mudança repentina do sistema universitário, fazendo com que alguns indivíduos permaneçam fazendo escolhas relativas a uma situação objetiva anterior (histerese). Aqui também podemos considerar a forte expansão do ensino brasileiro em que indivíduos que sempre se imaginaram “fora do jogo” podem chegar a uma escolaridade longa. O segundo motivo também é uma mudança rápida, mas não da situação social, mas do próprio indivíduo devido a alguma ascensão ou declínio social, fazendo escolhas que podem ser muito modestas ou ambiciosas.

O esquema apresentado, apesar de coerente e acompanhado de numerosas pesquisas empíricas no mundo inteiro, não é isento de limitações. A primeira é a visão do *habitus* como probabilidade, uma vez que sua incorporação é o resultado aproximado da adaptação dos indivíduos às condições objetivas nas quais foram socializados, refletindo de uma maneira imprecisa e probabilística²⁵ um padrão dos comportamentos. Apesar de vários e importantes desvios, o comportamento social *tende* para o ajustamento entre *habitus* e condições sociais. Obviamente o que se está em jogo não é só a limitação da teoria de Bourdieu, mas a própria noção de empreendimento sociológico, que passa de termos deterministas para probabilistas, uma vez que pouco pode se afirmar sobre o comportamento de um indivíduo específico. De qualquer maneira, os agentes se diferenciam em função dos seus capitais e da sua trajetória, tanto individual como familiar.

Um segundo contraponto ao esquema apresentado é a multiplicidade do espaço social. A posição do indivíduo é definida a partir de uma multiplicidade de participações em diversas áreas do espaço social, recebendo influências ora concorrentes, ora contraditórias, tornando pouco plausível a ideia de um indivíduo propriamente singular (VALLE, 2007). Nessa direção, Bernard Lahire, um dos principais candidatos à sucessão de Bourdieu, propôs outra teoria talvez tão abrangente quanto de seu antecessor, com grande potencial explicativo (BRITO, 2002). Sua ousada proposta propõe explicações plurais para os comportamentos individuais, uma vez que ao olharmos mais de perto as regularidades sociais perceberemos que o indivíduo possui propriedades disposicionais que o diferenciam no seu grupo, uma vez

²⁵ É importante ressaltar que esse caráter é conhecido por Bourdieu.

que a posição do indivíduo no espaço social em termos de seus capitais pode não ser suficiente para deduzir seu comportamento:

Poderíamos resumir o nosso discurso dizendo que todo o corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está submetido a princípios de socialização heterogêneos e por vezes mesmo contraditórios que ele incorpora. Mais do que considerar a coerência e a homogeneidade dos esquemas que compõe o stock de cada ator individual como a situação modal, a que é mais frequentemente observável numa sociedade diferenciada, pensamos nós, portanto, que é preferível pensar que é esta situação que é a mais improvável, a mais excepcional e que é muito mais corrente observar atores individuais menos unificados e portadores de hábitos (de esquemas de ação) heterogêneos e, em certos casos, opostos, contraditórios. (LAHIRE, 2001, p.39)

Os atores plurais, que participam ao longo de sua vida de vários universos sociais, são os indivíduos reais mais comuns.

A última crítica²⁶ refere-se a como indivíduo incorpora seu próprio *habitus*. Mesmo em um processo de socialização em um ambiente artificialmente homogêneo, existe sempre a possibilidade de falhas devido às relações duradoras entre os indivíduos não serem sempre constantes. Conforme Lahire (2001), o desajustamento do indivíduo em relação ao seu *habitus* coletivo pode ter várias causas como rupturas biográficas, contradições culturais forçadas, desfasamentos entre propriedades do meio social e do ator (um homem ocupando uma posição predominantemente feminina) ou entre conflitos de tendências concorrentes (mulheres divididas entre o papel doméstico e o profissional). O que este autor sugere é um retorno a Psicologia para uma melhor compreensão da noção de transferência das disposições culturais como forma de “desenvolver uma sociologia da pluralidade das lógicas efetivas de ação e da pluralidade das formas de relação com a ação.” (LAHIRE, 2001, p. 206). A presença objetiva do capital cultural perde seu sentido uma vez que não é possível sua transmissão, ou que a herança cultural não encontre suas condições para que o herdeiro herde:

²⁶ Não pretendo aqui esgotar as críticas relacionadas ao trabalho de Bourdieu, mas apenas apontar as mais significativas relacionadas a sua sociologia da educação. Outra polêmica importante que sua teoria criou é o problema do neo-objetivismo (PETERS, 2011) que o leva a negligenciar o controle relativo e consciente sobre as práticas dos próprios agentes por não ter um conceito que incluía a consciência reflexiva do ator como componente fundamental para explicar a conduta do ator individual.

Se uma parte da sociologia estatisticamente fundamentada revelou a distribuição desigual do capital cultural segundo os grupos sociais, se estabeleceu que o capital cultural leva ao capital cultural, é preciso, doravante, destacar as modalidades efetivas de “transmissão” desse capital cultural, os procedimentos pelos quais alguma coisa como a cultura se “transmite” no nível comum das práticas (familiares ou outras). Se é importante reconstruir as disposições sociais dos adultos (e principalmente dos pais), podemos nos perguntar o que “é transmitido” concretamente através das relações pais-filhos. Essa insistência nos contatos ou nas relações diretas não é uma abdicação positivista que acentuaria exclusivamente as interações visíveis, imediatas, mas uma precaução sociológica inspirada pela ideia segundo a qual as competências podem, as vezes, permanecer sem efeito (de socialização) quando não encontram situações para que sejam postas em prática. (LAHIRE, 2008, p. 339)

As críticas têm em comum o fato de que “não se pode simplesmente deduzir o *habitus* individual a partir do conhecimento da posição social original ou atualmente ocupada pelo indivíduo e sua família no espaço social.” (NOGUEIRA, 2004, p.85). O problema das variações individuais está além das explicações de Bourdieu, e podemos resumidamente considerar que seu esquema é válido apenas para dados agregados; a tentativa de extrapolar a teoria para o comportamento individual é uma tentativa inerentemente falha.

A alternativa apresentada por Bernard Lahire também é, no entanto, metodologicamente limitada. Para compreendermos o comportamento na pluralidade interna dos atores é necessário reconstituir a variação dos comportamentos individuais segundo os contextos sociais (LAHIRE, 2001, p. 262). Apesar de sua crítica sedutora que tem em vista a compreensão do comportamento mais ampla que a permitida pela noção de um *habitus* coletivo, levando a sociologia até o limite proposto por Durkheim e de certa maneira, ganhando terreno pelo campo da psicologia, o trabalho que para isso se impõe é praticamente irrealizável ou ainda, pode significar justamente um abandono da especificidade sociológica de análise. Defendendo-se dessa crítica, que seria análoga à fábula do mapa tão preciso que se tornara do tamanho do território, Lahire acredita ser possível mostrar como um pequeno número de casos particulares pode representar uma realidade complexa. No entanto, chegamos assim a alguns problemas. O primeiro seria o próprio problema do limite, uma vez que sua crítica de não ser suficientemente preciso ou detalhado poderia aplicar-se a ele mesmo. Outro problema seria a falta de explicação sociológica, pois mesmo se esses exemplos ou padrões descritos correspondem efetivamente a uma visão geral da sociedade, esta metodologia de pesquisa não conseguir informar, justamente por suas premissas, qual a probabilidade de encontrarmos cada tipo ideal desses inúmeros construídos, dificultando qualquer esforço compreensivo da realidade em prol de uma ciência mais descritiva que

explicativa; no pior dos casos, na ausência de um modelo teórico geral, ficaríamos reduzidos a explicações *ad hoc*:

Na ausência de um modelo teórico capaz de prever como o indivíduo se relacionará com essas várias influências (especialmente com as contraditórias ou antagônicas), aceitando-as ou rejeitando-as em grau e forma variada, incorre-se, com muita facilidade, num tipo viciado de explicação *post factum*: conhecido o comportamento presente do sujeito, tende-se a supervalorizar, entre as várias influências que ele recebeu, aquelas que de maneiras mãos óbvias podem tê-lo conduzido à incorporação das disposições necessárias à adoção do comportamento observado (...). O raciocínio *post factum* e as explicações *ad hoc* que o acompanham nascem, na verdade, da falta de uma resposta teórica para o problema, apontado na introdução desta tese, da orientação social da ação individual. Lahire não nos propõe um modelo teórico a partir do qual seja possível prever o modo como os indivíduos vão relacionar-se – aceitando-as ou rejeitando-as, parcial ou completamente, - com as múltiplas (em parte contraditórias ou mesmo antagônicas) influências sociais que recebem e ao longo de suas trajetórias sociais e no contexto imediato de ação. (NOGUEIRA, 2004, p. 103)

No entanto, as considerações de Lahire são fundamentais e pertinentes na presente análise teórica²⁷. Distinguindo entre dois níveis de análise em que o conceito de *habitus* pode ser utilizado, no plano macrossociológico, utilizado por Bourdieu, sendo *habitus* um conceito abstrato e uma seleção de algumas disposições práticas e no plano individual, algo muito mais complexo que envolve experiências múltiplas (NOGUEIRA, 2004). O erro consiste na passagem direta de um nível para outro “por analogia”. Desenvolvendo essa ideia e partindo do *habitus* individual, chegamos ao problema teórico que a transmissão de *habitus* do grupo para o indivíduo não é algo automático e mecânico. Além disso, ter uma disposição não significa agir em determinada direção nem explica como o individual realmente age. Podemos, com Bourdieu, evitar todas essas dificuldades mantendo-nos no nível macro de análise, mas é fundamental o esclarecimento de que com isso teremos reduzido o domínio do modelo teórico proposto.

3.1.2 A distinção negativa

Embora as categorias e conceitos utilizados por Bourdieu se refiram principalmente às pesquisas realizadas durante a década de 70 na França, seu contínuo desenvolvimento conceitual depois de “A Reprodução” ainda é aplicado com grande capacidade explicativa. Após esta introdução aos seus conceitos fundamentais da Sociologia da Educação, precisamos agora contextualizá-los em nossa sociedade para verificar sua aplicabilidade e capacidade

²⁷ Um importante estudo que usa o referencial teórico de Lahire é o de Nadir Zago (2000).

explicativa para o problema fundamental deste trabalho, a saber, se a escolha do estabelecimento de ensino colabora para a reprodução das desigualdades sociais.

A primeira questão a ser feita é se o conceito de Capital Cultural, principal conceito utilizado, é útil para analisar a realidade Brasileira. Essa questão foi bem trabalhada por Paixão e Zago (2007), que constata duas informações já com status de obviedade em nossa sociedade: o Brasil apresenta uma desigualdade educacional extremamente elevada assim como a escolarização do pai e da mãe se relacionam intimamente com a desigualdade referida. O esquema analítico desenvolvido por Bourdieu ao longo das últimas décadas funciona de forma independente de qual conteúdo ou qual sistema simbólico seja analisado, uma vez que a cultura legítima é nada além do arbitrário cultural dominante. Importa a definição de processos de unificação simbólica e a construção de uma “cultura nacional”, considerando os campos da literatura, televisão, etc. assim como um sistema de ensino unificado com a definição de uma cultura dominante como instrumento de medida da competência escolar. Devemos, portanto, considerar as especificidades brasileiras para um uso preciso do conceito, tal como a relevância da dimensão econômica na origem social do aluno, uma vez que apenas recentemente o sistema escolar passou a receber mais de 90% das crianças entre 7 a 14 anos; por outro lado, conforme Nogueira (2004), embora o sucesso escolar não seja fruto necessário do capital econômico, famílias que possuem elevados rendimentos podem eufemizar eventual fracasso com o ingresso dos filhos em faculdades menos prestigiadas ou com uma precoce carreira no mundo dos negócios. Contudo, para a Paixão e Zago, embora o conceito de capital cultural seja operacional para entendermos a realidade brasileira, é importante a ressalva de que precisamos captar o estado de organização específico de nossa sociedade para não nos perdermos na imprecisão resultante do uso de categorias valorativas francesas em vez de considerarmos o conteúdo da “alta cultura brasileira”.

Para adaptarmos o conceito de capital cultural à realidade brasileira é necessário, portanto, a apresentação do seu conteúdo e escala de valores específicos, e para isso necessitamos de uma compreensão do nosso contexto após a crescente expansão do ensino superior após a década de 90. A principal mudança a ser notada é que o diploma embora ainda seja um ‘bilhete de ingresso’ para o mercado de trabalho, não tem mais seu poder de distinção que conferia um emprego com prestígio social superior. Conforme Loureiro (2009, p. 8), “sua força parece residir mais na capacidade que tem de excluir aqueles que não o possuem do que incluir seus portadores”, ou seja, os diplomas são ainda condições necessárias, mas não suficientes para garantir ascensão social ou manter o privilégio. O novo papel da educação

formal, prossegue o autor, é o de justificar a exclusão daqueles que não possuem nível superior numa sociedade de escolarização quase universal. Com essa mudança relacional promove-se uma atualização da sociodicéia com o capital cultural institucionalizado mais como elemento de exclusão de que inclusão social.

Para argumentar a favor dessa tese, Loureiro revê o histórico do vestibular e as mudanças de acesso ao Ensino Superior. Ao longo da segunda metade do século passado, com o aumento do número de concluintes do ensino secundário, foi-se diminuindo seu valor diferencial e aumentando paralelamente a pressão para a oferta de vagas do ensino superior, vagas estas que nunca acolheram a demanda de egressos evidenciando, conforme a análise de Bourdieu, o caráter de reprodução social do sistema escolar. Esses egressos foram a principal força que levou o regime autoritário então vigente, que dependia justamente dessa classe média insatisfeita, a realizar a reforma universitária de 1968, criando o Segundo Grau profissionalizante, para canalizar a demanda reprimida, e o vestibular classificatório, que aprovava apenas o número de candidatos que o sistema poderia absorver. Em 1971 uma nova lei, que juntou o Primário e o Ginásio no Primeiro Grau também facilitou o surgimento de Faculdades privadas, aumentando o acesso ao Ensino Superior ao mesmo tempo em que este se desvalorizava pela inflação de diplomas. Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação percebemos a tendência da ampliação do acesso aos diplomas do Ensino Superior, notavelmente crescente no setor privado, com as Universidades realizando seus processos seletivos de maneira independente obedecendo a parâmetros mínimos como a prova de redação.

O acesso ampliado e crescente de estudantes de Faculdades e Universidades produziu o discurso de aumento de quantidade com perda de qualidade, uma visão claramente elitista daqueles prejudicados pela perda do valor relativo de seus diplomas²⁸. Como resultado, para os excluídos da escola houve um ganho pequeno, mas inegável, enquanto a elite encontrou novas formas para manter sua distinção, como ter acesso às instituições escolares mais bem reconhecidas socialmente. O sistema de ensino²⁹ pôde assim manter a exclusão social ao condenar os indivíduos não possuidores de um diploma qualquer a ocupar carreiras de baixo salário e prestígio social, constituindo “uma espécie de sociodicéia às avessas que não

²⁸ Essa crítica é injusta ao comparar egressos de uma época nostálgica anterior à ampliação do acesso ao ensino superior desconsiderando o capital cultural dos novos estudantes das classes populares e a dificuldade de incorporação dos saberes “legítimos”. Além disso, o termo qualidade de ensino pode ser também associado ao ensino mais democrático, eliminando a oposição entre os termos.

²⁹ “O sistema de ensino não está fadado a ser instrumento da manutenção do status quo, embora como mecanismo encarregado de conservar e transmitir a cultura legítima, dificilmente deixará de ser.” (LOUREIRO 2009, p. 26)

justifica tanto os privilégios adquiridos pela elite, mas a ausência deles para uma parcela significativa da população” (LOUREIRO, 2009, p.12). A justificativa da exclusão recai no próprio pobre, que não consegue entrar na Universidade ou concluir o Ensino Superior por não ter talento, sentenciando os indivíduos a ocupar seu lugar merecido na sociedade. A conclusão é de que:

A universalização do ensino não é uma obra orquestrada para enganar as camadas populares, mas sim um elemento que foi transfigurado pelas lutas de conservação e transformação da sociedade. Não há um complô deliberadamente programado para que a estrutura social se mantenha, mas sim estratégias de reprodução, resistência e transformação que são usadas pelos agentes a fim de alcançar seus objetivos. Se antes as elites podiam justificar seus privilégios pelo fato de poderem se preparar mais, as camadas menos abastadas poderiam argumentar que lhes faltavam oportunidades para tal preparação; hoje a justificativa das elites para serem o que são parece sustentar-se no discurso de que são simplesmente melhores ou que se esforçam mais, fato atestado pelas trajetórias escolares. (...) É como se o sujeito que não fizesse pós-graduação ou não dominasse outro idioma estivesse dando uma demonstração inequívoca da sua preguiça ou falta de ambição. Assim, não possuir um diploma de graduação equivaleria a uma escolha consciente de ocupar posições de menor prestígio e remuneração. (LOUREIRO, 2009, p. 29)

Na sua dissertação de mestrado, Loureiro analisa suplementos especializados do jornal Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo, somando 81 números referentes ao vestibular e a relação trabalho-escola. Na atual oferta de vagas, o discurso da sociodicéia torna-se cada vez mais hegemônico ao afirmar que só não estuda quem não quer e o sujeito que não estuda merece o fracasso, legitimando as desigualdades com mais credibilidade, devido aos seus apelos às crescentes oportunidades disponíveis a todos. Estar qualificado é cada vez mais uma obrigação, e os indivíduos devem lutar constantemente através da incorporação de capital cultural para não serem excluídos do mercado de trabalho.

