

DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS CONTEMPORÂNEAS

Orcione Aparecida Vieira Pereira

Professora da Faculdade de Educação da
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade
Federal de Juiz de Fora (UFJF); Integrante do
Grupo de Pesquisa em Equidade, Políticas e
Financiamento da Educação Pública. E-mail:
orcione@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir os argumentos de diferentes perspectivas teóricas acerca da desigualdade de oportunidades educacionais, em especial inspiradas pelo Liberalismo, pela Teoria da Reprodução e pela Escolha Racional. Contrastam-se tais teses para analisar como se interpretam a produção de oportunidades educacionais na contemporaneidade. Especial atenção se dedica ao Ensino Superior e sua democratização, apresentando como as desigualdades se expressam intra-sistemas, seus limites e potencialidades de realização social, e o decorrente processo de estratificação social que caracteriza as sociedades contemporâneas.

Palavras-chave: Oportunidades educacionais. Desigualdades sociais. Sociologia da Educação.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss the arguments behind the different theoretical perspectives on regard to the inequality of the educational opportunities, especially inspired by liberalism, rational choice, and reproduction theories. Such theses are contrasted to analyze how the production of educational opportunities in the contemporaneity is interpreted. There is a particular focus on higher education and its democratization, presenting how inequalities express intra-systems, their limits and potentialities for social achievements, and the resulting process for social stratification that characterizes contemporary societies.

Keywords: Educational opportunities. Social inequalities. Sociology of Education.

INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais constituem objeto primário da atenção sociológica. Em toda a história, observa-se a distribuição desigual de recursos materiais, políticos e simbólicos entre indivíduos e grupos, o que os distingue em função do acesso (ou não) a tais oportunidades, bem como a posse de variadas formas de capital que concorrem para transformação / reprodução do status quo, impulsionando ou limitando a fluidez social, a igualdade e a equidade. A utopia moderna de igualdade de oportunidades encontra na Educação e no Direito dois de seus principais vetores produtivos em potencial. Não à toa, coincide a elevada importância que os dois sistemas (Judiciário-Legal e Educacional) assumiram nas sociedades industrializadas ao longo do século XX e sua magnitude, nunca antes observada.

Em especial, a Educação assumiu gradativamente o papel privilegiado de distribuição de oportunidades sociais, que se convertem em potenciais mecanismos de distribuição de chances profissionais, econômicas e de classe. O nível de escolaridade, além de ser considerado um diferencial importante, também se tornou um dos principais (por vezes, exclusivo) caminhos para mobilidade e ascensão social. Dentre as variadas formas de desigualdade, as educacionais não estão isoladas do processo mais global de produção desigual de oportunidades, afetando principalmente os grupos menos favorecidos. Este processo não é estático, pois avança assumindo novas formas, símbolos e significados, trazendo consigo mudanças na qualidade e natureza dessas desigualdades. A estrutura social de uma sociedade demonstra a forma como as oportunidades e os recursos (entre eles, educacionais) são diferentemente distribuídos entre as classes. O conteúdo, o desempenho escolar, as expectativas e objetivos dos envolvidos mostram como as oportunidades educacionais são aproveitadas diferentemente pelos indivíduos.

A estratificação educacional diz respeito à “relação entre as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis na sua saída” (VALLE Silva; Souza, 1986, p. 50), bem como os mecanismos envolvidos que são estabelecidos nesta relação. Para Mont’Alvão (2011), a “estratificação educacional refere-se à relação entre as origens sociais e o alcance educacional dos estudantes [...] [e] um sistema escolar é mais aberto ou democrático quanto menor for a correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho durante o processo escolar” (MONT’ALVÃO, 2011, p.389). A seletividade educacional pode ser intensificada pelo aumento do número de candidatos qualificados através da ampliação do número de obstáculos e favorecimento dos que têm maior capacidade de suportar uma disputa mais prolongada (ou custosa), beneficiando de forma desigual os indivíduos com uma rede social mais eficiente e maior capital

econômico. O conhecimento, como principal força produtiva incorporada pelo estágio avançado do capitalismo contemporâneo, adquiriu significado e valor social estratégico, ampliando as vantagens e recompensas para aqueles que o acumulam, desenvolvem e o convertem em riqueza, como novos bens, produtos e serviços. Para Hirsch (1979), “[...] quando a expansão educacional congestionada as posições superiores, de forma completa, e não um setor específico, o efeito será levar a competição dos candidatos qualificados a níveis decrescentes na hierarquia de cargos: a seleção se intensificará em todos os níveis” (HIRSCH, 1979, p.80).

Ao revisar a literatura sobre desigualdades sociais e educação, Barbosa (2011) concluiu que as teorias de estratificação social se preocupam principalmente em “como a formação das classes ou dos grupos de status seria a chave para compreender a integração social ou ordem social” (BARBOSA, 2011, p.18). Sendo este processo de formação um processo social que agrega outros processos e dinâmicas, tais como a hierarquização social; as crises políticas e sociais atuais; a distribuição de riquezas e recursos; e as formas de desigualdades intituladas ‘pré-modernas’ que atuam, por exemplo, em relação aos gêneros; também possui diferentes dimensões que operam no interior do sistema educacional. Os sistemas de ensino, além de disseminar a cultura e promover a internalização das regras sociais, também selecionam e classificam seus indivíduos, gerando credenciais que tendem a se reverter em benefícios sociais e privados. A busca dessas credenciais torna o sistema também um “mercado”, onde o acesso e a distribuição de oportunidades assumem funcionamentos muito mais complexos do que os previstos em sua formulação primária ideal. Mont’alvão (2016) classificou tais estudos ou teorias como os da “dimensão vertical”, os quais enfocam a estratificação do alcance educacional por meio dos efeitos das origens sociais sobre “as chances de estudantes completarem as transições educacionais” (MONT’ALVÃO, 2016, p.13).