No entanto, o autor não percebeu em seu material pesquisado a hierarquia de instituições como meio para distinção, afirmando que “as grifes das Universidades não definem a posição que o indivíduo tenderá a ocupar no mercado de trabalho (...) o fato é que a hierarquia entre instituições nos espaços pesquisados é bastante relativizada.” (LOUREIRO, 2009, p. 87). A posição do autor é a de que as instituições praticamente não interferem na posição do indivíduo no mercado, uma vez que a diferenciação em vez de positiva, tem o caráter excludente. Embora corroborem a afirmação de que a distinção excludente realmente ocorra, afirmar que não há hierarquia entre as instituições contrasta com outro entendimento que pode ser feito a partir do material coletado pelo próprio autor. Os cadernos de vestibular analisados recorrem a estratégias de memorização e técnicas de retenção de informações para que o leitor possua alguma vantagem para ser aprovado no vestibular. No

entanto, o que nem sempre é claramente dito, mas sempre entendido, é que os vestibulares para os colonistas e editores do jornal são os para ingresso em grandes instituições ou/e em cursos de prestígio. Pode-se argumentar que o ingresso numa Universidade Pública é vantajoso justamente pela economia pelo não pagamento de mensalidade, mas com a expansão das instituições de ensino superior, é possível freqüentar praticamente qualquer curso, e ainda, muitas vezes com custo menor que deslocar-se ou manter-se em outra cidade que possua uma Universidade Pública. Outro dado relevante é a própria necessidade do material publicado que foi analisado: para que estudar para passar em um vestibular se posso, com um mínimo de conhecimentos fundamentais, me matricular em outra universidade com que me garanta a mesma titulação? No entanto, apesar de extrair sua conclusão do material que possibilita um entendimento oposto ao seu, o autor é preciso em dizer que as instituições diferentes não aparecem como elemento de distinção nas posições sociais ocupadas; neste caso, haveria uma *histerese* elevada, uma vez que o *habitus* de uma parcela dominante dos estudantes das classes média e superiores os conduzem a cursar uma instituição respeitável, embora isso não lhes garantirá um futuro mais promissor. Desacreditamos dessa ideia justamente por ser incoerente e apresentar-se como um lapso teórico que invalidaria a maior parte da argumentação conceitual de Bourdieu e do próprio autor. No entanto, essa refutação será mais bem elaborada com a inclusão de outros dados e desenvolvimentos teóricos que será realizada posteriormente.

3.2 Escolha do curso e a democratização do ensino

Embora ainda não existam pesquisas empíricas relacionando a escolha de instituição de ensino superior com a posição futura do indivíduo no mercado de trabalho, já existem dados suficientes para concluirmos que o curso escolhido representa a escolha discente mais importante para ter uma distinção social e um futuro profissional mais rentável. Vargas (2008) demonstra que, ao expandir o ensino superior em direção às carreiras desprivilegiadas, não se promove a mobilidade social, mas somente amplia o acesso re-hierarquizando as carreiras e mantendo as diferenças relacionais. Em sua tese de doutorado, a autora evidencia que, embora a atual política educacional para o ensino superior tente promover a democratização do ensino por meio de políticas públicas como o REUNI, PROUNI, ampliação da FIES, criação ou aumento dos *campi* de universidades fora das capitais ou mesmo a regulamentação da educação à distância, existe ainda no Brasil uma forte correlação entre carreiras escolhidas e origem social dos estudantes, havendo, portanto, uma democratização apenas dos cursos mais

desvalorizados. É necessário deixar claro que se entende aqui **democratização do ensino** a partir de sua dimensão sociológica, que relaciona a origem social a ingresso e permanência no sistema escolar. Os ganhos econômicos, sociais e simbólicos do diploma diferem segundo o prestígio de cada carreira refletindo a hierarquia do campo profissional. A expansão do ensino, para ser democrática, deve, além de agregar mais alunos, o que representa a dimensão quantitativa, perceber a independência entre origens sociais, desempenho acadêmico, escolha do curso e as possibilidades de permanência, representando a dimensão qualitativa. (VARGAS, 2008)

Queiroz (2004) já havia realizado pesquisa sobre o acesso do negro na universidade e criado uma escala de prestígio dos cursos superiores a partir de informações do mercado de trabalho baiano e da relação candidato/vaga de cada curso, onde há uma relação clara entre as duas informações de fontes independentes³⁰. Esta escala foi utilizada por Vargas que percebeu uma hierarquia de carreiras em diálogo como o mercado de bens simbólicos e sociais e o econômico, mostrando-nos que os cursos considerados de alto prestígio foram avaliados mais vezes que os demais e que, conforme os dados do Provão de 2000 a 2003, os cursos considerados de elite são muito mais relacionados com alta renda familiar (acima de 20 salários mínimos), cor da pele branca, formação em escolas privadas, escolaridade superior dos pais e declaração de não-trabalho que os cursos menos elitizados. A partir dos índices calculados a autora mostra o percentual de concluintes elitizados³¹ nas carreiras elitizadas, 85,08%, 67,59% e 60,93% respectivamente para Medicina, Engenharia e Direito e o percentual menor dos cursos menos elitizados: 51,70%, 37,64%, 33,64% respectivamente para Letras, Matemática e Biologia. Como resultado afirma que há uma grande cisão no perfil social dos grupos de cursos, e com isso a limitação da democratização na perspectiva da escolha de cursos. A conclusão é de que os estudantes de Biologia, Letras e Matemática, apesar de virem de um meio social mais desfavorecido que o atual, terão retornos econômicos limitados em relação aos estudantes de Medicina, Engenharia e Direito, que se reproduzem comumente nos estratos dos pais. (VARGAS, 2008)

Esta conclusão alinha-se com a análise de Bastos (2004) que também analisou as chances de se obter mobilidade social a partir do ensino superior, mas a partir dos cursos de Ciências Sociais, Física, Direito e Medicina. A autora reconhece a necessidade de diferenciar

³⁰ Os cursos de maior prestígio apontados nessa pesquisa são os de Medicina, Direito, Odontologia, Administração, Psicologia, Computação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica.

³¹ O critério utilizado pela autora para classificar o aluno como elitizado é a incidência mínima em três das quatro variáveis chamadas de fracas (ser branco, solteiro, realizado ensino médio privado, mãe possuir nível superior) ou em uma das variáveis chamadas de fortes (pai possuir nível superior, renda familiar acima de 20 salários mínimos, não trabalhar durante o curso). Estas variáveis tinham pesos diferentes.

a relevância da dimensão educacional da mobilidade da dimensão ocupacional da mesma, uma vez que o egresso se tornará um profissional que pleiteará uma ocupação possibilitada pelo seu curso. Estudando alunos de quatro cursos de graduação mencionados, a autora ressalta a elitização existente no ensino superior brasileiro:

A mobilidade social que pode ser verificada entre os alunos dos cursos de graduação é pequena, uma vez que eles já teriam uma determinada condição social. Todavia, é possível verificar as diferenças que aparecem entre os cursos, com relação a essa questão. Ao se pensar sobre a dimensão educacional da mobilidade social, conclui-se que o curso de graduação em Ciências Sociais proporciona aos seus alunos uma mobilidade relativamente pequena, comparativamente ao curso de Física e bastante próxima do curso de Direito, sendo, inclusive, um pouco maior do que este, e também maior do que a do curso de Medicina. O curso de Física é o que apresente maiores chances de mobilidade para seus alunos, pois a maioria dos pais não teve acesso à Universidade. Já no curso de Medicina, essas possibilidades seriam bem menores, pois quase todos os pais dos alunos freqüentaram um curso superior. (BASTOS, 2004, p. 116)

E conclui mostrando o papel fundamental da herança social como critério de diferenciação entre indivíduos em mesmas condições e mesmo “mérito”:

Como se sabe que a escola, a universidade valoriza e também transmite uma cultura escolar que é ditada pela classe dominante, os estudantes de maior nível social, os “herdeiros”, são os que têm mais chances de serem bem sucedidos nessa disputa no mercado acadêmico. Sendo assim, ao se pensar nas “posições socialmente mais desejáveis”, no caso aqui, a de professor-pesquisador de uma universidade pública, a concorrência será ainda mais acirrada, o que torna mais distante a perspectiva dos estudantes dos estratos sociais mais baixos quanto a esta opção. (BASTOS, 2004, p. 116)

Em pesquisa sobre o processo de escolha do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais, Nogueira (2007) observa que, embora haja uma maioria de indivíduos que se candidatam ao vestibular em função do seu perfil socioeconômico e acadêmico, sabe-se que nem todos os indivíduos com perfil favorável aos cursos mais seletivos se candidatam a estes, nem os com perfis mais desfavoráveis deixam de competir pelos mais concorridos. A pesquisa é então conduzida para entender as diferenças nos comportamentos individuais e secundárias³². Dentre os dados coletados, é relevante a constatação de que indivíduos com condições objetivas, capital cultural e econômico familiar, trajetória escolar e capital cultural individual tidos como superiores, em sua ampla maioria (quase todos acima de 80%), “sempre pensaram” em fazer um curso superior. No entanto, a opção por pedagogia apareceu majoritariamente como uma decisão próxima da inscrição do

³² Foram analisados dados do censo da instituição e respondidos 115 questionários de alunos dos dois períodos do curso de Pedagogia da UFMG.

vestibular e, ainda, a maior parte dos indivíduos pesquisados faria um curso fora da área de humanas, ou seja, em exatas ou biológicas. Isso se relaciona com o baixo prestígio social do curso, reconhecidamente popular pelas baixas mensalidades cobradas na maioria das instituições e quantidade de vagas existentes. François Dubet chama fenômenos como esse de “escolha negativa”, não o sinônimo de um sujeito sem projetos, mas alguém que realizou uma série de renúncias até finalmente poder formular um projeto de vida. Esse não é, para o autor, o caso de estudantes de medicina, que nunca expressam sua escolha por falta de coisa melhor. (Nogueira, 2004).

Outro exemplo é a escolha pelo curso de Administração (Nogueira, 2004), onde as justificativas para tais escolhas residem predominantemente nas fracas exigências acadêmicas e pelo seu conteúdo geral, proporcionando maleabilidade para uma atividade profissional futura. Conforme a autora, o sentimento de realização do próprio gosto e vocação pode ser dar em harmonia com os imperativos da ordem social que escapam ao sujeito e a sensação de liberdade é mantida; a explicação sociológica apontada é o ajustamento à ordem social escapando a consciência, o *amor fati* - amor ao próprio destino social fruto de um longo processo de socialização familiar - encarregado simultaneamente pela constituição do gosto e das predisposições herdadas.

Os dados apresentados pelos autores mencionados concordam entre si e nos mostram que o curso escolhido é uma variável fundamental para a conservação da herança social de cada indivíduo ou então a tentativa de ascensão com o curso que pareça representar o patamar mais adequado ao capital cultural de cada um.

3.3 A escolha do estabelecimento

Até aqui argumentamos que o referencial teórico de Bourdieu, considerando a limitação de sua aplicabilidade ao *habitus* coletivo como visão apenas válida em dados agregados, é útil para explicar a realidade brasileira contemporânea, considerando a adaptação necessária do conteúdo do capital cultural. As mudanças mais significativas neste conceito referem-se ao desenvolvimento da distinção negativa, mas, conforme afirmamos e mostramos por meio das pesquisas de Vargas, Nogueira e Bastos, essa primeira distinção não exclui uma hierarquia mais fina entre os próprios portadores de diploma de nível superior. Se para os autores supramencionados o curso aparece como variável importante na distinção entre os diplomados, aprofundaremos agora a ideia central desse trabalho que é a distinção entre os pares concluintes de um mesmo curso, mas em instituições diferentes. O valor do título não

depende somente da carreira escolhida, mas também está em relação à instituição e a diferença de capital cultural incorporado durante o curso.

Para Nogueira (1998), os pais, ao escolherem o melhor estabelecimento de ensino para seus filhos³³, fazem-no de maneiras dependentes dos seus critérios de qualidade escolar, socialmente diferenciados. Seguindo as pesquisas da sociologia inglesa, podemos categorizar os diferentes grupos e estratégias de escolha escolar em três tipos-ideais de pais: os primeiros são os “privileged/skilled choosers”, formado pelos pais profissionais liberais e de classe média com propensão à escolha e valorização do ato de escolher, uma vez que essa escolha ocupa um lugar central na vida familiar; os semi-skilled choosers”, grupo composto por pais que apresentam ocupações díspares como motoristas e comerciários, com forte inclinação para a escolha, mas pouca capacidade de discriminar as características das escolas pelo mau conhecimento do sistema de ensino e desprovidas dos recursos culturais que possibilitariam o domínio das variáveis mais importantes na seleção do estabelecimento; finalmente, os “disconnected choosers” são o grupo composto pela classe operária com baixo nível de instrução, pouco inclinados em realizar escolhas e ligados predominantemente pela lógica prática, imposta pelas condições de vida resultantes das necessidades econômicas e sociais, como a distância da residência e segurança, critérios presentes e periféricos para os outros dois grupos citados que aqui se tornam centrais – se as escolas são aproximadamente iguais, basta apenas matricular-se e “esperar pra ver o que acontece” (Nogueira, 1998, p. 7). Essa distinção, em grande medida alinhada com a tipologia de Bourdieu, fornece um forte esquema teórico que nos permite, por extrapolação, pensar a escolha do estabelecimento de ensino superior, que possui a participação mais ativa do ingressante, mas que ainda possui uma pesada influência familiar. A escolha da IES sendo influenciada pelos pais ou pelo próprio *habitus* herdado é um componente fundamental para compreendermos como a distinção pode ser reproduzida nas famílias

Esta tipologia relaciona-se claramente com os dados obtidos de uma pesquisa sobre o motivo da escolha da PUC-RS e da Universidade Estácio de Sá (UNESA) (VARGAS, 1997, p.10), onde os alunos da primeira atribuem a escolha do curso ao “interesse real pela área” e à “oportunidade de melhor usar suas aptidões (vocação)” Questionados sobre a escolha propriamente da PUC, a resposta mais frequente entre seus alunos refere-se à sua qualidade de ensino: “é a melhor que oferece o curso pretendido”. Dessa maneira, percebemos o asceticismo típico da classe média em relação à Universidade, a preparação para formação

³³ A referência usada pela autora é predominantemente do ensino pré-universitário, devido à própria ênfase na escolha dos pais e não dos universitários.

profissional afim da própria vocação, mas que deve ser executada com excelência para garantir uma vida profissional de qualidade. Situação diversa encontramos na UNESA, menos elitizada que a primeira³⁴, onde o curso foi escolhido preponderantemente para a realização de um ideal ou por motivos ligados a trabalho e emprego, adequadas a necessidade de ascensão social e elevação de status, possibilitada pela oferta dos cursos noturnos que permitem o ingresso e permanência dos alunos precocemente envolvidos na rede de trabalho, uma vez que “na ausência dessa universidade, ao que tudo indica, esses últimos estudantes simplesmente terminariam sua vida escolar no ensino médio.” (VARGAS, 1997, p.18)

Com uma metodologia quantitativa mais relacionada com a teoria da racionalidade do consumidor, Solange Alfinito (2002) realiza um estudo de caso com IES do Distrito Federal sobre a preferência declarada na escolha do estabelecimento. Vemos com a expansão quantitativa das IES a transformação do aluno em consumidor para estes estabelecimentos, que começam a adotar técnicas próprias do mercado para vender “serviços educacionais”:

Diante deste cenário, pode-se observar que a explosão do número de IES, combinada com o aumento significativo na oferta de vagas, gerou uma concorrência efetiva e acirrada pelo aluno oriundo do Ensino Médio, já que o crescimento do número de concluintes e do quantitativo de processos seletivos de entrada nas IES não acompanharam nos mesmos níveis a evolução do número de IES, vagas e inscritos no vestibular no mesmo período. Este fato gerou, de um lado, um elenco bem maior de opções de escolha de IES para o aluno. Hoje, ele tem disponível IES de todas as categorias para analisar, avaliar e decidir na qual ele deseja estudar. São faculdades isoladas, faculdades integradas, centros universitários e universidades com as mais variadas características. Por outro lado, as IES partiram para uma disputa intensa na conquista do futuro aluno. (ALFINITO 2002, p. 18)

Alfinito elaborou uma lista de atributos considerados mais relevantes no processo de escolha: infra-estrutura, cursos ofertados, turnos de funcionamento, tradição, conceito no MEC, segurança no campus e preço³⁵ e criou uma série de cartões que combinavam essas características, solicitando para os participantes da pesquisa ordenarem as opções conforme suas preferências. O atributo mais significativo para escolha do curso de indivíduos na faixa salarial de R\$1.000,00 a R\$3.000,00 é a quantidade de cursos ofertados, sendo que o conceito MEC e a infra-estrutura não foram significativos. Na faixa intermediária, de R\$3.000,01 a R\$5.000,00 temos o aparecimento do conceito no MEC e infra-estrutura como atributos

³⁴ Para estabelecer uma noção quantitativa para comparação, 70,80% dos pais dos alunos da PUC possuem curso superior completo contra 52% dos pais de alunos da UNESA; o item que mais congregou respostas no item renda familiar da PUC foi “mais de 50 salários-mínimos” contra “de 6 a 10” salários mínimos da UNESA.

³⁵ O preço foi o parâmetro que possibilitou a análise do comportamento dos dois experimentos realizados, e por isso demonstrou, como esperado, comportamento não significativo e foi excluído da análise conjunta dos experimentos.

significativos e finalmente, na faixa acima de R\$5.000,00 os atributos passam a ser infraestrutura, tradição, conceito no MEC e segurança no *campus*. O atributo “turnos de funcionamento” vai sendo menos valorizado na medida em que subimos nas faixas salariais. Conforme ressalta o autor, “as pessoas com renda superior a R\$ 5 mil querem cursos com bom conceito no MEC e estão dispostas a pagar por isso, uma vez que também exigem boa infra-estrutura na IES” (ALFINITO, 2002, p.73). É interessante notar que, nos critérios informados de preferência declarada, para os indivíduos de renda familiar mais baixa, a quantidade de cursos³⁶ é um atributo relevante para a escolha da IES, como se ofertar mais cursos fosse um critério que envolvesse simultaneamente a qualidade destes cursos. A infraestrutura (existência de auditórios, recursos instrucionais de ponta, laboratórios informatizados, centro olímpico e biblioteca) progressivamente torna-se mais importante com as faixas salariais mais elevadas.

3.4 Uma ascensão parcial

Segundo Ristoff (2006, p. 91), para 80% dos concluintes do ensino superior no Brasil em 2003 e 2004, a aquisição de formação profissional é a principal contribuição do curso, ou seja, estes estudantes acreditam que o curso superior lhes trará um passaporte para um futuro profissional promissor. O conhecimento dito útil, pragmático, é o único que lhes interessa, valorizando-se a competência e a habilidade (associados às necessidades do mercado) e deixando de lado o papel informativo e ético-político, reduzindo o saber às técnicas:

Daí a tendência a um instrumentalismo e à performatividade de acordo com aquilo que é socialmente admitido e requerido. (...) Com isso se produz um deslocamento: o conhecimento passa a ser menos valorização da verdade e mais a otimização da utilidade. Então, o conhecimento precisa ser eficaz e, no limite, ter alto preço como produto de troca. Na visão economicista, tem preço o que é útil, mais vale o que tem mais utilidade. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 7).

O ingressante em uma Universidade não sabe, a priori, o conteúdo total de saberes que lhe será exigido em sua vida pós-formado. É claro, conforme defendemos até então, que a visão da própria educação é variável conforme as condições sociais dos alunos. Os novos incluídos na educação superior, não tendo a mesma habilidade para investimento dos maiores detentores de capital cultural, acabam por acreditar que a posse do diploma é suficiente para a

³⁶ As opções do cartão eram cursos ofertados em uma, em duas e em todas as áreas do conhecimento.

ascensão social³⁷. Dessa maneira, cientes de que contemporaneamente o conhecimento perdeu seu status, compreendemos a formação de um *habitus* que valoriza certificados e diplomas em detrimento do saber real, o conhecimento incorporado por meio de estudos, pesquisas, leituras e outros procedimentos que geram obviamente dispêndio de tempo. Os jovens passam a ter então uma relação instrumental e utilitarista com a escola, uma vez que as finalidades perseguidas são na sua maior parte exteriores ao conhecimento em si mesmo, e as condutas na escola são marcadas pela simples obtenção do diploma. (Nogueira, 2004)

Como atualmente existem cada vez mais cursos acessíveis por oferecerem mensalidades menores, carga horária reduzida e horários que permitem compatibilizar trabalho e estudo, devemos nos perguntar se a consequência para a vida de um indivíduo que realiza um curso superior é a mesma em qualquer instituição³⁸. Ou ainda, existe uma conversão repentina do capital cultural adquirido em doze anos de ensino fundamental e médio, além do capital cultural familiar durante toda a infância e adolescência que, no período do ensino superior, por uma transmutação alquímica, torne todos os formandos socialmente, culturalmente e simbolicamente iguais, ou mesmo, que lhes dê as mesmas chances profissionais depois de formados? Se houvesse, teríamos como quase resolvido o problema da mobilidade e do mérito, uma vez que os indivíduos teriam uma chance real de ascensão a partir da qual padronizaríamos o capital cultural de todos.

Apesar de haver na literatura uma previsão da desvalorização dos títulos com a expansão do “mercado escolar” e de que a escolha do curso não seja relacionada a fatores idiossincráticos, mas sim estatisticamente relacionado a características sociais, não é clara a disparidade efetiva de chances de sucesso de indivíduos de diferentes características sociais que escolham o mesmo curso, e ainda, se houver diferenças, de como essas características influenciam o futuro de dois alunos de IES distintas. As variações entre indivíduos que

³⁷ Neste âmbito restrito cabe perfeitamente bem a ideia de Loureiro (2009) da distinção negativa: os indivíduos com capital cultural e econômico suficiente para ingressar em uma Universidade, mas insuficiente para ingressar nas IES e cursos mais prestigiados, acreditam – e com uma razão parcial – que é suficiente um diploma para a mobilidade social, ou mesmo conservação de um status alcançado. O que ressalto é que essa é uma ascensão “reduzida” perante as expectativas.

³⁸ A preocupação presente é a elevação objetiva do padrão social, cultural e econômico do indivíduo, e não sua percepção sobre essa ascensão. Sobre a auto-percepção existem estudos como o de FIGUEIREDO (2006) que examina egressos que vêem o ensino superior como fator de mudança de “patamar social”, independente de ganho patrimonial ou de renda. Conforme desenvolvido anteriormente, a auto-percepção é um critério demasiadamente duvidoso para uma análise objetiva, principalmente porque referimos aos modos de construção da identidade desses indivíduos que lutaram para realizar um curso superior. Ver também COSTA;CUNHA, 2007). A posição na presente pesquisa alinha-se com a de Dubet (2004, 548): “*Evidentemente, seria uma ilusão imaginar que todos os diplomas têm a mesma utilidade, mas é escandaloso observar que certos diplomas não têm quase nenhuma utilidade, especialmente os que provêm de cursos de formação mais fraca, que não oferecem nem uma profissão, nem um nível de qualificação capaz de fazer diferença no mercado de trabalho.*”

cursam medicina por um lado e letras por outro são previsíveis considerando o mercado e o volume de profissionais de cada área, e essas informações já são suficientes para esboçarmos a manutenção da desigualdade social. Muito diversa é a situação de dois egressos do mesmo curso de diferentes faculdades ou universidades. Dessa maneira, mesmo tendo recentes estudos sobre a escolha do curso universitário, os estudos sobre a escolha da instituição, ou melhor, das conseqüências para o indivíduo de fazer determinado curso em uma ou outra instituição ainda são escassos. A mudança do ensino superior a partir da visão de mercado que se lhe impõe mais fortemente no Brasil desde 1994³⁹ com a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e uma maior abertura para valores neoliberais da globalização ainda não foi analisada do ponto de vista dos efeitos sociais da ampliação da oferta de cursos.

Sendo o papel da instituição e do corpo docente variáveis significativas no processo educacional e conseqüentemente no futuro profissional e social, estas são proporcionalmente relevadas à medida em que cresce o capital cultural dos indivíduos e aumenta-se o conhecimento sobre o campo educacional; inversamente, ignorar a importância do aprendizado e do conhecimento incorporado por intermédio de melhores instituições e professores é justamente um dos indicadores de baixa competência para investir, que tem por resultado a escolarização com valor em si mesma. Desta forma, formularemos a seguinte hipótese de pesquisa:

“Considerando a busca atual pelo diploma sem a consideração da necessidade do saber historicamente intrínseco⁴⁰, adquire-se capital cultural institucionalizado na expectativa de que com este se neutralize a diferença entre seu portador e aqueles que possuem maior volume de capital cultural, ignorando-se que o longo trabalho de incorporação desse capital,

³⁹ Dentre a população na idade entre 18 a 24 anos, entre 1995 a 2006 ocorreu um aumento de 7% para 16% dos estudantes com acesso ao ensino superior e uma redução de 58% para 27% dos alunos que não concluíram o ensino fundamental. Outras características mais importantes da mudança no ensino superior brasileiro nessa época foram: 1. A inversão da participação das matrículas entre instituições públicas e privadas, passando as particulares de uma participação aproximadamente 44% para 76%; 2 uma forte variação ao acesso ao ensino superior maior proporcionalmente entre os não-brancos (de 208.292 para 921,605 alunos) que entre os brancos (de 1.112.065 para 2.769.667); 3. o acesso permaneceu restrito, pois a chance de um jovem do 5º quintil de faixa de renda *per capita* chegar ao ensino superior é 43 vezes maior que a de um jovem do 1º quintil (2006), sendo entre os jovens do primeiro quintil 0,87% tiverem acesso ao de ensino superior, enquanto 74,69% dos estudantes do 5º quintil tiveram esse mesmo acesso; 4. contrariamente ao senso comum, os pobres têm mais acesso ao ensino superior por meio de universidades públicas que privadas. (ANDRADE; DACHS, 2008).

⁴⁰ Embora haja uma permanente mudança do currículo e da própria definição de Ensino Superior ao longo da história da Universidade, sempre houve conhecimentos que foram socialmente necessários e suficientes para caracterizar o indivíduo como possuidor da graduação almejada.

onde o indivíduo cultiva-se pagando com aquilo que se tem de mais pessoal, seu tempo⁴¹, não pode ser transferido imediatamente.”

Dessa maneira acredita-se que as diferenças na aquisição do conhecimento, seja em razão da precocidade do empreendimento, do tempo disponível e mesmo das oportunidades objetivas para tal sejam, num passe de mágica, reduzidas ao conhecimento efetivamente institucionalizado sob a forma de um diploma. O duplo engano, a falta de percepção do reduzido valor do título buscado assim como a ignorância e até o desdém da importância do saber incorporado desembocam na infeliz percepção, tardiamente consciente, de que as esperanças tão arduamente alimentadas estavam aquém da possibilidade de sua concretização.

Nesse tema podemos avaliar, como hipótese secundária de pesquisa, a diferença do capital simbólico associado a títulos de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Como os indivíduos são concorrentes no mesmo mercado de bens culturais, podemos antever que as diferenças de seus títulos correspondam também a diferenças de status, passando a ser desvalorizados progressivamente de acordo com a dificuldade de obtê-lo. Títulos de universidades mais concorridas têm maior valor simbólico por estarem associados a um maior capital cultural pré-ingresso e incorporado durante o curso superior, claramente reservado aos dotados do mérito para tal. Dessa maneira mantém-se a sociodicéia da meritocracia em que os indivíduos que conseguiram seus títulos sem o esforço daqueles que seguiram as trilhas “mais difíceis” são tratados como se tivessem trilhado por “atalhos educacionais”. Esses indivíduos que comumente fazem o curso superior com a mesma dificuldade relativa que os que cursam as universidades mais concorridas passam a ser vistos como os párias entre seus pares.

⁴¹ Conforme Bourdieu (1999, p. 71)

4 ENADE E CONHECIMENTO AGREGADO

No capítulo anterior, defendemos a ideia de que a manutenção da distância social relativa entre os indivíduos se mantém apesar da proximidade ou mesmo igualdade formal de seus capitais culturais institucionalizados. Para uma verificação empírica da hipótese apresentada, é necessário analisarmos a correlação entre o capital cultural do estudante ingressante e concluinte do ensino superior para avaliarmos se a distância relativa entre estudantes de diferentes extratos sociais se mantém ou tendem a diminuir com a mesma escolaridade formal. O ENADE, resguardadas suas limitações e relações com o conceito de capital cultural, é uma excelente fonte de informações de abrangência nacional que pode ser utilizado para verificarmos a pertinência da hipótese desenvolvida. No entanto, antes de qualquer comparação é necessária a delimitação do nosso campo de pesquisa, o desenvolvimento dos conceitos de capital cultural e sua relação com os dados de que podemos dispor e o entendimento do conceito conhecimento agregado.

4.1 O ENADE e a OAB

4.1.1 Exame nacional e o desempenho esperado

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) integra o Sistema de Avaliação Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁴² e tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. O ENADE é aplicado em todos os cursos profissionais em pelo menos uma vez a cada três anos, para alunos ingressantes e concluintes, o que permitiria “medir” a aprendizagem do aluno por meio do valor agregado, conceito chave para esta avaliação. Apesar de não pretender desenvolver a ampla crítica que vem sendo realizada sobre o ENADE, é importante ressaltar que a publicação de seus resultados acaba criando *rankings*, justamente o que pretendia ser evitado na fase de formulação desta política educacional.

⁴² Este exame não faz parte da proposta original do SINAES, cujos planejadores reagiram firmemente à ideia de um exame padronizado, focado em conteúdo, sem elementos que permitisse sua comparabilidade ao longo do tempo (VERHINE;DANTAS, 2008). A proposta original, a Paideia (Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação por Área) consistia em um programa de testagem de amostras de cursos para que pudesse revelar tendências de desempenho por área de conhecimento. Com a publicação dos dados do ENADE têm-se a impressão de que se avaliam os alunos, e não o curso, ou ainda, de que a avaliação limita-se ao resultado de um conjunto de provas realizadas pelos alunos, retirando a importância da avaliação do curso e da instituição por meio de outras ferramentas como auto-avaliação e a avaliação externa.

A partir de 2005, além do conceito ENADE⁴³, passou-se a ser divulgado anualmente o resultado do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)⁴⁴, cujo objetivo é a captação do valor agregado do curso. Em 2005 o IDD era divulgado sob a forma de um escore variável de -3 a +3, onde um valor positivo significava um desempenho médio dos concluintes acima do valor médio estipulado (calculado a partir de dados de ingressantes com perfil de desempenho similar) e valores negativos indicavam que o desempenho médio estava abaixo do esperado. Como este escore foi pouco compreendido pela sociedade em geral (VERHINE; DANTAS, 2008), a partir de 2006 os resultados foram divulgados baseados num conceito que variava de 1 a 5. Um resultado surpreendente foi justamente o fato de que a diferença entre o desempenho médio dos estudantes ingressantes e concluintes ser muito pequena, às vezes chegando a ser negativa, como Simon Schwartzman chamou de “O Enigma do ENADE”:

A aplicação da mesma prova para alunos iniciantes e concluintes dos cursos trouxe a grande surpresa do ENADE, o fato de que, em muitos cursos, os estudantes que concluíam sabiam menos do que os que entravam, nas questões específicas de cada área, como indicado na última coluna (SCHWARTZMAN, 2005)

Esse problema levanta algumas dúvidas quanto à pertinência do ENADE, uma vez que ele pode captar apenas uma porção do conteúdo trabalhado em sala de aula, ou ainda, uma porção formal que não representa o próprio sentido de uma educação crítica. Existem, conforme VERHINE e DANTAS (2008), dois argumentos que explicam as discrepâncias apontadas por Schwartzman: em primeiro lugar, a maioria das profissões relacionadas ao ensino superior não requer a acumulação e memorização de conhecimento testável, mas principalmente a localização da informação quando necessária e a aprendizagem contínua, e essas habilidades são dificilmente captadas por um exame padronizado. Em segundo lugar, mesmo em áreas onde testar é justificável, um teste suficientemente detalhado é quase impossível de ser desenvolvido, como a prova da OAB que é feita por etapas, sendo

⁴³ *Calcula-se o conceito do curso pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico, da nota padronizada dos ingressantes no componente específico e da nota padronizada em formação geral (concluintes e ingressantes), possuindo estas, respectivamente, os seguintes pesos: 60%, 15% e 25%. Assim, a parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final do curso, enquanto que a parte de formação geral contribui com 25%. O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5), sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível, na área. (ENADE, Perguntas freqüentes, 2010)*

⁴⁴ *O Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) tem o propósito de trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes. Entende-se que essas informações são boas aproximações do que seria considerado efeito do curso. (ENADE – Perguntas freqüentes 2010)*

necessário o aumento do tempo para realização do ENADE; uma avaliação contínua pode minimizar efeitos emocionais e motivacionais sobre o resultado. Apesar destes problemas levantados, o modelo do ENADE é defensável pelos autores pelo clima favorável que tem criado para a avaliação do ensino superior, pelas valiosas informações do questionário sócio-econômico que acompanha o exame e permite uma compreensão nacional sobre a educação superior e finalmente porque é melhor resultados imperfeitos que nenhum. Dessa forma, as limitações apontadas são mais advertências quanto à interpretação dos dados obtidos que uma interdição à avaliação do ENADE.

Finalmente, temos as questões relacionadas com o IDD, que estima, baseado nos dados dos ingressantes e de dados sociais, como a educação dos pais, a expectativa de nota final do aluno. A crítica que se faz é a de que os dois grupos comparados não são necessariamente comparáveis, pois o perfil dos estudantes de um determinado curso modifica-se durante o tempo devido a transformações macro-sociais no país.

Apesar das críticas serem totalmente pertinentes, existe uma relação estatística muito significativa entre os resultados dos estudantes ingressantes e concluintes de determinado curso e IES, sendo essas observações mais úteis como explicações para os desvios que como um impeditivo para uma análise matemática. Uma análise realizada nesse sentido é a de Rothen e Nasciutti (2008) que discute se a educação superior cumpre o papel de democratização ou se aumenta diferença entre os indivíduos, usando o ENADE como fonte primária de dados. No geral, há um melhor desempenho entre os alunos concluintes comparados com os iniciantes, com uma variação significativa entre os cursos, e um desvio padrão menor para os concluintes que para os ingressantes, demonstrando maior heterogeneidade entre os primeiros, provavelmente em função da maior heterogeneidade do ensino superior em relação ao ensino médio.