Outras abordagens teóricas e empíricas, tais como as Hipóteses da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI) e da Desigualdade Efetivamente Mantida (EMI)¹, bem como estudos sobre mobilidade social², embora nem sempre indiquem de maneira explícita sua herança ou influência teórica, são marcadamente parte deste longo debate que domina o campo há décadas.

Quando analisadas dentro dos sistemas de ensino, as desigualdades sociais diversas se materializam em dimensões educacionais e passam a ser analisadas pelo o acesso, permanência, desempenho e realização educacionais. Ballantine e Spade (2012) apontaram que na área da Sociologia da Educação há um amplo e diversificado conjunto de pesquisas empíricas e teorias que elegem estes objetos. Estas teorias são divididas em dois níveis de análise: micro e macro. As explicações de foco micro analisam como os indivíduos em

1. A hipótese MMI postula que a saturação de acesso a um nível de ensino ocorre quando todos os indivíduos com mais vantagens e privilégios aproveitam primeiro todas as oportunidades possíveis, o que implica na estabilidade das desigualdades sociais porque, desta forma, os indivíduos e grupos mais favorecidos aproveitarão melhor as ‘novas posições’. Há evidências de que esta hipótese é a que melhor explica a realidade brasileira contemporânea (VALLE SILVA; HASENBALG, 2002). Ribeiro (2009) traduziu o conceito da hipótese MMI no Brasil como o da “desigualdade sustentada ao ponto máximo (DSM)”. Lucas (2001) propôs a *effectively maintained inequality* ou desigualdade efetivamente mantida (EMI) que explica como a estratificação educacional ocorre em países que têm progressão por meio do tracking, isto é, onde há o agrupamento dos estudantes em diferentes percursos escolares. De acordo com esta hipótese, os indivíduos pertencentes a grupos sociais mais favorecidos garantem para eles mesmos e suas famílias vantagens e melhores posições nos sistemas educacionais e a competição por melhores posições acontece no mesmo nível de ensino.

2. Os modelos de regressão linear analisam a estratificação social de forma contínua e unidimensional e os modelos logísticos analisam o mesmo fenômeno de acordo com a diferenciação entre as classes sociais e permitem a inclusão de variáveis adicionais que possibilitam sua compreensão de uma forma mais abrangente. Souza, Ribeiro e Carvalhaes (2010, p. 96) observaram que “em todos os modelos, a educação aparece como principal determinante da mobilidade social, com impacto muito mais forte do que o da classe de origem ou raça [...]”, mesmo apresentando limitações.

3. “propriamente dito, teóricos do nível macro podem estudar por que as estruturas educacionais aparecem nas diferentes sociedades, olhando o papel das escolas na sociedade como um todo” (Ballantine; Spade 2012, p. 14). Tradução própria.

suas interações cotidianas desempenham seus papéis e responsabilidades em relação à educação. As macro-teorias enfatizam a forma como as instituições educacionais estão situadas na estrutura social, isto é, “[...] as such, macrolevel theorists might study why different educational structures emerge in different societies, looking at the role of schools in society as a whole”³ (Ballantine; Spade 2012, p. 14). As principais teorias do nível micro são o interacionismo simbólico que estuda a forma como os indivíduos usam e interpretam os símbolos; a teoria do rótulo; a etnometodologia que analisa como os indivíduos utilizam a interação social em uma determinada situação; a sociologia fenomenológica, ou seja, o estudo da experiência do indivíduo na vida cotidiana; e a teoria da ação racional. As principais macro-teorias seriam a teoria funcionalista; a teoria do conflito; a da reprodução e da resistência. Também salientam que as formas variadas utilizadas para pesquisar o sistema educacional são importantes meios que auxiliam na tomada de decisão. Estas teorias e as pesquisas empíricas também enfocam o objeto de estudo estratificação educacional, entre outros, e como as desigualdades de oportunidades educacionais se comportam.

Os estudos sobre estratificação educacional apontam a existência dos fatores relacionados à oferta e demanda de escolaridade, fatores estes relacionados às dimensões das desigualdades de oportunidades educacionais. Valle Silva e Souza (1986) afirmaram que na discussão sobre este tipo de estratificação há uma predominância dos fatores relacionados à demanda de escolaridade nas pesquisas realizadas nos países mais desenvolvidos e por sociólogos que enfatizam a origem familiar. No entanto, nos países em desenvolvimento, tanto os fatores da demanda quanto os da oferta têm que ser considerados. Estes autores, ao analisar o estudo de Duncan realizado em 1967, e o de Hauser e Featherman no ano de 1976, nos Estados Unidos, apontaram que os efeitos da origem social persistiram sobre o alcance educacional dos indivíduos, mesmo quando a sociedade americana passou por transformações intensas no âmbito socioeconômico.