Isolando a parte do exame destinada à formação geral, os autores afirmam que a tendência da melhora das notas ingressantes / concluintes ainda existe, mas com ênfase menor. A explicação dos autores para esta melhora atenuada é o conhecimento adquirido no Ensino Médio, muito significativo para esse tipo de avaliação, parte fundamental do conteúdo avaliado, assim como a prova ser no final do primeiro ano dos ingressantes, após o período pelo qual os alunos já obtiveram um treinamento significativo. No entanto, permanece a observação de que não há grandes acréscimos na formação geral dos estudantes durante o Ensino Superior. Em relação à formação específica, onde ocorre o maior acréscimo de desempenho, notavelmente nas respostas às questões discursivas, a frequência do curso superior faz uma grande diferença na formação profissional, e eleva o desnível entre os alunos

concluintes. A conclusão dos autores reforça a ideia de que o ensino superior enfatiza a formação profissional em detrimento da cultura, ou uma divisão de tarefas entre as responsabilidades da educação básica, responsável pela formação cultural e a Educação Superior responsável pela formação profissional. Finalmente, consoante com a hipótese levantada, os autores afirmam que:

O ENADE reforça a ideia de que a elitização da Educação Superior Brasileira não se dá exclusivamente pelo fato de pequena parte da população ter acesso a ela, mas, também, pelo fato de que seus egressos têm um desnível cultural científico maior do que os seus ingressantes (ROTHEN; NASCIUTTI, 2008, p. 12)

Em outras palavras, o Ensino Superior não só deixa de resolver as desigualdades educacionais como as amplia ainda mais. O próprio índice IDD, resultado principalmente de solicitações de algumas IES privadas como forma de explicar seus baixos resultados nos exames nacionais, atribuindo aos ingressantes o demérito das baixas notas obtidas, acaba sendo um indicador poderoso que, em vez de revelar o desempenho líquido superior das IES com menores notas no ENADE, mostra a intensificação das desigualdades. Antes do estabelecimento do índice de conhecimento agregado que, apesar das limitações (Dias Sobrinho 2005 e 2008), pode fornecer dados úteis para pesquisa, as IES com pior desempenho podiam absolver-se da responsabilidade na formação específica de seus alunos atribuindo suas baixas notas a menor seletividade em seus cursos, o que é parcialmente corroborado pelas pesquisas. No entanto, a análise estatística revela que, além deste fator, as próprias IES dão continuidade à diferenciação relativa entre os estudantes. Utilizando como ferramenta estatística o coeficiente de concordância Kappa⁴⁵, Bittencourt (*et al* , 2008) compara os resultados do ENADE com os do IDD e revela uma concordância significativa entre ambos entre os anos de 2004 a 2006. Os resultados indicam que é rara a ocasião de um conceito Enade máximo associado a um IDD mínimo (e vice-versa), pois um curso com conceito Enade baixo (1-2) tem apenas 9,2% de probabilidade de apresentar um conceito IDD alto (4-5), enquanto esta probabilidade é de 50,7% entre cursos com conceito Enade alto (4-5). Além disso, 40,2% dos cursos apresentaram conceitos idênticos, confirmando ao menos estatisticamente que as IES amplificam a desigualdade discente, uma vez que os cursos menos bem avaliados no Enade são também os que têm os mais baixos índices de conhecimento

⁴⁵ O coeficiente Kappa foi proposto por Cohen em 1960 e mensura a intensidade e qualidade da concordância entre duas classificações a partir da relação entre um acerto causal e uma concordância confiável. (BITTENCOURT et al., 2008).

agregado, enquanto as instituições com melhores resultados nas avaliações tendem a ter também os maiores índices de desempenho ao longo dos seus cursos.

4.1.2 O curso de Direito e o capital cultural

Mesmo com a pesquisa de Rothen; Nasciutti (2008) apontando em linhas gerais a manutenção da desigualdade educacional a partir dos dados agregados do ENADE, ainda é muito geral para uma avaliação da hipótese apresentada. Para clarificar as relações entre o conceito apresentado de capital cultural e os resultados da avaliação realizada pelos alunos, é necessário um aprofundamento das informações sobre os estudantes e as IES analisadas, para então estabelecer parâmetros de comparação. No entanto, as dificuldades de uma análise profunda de todos os cursos que são avaliados pelo ENADE inviabilizariam esta investigação, considerando o grande volume de variáveis a ser consideradas numa pesquisa ao mesmo tempo vertical (desigualdades entre alunos e IES) e horizontal (diferentes cursos a serem pesquisados). Optou-se então pela escolha de um único curso que pudesse servir como um tipo-ideal para análise, caracterizado por ser ao mesmo tempo numeroso - permitindo assim a comparação estatística - e ao mesmo tempo elitizado e de prestígio, permitindo acompanhar melhor o efeito hierárquico entre as instituições na vida pessoal do estudante.

Conforme as classificações apresentadas (Vargas, 2005, 2008, 2010; Queiroz, 2004), temos como cursos predominantemente elitizados Medicina, Engenharia e Direito⁴⁶; dentre os três, o mais numeroso é o curso de Direito, e ele possui uma característica diferencial que o torna o mais apto para a pesquisa: o pleno sucesso na vida profissional do graduado passa, quase que obrigatoriamente, pela realização de uma prova de conhecimentos específicos. Para o exercício da advocacia, o estudante de Direito no Brasil tem que realizar o Exame da OAB, conselho federal que possui hoje a prerrogativa de determinar quais graduados poderão exercer a profissão mais comum para os concluintes de um curso superior. Mas, além dessa opção de carreira, os egressos do curso de Direito têm uma ampla opção profissional como funcionários públicos de alto prestígio, como o Ministério Público, a Defensoria Pública ou mesmo sendo Consultor Jurídico, dentre várias outras opções empregatícias na esfera pública. Mas, e aí está o ponto fundamental da escolha, qualquer que seja a opção viabilizada pelo curso superior, desconsiderando os casos em que o graduado simplesmente poderia abdicar-se

⁴⁶ Para Vargas as profissões “imperiais”, Medicina, Direito e Engenharia “*ainda não perderam sua majestade, mesmo em tempos republicanos*” (VARGAS, 2010, p. 120), o que é particularmente paradoxal em tempos de massificação do ensino superior.

de um⁴⁷, passa por uma prova, seja para admissão como advogado, seja para ingresso numa função pública prestigiosa. O corolário dessa necessidade nos mostra que, dentre todos os cursos de elite, o curso de Direito é o que mais precisa de uma forte formação específica, ou em termos individuais, os egressos com maior capital cultural são os com maiores chances de sucesso profissional. Talvez pareça que isso em si não tenha nada de evidente, mas basta comparar com o papel fundamental do capital econômico na vida do graduado em Medicina ou Odontologia, que pode ter um consultório pré-montado logo após sua formatura, ou mesmo o capital social familiar na vida de um Engenheiro ou Arquiteto, possibilitando-lhe realizar trabalhos de alto prestígio que em outros casos seria necessária uma vida de realizações para ser digno dessa confiança. Para o formado em Direito que pretende seguir na profissão, o capital econômico e o social ainda são importantes, mas de nada adianta possuir um escritório luxuoso em um local de destaque se não passar no exame da ordem que reprova quatro de cinco candidatos anualmente.⁴⁸

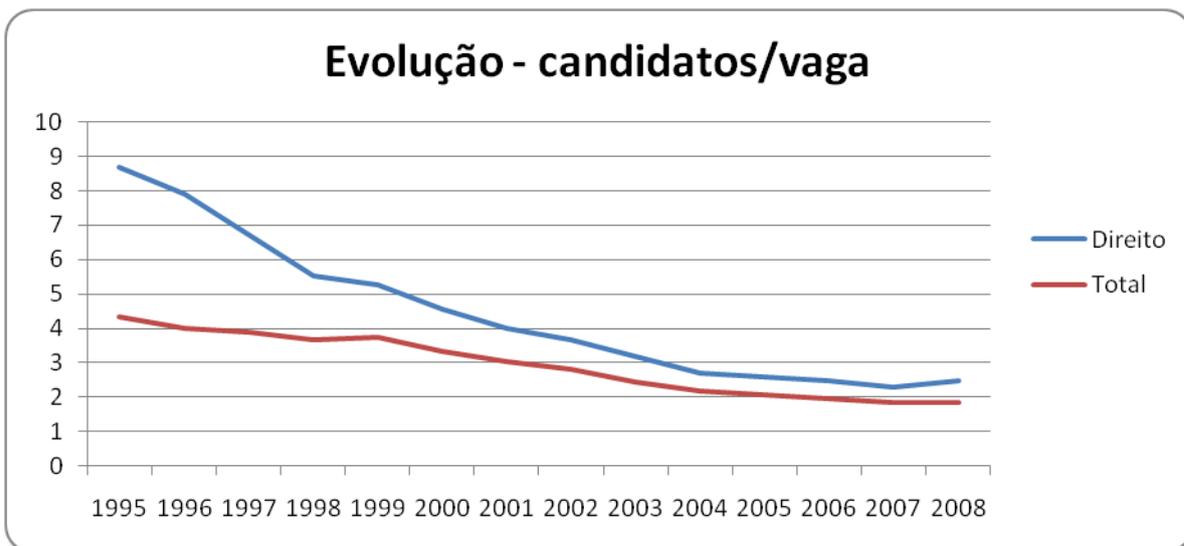
O curso de Direito, tipo-ideal para a análise das conseqüências profissionais da diferença de capital cultural, tem ainda mais duas vantagens analíticas: a primeira é a comparabilidade do ENADE – que possui amplo questionário sócio-econômico - com os resultados do exame da OAB, permitindo entender “quem” são os excluídos. A segunda é a importância histórica e social do curso, considerado como elitizado, mas que vêm sendo popularizado. Podemos então nos perguntar se “democratizando” o acesso a um curso de elite promove-se a equidade de chances de sucesso profissional.

A série de gráficos abaixo apresenta informações sobre vagas, candidatos e ingressos do curso de direito no período de 1995 a 2008 em relação aos demais cursos superiores (Tabelas 1 a 3):

⁴⁷ Como os filhos de empresários que são funcionários dos próprios pais, que possuem o curso mais por necessidade de manutenção de status que por exigência do mercado de trabalho. Estes casos são exceções uma vez que sua posição não depende de seu capital cultural.

⁴⁸ Voltaremos mais tarde às aproximações entre resultados em exames e capital cultural.

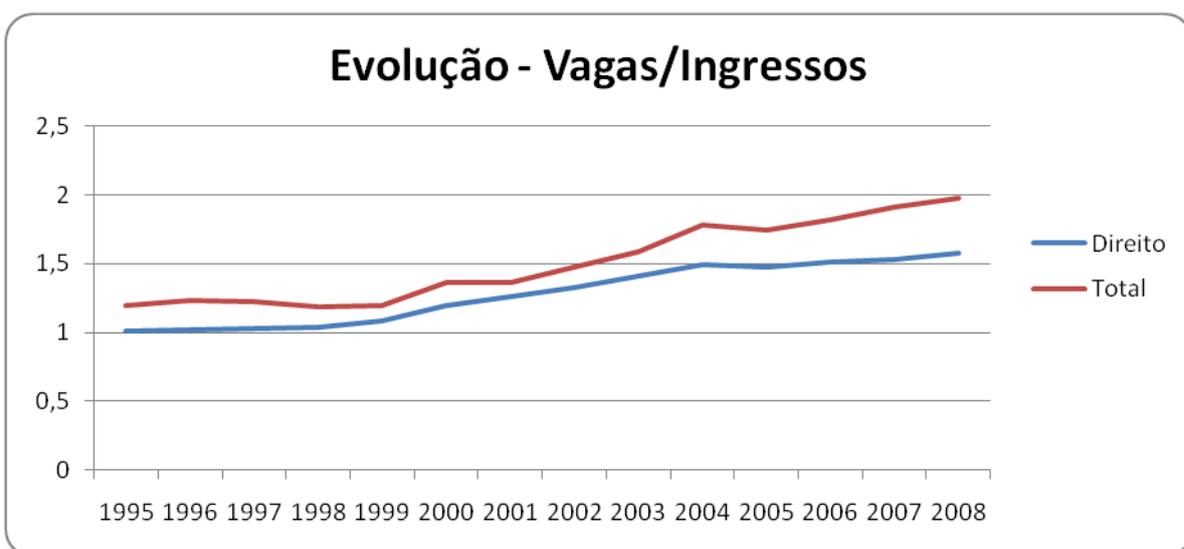
Gráfico 1 – Evolução candidatos por vaga



Fonte: elaborado pelo autor

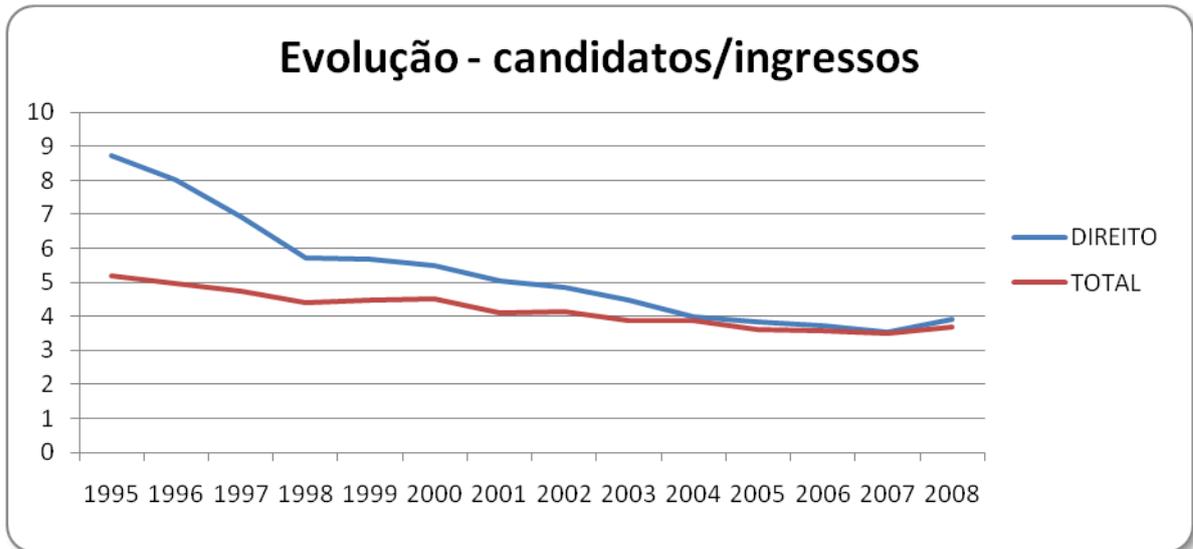
O gráfico 01 demonstra que o curso de Direito aproximou-se dos demais cursos superiores na relação candidato por vaga. Podemos perceber o rápido aumento de 330% das vagas no período de 1995 a 2008, que representou um aumento de 174% dos ingressos, enquanto os candidatos inscritos em vestibulares e outros processos seletivos aumentaram em apenas 22,7%. Desta maneira, aumentando-se as vagas muito mais rapidamente que a demanda, temos vagas ociosas neste curso superior.

Gráfico 2 – Evolução vagas por ingressos



Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 3 – Evolução candidatos por ingressos



Fonte: elaborado pelo autor

O gráfico 02 indica que o curso de Direito, no período inicial pesquisado, tem o preenchimento praticamente total de suas vagas disponíveis (vagas/ingresso ≈ 1) e encerrando o período de estudo com mais de 50% das vagas sobressalentes (vagas/ingresso $> 1,5$). Esse dado é relevante porque confirma a oferta de vagas do curso de Direito pelas Instituições de Ensino Superior, ou seja, a tendência das políticas públicas nacionais de abertura de Instituições de Ensino Superior com maior oferecimento de vagas.

Finalmente, o terceiro gráfico mostra a relação candidatos por ingressos, onde se evidencia novamente a aproximação estatística entre procura e ingresso no curso de Direito assim como nos demais cursos superiores. Neste caso, é possível concluir que a concorrência em todos os cursos torna-se semelhante, uma vez que, estão de acordo com a política educacional nacional de “democratização” do Ensino Superior.

Com estes dados podemos perceber que o aumento de vagas deu-se de maneira apenas um pouco mais lenta que a média geral dos cursos, mas que a relação candidatos/ingressos diminuiu muito rapidamente; se em 1995 havia mais de oito candidatos para cada vaga, temos a partir de 2005 menos de quatro candidatos por vaga ao curso de Direito. Interessante também é a comparação da relação vaga por ingresso, como forma de medir a ociosidade das vagas. O número de ingressos no curso de Direito, em 1995, estava praticamente na relação 1 para 1 das vagas, ou seja, quase todas as vagas eram preenchidas, enquanto temos uma sobra significativa a partir em 2008, com 1,58 vagas por ingresso: a cada três vagas, uma está

desocupada. Finalmente, fica a observação de que, embora tenha havido o rápido avanço das vagas, ainda assim não chegou ao patamar médio do ensino superior, com praticamente duas vagas por ingresso.

4.1.3 O exame da OAB

A comparação entre os resultados do exame da OAB e do ENADE para o curso de Direito já foi realizada na literatura, procurando analisar as conseqüências do aumento vertiginoso do número de IES que oferecem este curso de graduação.