Desta forma, para compreender e interpretar tais funcionamentos na contemporaneidade, este artigo analisa em contraste os argumentos centrais das principais perspectivas teóricas mobilizadas na investigação sociológica das oportunidades educacionais: a Teoria Liberal, a Teoria da Reprodução e a Teoria da Escolha Racional. Em função dos limites propostos, este trabalho não objetiva apresentar de forma exaustiva as perspectivas teóricas e empíricas utilizadas nos estudos sobre as desigualdades sociais e/ou educacionais, mas uma seleção dos principais trabalhos que, ao nosso entender, fornecem argumentos basilares para a compreensão das desigualdades de oportunidades educacionais.

Propõem-se três seções de discussão, a começar pelo debate da Teoria Liberal e suas perspectivas contemporâneas. As segunda e terceira seções apresentam argumentos das perspectivas teóricas da Teoria da Reprodução, cujo principal expoente foi Pierre Bourdieu, e da Teoria da Escolha Racional, sistematizada por Raymond Boudon. Por fim, serão esboçadas as considerações finais.

A TEORIA LIBERAL E SEUS PRESSUPOSTOS

Embora Fernandes (2004) tenha indicado que o “processo de industrialização e as transformações socioeconômicas que ele engendra não têm um efeito equalizador nos padrões de desigualdade da sociedade, como, por exemplo, na estratificação educacional” (FERNANDES, 2004, p.60), ainda subsiste a crença meritocrática e equalizadora dos sistemas de ensino. Segundo a mesma autora, análises empíricas realizadas nas últimas décadas demonstraram que mesmo em períodos de crescimento econômico, a relação entre a origem social e realização educacional persistiu, ao contrário do que previu a perspectiva meritocrática, ou seja, os fatores relacionados à origem social e as características da expansão dos sistemas de ensino continuam a atuar de formas diferentes nos diversos grupos sociais.

A partir da segunda metade do século XX, grandes mudanças foram observadas nas sociedades contemporâneas, e destacam-se entre estas a expansão das classes médias, o aumento das mulheres no mercado de trabalho e a diversificação da posição de classes. O estudo de Shavit e Blossfeld (1993) observou a expansão dos sistemas educacionais nas sociedades modernas, mas não necessariamente o aumento da meritocracia determinando o acesso à educação. Além do desafio de pesquisar e compreender estas transformações, Goldthorpe (2000) enfatiza outros dois: o estudo da produção dos resultados do sistema educacional e a persistência das desigualdades apesar do aumento das oportunidades. Segundo Tavares Júnior (2007), parte deste dilema pode ser compreendido a partir da distinção entre economia material e posicional, segundo proposto por Hirsch (1979). Na economia posicional, a educação tornou-se um consumo defensivo dos indivíduos ao representar um investimento que visa garantir o poder de distinção de suas credenciais frente às demais no mercado, mesmo que não seja efetivamente necessária na realização de suas atribuições profissionais imediatas. Logo, mesmo supostamente “supérfluo”, tal superqualificação (overskill) possibilitaria elevação de renda quando comparada a outras que não detêm tais credenciais estratégicas. Esse elemento de estratificação é, concomitantemente, produtor de seu valor de escassez. A educação seria tão mais valorizada quanto mais desigual, escassa e demandada pelo mercado de trabalho através de credenciais raras (TAVARES JÚNIOR, 2012).

Contudo, quando há sobreinvestimento, tende-se a se observar inflação das credenciais educacionais. Tal inflação representa desperdício social por consumir recursos efetivos em realizações não geradoras de ganhos na economia material. Esses excedentes são “consumidos” no processo de seleção e, posteriormente, há subutilização do conhecimento pelos indivíduos em empregos que exigem, de fato, menor qualificação. Logo, a “superqualificação” tende a frustrar expectativas, elevar a competição no mercado e reduzir o valor das credenciais (redução salarial), além de representar desperdício social. O aumento do consumo defensivo corresponde ao aumento de necessidades supérfluas intensificadas pela competição posicional (Hirsch, 1979; TAVARES JÚNIOR, 2007, 2012). A competição posicional pode também ocorrer pela obtenção dos bens intermediários ou defensivos que são utilizados como meios para atingir a satisfação de determinadas necessidades. Por exemplo, uma família pode ter diferentes gastos defensivos com o intuito de proteger a posição de seus membros no ambiente social, ou seja, pode investir de forma maciça na educação de um de seus filhos para que ele ocupe o lugar/cargo do pai em uma empresa ou consultório.

O crescimento das economias no centro do capitalismo foi acompanhado por considerável processo de expansão educacional (Shavit; Blossfeld, 1993; Ballantine; Spade, 2012). Entretanto, Goldthorpe (2000) constatou que, de forma abrangente, as conquistas educacionais das diferentes classes atingiram um grau de estabilidade, ou seja, embora apresentassem mobilidade intergeracional no sistema de ensino, continuaram a ocupar as mesmas posições relativas, sem efetiva mobilidade social, nem transformações estruturais ou avanços em seus indicadores. Desta forma, compreende-se que a expansão educacional de acordo com os preceitos da Teoria Liberal promoveu o aumento das oportunidades educacionais, contudo não minimizou as desigualdades neste âmbito.