Para Almeida Filho, desde a origem do Ensino Jurídico, existe a necessidade do Império criar as Escolas de Direito para “talharem homens para ocuparem cargos políticos e públicos” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 1), sendo que as instituições de antigamente, em oposição às de hoje, possuíam um perfil acadêmico bem definido. O autor analisa as avaliações do curso de direito, o ENADE e o exame da OAB, para adotar uma política de avaliação que se enquadre na realidade da Faculdade de Direito e conclui que os exames não produzem os mesmos resultados. Conforme o autor, o ENADE, “por experiência na docência”, vem sendo desvalorizado pelos estudantes e, dessa maneira, não pode ser um instrumento confiável:

Somente como exemplo, os estudantes em diálogos muitas vezes observados nos corredores de uma IES, afirmam que irão se esforçar ao máximo para a realização do Exame da Ordem (afinal de contas, disto depende o futuro deles, inclusive para contagem de lapso temporal na advocacia para concursos públicos), ao passo que quanto ao ENADE afirmam que vão zerar a prova, porque não gostam da direção da IES. (ALMEIDA FILHO 2007, p. 4)

Mas além desse argumento, o autor levanta a questão de que a amostragem não se apresenta como melhor forma de pesquisa e a de que, no exemplo da Universidade Católica de Petrópolis, apesar de possuir o selo de qualidade da OAB em 2007, possui notas abaixo da Universidade Estácio de Sá que não possui o referido selo. O autor então propõe a unificação entre os dois exames para resolver, por meio da Associação Brasileira de Ensino de Direito, o problema da “crescente perda de qualidade” advinda da “democratização do acesso ao ensino superior”.

No entanto, a equipe multidisciplinar (RODRIGUES 2009) que analisa o contexto do Rio Grande do Sul, embora também questione se o aumento desenfreado de vagas na IES é, necessariamente, melhor para todos, encontrou em oposição à pesquisa anterior, uma grande correspondência entre o exame realizado pelo MEC e o realizado pela Ordem dos Advogados

do Brasil. Utilizando o ENADE/2006 e o Exame da OAB/2010, observou-se que 4.286 egressos prestaram o Exame da Ordem e a existência de 4.991 estudantes de cursos de direito ofertados por 31 instituições dentre as 100 IES gaúchas. Analisando estatisticamente os resultados, foi notório que os cursos com nota média mais alta no ENADE possuem a tendência de apresentar uma nota máxima mais alta; por outro lado, a associação entre nota máxima e mínima é fraca, significando que notas máximas maiores não implicam em notas mínimas também elevadas. Conforme os termos dos autores, o Exame da OAB separa os lírios das prímulas, ou seja, tem a função de selecionar profissionais mais qualificados para exercer a advocacia, uma vez que a seletividade está no ingresso na própria IES. A conclusão do grupo é a de que:

Pelo menos no caso do ensino de Direito no Rio Grande do Sul, a expansão dos cursos tem servido para desqualificar a Educação Superior, considerando-se o nível dos estudantes que acabam ingressando nas IES, que se tornam impedidas de selecionar melhor seus ingressantes, tendo em vista a dispersão das vagas. Nesse sentido, o que se pode creditar no momento em que se abre uma nova IES em cada esquina é o débito cada vez maior do poder público em relação à qualidade da Educação Superior (...). Salvo algumas exceções, tanto os lírios, como as prímulas já chegam floridos, quando ingressam na Educação Superior. (RODRIGUES, 2009, p. 112)

O aprofundamento desta análise nos mostra que as IES colaboram ainda mais para a manutenção da desigualdade educacional.

4.2 Análise do ENADE 2006 e Exame da OAB 1/2009

Antes de iniciar a análise propriamente dita dos dados, é necessária uma breve explanação dos conceitos matemáticos a serem usados para conhecermos suas potencialidades e limitações. O instrumento de que faremos maior uso é o coeficiente de correlação linear, cuja medida da relação entre dois conjuntos de variáveis nos permite mensurar o quanto um conjunto de dados X está linearmente ligado a outro conjunto de dados Y. Apesar de não nos permitir uma conclusão de causa-efeito, uma vez que não há prioridade temporal de quaisquer dos conjuntos de variáveis, o coeficiente de correlação nos permite medir a intensidade do relacionamento⁴⁹: uma correlação igual a zero significa, na verdade, ausência de relação

⁴⁹ Quando Durkheim sugeriu que a propensão ao suicídio é dependente da religião, do gênero e da profissão, sugeriu que duas variáveis estão correlacionadas, sendo a sua interpretação sociológica a partir de um complexo quadro teórico o elo que permite estabelecer as relações de causalidade necessárias para a compreensão dos valores estatísticos. O coeficiente de Pearson não diferencia variáveis independentes de dependentes, ou seja, a correlação entre X e Y é a mesma que entre Y e X.

(linear), enquanto uma correlação igual a 1, ou -1, significa uma correlação perfeita ou perfeitamente inversa, respectivamente. No entanto, valores extremos (-1, 0 e 1) são dificilmente encontrados na prática, principalmente no âmbito das ciências humanas, o que conduz à necessidade de uma escala para interpretar a magnitude dos coeficientes. Para Cohen (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JÚNIOR, 2009), valores abaixo de 0,10 não apresentam correlação; entre 0,10 e 0,30 são consideradas correlações pequenas; acima de 0,30 e abaixo de 0,50 são consideradas médias e correlações acima de 0,50 são consideradas grandes. Já para Dancey e Reidy apresentam uma interpretação ligeiramente diferente, com r entre 0,10 e 0,30 sendo consideradas correlações pequenas, entre 0,40 e 0,60 correlações moderadas, e de 0,70 a 1 correlações fortes.

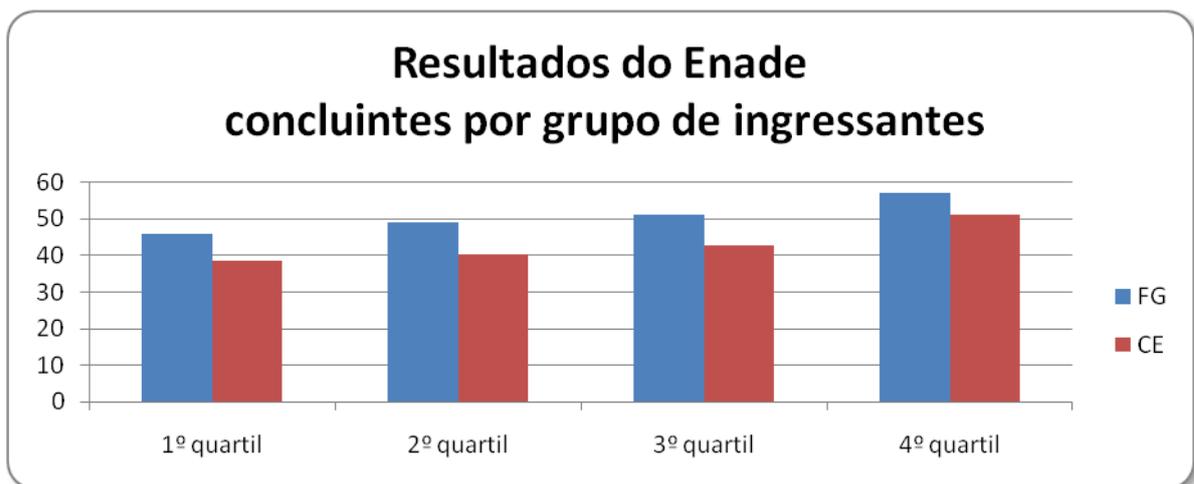
Um aspecto importante do coeficiente de correlação é que, uma vez que as variáveis escolhidas podem estar interrelacionadas, podemos ser levados a erros interpretativos e correlações espúrias. Como exemplo negativo, Figueiredo Filho; Silva Júnior (2009) citam a correlação entre o número de leitos de hospitais e número de mortos, onde o aparato matemático pode facilmente nos conduzir à conclusão de que diminuindo o número de leitos cairá a quantidade absoluta de mortes, uma interpretação obviamente inadequada das informações. Para prevenir esse tipo de erro é necessário o tratamento qualitativo das informações e a ampliação dos dados relacionados, com a finalidade de compreender as variáveis efetivamente significativas.

Podemos, por meio do coeficiente de correlação e de uma teoria que relacione a priori as variáveis pesquisadas, estabelecer o quão intenso é a dependência entre dois conjuntos de valores discretos. Assim, podemos verificar, na direção da hipótese apresentada, a relação linear entre o capital cultural do estudante concluinte do curso de Direito e o seu capital cultural inicial, assim como a relação entre aquele capital cultural do egresso com a diferença de capitais, ou o valor agregado do curso. O objetivo desta análise é estabelecer uma base de comparação, embora aproximada e sintética, suficiente para mensurarmos o efeito-curso e o efeito-origem no conhecimento demonstrável do estudante. Embora, como afirmado anteriormente, o conceito de capital cultural seja muito mais complexo que o resultado de uma avaliação objetiva de conhecimentos específicos, podemos utilizar as informações dos testes padronizados como revelador de um aspecto importante e fundamental, a objetivação do saber individual. Se o capital cultural institucionalizado é uma forma social objetivada de comparação de saberes, possibilitando uma rápida checagem de conhecimentos homologados em um diploma, o resultado de avaliações nacionais como o Enem, Enade, etc. são também uma certidão de competência, mas dinâmica e legitimada pela homogeneidade e ideia de

mérito subjacente. Com a progressiva apropriação e ressignificação do conceito de conhecimento, no sentido pleno da violência simbólica, o caráter de objetividade e neutralidade das avaliações padronizadas apropriam cada vez mais do espaço antes ocupado pelo pensamento crítico e reflexivo na definição de saber; se somente existe ou é útil o que pode ser medido, o conhecimento dilui-se cada vez mais em saber pragmático e mensurável. Desta forma, analisar o resultado de um teste torna-se cada vez mais uma forma coerente de se analisar o conhecimento socialmente valorizado.

Se considerarmos os resultados médios do Enade do curso de Direito realizado em 2006⁵⁰, podemos notar a pequena diferença de resultados associados aos concluintes e ingressantes, principalmente em relação à formação geral (3,31 pontos), fato já apontado anteriormente. A diferença no conteúdo específico (11,49 pontos) é notavelmente maior, embora possamos estranhar que o curso desempenhe um acréscimo de apenas 36% no conhecimento do aluno. Novamente é de se ressaltar as limitações do Enade assim como de qualquer método estático de avaliação, que mede em geral justamente a parte da formação mais superficial do aluno, a saber, a quantidade de informações memorizadas. No entanto, essa diferença é relevante para a presente análise uma vez que consideramos as desigualdades relacionais entre as IES.

Gráfico 4 – Resultados do ENADE por grupos de ingressantes



Fonte: elaborado pelo autor

⁵⁰ Trata-se de uma média das notas médias de cada IES. Foram analisadas as 497 IES que participaram do exame com alunos ingressantes e concluintes, tendo dessa maneira conceito ENADE e IDD. As universidades que participaram do ENADE do curso de Direito com apenas alunos ingressantes foram excluídas da análise justamente pela importância fundamental de comparar o estudante concluindo o curso com estudante ingressando (Tabela 03 – ANEXO)

Os resultados dos ingressantes do curso de Direito no ENADE pode ser dividido em quatro grupos distintos. Para obter esses resultados foram calculadas as médias referentes aos concluintes das mesmas IES que puderam ser retratadas no gráfico 04. Percebe-se que há uma relação clara e um aumento progressivo dos resultados, evidenciando um aumento proporcional das notas dos concluintes em relação às notas dos ingressantes. Apesar de um aumento observado de apenas um pouco mais de 10 pontos, deve-se ressaltar que uma média de 50 pontos difere totalmente de uma de 40 pontos quanto ao número de aprovados em exames que exigem 50% de acertos nas suas questões. Ou seja, é preciso considerar os dados agregados, lembrar que as diferenças são relacionais e, além disso, considerar uma distribuição normal dos resultados.

O que estas duas classificações fazem é separar em quatro grupos discretos as IES de acordo com as notas médias de seus ingressantes, inicialmente por formação geral (tabela 4) e posteriormente por conteúdo específico (tabela 5). Percebemos que as faixas que contém as IES que tiveram os piores resultados para ingressantes também contém as IES com piores resultados para concluintes, tanto na classificação por formação geral (com diferença de 11,03 pontos) quanto na classificação por conteúdo específico (com diferença de 12,34 pontos). É notório perceber que a diferença da média das IES em conteúdo específico, comparando as 25% melhor avaliadas com as 25% pior avaliadas é maior que a diferença média entre concluintes e ingressantes.

As IES que recebem os alunos com melhores desempenhos formam os alunos com melhores desempenhos⁵¹, assim como as que mais “agregam” conhecimentos durante o curso, como é demonstrado na tabela abaixo. No entanto, há correlação negativa bem baixa entre os ingressantes e o “conhecimento agregado”, ou seja, os alunos ingressantes tendem ligeiramente a permanecer em IES que tem o menor conhecimento agregado médio, contrariamente aos argumentos das IES privadas anteriormente ao SINAES.

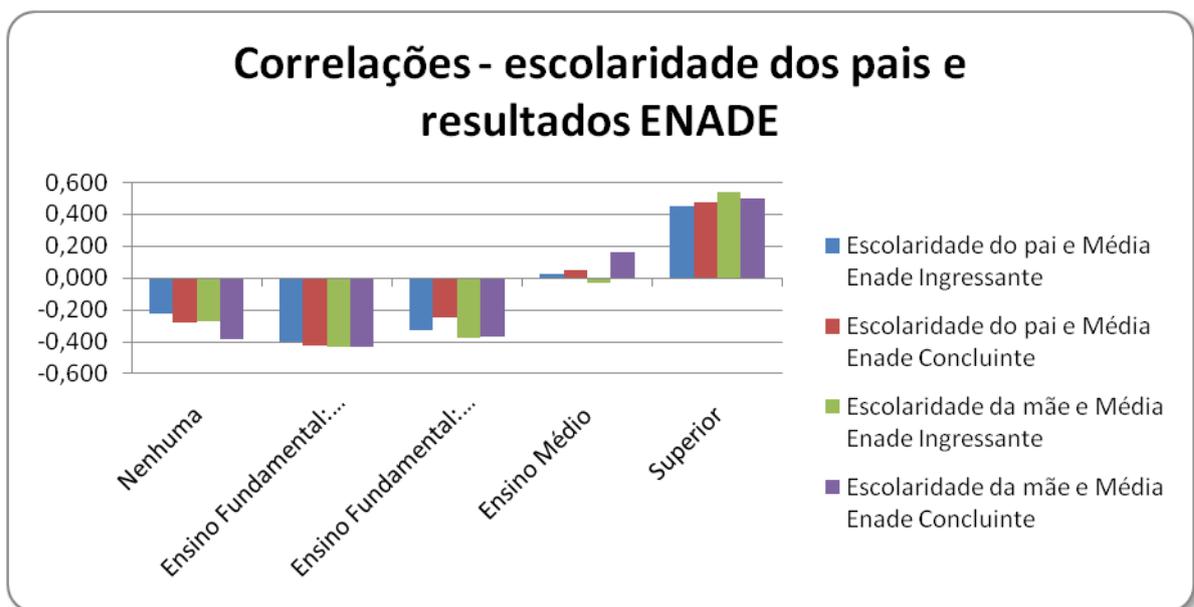
Considerando o coeficiente de correlação de Pearson para três conjuntos de variáveis (Tabela 06), percebemos que existe uma correlação bastante elevada entre a o resultado dos ingressantes e dos concluintes, ou seja, as instituições com alunos com altas notas nos exames em seus primeiros anos são as mesmas, em geral, que possuem estudantes com altas notas nas provas finais. Por outro lado, as instituições que mais “agregam” conhecimentos também têm comumente bons resultados dos seus alunos concluintes, embora com uma correlação bem

⁵¹ A interpretação do Coeficiente de Pearson aqui deve levar em conta que as variáveis relacionadas são de certa maneira dependentes. As correlações efetuadas foram, respectivamente: entre médias dos ingressantes e concluintes; entre a diferença de notas entre concluintes e ingressantes com as notas dos concluintes; entre a diferença de notas entre concluintes e ingressantes com as notas dos ingressantes.

menos significativa que a primeira. Finalmente, a terceira correlação, entre ingressantes e diferença de resultados é praticamente irrelevante, servindo apenas ao propósito de mostrar que, embora os dados estejam relacionados (resultado inicial com diferença de resultados), as correlações apresentadas são válidas, pois apresentam índices bem diferentes para os concluintes e ingressantes.

Outras variáveis que compõem os índices para avaliarmos o capital cultural do estudante podem ser analisadas a partir do questionário social do Enade.

Gráfico 5 – Correlações escolaridade dos pais e resultados ENADE



Fonte: elaborado pelo autor

O gráfico acima mostra as diferenças de correlação entre a escolaridade dos pais e os resultados no ENADE. Torna-se claro que os pais não possuem escolaridade afeta negativamente na propensão de sucesso dos filhos. Esta tendência é progressivamente alternada com o crescimento da escolaridade⁵². Neste caso, é possível analisar a existência da relação do capital cultural e social com os resultados que os egressos terão futuramente na sua vida profissional. É claro que, conforme será apresentado posteriormente, essas chances serão paulatinamente traçadas de acordo com a influência de uma teia de relações sociais e de elementos do campo em que o indivíduo está inserido. Este fator, certamente, reduzirá ou ampliará as chances de sucesso profissional de cada indivíduo.

⁵² É importante ressaltar que os dados permitem apenas perceber as relações entre as variáveis (se existe e quão intensa é a relação) mas não o conteúdo destas (quantos acertos correspondem estas variações).