TEORIA DA REPRODUÇÃO

As Teorias da Reprodução postulam que o processo de expansão educacional reproduz as posições sociais e as relações de dominação, não proporcionando oportunidades efetivas de mudança estrutural ou mobilidade social dos indivíduos, no qual prevalecem os mecanismos envolvidos na luta por obtenção e manutenção de privilégios que são os mesmos que configuram a reprodução social em uma dada sociedade. Seu principal expoente foi Pierre Bourdieu, que sistematizou uma teoria orgânica e formulou interpretações de seus mecanismos, como operam nas classes através das estruturas de capitais e ‘habitus’, e os efeitos sociais das ações dos diferentes grupos sociais. Partindo de uma perspectiva macrossociológica, que Goldthorpe (2000) relaciona a uma herança da teoria marxista, Bourdieu (2008) explicou como as

condições econômicas e sociais determinam as diferentes maneiras do viver social, bem como essas também originam posições diversas no espaço social que, por sua vez, são profundamente demarcadas pelos sistemas de disposições ou habitus característicos.

O habitus gera as “[...] práticas classificáveis produzidas pelos agentes e dos julgamentos classificáveis emitidos por eles sobre as práticas dos outros ou suas próprias práticas” (BOURDIEU, 2008, p. 162), sendo também um sistema de classificação, tornando-se a estrutura estruturante e estrutura estruturada que fornece sentido à identidade social que, por sua vez, na diferença, se define e se afirma. Os esquemas de habitus são orientados pelas práticas cotidianas das pessoas que os transmitem simbolicamente umas às outras por meio de seus gostos e em suas características corporais. O gosto opera como marca de diferenciação social e, junto com o habitus, influencia a construção do mundo social em sua divisão do trabalho de dominação, conferindo ao sujeito a sua identidade e posição no espaço social.

O gosto opera as diferenças nas práticas e é uma das formas de disposição que pode se manifestar nos sotaques, na hexis corporal, nas maneiras de vestir, nas formas de receber, no trabalho e no lazer demarcando, desta forma, a distribuição das pessoas entre as classes sociais. Assim, a apropriação do capital cultural, por exemplo, envolve disposições e competências que não são equitativamente distribuídas entre as classes e se legitimam quando os seus possuidores passam a ter reconhecidamente traços de distinção perante os outros sujeitos manifestos nos gostos. Desta forma, “[...] o gosto é o que emparelha e assemelha coisas e pessoas que se ligam bem e entre as quais existe um mútuo acordo” (BOURDIEU, 2008, p. 225), no qual as escolhas produzidas estão associadas a uma posição distinta e são afetadas por um valor distintivo. A luta pela apropriação de bens e posições torna-se simbólica e a realidade do mundo social é evidente nas lutas que opõem os agentes sociais que se posicionam de acordo com a apresentação e a representação que têm de si. O habitus de classe corresponde à incorporação dos condicionamentos que a condição de classe impõe e faz parte das propriedades incorporadas nos sistemas de esquemas classificatórios, enquanto as posses de bens e poderes constituem as propriedades objetivadas garantidas juridicamente.

A lógica do campo comanda as propriedades por meio das quais se situa a relação entre a classe e as práticas, e as regras desta lógica postulam que a “posição social e o poder específico atribuídos aos agentes” em um determinado campo dependem do capital peculiar que eles conseguem mobilizar, “seja qual for a sua riqueza em outra espécie de capital” (BOURDIEU, 2008, p. 107), seja ele cultural, econômico, entre outros. O capital cultural torna-se uma das condições de acesso a outras formas de capital, na qual “as frações mais

ricas em capital cultural têm propensão a investir, de preferência, na educação dos filhos e, ao mesmo tempo, nas práticas culturais próprias para manter e aumentar sua raridade específica [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 112), sendo esta uma estratégia típica de reconversão de capital.

A forma como esta reconversão de capital ocorre acarreta uma reestruturação do sistema de estratégias de reprodução. Na dinâmica social, o sistema de ensino é o campo que institucionaliza as diferenças sociais por meio da reprodução das hierarquias. Esta institucionalização se ‘naturaliza’ quando a cultura adquire um valor social importante, materializado no diploma escolar (credencial), que fornece ao sujeito sua realização através do acesso privilegiado a oportunidades. Os sistemas de ensino tendem a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural ao eleger normas e padrões corretos / cultos, que são referenciados no habitus dominante de classe, o que favorece grupos ou classes específicas, contribuindo para a reprodução da estrutura social. Neste sentido, o sistema de ensino serve como forma de inculcação do capital cultural existente, não produzido por ele e reproduzido e, ao mesmo tempo, atua na reprodução das relações entre os grupos ou classes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

A responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais reside no fato de que “a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar” é injusta, uma vez que parte da premissa que todos são iguais no que tange ao domínio dos códigos culturais. Sendo assim, trata a todos os alunos da mesma forma, “por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres”, sancionando assim as desigualdades culturais iniciais que tendem a aumentar à medida que o aluno progride em sua trajetória escolar. O sistema escolar é “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (NOGUEIRA; CATALANI, 2007, p. 41; 53). Ele não está à margem do que ocorre na estrutura social que, por sua vez, é produto das relações entre as classes e o sistema econômico. Assim, entre as suas funções, ele também passa a reproduzir e legitimar de forma dissimulada, oculta, a forma como se estruturam as relações entre as classes. A sua ‘autonomia relativa’ passa a existir em conformidade com as práticas e ideologias dominantes presentes na estrutura social. Uma das implicações deste fato é que, em hipótese, “a verdadeira democratização da universidade consistiria talvez em favorecer o desenvolvimento dos ensinamentos mais adaptados às características e ao desejo dos alunos procedentes dos meios modestos ou pouco civilizados” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 214-5), o que não ocorre na prática, pois a dissimulação nas técnicas pedagógicas de reproduzir perpetua o que ocorre na estratificação social.

Bourdieu e Passeron (1982) analisaram informações entre 1962 e 1966 sobre o ensino superior na França e constataram que houve uma ‘translação da estrutura’ de oportunidades de acesso que configurou a aparente ‘democratização’ deste nível de ensino. Isto é, transferiu-se para os níveis superiores o processo de ampliação do acesso aos estudantes das classes populares, mas não foram ampliadas as oportunidades de escolhas desses estudantes a todos os cursos universitários, ficando, portanto, as oportunidades restritas ao acesso a cursos com menos prestígio, mantendo, desta forma, os mecanismos ocultos de preservação de uma burguesia universitária. O mesmo foi verificado em outros países e no Brasil (TAVARES JÚNIOR, 2007).

“Um dos efeitos mais paradoxais deste processo – a propósito do qual se falou, com um pouco de precipitação e muito preconceito, de ‘democratização’ – foi a descoberta progressiva entre os mais despossuídos, das funções conservadoras da escola libertadora” (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 220). Isto porque se descobriu que ter acesso a determinados níveis escolares e mesmo ter êxito neles, não significa ter acesso a determinadas posições sociais. Bourdieu e Passeron (1982) apontaram a ocorrência da ‘mortalidade das diferentes classes sociais’ à medida que analisaram como os grupos se deslocavam na estrutura dos sistemas de ensino, pois “[...] a esperança subjetiva que conduz um indivíduo a se excluir depende diretamente das condições determinadas pelas oportunidades objetivas de êxito próprias à sua categoria [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.164), tornando-se um mecanismo objetivo de escolha. A estrutura (o âmbito macrossocial) condiciona as oportunidades aos indivíduos. Este condicionamento atua no processo de interiorização nos indivíduos, no qual essas oportunidades são transformadas em ‘esperanças ou desesperanças subjetivas’ quando analisadas dentro da dimensão do ethos de classe.

A organização e o funcionamento do sistema de ensino reproduzem de forma contínua e segundo “códigos múltiplos, as desigualdades de nível social em desigualdades de nível escolar [...]”, no qual o sucesso (êxito) é mensurado e transformado numa forma de desigualdade que oculta e inaugura a “desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 168). A dupla função do sistema de ensino nas sociedades modernas produz conhecimento técnico e valida habilidades e capacidades aos indivíduos por um lado e, por outro, conserva e consagra o poder e os privilégios de classes, sendo utilizada pelas classes privilegiadas como um importante mecanismo de conversão de “vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 175).

Desta forma, ao final de suas trajetórias escolares, os alunos provenientes das classes mais desfavorecidas têm grandes chances de obterem diplomas des-

valorizados, o que os impede de ocupar determinados lugares no mercado de trabalho e a serem taxados de ‘fracassados’:

Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 221).

O rendimento econômico e simbólico que é conferido ao diploma é determinado pela sua raridade nos mercados econômicos e simbólicos, isto é, pelo valor sancionado aos diferentes diplomas e às diferentes categorias de diplomados (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Por exemplo, com a ampliação do acesso às universidades nas décadas de 1950 e 1960 na França, a universidade deixa de ser burguesa para se tornar uma universidade dominada pelas classes médias e, com isto, surgiu um novo espaço para a luta de classes. Este cenário serviu de palco para a ocorrência da dialética da desclassificação e da reclassificação (dos diplomas/ capital cultural) enquanto mecanismo ideológico sobre o qual o discurso conservador serve para manter a estrutura e a existência de dominantes e dominados. Ao invés de promover condições diferentes, a luta da concorrência oferece continuidade à diferença das condições (BOURDIEU, 2008).

Nogueira e Nogueira (2002) salientaram que os estudos de Bourdieu representam um avanço ímpar para a área da Sociologia da Educação e para elucidar o problema das desigualdades escolares enquanto uma das desigualdades sociais advindas da reprodução social. Com isto, ele instaurou “um novo quadro teórico para a análise da educação” ao identificar a legitimação das desigualdades sociais por meio da reprodução realizada no campo escolar, no qual se pode comprovar a relação entre o desempenho escolar e a origem social, além de mostrar que a escola não é um espaço neutro em relação à ocorrência das desigualdades.

De acordo com Giddens (2012), a Teoria Geral de Pierre Bourdieu relaciona o capital cultural adquirido pelas pessoas no âmbito familiar com outras formas de capital, tais como “o capital simbólico de credenciais e status, para relacionar os sistemas educacionais com o processo mais amplo da exclusão social e produção de desigualdades” (GIDDENS, 2012, p.623).

Bertoncello (2009) assinalou que alguns trabalhos criticam Bourdieu enquanto teórico da reprodução social, quando este afirma que as frações de classe trabalhadora francesa têm pouca ou nenhuma representatividade nas disputas simbólicas entre as classes. Ocorre que “[...] esse retrato subestima a capaci-

dade das frações populares de se organizarem de forma relativamente autônoma em relação aos centros de poder simbólico, desenvolvendo padrões próprios de gosto e julgamento” (BERTONCELO, 2009, p.37). O que de certa forma também pode acontecer em relação ao campo escolar, no qual grupos sociais podem não aceitar prontamente a imposição dos mecanismos de reprodução das desigualdades e criar formas próprias de resistência, reivindicando novas oportunidades educacionais ou aproveitando as já existentes - fato este que pode afetar as desigualdades de oportunidades educacionais em um dado contexto social.