Percebemos, no caso dos concluintes, que a escolaridade dos pais – mais notavelmente da mãe – é uma variável relevante nos resultados finais (Tabelas 7 e 8). Embora o acréscimo máximo seja o de 4,57 pontos, no caso de concluintes com mães sem escolaridade em comparação com concluintes com mãe que cursou o ensino superior, estes pontos têm importância decisiva na carreira destes alunos, como veremos abaixo. Diferentemente dos dados médios, as tabelas 9 e 10 apresentam correlações que tornam mais clara a importância da escolaridade dos pais no resultados

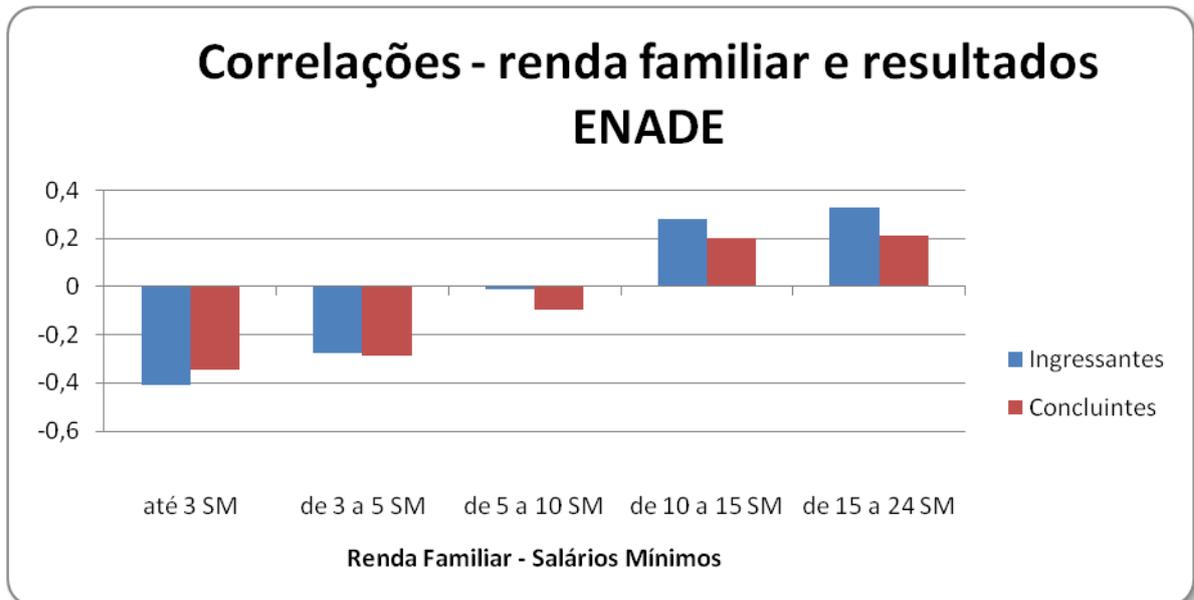
Aqui temos uma forte confirmação da importância do capital cultural nos resultados do Enade, tanto para ingressantes como para concluintes. Se existe uma correlação negativa entre resultados dos estudantes e pais com nenhuma escolaridade ou apenas Ensino Fundamental, a correlação praticamente desaparece para pais com Ensino Médio e cresce abruptamente para pais com ensino superior. Portanto, podemos afirmar que pais com escolaridade abaixo do Ensino Médio têm maior propensão a ter filhos com resultados ruins, tendência que se inverte para pais que cursaram algum curso superior. Embora os índices de correlação não sejam muito elevados, a inversão do sinal da relação evidencia a abrupta diferença entre os estudantes com pais que cursaram Ensino Superior e pais que cursaram apenas Ensino Fundamental. Observamos ainda que a variável “pais com nenhuma escolaridade” apresenta correlação negativa menor que a variável “pais com Ensino Fundamental”, o que significa que estes têm resultados melhores que aqueles. As explicações mais plausíveis para este fenômeno envolvem o fenômeno de super-seleção, pois estudantes com pais sem nenhuma escolaridade que chegam à universidade passaram por uma série de desafios que os tornam parte da elite cultural e exceções dentro do seu grupo de origem. Outra explicação possível é o próprio desconhecimento sobre a escolaridade exata dos pais, sendo genericamente assinalada como “sem escolaridade” em desacordo com o efetivamente realizado.

Outra variável possível de ser considerada com os dados do Enade é o uso da biblioteca (tabela 11). Entre estudantes que utilizam frequentemente e os que nunca utilizam existe uma diferença de 3,67 pontos (ingressantes) e 2,16 pontos (concluintes) nos resultados do Enade, evidenciando uma diversidade de *habitus* que resulta em uma diferença sutil em resultados. No entanto, esta relação não pode ser aprofundada uma vez que as informações estatísticas podem nos levar a uma conclusão falaciosa: existem estudantes com disposições para investirem seu tempo em estudos em bibliotecas, mas, por outro lado, dentro do grupo daqueles que nunca as frequentam, devemos incluir aqueles com maior capital cultural objetivado, ou seja, aqueles que possuem livros e materiais didáticos não sendo necessário

que usem os livros compartilhados da instituição. Estes estudantes que possuem via de regra maior capital econômico acabam por aumentar as médias dos estudantes agrupados como “nunca utilizam a biblioteca”, invalidando qualquer conclusão a partir destes dados.

Em relação à renda familiar, no gráfico abaixo, percebemos uma variação gradual e constante, com resultados crescendo na medida em que se aumenta o nível de renda:

Gráfico 6 – Correlações renda familiar e resultados ENADE



Fonte: elaborado pelo autor

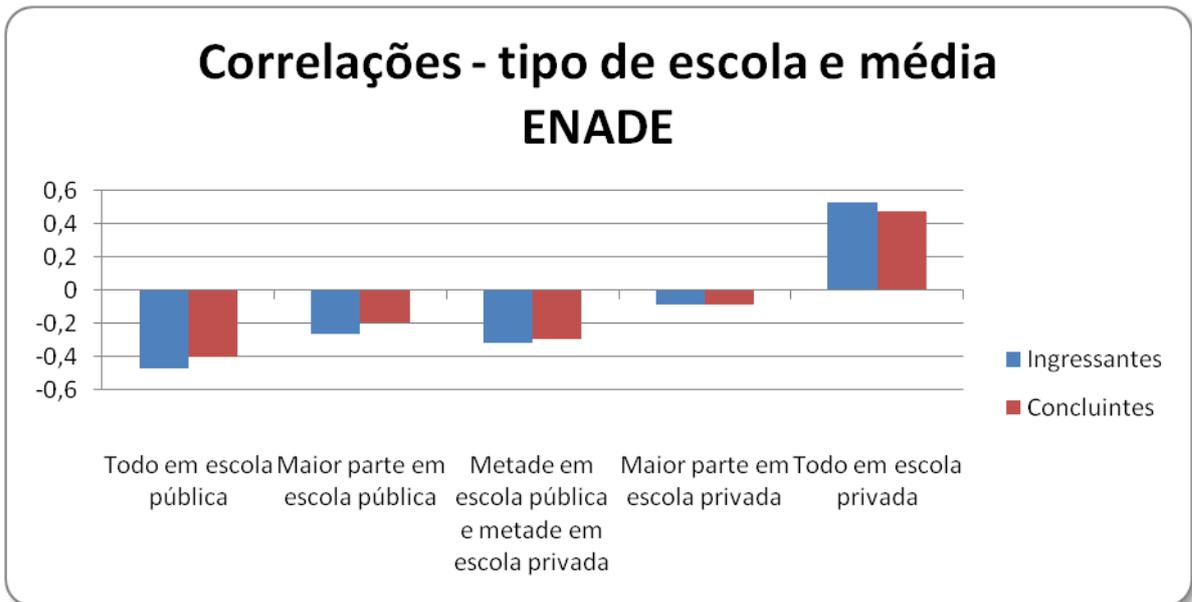
Vemos uma diferença de resultados entre os dois extremos do gráfico de 4,21 pontos para os ingressantes e 4,79 pontos para os concluintes, diferença entre extremos muito próxima e correlacionada com a escolaridade dos pais: a correlação das variáveis renda acima de 34 salários mínimos e mãe com ensino superior é de 0,580, enquanto entre esta mesma faixa de renda e pai com ensino superior é de 0,649, mostrando uma forte conexão entre renda e escolaridade, e entre ambos e resultados dos filhos.

A renda familiar está inteiramente ligada à escolaridade dos pais, sendo muitas vezes vista como a principal variável da escolha e das chances de sucesso profissional do estudante. No entanto, a comparação do gráfico 6 com o gráfico 5 nos permite perceber que o capital cultural exerce, comparativamente, influência superior ao capital econômico, devendo haver alguma influência mútua entre estas variáveis.

A correlação entre a renda familiar e a média Enade mostra de uma forma clara a relação dos resultados conforme a remuneração, com correlação negativa para rendas pequenas e crescentemente positiva para rendas elevadas. Podemos notar que as correlações

entre rendas elevadas, 0,343 e 0,275 para ingressantes e concluintes, respectivamente, são significativamente menores que a correlação entre o resultado médio e a escolaridade elevada do pai (0,452 e 4,75) e da mãe (0,539 e 0,503), corroborando a interpretação teórica proposta de que o capital social interfere de maneira indireta no capital cultural, este sim elemento mais significativo para compreensão das diferenças de resultados.

Gráfico 7 – Correlações tipo de escola e resultados ENADE



Fonte: elaborado pelo autor

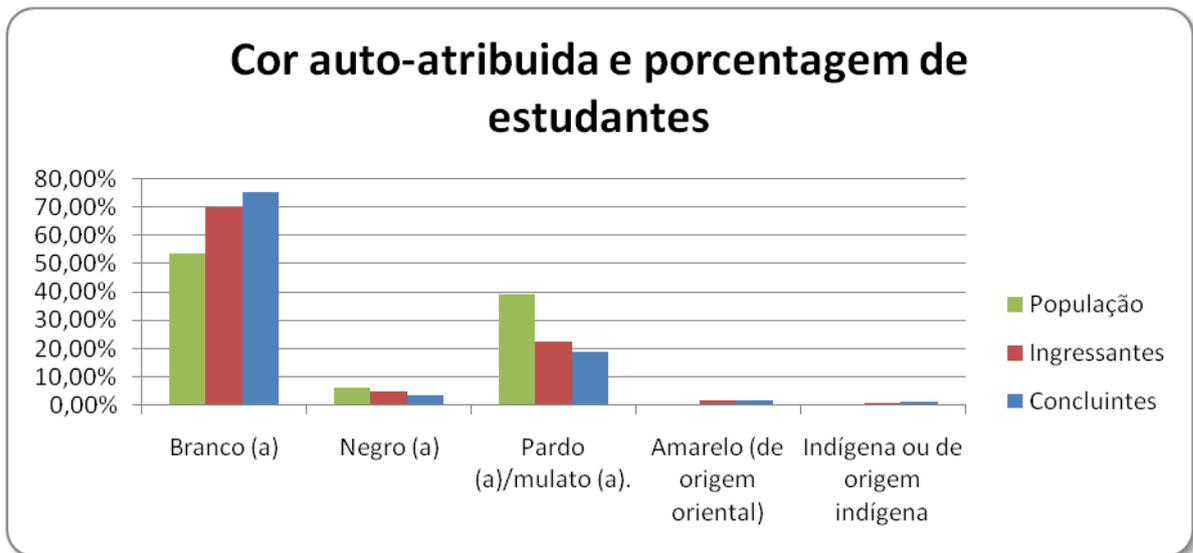
O último aspecto do capital cultural pesquisado é a diferença de propensões aos melhores resultados em razão do tipo de escola freqüentada. No gráfico é evidente a correlação negativa para alunos que cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas e a correlação bastante positiva para os alunos que o fizeram totalmente em escolas privadas. O tipo de escola freqüentado é um indicador tanto de capital cultural como de capital econômico e social, o que evidencia a possibilidade de fazer apenas uma separação teórica e analítica para isolar as influências de cada tipo de capital.

Percebemos novamente uma diferença pequena quando consideramos as médias, mas bastante elevada quando vemos a correlação entre os dados, uma vez que freqüentar uma escola privada se refere ao capital cultural e social ao mesmo tempo.

Referindo-se à cor auto-atribuída (tabela 16), percebemos a variação positiva da proporção entre brancos ingressantes e concluintes, ou seja, brancos têm uma chance muito maior de concluírem o ensino superior que pessoas de outras cores; como consequência, vemos que os indivíduos negros e pardos têm chances menores de completarem o ensino

superior. A variação da porcentagem de negros concluintes e ingressantes é de -33,22%, ou seja, mesmo considerando a diferença porcentual comum entre ingressantes e concluintes, válida para indivíduos de qualquer cor, um a cada três indivíduos negros não conclui o ensino superior.

Gráfico 8 – Correlações cor e resultados ENADE



Fonte: elaborado pelo autor

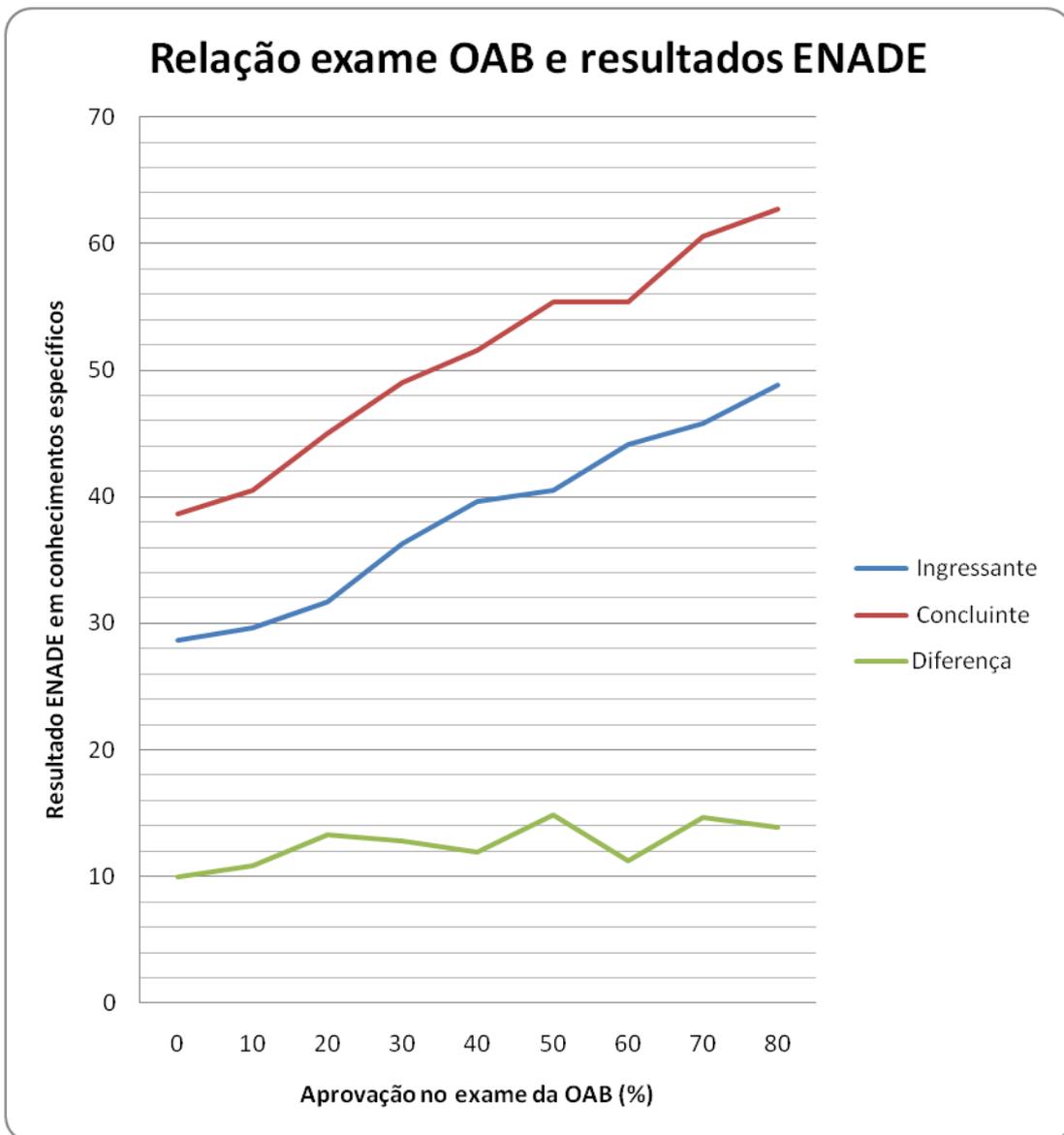
Percebemos no gráfico 08 a exclusão parcial de grupos de indivíduos por cor, havendo uma porcentagem bem superior de brancos no ensino superior que na população como um todo. Isso reflete no decréscimo relativo de negros e pardos no ensino superior. Uma segunda constatação é a de que existe uma discrepância entre a quantidade de ingressantes em relação aos concluintes: a classificação por cor nos permite ver que alguns grupos têm maior dificuldade – provavelmente relacionada com dificuldades financeiras – que outras para terminar o curso superior; para o grupo dos negros, apenas metade dos estudantes conseguem terminar o curso superior.