TEORIA DA ESCOLHA RACIONAL

A abordagem da Escolha Racional tem como enfoque o aspecto microsociológico: indivíduos e grupos, suas ações e decisões. Critica teses funcionalistas e analisa as ações de indivíduos e famílias, bem como suas decisões e investimentos, com base em custos, benefícios e riscos envolvidos no alcance das realizações potenciais. O resultado destes cálculos está refletido nas desigualdades de acesso aos níveis de maior prestígio do sistema escolar e na estrutura de ocupações. Goldthorpe (2000) afirma que Raymond Boudon explicitou melhor esta abordagem através da análise sobre o investimento familiar em educação baseado em decisões racionais.

Boudon (1981) apresentou uma perspectiva teórico-empírica que explicou como o aumento da demanda por educação nas sociedades liberais poderia influenciar as desigualdades sociais ou, mais precisamente, de que forma a igualdade das oportunidades educacionais poderia concorrer (ou não) para diminuição das desigualdades sociais. Para elaborar sua teoria, ele fez um levantamento dos principais estudos realizados sobre as desigualdades das oportunidades até a década de 1970 e afirmou que estes eram incipientes porque não consideravam todo o conjunto de fatores que atuam sobre as desigualdades. A sua teoria esclareceu que os indivíduos se diferenciam no sistema de estratificação social de acordo com sua posição social e seu nível escolar (hipótese 01), e como esta posição social e o nível escolar atuam na distribuição dos indivíduos na hierarquia das posições sociais (hipótese 02).

Os indivíduos instruem um processo de decisão racional cujas escolhas são pautadas por um interesse subjetivo dependente da posição familiar de sua família, pela correlação feita entre nível escolar e posição social, bem como pelo significado atribuído pela sua posição social ao benefício, risco e custo de se adquirir um nível de estudo. Ao analisar estas questões, Boudon (1981) sugeriu “um esquema teórico do processo de decisão escolar em função da posição social” (BOUDON, 1981, p.83).

As desigualdades educacionais resultariam da estratificação social em uma dada sociedade e seriam influenciadas pelas expectativas e decisões de indivíduos de posições e origens sociais distintas, bem como de suas heranças culturais que, por sua vez, explicam os diferentes êxitos escolares em função da idade dos estudantes no processo de seleção e distribuição escolar no sistema de ensino. Os indivíduos oriundos de posições sociais diferentes avaliam os riscos e benefícios de acordo com o seu campo decisório que sofre a ação das características específicas do sistema escolar, tais como números de vagas disponíveis, cursos ofertados em um dado momento, duração e custos desse curso, processo de seleção dos indivíduos, distribuição neste sistema, dentre outros (BOUDON, 1981).

O sistema de ensino é influenciado pelo sistema de estratificação que pode assumir a forma meritocrática em sociedades modernas ou ser conduzido pela estrutura de dominância. A distribuição social tem um efeito sobre as expectativas sociais, sobre as quais os indivíduos tomam suas decisões, acarretando uma mudança em seus campos decisórios, implicando, por exemplo, na decisão de investir ou não em mais educação. Mudança essa que também sofre a influência do efeito de teto (saturação) e dos fatores exógenos que são as condições econômicas, sociais e políticas, por exemplo, presentes numa sociedade em um dado momento. O surgimento das desigualdades resulta da combinação da “distribuição segundo as classes sociais das características correspondentes às dimensões do espaço de decisão e da estrutura do espaço de decisão variável segundo a posição social” (BOUDON, 1981, p. 90).

Na parte empírica e de comprovação de seu modelo teórico, Boudon (1981) observou a evolução dos sistemas de ensino por meio de um modelo que permitiu operacionalizar diferentes variáveis e demonstrou como ocorreram as mudanças dos mecanismos geradores das desigualdades. Para tecer explicações generalizáveis e fidedignas, o autor elucidou as tendências peculiares das sociedades industriais em seu conjunto, definindo um tipo ideal de sociedade a ser analisado. Os resultados evidenciaram dois mecanismos fundamentais na criação das desigualdades educacionais: o da herança cultural que distribui os indivíduos de forma distinta no espaço decisório de acordo com as suas origens sociais; e o de decisão em virtude da posição social que “[...] associa um campo decisório diferente a cada tipo de posição” (BOUDON, 1981, p. 143; 157). Entre estes, evidenciou-se que o mecanismo de decisão por causa da posição social origina mais desigualdades perante o ensino do que o da herança cultural, ou seja, “[...] a posição social dos indivíduos determina, em cada etapa do processo escolar, um campo decisório específico” (BOUDON, 1981, p. 143; 157). Ressalta-se que “os efeitos culturais da origem social, mas também e, sobretudo, as diferenças na lógica das motivações induzidas pela origem social têm como consequência gerar um investimento escolar desigual em função da origem social [...]” (BOUDON; BOURRICAUD, 2001, p. 352).