Conforme os dados acima, podemos perceber que existe uma correlação linear positiva entre os resultados dos estudantes e variáveis sociais e culturais como escolaridade dos pais, faixa de renda, utilização da biblioteca, etc. No entanto, pode-se argumentar que, embora exista esta correlação, a variação dos resultados é tão pequena que se torna irrelevante quando considerado o resultado do estudante, ou então, a parcela variável do resultado devido ao pertencimento dos grupos analisados não é tão grande que encubra o desempenho individual, revitalizando a validade da tese meritocrática. O que precisa ser analisado então é a relação

entre resultado e chance de sucesso profissional, conforme descrevemos na seção anterior, para verificarmos a hipótese deste trabalho. Para uma análise o mais fidedigna possível, seria necessária a relação dos resultados dos ingressantes do curso de Direito, em determinado ano, com os resultados médios do exame de ingresso na OAB cinco anos após seu ingresso, uma vez que isto representa tanto as chances objetivas deste egresso entrar na vida profissional de advogado ou então é um excelente meio para avaliar suas chances em um concurso público. No entanto, as informações existentes nos permitem apenas uma aproximação, uma vez que os dados de que dispomos se referem aos ingressantes/concluintes em 2006 (Enade) - cuja conclusão prevista do curso se daria no final de 2010 – e as compararemos com dados do exame da OAB 01/2010, referente ao início deste ano. Embora esta limitação das informações possa interferir na relação dos dados, pois estaríamos considerando amostras diferentes, seu efeito é mínimo considerando o escopo deste trabalho. Em primeiro lugar, analisamos dados médios que não se referem ao indivíduo singular, uma vez que este não é nosso objeto, mas às médias que compõem determinado grupo ou IES, havendo, como podemos visualizar nas tabelas abaixo, uma convergência significativamente alta. Em segundo lugar, buscamos analisar a continuidade de um processo de exclusão social, que apresente uma leve variação temporal – embora alguns indivíduos realmente ascendam socialmente, a estrutura social em geral não se altera. Finalmente, uma discrepância entre turmas afetaria nossas análises de correlação de maneira negativa, ou seja, se analisamos dados aleatórios não conseguimos nenhuma correlação; nossa hipótese corre o risco de deixar de correlacionar informações que estão relacionadas, mas dificilmente relacionaria dados não relacionados⁵³.

⁵³ Em termos estatísticos, podemos dizer que evitamos ao máximo um erro tipo 1 ou α (chegar a um resultado com relevância estatística que aconteceu por acidente) com o risco de incorrer em erro tipo 2 ou β (rejeitar como inválida uma hipótese que é válida). Pode ser provado matematicamente que uma menor probabilidade de acontecimento de um tipo de erro incorre no aumento da probabilidade do outro tipo.

Gráfico 9 – Relação exame da OAB e resultados ENADE



Fonte: elaborado pelo autor

No eixo horizontal do gráfico 9 (aprovação no exame da OAB) os valores aumentam de acordo com a porcentagem de estudantes por IES que conseguem aprovação no exame da OAB. O eixo vertical (Resultado ENADE em conhecimentos específicos) se refere aos conceitos obtidos no ENADE em conhecimentos específicos em Direito. Juntando os dados percebemos a relação entre as notas médias por IES e as chances de aprovação no exame da OAB: quanto maior a nota do aluno ingressante e do aluno concluinte, maior a chance de ser admitido na ordem. No entanto, os resultados dos ingressantes e concluintes são praticamente paralelos, resultando na linha “diferença” que é aproximadamente constante; em outras palavras, as instituições de ensino superior “agregam” os conhecimento suficientes para os

concluintes apresentarem um resultado de aproximadamente dez pontos a mais que os ingressantes, e essa diferença de dez pontos é, em média, a mesma nas Universidades com piores conceitos do ENADE quanto nas com melhores conceitos. Dessa maneira, os resultados aumentam de forma constante para os estudantes de forma independente da IES de origem e dos resultados iniciais: existe apenas uma translação dos resultados sendo a chance de aprovação no exame da OAB uma função da nota dos ingressantes (capital cultural) e tem uma reduzida relação com o que é aprendido na universidade: a escola promove a atualização quase uniforme das desigualdades iniciais, mas não consegue reduzi-las.

O gráfico 09 é o ponto mais relevante da argumentação precedente, uma vez que esboça uma topografia da exclusão no curso de Direito: verificamos que há uma linha de continuidade entre a chance de aprovação e os resultados básicos do Enade, não havendo, na mesma proporção, uma relação com a diferença de resultados do Enade. Considerando os resultados do Enade, trabalhamos com duas hipóteses básicas: a primeira de que os resultados desiguais das IES adviriam de ingressantes menos preparados que não conseguiriam superar as diferenças iniciais, mantendo-se como um subgrupo marginalizado dentro do grupo geral dos estudantes de Direito, ou melhor, não ascendendo à elite. A segunda hipótese, também plausível, se refere à possibilidade de que os resultados sejam fortemente influenciados pelo final do processo de escolarização, sendo a distinção constituída no próprio ensino superior. O trabalho de Bittencourt (et. al. 2008) já havia fornecido subsídios para a rejeição desta segunda hipótese, e com os dados mostrados no gráfico 09 (tabela 17) podemos ver que, embora haja uma variação de aproximadamente 4 pontos nos resultados para conceitos específicos, conforme o índice de aprovação no exame da Ordem passe de menos de 10% a menos de 90%, com esta mesma variação no exame OAB temos uma variação expressiva de 20 pontos. Em relação à formação geral, existe uma relação praticamente nula entre a variação da chance de ser aprovado e a diferença de resultados, enquanto os ingressantes experimentam uma diferença de 14 pontos. Finalmente, lendo a tabela horizontalmente fica claro que não existe nenhuma conversão repentina de capital cultural, e que as diferenças relacionais se mantêm ou se ampliam com a escolarização, no curso de Direito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho procuramos desenvolver conceitos da Sociologia da Educação para compreender as conseqüências da expansão do Ensino Superior. Partindo do referencial teórico de Pierre Bourdieu, percebemos que a tríade de conceitos capital cultural, *habitus* e campo estão articulados e são significativos para explicar a realidade universitária, tanto das primeiras análises realizadas na França quanto da nossa atual. No entanto, algumas adequações aos conceitos foram feitas para evitarmos a reificação ou mesmo uma adequação das particularidades contemporâneas ao quadro teórico, resultando em uma redefinição não do conceito, mas do conteúdo do capital cultural. Não se exclui mais de maneira absoluta, mas de uma maneira eufemizada, parcial e hierarquizada, com limites cada vez menos rígidos; os excluídos também estão na própria parcela privilegiada.

A literatura analisou a forte expansão dos últimos 16 anos, que quase triplicou o número de novos universitários, como uma reestruturação do próprio campo escolar, acentuando as diferenças internas do meio universitário para assentar os novos ingressantes dentro de uma estrutura hierarquizada em cursos diferentes. Dessa maneira e conforme os estudos de Vargas (2005; 2008) temos uma relação bastante significativa entre capital social, capital cultural e a carreira escolhida. Os próprios critérios para escolha do curso já estão internalizados nos estudantes que conhecem suas chances objetivas de sucesso mesmo sem recorrer a cálculos estatísticos (Nogueira, 2004), escolhendo a carreira baseados num mecanismo cuja lógica é profundamente social. Por outro lado, o crescimento da população com nível superior torna ainda mais excluídos aqueles que nem sequer ocupam a base da pirâmide, conforme a análise da distinção negativa (Loureiro, 2009). O *habitus* do ingressante universitário é suficiente para clarificar os cursos que lhe são adequados, escolhendo a partir de uma lista restrita, tanto para os com maior capital cultural e social, propensos a escolher cursos elitizados, tanto como os mais desprovidos de qualquer capital, propensos a escolher os cursos mais acessíveis, curtos ou de menor exigência acadêmica. No entanto, com a recente expansão das vagas, amplificou-se outra hierarquia, entre cursos idênticos de estabelecimentos diferentes; não limitando a entrada, a distinção se desenvolve com o valor social atribuído aos cursos de cada instituição, notavelmente nos cursos elitizados. Para o estudante com baixo conhecimento sobre o sistema de ensino, um ingresso promissor dentro da escala hierárquica de cursos é em si só a promessa de um futuro profissional próspero, tendo em vista o uso instrumental do ensino.

Uma vez que o estudante ingressa no ensino superior, as desigualdades antigas começam a produzir efeitos que afetarão o futuro discente. As variáveis: escolaridade dos pais, renda familiar, cor de pele e local onde frequentou o ensino médio, aparentemente desconectadas do presente uma vez que o estudante já ingressou na Universidade, superando a seleção do vestibular, já desempenharam uma diferença que, mesmo pequena, será de total relevância ao término do curso. Para o curso de Direito, embora não tenhamos dados individualizados que nos permitam compreender melhor as variações e discrepâncias, as diferenças entre resultados médios se mantêm aproximadamente constantes entre as IES. Quando comparados os resultados nas provas de conhecimento específicos do Enade, aplicados aos ingressantes, com a chance de aprovação na OAB, percebemos que as diferenças são suficientes para manter uma estrutura geral estável, apesar de possibilitar ascensões ou mesmo decessos individuais, invisíveis na presente análise estatística.

Apesar de termos um resultado coerente com a teoria apresentada, revelando sua atualidade e pertinência, é necessário apontar duas limitações principais deste trabalho. Em primeiro lugar é importante ressaltarmos que o conceito de *habitus* é eminentemente social, sendo as tentativas de compreender o comportamento individual pela interrelação de diversos *habitus* uma extrapolação perigosa. Desta maneira, embora tenhamos compreendido o mecanismo da manutenção ou mesmo reprodução social, nossos dados têm validade apenas para esta escala de análise. Em segundo lugar, analisamos estatisticamente as médias de resultados das IES e as médias das variáveis sociais de seus alunos, no curso de Direito, e finalmente dados do Enade com o exame da OAB. Dessa maneira, apesar de outras fontes de informações mais gerais sobre o campo universitário e o Enade, nossas conclusões são válidas somente para o curso de Direito, considerado tipo ideal em termos da importância específica do capital cultural. Podemos supor que as conclusões aqui apresentadas possam ter validade mais abrangente? A extrapolação destas conclusões deve ser necessariamente acompanhada de pesquisas empíricas, que ainda assim servem para nos fornecer pistas úteis, não mais que isto. Podemos também indagar se, apesar das evidências estatísticas que revelam o mecanismo de reprodução social para o curso de Direito, a sociedade contemporânea em sua forma líquida, pós-moderna, ou qualquer outra denominação que ressalte a quebra de influência da tradição e do comportamento normativo poderia ainda seguir mecanismos rígidos ou aproximadamente constantes de reprodução. Dessa maneira, o papel da instituição de ensino no curso de Direito seria um dos extremos em um continuum da reprodução dentro da teoria de Bourdieu: por um lado, temos o curso normativo por excelência, que faz a correspondência entre a norma e a estrutura, reforçando-se mutuamente; por outro lado, temos

os cursos mais abertos e menos sujeitos a regulação de classe, com o amplo desenvolvimento de cursos de curta duração, como Gestão de Recursos Humanos ou mesmo outros que destacam mais habilidades como empatia e carisma, tal qual o curso de Terapia Ocupacional. Apesar da interpretação da Sociologia de Bourdieu neste presente trabalho ser realmente restritiva ao não avançar ao problema das confluências de hábitos no caso individual, esta restrição que se faz necessária no propósito de manter as limitações teóricas do próprio autor termina por reduzir – justificadamente – o alcance do potencial sociológico na explicação de comportamentos sociais progressivamente menos previsíveis, mesmo nos termos mais genéricos de propensões.

Essas questões são retomadas ao longo de toda a pesquisa estatística, indicando que as diferenças sociais são propriamente relacionais. Enquanto muitos estudantes têm a oportunidade de prosseguir em seus estudos cursando uma Universidade, os que já estavam nesta modalidade do sistema de ensino, conforme pesquisa de Loureiro (2009), buscam aprimorar-se com uma segunda graduação ou estudos de pós-graduação, como forma de manter sua distinção. Ou seja, a atualização do sistema desigual de oportunidades é profundamente translacional. Embora haja um aumento considerável de capital cultural do indivíduo que prossiga seus estudos após o ensino médio mesmo sem a busca explícita de um saber incorporado, alargando a base de formação de pais com curso superior, a educação ainda está longe de ser um meio eficaz para a mobilidade e justiça social. Algumas universidades publicam em outdoors os valores de seus cursos e muitas vezes comparando com cursos de outras instituições, mas obviamente sem mencionar que oferecem tipos de educação, ou melhor, “serviços” diferentes. Ainda que a ideologia do mérito propagada pela mídia e aceita acriticamente pela população seja cada vez mais consensual, a desigualdade social está longe de ser resolvida por meio da força de vontade dos indivíduos das classes populares.

A partir dos aspectos analisados, surge novamente de forma imediata a pergunta da função social da escola: estaria a Educação formal necessariamente condenada à reprodução social? É possível afirmar inicialmente que, aumentando a base de estudantes que cursam o Ensino Superior, as desigualdades sociais e educacionais podem ser reduzidas em longo prazo? O acesso ao Ensino Superior cria a possibilidade de um aumento paulatino e democrático de capital cultural das famílias destes estudantes com primeira geração de escolarização longa? Embora haja um aumento considerável de capital cultural do indivíduo que prossiga seus estudos após o ensino médio mesmo sem a busca explícita de um saber incorporado, alargando a base de formação de pais com curso superior, a educação ainda está

longe de ser um meio eficaz para a mobilidade e justiça social. A conclusão é a de que Educação é incapaz, por si própria, de promover a equidade social, não conseguindo, mesmo com esforços monumentais, reproduzir a façanha do Barão de Münchhausen que, ao ver-se atolado no pântano com seu cavalo, puxa a si próprio pelos cabelos para fugir do lamaçal. No entanto, os dados apresentados nesta pesquisa não permitem concluir que esta incapacidade de reduzir a desigualdade social sozinha se estende para qualquer política pública arquitetada em conjunto com estruturas mais amplas da sociedade. Afinal, com uma corda vinda de fora do atoleiro o bom Barão não necessitaria de tanta criatividade para resolver seus problemas.

Contudo, fazem-se necessárias pesquisas mais aprofundadas sobre as conseqüências na carreira do egresso universitário da graduação em diferentes estabelecimentos para cursos diferentes do curso de Direito, para termos uma tipologia útil que relacione os diversos capitais mobilizados. Os estudos sobre o efeito-escola, mais numerosos atualmente, também são valiosos para explicar os pontos de encontro entre as análises estatísticas com os *habitus* individuais, embora desacredite com Alves e Soares⁵⁴ que por si só os estabelecimentos possam mudar mais que a vida de alguns poucos afortunados. Embora Bourdieu seja pessimista sobre possíveis soluções do problema da desigualdade social por meio da Educação, é inegável que avanços significativos vêm sendo feitos, e a própria evidência de que a educação produz uma sociodiceia para a manutenção da injustiça nos dá elementos que possibilitam uma reflexão e uma sócio-análise coletiva. Finalmente, a inexistência de um mecanismo direto de redução da desigualdade social por meio da educação não impossibilita que vários efeitos indiretos como a melhoria dos serviços públicos, o avanço tecnológico, a disseminação de conteúdos propriamente humanísticos e noções de cidadania e direitos afetem de maneira positiva a sociedade na melhoria da qualidade de vida dos menos favorecidos.

⁵⁴ O sistema escolar modifica apenas a superfície das determinações sociais: “*Em sociedades desiguais, como o Brasil, o nível esperado de desempenho varia de forma acentuada com o nível socioeconômico. O sistema escolar sozinho não consegue mudar esta determinação social, Mas diferentes escolas são mais ou menos bem sucedidas em fazer com que os seus alunos tenham aprendido melhor do que o esperado pelas suas condições sociais. Essas variações explicam os efeitos das escolas.*” (ALVES; SOARES, 2007)

REFERÊNCIAS

- ALFINITO, Solange. **Determinação de atributos de preferência do consumidor na escolha de uma Instituição de Ensino Superior no Distrito Federal**. 2002. 122f. Dissertação (Mestrado em Economia de Empresas) – Universidade Católica de Brasília.
- ALMEIDA, Ana M. F.; MARTINS, Heloísa H. T. S. Sociologia da Educação. **Tempo social**, v.20, n.1, p. 9-12, jun. 2008.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 10. ed. São Paulo: Graal, 2007.
- ANDRADE, Cibele Y; DACHS, Norberto. Uma análise do acesso à educação no Brasil por jovens de 18 a 24 anos no período de 1995 a 2006. **Revista USP**, São Paulo, n. 78, p. 32-47, jun./ago. 2008.
- ALMEIDA FILHO, José C. A. A Contrariedade entre o ENADE e o Exame da Ordem no Direito. In CONGRESSO 180 ANOS DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À JUSTIÇA, 1., **Anais**. 2000, Brasília. Disponível em: < <http://www.slideshare.net/renovaroab2009/enade-e-exame-de-ordem>>. Acesso em: 20 nov. 2010.
- ALVES, Maria T. G; SOARES, José F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, v.22, n.2, p. 435-473, maio/ago. 2007.
- BASTOS, Ana P.B.L. **Herdeiros ou sobreviventes: mobilidade social no Ensino Superior no Rio de Janeiro**. 2004. 134f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BITTENCOURT, Hélio R. *et al.* Uma análise da relação entre os conceitos ENADE e IDD. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 19, p. 247-262, 2008.
- BOUDON, Raymond. **Tratado de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: _____. *Escritos de educação*, Petrópolis: Vozes, 1998a.
- _____. **Classificação, desclassificação, reclassificação**. In: _____. *Escritos de educação*, Petrópolis: Vozes, 1998b.
- _____. **Futuro de classe e causalidade do provável**. In: _____. *Escritos de educação*, Petrópolis: Vozes, 1998c.

_____. **Os excluídos do interior.** In: NOGUEIRA, Maria A., CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*, Petrópolis: Vozes, 1998d.

_____. **Os três estados do capital cultural.** In: _____. *Escritos de educação*, Petrópolis: Vozes, 1998e.

_____. **O poder simbólico.** 11. ed. Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Razões práticas – sobre a teoria da ação.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

BOURDIEU, Pierre (coord). **A miséria do mundo.** 7. ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis, Vozes, 2008.

BORGES, J. L. G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso a universidade pública. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BRANDÃO, Zaia. A produção das elites escolares. **Educação on-line PUC/Rio**, n. 2, 2006. Disponível em: < <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/8700/8700.PDF> >. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRITO, Ângela Xavier. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, SP, n.19, p. 5-19, jan./abr. 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme et. al. Conhecimento e formação nas IES periféricas - perfil do aluno "novo" da educação superior. **Avaliação**, Campinas, v.13, n. 3, p. 777-791, 2008

CASTRO, M. C.; DOMINGUES, A. B. O ensino-aprendizagem da escrita e o exame vestibular da UFRJ: desafios à articulação da educação básica com a superior. **Revista contemporânea de educação**, v. 3, n.3, Rio de Janeiro, jul. 2007. Disponível em: < <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/30/24> >. Acesso em: 10 dez. 2010.

COHN, Gabriel (org.). **WEBER.** Ed. São Paulo: Ática, 2008.

COSTA, Marcio. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n.39, p.455-469, set./dez. 2008

COSTA, Marcio; KOSLINSKI, Mariane C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 31, p.133-154, jan./dez. 2006.

- COSTA, Marcio; CUNHA, Marcela B. Estudantes pobres recém-chegados ao ensino superior: o que pensam os próprios? **Revista contemporânea de educação**, v. 2, n.3, Rio de Janeiro, jan./jun. 2007. Disponível em:
< <http://www.educacao.ufrj.br/contemporanea-numeros-n3.html> >. Acesso em: 5 dez. 2010.
- CUNHA, Maria A. A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n.2, p. 503-524, jan.-dez. 2007.
- DIAS SOBRINHO, José. Sobre reformas e transformações da educação superior. **Quaestio – Revista de estudos de educação**, vol.17, n.1, Sorocaba, maio. 2005. Disponível em:
< <http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/view/31/31> > Acesso em: 5 out. 2010.
- DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.
- DOMINGUES, José Maurício. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 110p.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, v.34, n.123, p.539-155, set./dez. 2004
- DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista brasileira de educação**, n.17, p. 5-19, maio/ago. 2001.
- ENADE – Perguntas freqüentes. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/superior/enade/perguntas_frequentes.htm>. Acesso em: 20 nov. 2010.
- ENGUITA, Mariano F. Os desiguais resultados das políticas igualitárias. **Revista brasileira de educação**, n. 3, p. 5-17, set./dez. 2006
- FERREIRA, Rosilda A. Sociologia da Educação: uma análise de suas origens e desenvolvimentos a partir de um enfoque da Sociologia do Conhecimento. **Revista lusófona de educação**, v. 7, p.105-120, 2006.
- FIGUEIREDO, Fábio F. **Educação superior e mobilidade social: limites, possibilidades e conquistas**. 2006. 240f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GALVÃO, Maria Cristina da Silva. Sucesso escolar nas classes populares: pesquisas no Brasil e na França. **Boletim SOCED**, n. 4. 2007. Disponível em:
< <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/9786/9786.PDF> >. Acesso em 10 nov. 2010.
- GOERGEN, Pedro. Ciência, sociedade e universidade. **Educação & Sociedade**, v.19, n.63, Campinas, ago. 1998. Disponível em:
< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000200005&script=sci_arttext>. Acesso em 05 set. 2010.

HAECHE, Anne Van. **Sociologia da educação – a escola posta a prova**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KNIJNIK, Gelsa. As novas modalidades da exclusão social – trabalho, conhecimento e educação. **Revista brasileira de educação, São Paulo, SP**, n.4, p. 35-42, jan./abr. 1997.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: as molas da ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 298p.

_____. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 84, p. 983-997, setembro, 2003.

_____. Patrimônios individuais de disposições – para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O feiticeiro e sua magia**. In: *Antropologia Estrutural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1985.

LIEDKE FILHO, Enno D. Sociologia Brasileira: tendências institucionais e epistemológico-teóricas contemporâneas. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 9, p. 216-245, jan./jun, 2003.

LOUREIRO, Tarso. **A educação e a sociodicéia contemporânea**. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, Editorial Grijalbo, 1977.

MORAES, Maria C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 14(1), p. 07-25, 2001.

MORROW, Raymond. A; TORRES, Carlos. A. **Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural**. Porto, Edições Afrontamento, 1997

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R.F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, n.17, p.124-157, jun. 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, v. 1, n. 7, p.42-56, 1998.

NOGUEIRA, Maria A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, p. 133-144, maio/ago. 2004

NOGUEIRA, Maria A. NOGUEIRA, Cláudio M.M. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M.M. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Cláudio M.M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**. 2004. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. Diferentes trajetórias rumo ao mesmo destino escolar. In CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, **Anais**. 2007, Recife. Disponível em: < http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=439&tmpl=component&Itemid=171 >. Acesso em: 15 out. 2010

NORONHA, Gabriel V.; ROCHA, Luiz G. B. S. P. Elias e Bourdieu – Para uma sociologia histórica, ou seria uma história sociológica? **Revista Habitus**, Rio de Janeiro, V.5, n.1, p. 47-58, mar. 2008.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

PAIXÃO, Lea P.; ZAGO, Nadir (orgs.) **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PETERS, Gabriel M. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Cadernos sociófilo**, 2011. Disponível em: < <http://sociofilo.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2011/03/Habitus-reflexividade-e-neo-objetivismo-Peters.pdf> >, acesso em 10 out. 2011.

QUEIROZ, Delcele M. O negro e a Universidade Brasileira. **Historia actual online**, n.03, p.73-82, 2004.

RODRIGUES, Francisco P. M. *et al.* Rio Grande do Sul, seletividade no ingresso, ENADE, exame da OAB: a mesma praça, o mesmo banco, as mesmas flores, o mesmo jardim. In: NUNES, Ana Karin (org.) **Universidade comunitária e avaliação: os quinze anos do PAIUNG**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, p. 102-112. 2009.

RODRIGUES, José Albertino (org.). **Durkheim**. São Paulo: Ática, 2008.

ROTHEN, José C.; NASCIUTTI, Fernanda. A educação superior em prova: o perfil da educação superior apresentado pelos resultados do ENADE 2005 e 2006. REUNIÃO DA ANPED, 31, **Anais**. 2008. Caxambu. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos_gt.htm >. Acesso em: 20 nov. 2010.

SCHWARTZMAN, S. O enigma do ENADE. Disponível em: < http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?page_id=542&lang=pt-br >. Acesso em: 20 nov. 2010.

VASCONCELOS, Maria D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.78, p. 77-87, abr. 2002.

VARGAS, Hustana Maria . **Ensino superior privado: objeto rejeitado pela pesquisa educacional**. Boletim SOCED, v. 2, p. x, 2005.

VARGAS, Hustana M. **Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior**. 2008a. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

VARGAS, Hustana Maria . **Ensino superior em expansão: mudanças no perfil socioeconômico do alunado?**. Boletim SOCED, v. 5, p. 13-17, 2008b.

VARGAS, Hustana Maria . Sem perder a majestade: "profissões imperiais" no Brasil. **Estudos de Sociologia**, v. 15, São Paulo, p. 107-124, 2010.

VALLE, Ione R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e pesquisa**, v.33, n.1, São Paulo, p. 117-134, jan./abr. 2007.

VIEIRA, Luiz R. Entre o sociologismo e o individualismo: considerações sobre a sociologia de Pierre Bourdieu. **Educação e Sociologia**. Uberlândia, n. 16, p.285-300, jul./dez. 1994.

PAUL, Jean-Jacques; BARBOSA, Maria L. O. Qualidade docente e eficácia escolar. **Tempo social**, v. 20, n.1, p.119-133, jun. 2008.

RAITZ, Tânia R.; CHIARELOTTO, Ariane A.; Sociologia da Educação: uma leitura dos novos objetos de pesquisa. **Contrapontos**, v.5, n.1, p. 95-117, jan./abr. 2005

VERHINE, Robert E.; DANTAS, Lys M. V. O ENADE: reflexões a partir da completude do ciclo 2004-2006. In SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA CONAES. **Anais**. 2. 2008. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15305&Itemid=1075>. Acesso em: 20 nov. 2010.

WACQUANT, Loïc J. D. O Legado Sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista Sociologia Política**, n.19, Curitiba, p. 95-110, nov. 2002.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A Objetividade do Conhecimento nas Ciências Sociais, em COHN, Gabriel (org). **Weber**. Ed. São Paulo: Ática, 2008.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paideia**, Ribeirão Preto, jan./jul. 2000.

APÊNDICE A – Tabelas

Tabela 1 – Vagas oferecidas, candidatos inscritos em vestibulares e ingressos

Ano	DIREITO			TOTAL		
	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
1995	55706	484136	55388	610355	2653853	510377
1996	59701	471024	58759	634236	2548077	513842
1997	74772	501720	72455	699198	2715776	573900
1998	89080	490610	85888	776031	2858016	651353
1999	105401	556404	97904	894390	3344273	744024
2000	133272	609690	110867	1.216.287	4039910	897557
2001	149057	596320	118168	1408492	4260261	1036690
2002	178899	655767	134940	1773087	4984409	1205140
2003	197988	629257	140416	2002733	4900023	1262954
2004	219617	590021	146962	2320421	5053992	1303110
2005	212739	554169	144845	2435987	5060956	1397281
2006	227831	563875	151047	2629598	5181699	1448509
2007	241184	557547	157185	2823942	5191760	1481955
2008	240077	594157	151863	2985137	5534689	1505819

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 2 – Relações entre vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos

Ano	DIREITO			TOTAL		
	Candidatos / vagas oferecidas	Candidatos / ingressos	Vagas / Ingressos	Candidatos / vagas oferecidas	Candidatos / ingressos	Vagas / Ingressos
1995	8,69	8,74	1,01	4,35	5,20	1,20
1996	7,89	8,02	1,02	4,02	4,96	1,23
1997	6,71	6,92	1,03	3,88	4,73	1,22
1998	5,51	5,71	1,04	3,68	4,39	1,19
1999	5,28	5,68	1,08	3,74	4,49	1,20
2000	4,57	5,50	1,20	3,32	4,50	1,36
2001	4,00	5,05	1,26	3,02	4,11	1,36
2002	3,67	4,86	1,33	2,81	4,14	1,47
2003	3,18	4,48	1,41	2,45	3,88	1,59
2004	2,69	4,01	1,49	2,18	3,88	1,78
2005	2,60	3,83	1,47	2,08	3,62	1,74
2006	2,47	3,73	1,51	1,97	3,58	1,82
2007	2,31	3,55	1,53	1,84	3,50	1,91
2008	2,47	3,91	1,58	1,85	3,68	1,98

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 3 – Resultados médios do Enade – Direito/ 2006

Média Formação Geral		Média Conteúdo Específico		Média Geral	
Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes
47,29	50,60	31,60	43,09	35,53	44,97

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 4 – Resultados Médios dos Concluintes (FG) por Ingressantes (FG)

Quartil	Número de Instituições	Resultado Médio
1º quartil	125	45,83
2º quartil	124	48,81
3º quartil	124	50,93
4º quartil	124	56,86

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 5 – Resultados Médios dos Concluintes (CE) por Ingressantes (CE)

Quartil	Número de Instituições	Resultado Médio
1º quartil	125	38,61
2º quartil	124	40,32
3º quartil	124	42,53
4º quartil	124	50,95

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 6 – Correlação entre médias de IES

Ingressantes - concluintes	Concluintes - diferença	Ingressantes - diferença
0,78	0,54	-0,11

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 7 – Resultados médios por escolaridade do pai

Escolaridade do pai					
Resultados	Nenhuma	Ensino Fundamental: de 1º a 4º série	Ensino Fundamental: de 5º a 8º série	Ensino Médio	Superior
Ingressantes	33,78	35,89	35,66	35,43	35,97
Concluintes	42,03	44,53	44,53	45,05	45,72

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 8 – Resultados médios por escolaridade da mãe

Escolaridade da mãe					
Resultados	Nenhuma	Ensino Fundamental: de 1° a 4° série	Ensino Fundamental: de 5° a 8° série	Ensino Médio	Superior
Ingressantes	33,99	36,00	35,57	35,54	35,85
Concluintes	41,37	44,07	44,79	45,11	45,94

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 9 – Correlação entre resultados médios por escolaridade do pai e média geral

Correlação - escolaridade do pai e média geral Enade					
Resultados	Nenhuma	Ensino Fundamental: de 1° a 4° série	Ensino Fundamental: de 5° a 8° série	Ensino Médio	Superior
Ingressantes	-0,227	-0,398	-0,331	0,023	0,452
Concluintes	-0,280	-0,420	-0,248	0,050	0,475

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 10 – Correlação entre resultados médios por escolaridade da mãe e média geral

Correlação - escolaridade da mãe e média geral Enade					
Resultados	Nenhuma	Ensino Fundamental: de 1° a 4° série	Ensino Fundamental: de 5° a 8° série	Ensino Médio	Superior
Ingressantes	-0,275	-0,429	-0,375	-0,032	0,539
Concluintes	-0,381	-0,431	-0,369	0,163	0,503

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 11 – Resultados médios por utilização da biblioteca

Utilização da biblioteca da instituição				
Resultados	Nunca	Raramente	Razoável Frequência	Muito Frequentemente
Ingressantes	32,64	35,09	35,39	36,31
Concluintes	43,61	44,55	45,11	45,77

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 12 – Resultados médios por renda familiar

Renda familiar em salários mínimos (2006)							
Resultados	até 3	de 3 a 5	de 5 a 10	de 10 a 15	de 15 a 24	de 24 a 34	mais de 34
Ingressantes	33,52	35,49	36,07	36,61	36,66	37,91	37,73
Concluintes	41,79	44,16	45,54	45,90	45,40	47,06	46,58

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 13 – Correlação entre resultados médios por renda familiar e média geral

Correlação entre renda familiar e média geral Enade							
Resultados	até 3	de 3 a 5	de 5 a 10	de 10 a 15	de 15 a 24	de 24 a 34	mais de 34
Ingressantes	-0,410	-0,277	-0,011	0,282	0,328	0,338	0,343
Concluintes	-0,344	-0,285	-0,094	0,202	0,212	0,281	0,275

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 14 – Resultados médios por tipo de escola cursada

Correlação - Tipo de escola freqüentada no Ensino Médio e Média Geral Enade					
Resultados	Todo em escola pública	Maior parte em escola pública	Metade em escola pública e metade em escola privada	Maior parte em escola privada	Todo em escola privada
Ingressantes	35,86	34,14	30,87	34,42	36,47
Concluintes	45,05	43,56	40,75	43,21	46,32

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 15 – Correlação entre resultados médios por tipo de escola cursada e média geral

Correlação - Tipo de escola freqüentada no Ensino Médio e Média Geral Enade					
Resultados	Todo em escola pública	Maior parte em escola pública	Metade em escola pública e metade em escola privada	Maior parte em escola privada	Todo em escola privada
Ingressantes	-0,467	-0,260	-0,314	-0,083	0,530
Concluintes	-0,404	-0,191	-0,292	-0,087	0,475

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 16 – Cor auto-atribuída e porcentagem de estudantes

Como você se auto-considera ?	Ingressantes	Concluintes	Varição
Branco (a)	69,72%	75,04%	7,64%
Negro (a)	5,04%	3,36%	-33,22%
Pardo (a)/mulato (a).	22,31%	18,76%	-15,92%
Amarelo (de origem oriental)	1,59%	1,57%	-1,58%
Indígena ou de origem indígena	0,94%	1,06%	13,40%

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 17 – Relação entre índice de aprovação e resultado Enade

Exame OAB	DADOS ENADE						Instituições
	Aprovação	FG Ingressante	FG Concluinte	Diferença FG	CE Ingressante	CE Concluinte	
≥ 0%	44,06	46,95	2,89	28,69	38,69	10,00	102
> 10%	45,17	48,69	3,52	29,64	40,51	10,87	214
> 20%	48,60	52,72	4,13	31,71	44,99	13,27	87
> 30%	53,38	55,80	2,42	36,29	49,06	12,77	22
> 40%	55,68	57,78	2,11	39,66	51,60	11,93	16
> 50%	58,40	59,33	0,92	40,50	55,37	14,87	18
> 60%	56,67	58,67	2,00	44,09	55,34	11,25	13
> 70%	56,19	60,74	4,56	45,84	60,55	14,71	9
> 80%	58,87	61,15	2,28	48,86	62,74	13,88	3
							484

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 18 – Relação entre a amostra utilizada e o total de instituições – exame da OAB

Amostra		Total	
102	21,07%	236	26,70%
214	44,21%	349	39,48%
87	17,98%	148	16,74%
22	4,55%	58	6,56%
16	3,31%	26	2,94%
18	3,72%	32	3,62%
13	2,69%	17	1,92%
9	1,86%	10	1,13%
3	0,62%	3	0,34%
0	0,00%	5	0,57%
484		884	

Fonte: elaborado pelo autor