Em relação à escola, Boudon (1981) identificou que a composição social da população mudou ao longo do tempo e com isso a escola passou a receber estudantes com perfis diferentes daquele que habitualmente recebia. Assim, seu papel institucional teve que ser revisto, pois os sentidos e perspectivas atribuídos a ela por estes novos estudantes se alteraram também. Além das categorias origem social e nível escolar dos indivíduos, ele considerou que a estrutura social e a estrutura escolar são importantes para identificar e definir a posição social adquirida pelos indivíduos na estrutura de dominância. Ao aplicar a sua teoria a situações sociais diversas, verificou que quando o efeito de dominância é negligenciável, ou seja, quando há influência da origem social sobre o nível escolar por meio dos parâmetros de privilégio, tende-se à reprodução, pois os indivíduos pertencentes a classes mais favorecidas continuariam a ter mais oportunidades de obter uma posição social nas mesmas condições sob o efeito da herança cultural. Ele ressalta, porém, que também pode haver um efeito bumerangue, uma vez que existe tanto a mobilidade ascendente, quanto a descendente.

Mesmo aumentando a demanda por educação e as taxas de escolarização, e diminuindo as desigualdades educacionais, estes fatos não modificariam a estrutura da mobilidade em uma sociedade. Em complemento, Boudon (1979) observou os efeitos perversos ou efeitos de composição, que acontecem constantemente no cenário social e podem causar desequilíbrios sociais e até mesmo a mudança social. Um efeito perverso ocorre quando “dois indivíduos (ou mais) que buscam um dado objetivo geram um estado de coisas não buscado e que pode ser indesejável do ponto de vista, seja de cada um dos dois, seja de um deles” (BOUDON, 1979, p. 20). Os efeitos perversos podem ser individuais ou coletivos e resultam do conjunto dos comportamentos individuais. Por exemplo, na década de 1960 a “equalização” das oportunidades escolares na França não trouxe a “equalização” das oportunidades sociais, pois mesmo aumentando a escolaridade, as ‘esperanças sociais’ dos indivíduos continuaram inalteradas, isto é, não se modificaram. No campo da educação, “as crises sociais e a mudança social resultam, muitas vezes, não do efeito mecânico de fatores ‘dominantes’ ou de conflitos com a estrutura de jogos de soma nula, mas de efeitos perversos gerados pela interdependência dos agentes sociais” (BOUDON, 1979, p. 17-18). A mudança social advinda do surgimento dos efeitos perversos é caracterizada muito frequentemente como uma mudança inesperada que ocorre na vida social, o que torna estes efeitos ‘onipresentes’ na sociedade.

Goldthorpe (2000) avançou na teoria proposta por Boudon e afirmou que a aquisição da educação passa a possuir dois tipos de efeito: o efeito primário, que cria diferenciais de classe no alcance inicial das crianças e nas habilida-

des demonstradas na escola; e o secundário, que opera por meio das decisões feitas pelos estudantes e seus pais sobre as opções presentes no sistema educacional, ou seja, eles tomam as decisões de continuar, sair ou mudar o curso de suas carreiras estudantis. Os padrões das chances educacionais refletem as ações racionais das crianças e dos seus pais, pois eles pensam sobre os custos e benefícios das alternativas possíveis e as probabilidades de diferentes resultados em relação aos sucessos ou fracassos educacionais. Os diferenciais de classe atuam a partir do efeito primário e do secundário e estes são verificados quando, por exemplo, duas crianças de classes diferentes possuem habilidades distintas.

Ao pressupor que as famílias têm diferentes níveis de recursos que podem ser utilizados para minimizar os custos da educação, as habilidades diferentes e as expectativas de sucesso diferem e são avaliadas de acordo com a posse de recursos diversos (Goldthorpe, 2000). Estas avaliações seriam condicionadas por diferentes restrições e oportunidades que afetam os indivíduos em suas diferentes posições de classe, estando de acordo (ou não) com os recursos que eles dispõem. Ao analisar a relação entre a estrutura de classes e as desigualdades educacionais, Goldthorpe (2000) assinalou que dentro da estrutura de classe há graus hierárquicos ordenados em termos dos recursos associados com a capacidade que a posição adquirida pelos indivíduos lhe permite e o sistema educacional também impõe uma condição específica. Assim, o sistema educacional deveria promover uma estrutura diversificada que forneceria opções por mais educação de diferentes tipos, o que, por sua vez, implicaria no aumento de oportunidades para os indivíduos poderem escolher seus percursos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, reitera-se a percepção do sistema de ensino como parte da estrutura social que lhe contém e produz e que, portanto, realiza desigualdades sociais em várias dimensões, como renda, realizações sociais e outras, tendo a distribuição (desigual) de oportunidades educacionais como um de seus mecanismos primários de estratificação. Os estudantes são suscetíveis à forma como sua origem socioeconômica influencia seu rendimento, desempenho, alcance, escolhas e trajetórias (trackings). Assim, as desigualdades educacionais se traduzem na forma como os indivíduos acessam, permanecem e obtêm ou não sucesso dentro do sistema, o que, no caso do acesso ao ensino superior, manifestam-se nos mecanismos que propiciam e/ou limitam sua democratização.

Para analisar estes mecanismos, destacam-se três perspectivas teóricas sucintamente debatidas: a primeira deriva da Teoria Liberal, a partir da qual se enxerga a educação como equalizadora e seletiva, por meio da meritocracia. Os indivíduos passariam a ter mais chances de obter vantagens e recompensas na sociedade a partir de seus atributos, como talento, esforço, etc. Porém, verificou-se que os fatores relacionados à origem social e as características dos processos de expansão dos sistemas de ensino continuaram a influenciar a forma de atuação na obtenção deste recurso entre os diferentes grupos sociais, uma vez que as transformações socioeconômicas sobrevindas da industrialização não tiveram o efeito de minimizar as desigualdades sociais e, conseqüentemente, as realizações de diferentes grupos, frustrando a hipótese meritocrática.

A Teoria da Reprodução assinala no processo de expansão educacional a reiteração das relações de dominação e não efetivação das oportunidades de mudança da posição social dos indivíduos e grupos. Os sistemas de ensino seriam campos que institucionalizam as diferenças sociais através da reprodução e legitimação das formas como se estruturam as relações entre as classes sociais. A democratização do ensino superior, conforme Bourdieu e Passeron (1982) concluíram ao estudarem o caso francês, não pode se constituir somente pela ampliação do acesso a grupos tradicionalmente excluídos, uma vez que na prática as práticas pedagógicas tenderiam a reproduzir, legitimar e reiterar as desigualdades sociais e culturais. Enquanto as instituições universitárias continuarem atuando da mesma maneira, mesmo que mais indivíduos com perfis sociais e culturais diferentes do que do perfil habitual sejam incluídos no sistema, o sistema continuaria a reproduzir os códigos restritos a uma 'elite' universitária, segmentando carreiras, cursos, grupos internos, reproduzindo desta forma as desigualdades sociais vigentes na sociedade, e não efetivando sua democratização.

A terceira perspectiva deriva da Teoria da Escolha Racional, que centra seu foco em como os indivíduos e suas famílias investem na educação com base em análises de resultados (recompensas), custos, benefícios e riscos, e na forma como o resultado destes cálculos é refletido na desigualdade de acesso aos níveis mais altos do sistema escolar, ou seja, à educação superior. Boudon (1979; 1981) apontou que a atenuação das desigualdades sociais pode promover a redução das desigualdades educacionais, porém assinalou a existência dos efeitos perversos que resultam do conjunto dos comportamentos individuais. Estes efeitos também podem se configurar como limites sociais (HIRSCH, 1979; TAVARES JÚNIOR, 2007; 2012). Isto é, limites que são impostos para os efeitos da promoção de oportunidades educacionais que ocorrem através do aumento do número de vagas e do efetivo acesso/matriculas.

Assim, a promoção de oportunidades educacionais consegue se efetivar somente quando sua conversão em oportunidades e realizações sociais se torna plausível para as classes que potencialmente devem instrumentalizar tais oportunidades. A simples expansão de vagas pode não se traduzir em efetiva democratização, dadas as limitações das classes que constituem o público-alvo privilegiado de políticas e que também enfrentam as maiores assimetrias, desde derivadas do acesso a informações e habitus quanto de recursos. Alguns efeitos perversos já se observam no Brasil, como o subemprego qualificado (ou mesmo desemprego), a inflação de credenciais, a estratificação horizontal de carreiras e instituições, dentre outros. Esses efeitos impedem ou limitam a conversão de credenciais educacionais (diplomas) em melhores oportunidades sociais, como mobilidade social e melhores chances no mercado de trabalho. Assim, no caso do Ensino Superior, o crescimento do número de indivíduos matriculados por si só não caracteriza a sua democratização, pois se deriva a limitação de sua tradução de potencial mecanismo equalizador para efetivo instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

BALLANTINE, J. H.; SPADE, J. Z. Getting started: understanding education through sociological theory. In: BALLANTINE, J. H.; SPADE, J. Z. (Eds.). **Schools and society: a sociological approach to education**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2012. p. 13-29.

BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e Desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

BERTONCELO, E. R. E. As classes na teoria sociológica contemporânea. **BIB**, São Paulo, n. 67, jan./jun. 2009, p. 25-49. Disponível em: <http://sociologia.fflch.usp.br/sites/sociologia.fflch.usp.br/files/As%20classes%20na%20teoria%20sociol%C3%B3gica%20contempor%C3%A2nea_0.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

BOUDON, R. **Efeitos perversos e ordem social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **A desigualdade das oportunidades**. Brasília: Editora UnB, 1981.

BOURDON, R; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves S. A., 1982.

FERNANDES, D. C. Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor. In: Instituto de Pesquisas Sociais Aplicadas (Org.). **Prêmio IPEA 40 Anos**. Brasília: IPEA, 2004. p. 23-72.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 587-600.

GOLDTHORPE, J. H. **On sociology**: numbers, narratives, and the integration of research and theory. New York: Oxford Univ. Press, 2000.

HIRSCH, F. **Limites sociais do crescimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

LUCAS, S. R. Effectively Maintained Inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. **The American Journal of Sociology**, Chicago, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, maio 2001. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.1086/321300?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102175926601>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

Mont'Alvão, A. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v54n2/v54n2a06.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 11, p. 13-20, jan./jun. 2016.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIBEIRO, C. A. C. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

SHAVIT, Y. BLOSSFELD, H. P. Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen countries. In: BLOSSFELD, H. P.; SHAVIT, Y. **Persistent inequality**: changing in educational attainment in thirteen countries. Oxford: Westview Press, 1993.

SOUZA, P. F.; RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. Desigualdade de oportunidades no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 25, n. 73, p. 77-100, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n73/v25n73a05.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

TAVARES JÚNIOR, F. **Limites sociais da educação no Brasil**: estratificação, mobilidade social e ensino superior. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Rio de Janeiro, 2007.

_____. Limites Sociais das Políticas de Educação: Equidade, Mobilidade e Estratificação Social. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, p. 539-558, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16722>>. Acesso em: 8 maio 2015.

VALLE SILVA, N.; SOUZA, A. M. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 49-57, ago. 1986.